

cepra-striben

TEMA: LÆRINGSMÅL & VURDERING



■ Erfaringer fra norsk grunnskole

■ Forestillingen om neutralitet i evaluering

■ Vurderings rolle i styrking av motivasjon

■ Ask & Embla

■ SMTTE

■ Hjørring-modellen

■ Ressourcepersoners rolle

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 skrivemmanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Anni Stovnskær 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. kunder til alle

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 har målsætning og målformulering i forbindelse med evaluering som omdrejningspunkt. Sædvanen tro er det ikke alle artiklerne, der beskæftiger sig med temaet, men alle beskæftiger sig med evaluering.

Den første artikel, Erfaringer fra norsk grunnskole: Elevenes egenvurdering kan gi øgt læringsutbytte, er skrevet af høgskolelektor Torill Strand, Høgskolen i Oslo og Akerhus, Norge. Artiklen handler om, hvordan elever i den norske grunnskole bliver involveret i egen læring og i vurdering af egen læring. Artiklen præsenterer de første erfaringer med egenvurdering med afsæt i et empirisk studie fra en overbygningsklasse og fokuserer på, hvordan elevernes arbejde med egenvurdering giver input til lærernes arbejde med lærerrespons.

- s4 ■ Erfaringer fra norsk grunnskole
- s12 ■ Forestillingen om neutralitet i evaluering
- s19 ■ Vurderingens rolle i styrking av motivasjon for læring
- s26 ■ Ask & Embla
- s34 ■ SMTTE
- s42 ■ Hjørring-modellen
- s50 ■ Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis



Den anden artikel, Målrationalitet og forestillingen om neutralitet i evaluering og dokumentation, er skrevet af lektor Peter Østergaard Andersen, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet. Artiklen drejer sig om evaluering og dokumentation inden for dagtilbudsområdet og påviser, at netop denne del af det pædagogiske arbejde opfattes som neutralt og derfor ikke underkastes en kritisk analyse.

Den tredje artikel, Vurderingens rolle i styrking af motivation for læring, er skrevet af professor Kari Smidt, Universitetet i Bergen. Artiklen beskæftiger sig med sammenhænge mellem elevers motivation og læring og diskuterer dermed den løbende evalueringens rolle i fremme af læring som mere end blot gode teknikker.

Den fjerde artikel, ASK OG EMBLA og satsningen på vurdering for læring i Norge, er skrevet af Knut Roar Engh, docent i pædagogik ved Høgskolen i Vestfold, Norge. Engh viser i artiklen, at det at arbejde med formativ evaluering i praksis i den norske grundskole befinder sig i en konfliktzone mellem forskellige og modstridende opfattelser af, hvad der kan betegnes som god vurderingspraksis. Knut Roar Engh påviser at satsningen på vurdering for læring endnu ikke har ført til bedre læring i de norske skoler. Artiklen er interessant også for danske skoler, da opbygning af evalueringens kultur stadig pågår, og her er der et bud på, hvilke vanskeligheder arbejdet kan støde ind i.

Den femte artikel, SMTTE-model, tænkning eller praksiskonstruktion, er skrevet af lektor Frode Boye Andersen, VIA University College. Frode Boye Andersen diskuterer i artiklen, om SMTTE-modellen kan bruges i alle professionelle sammenhænge, og præsenterer en grundlagsforståelse for SMTTE og peger på både faldgruber og guldgruber i SMTTE-modellens omgang med praksis.

Den sjette artikel, Hjørring-modellen - demokratisk inddragelse af lærere i Kvalitetsrapportens evaluering af skolernes pædagogiske processer, er skrevet af stud.scient.adm. Claus Jespersen og Morten Brunø, Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet. Artiklen beskriver og analyserer en model, der aktuelt afprøves i Hjørring Kommune, hvor der er lagt vægt på, at arbejdet med kvalitetsrapporten skal give mening for lærerne. Desuden arbejdes der med vidensbaserede kriterier for kvalitet i undervisning og læreprocesser.

Den syvende artikel, Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis, er skrevet af specialkonsulenterne Signe Mette Jensen og Nanna Høygaard Lindberg, Danmarks Evalueringsinstitut. Artiklen bringer resultater fra en undersøgelse af, hvad resourcepersoner i dagtilbud og skole bidrager med i forhold til barnets trivsel. Artiklen kommer også med bud på, hvad ledere af skoler og dagtilbud skal holde sig for øje, hvis man vil anvende kompetencerne optimalt.

Redaktionen ønsker god læselyst.

Tanja Miller ph.d.

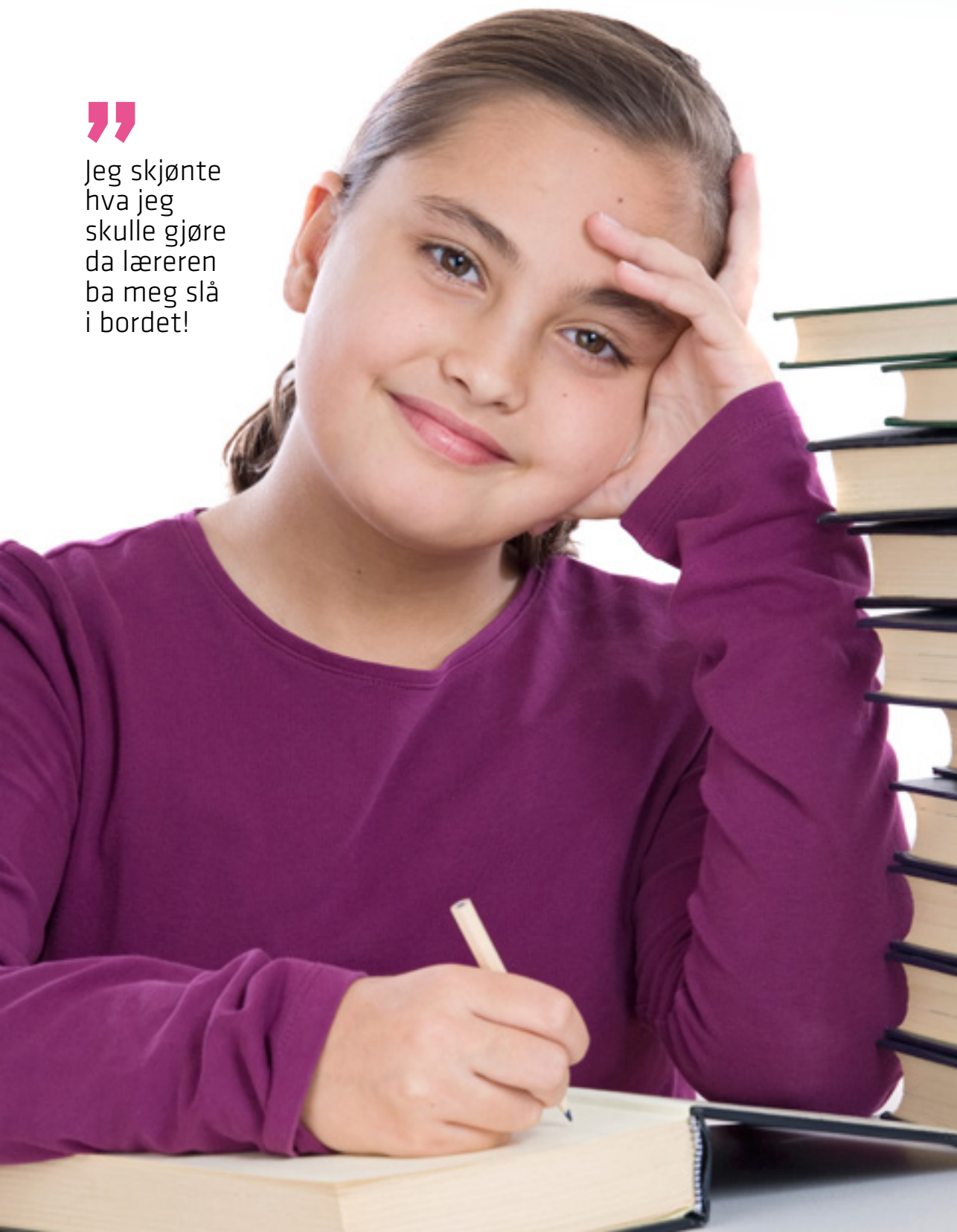
Redaktør

Videncenterleder CEPRA – Act2learn UCN, Aalborg




“

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



Erfaringer fra norsk grunnskole:

Elevenes egenvurderinger kan gi økt læringsutbytte

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 egenvurderinger på ungdomstrinnet. Utgangspunktet er et samarbeidsprosjekt med lærere som har arbeidet med argumenterende skrijving i sine ungdomsskoleklasser. Sentrale spørsmål er: Hva kan elevenes egenvurderinger fortelle oss? Kan egenvurderinger belyse utfordringene i argumenterende skrijving, og dermed bidra til å forbedre lærerresponsen? Hvilke didaktiske nyvinninger kan ligge i bruken av egenvurderinger?

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 egenvurderinger. 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 egenvurderingene 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 skriveprosjekt. 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 skjønnte 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 skjønnte ikke det

med hva argumentere. 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), argumentere 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 skrivesituasjon 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 egevnurderingene. Likevel fører ikke dette nødvendigvis til bedre leserinlegg. 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 leserinlegg 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 vært 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 krones 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 lærerne 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 skrivinga. 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 medelevs 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 rubrikker 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. & William, D. (1998) *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*, 5(1), 7-77

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009) *Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? Haugaløkken, O.F. mfl.: Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. og H. Timberley (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.

Iglund, M.-A. (2007) "Svinaktig vanskelig?" *Skriftleg argumentasjon på ungdomssteg*. S. Matre og T.L. Hoel: *Skrive for nåtid og framtid*, Tapir akademiske forlag.

Iglund, 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*. P. J. M. Costello & S. Mitchell (eds.) (1995), *Competeting and consensual voices. The theory and practice of argument* (s. 194-207). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

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

Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling*. *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 respons*. *Assessing writing*, 7 (1), 23-55

I det følgende vil jeg belyse et væsentligt træk ved den måde, hvorpå evaluering og dokumentation inden for daginstitutionsområdet i mange tilfælde opfattes, nemlig som neutrale og målrettede aktiviteter. Det er påfaldende, fordi det i øvrigt er sjældent, at pædagogiske forhold så ukritisk betragtes på denne måde.

Målrationalitet og forestillingen om neutralitet i evaluering og dokumentation

Artiklen vil belyse, hvordan evaluering og dokumentation opfattes som overvejende neutrale og målrationaliserede aktiviteter. Der redegøres for dele af en undersøgelse af evaluering og dokumentation i daginstitutioner, som dels omhandler pædagogers opfattelse af, hvordan de praktiserer evaluering og dokumentation, dels hvordan de faktisk gør det.

Problematik og fremgangsmåder

I de senere år er personalet i daginstitutioner blevet mødt med øgede, formaliserede krav om at dokumentere og evaluere deres arbejde. Denne bevægelse er i udgangspunktet foranlediget af internationale tendenser, der angår styringen, reguleringen og udviklingen af den offentlige sektor. Som konsekvens af blandt andet PISA-test og EU-harmoniseringer er

daginstitutionernes opgave blevet redefineret gennem øget politisk fokus på skoleforberedelse. Det har givet anledning til at sætte offentligt, politisk og administrativt fokus på daginstitutionernes indhold. Inden for det sidste årti er dette blevet fulgt op af et skærpet politisk ønske om at kvalitetssikre arbejdet i de pædagogiske institutioner.

I forskningsprojektet Dokumentation og evaluering mellem pædagogik og forvaltning (Andersen, Hjort og Schmidt, 2008) søgtes tegnet et "evalueringslandskab" for daginstitutionsområdet. Projektet var optaget af, hvad statslige, kommunale og lokale krav til evaluering og dokumentation betød for det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne. Det undersøgte endvidere, hvordan de politiske, forvaltningsmæssige



og pædagogiske niveauer spillede sammen og var involverede i udviklingen af forskellige fremgangsmåder for evaluering og dokumentation, hvordan de indvirkede på det pædagogiske personales indstilling til og planlægning af arbejdets indhold, samt hvilken betydning dette havde for det praktiske pædagogiske arbejde i institutionerne.

Evaluering og dokumentation er i disse år en central del af styringen af hele den offentlige sektor og således ikke blot af betydning for det pædagogiske område og daginstitutionerne (se Andersen, 2011). Tendensen går, skarpt optrukket, i retning af øget målrationalitet, individualisering og harmonisering, dvs. større fokus på, hvad der kan formuleres i målkategorier, at stadig flere evalueringer bliver forma-

liserede på individniveau frem for på gruppeniveau, at flere og flere områder af børns og menneskers liv bliver gjort til genstand for evaluering og dokumentation, endvidere at evalueringskriterierne bliver forsøgt gjort mere ensartede og sammenlignelige.

I undersøgelserne i daginstitutionerne tilstræbtes det at kunne beskrive, hvilke aspekter og dele af den pædagogiske hverdag som blev prioriteret og gjort til genstand for evaluering og dokumentation. Den pædagogiske hverdag omhandler et omfattende og komplekst socialt liv, der foregår inden for nogle historisk etablerede rammer og strukturer. Kun en mindre del heraf bliver gjort til genstand for og ud nævnes til at have med evaluering og dokumentation at gøre. Undersøgelserne koncentrerede sig blandt andet om at

undersøge dette: Hvordan forholdt ledere og medarbejdere i institutionerne sig til evaluering og dokumentation? Dvs. hvilke dele af hverdagen blev iagttaget og fremhævet, og hvordan blev det gjort? Hvilke forestillinger, forholdemåder og handlinger gjorde sig gældende blandt medarbejdere i institutionerne? Hvilke institutionshverdagslige sammenhænge udspillede de sig inden for, og hvilke mere omfattende praktisk pædagogiske traditioner og mønstre var de indvævede i?

Projektet ønskede også at få kendskab til de praktiske og daglige rutiner i institutionerne. Man kan få et vist indtryk af, hvordan dette hverdagsliv forløber ved at høre medarbejderne berette om det, men det er i realiteten vanskeligt for dem at redegøre for de dele af det levede liv, som er blevet rutine, dvs. som allerede er blevet en ikke-reflekteret del af kulturen og dermed er blevet selvfølgeligt.

Projektet har undersøgt institutionerne på den måde, at institutionernes ledere og de medarbejdere, der havde kendskab til institutionernes måder at arbejde med evaluering og dokumentation på, blev interviewet. Endvidere observeredes så vidt muligt hver af de udvalgte institutioners hverdag i et par dage. I den praktiske hverdag kan det nemlig vise sig, at der fx dokumenteres og evalueres på flere og andre måder, end det er blevet fortalt i interviewene. Konkret blev medarbejdere, der på forhånd havde givet tilsagn om at ville iagttages, observeret over halve eller hele dage. Efterfølgende gennemførtes gruppeinterview med alle de medarbejdere, som var blevet interviewet og observeret, med henblik på at spørge om forhold, der havde givet anledning til undren. Interviewene gav mulighed for at få uddybet, hvad medarbejderne foretog sig, hvordan de forstod det, og hvad det alt sammen kunne have at gøre med evaluering og dokumentation. Her blev det uddybet og lejlighedsvis diskuteret, hvordan arbejdet med evaluering- og dokumentationsmaterialer, modeller og registreringsark, der benyttedes i institutionerne, fandt sted, og hvilken betydning det blev tillagt.

Inden for hver tre kommuner var tre institutioner blevet udvalgt, dvs. at i alt ni institutioner blev undersøgt. De udvalgte med henblik på at opnå spredning i forhold til institutionsstørrelse, institutionstype (integreret/

ikke-integreret), demografiske forhold, normeringer, personalets uddannelsesniveau og alder, fordeling af personalekategorier samt tidligere erfaringer med dokumentation og evaluering. Det forvaltningsmæssige og det politiske niveau i de samme kommuner blev undersøgt igennem dokumentlæsninger og interview med personer på centrale poster.

Stuepædagogers og lederes måder at forholde sig på

Næsten alle interviewede i institutionerne gav udtryk for en opfattelse af, at arbejdet med evaluering og dokumentation først og fremmest handlede om at synliggøre arbejdet, ofte suppleret med tilføjelser om, at det arbejde, som synliggjordes, var det, som man allerede udførte i forvejen og for så vidt havde gjort gennem en længere årrække. Denne opfattelse ligger i forlængelse af en forståelse af, at pædagogisk arbejde i høj grad baseres på såkaldt "tavs viden", som igennem evaluering og dokumentation bliver søgt italesat.

Der udtryktes forventninger til, at bestræbelserne kunne medføre større samfundsmæssig anerkendelse af pædagogisk arbejde, faglighed og profession. På det individuelle plan blev der håbet på, at bestræbelserne kunne bidrage til større faglig bevidsthed og mere refleksion over det pædagogiske arbejdes hensigter og metoder.

Ud fra et analytisk perspektiv kan man heroverfor hævde, at man ved evaluering og dokumentation ikke kan undgå at udvælge bestemte dele af alt, det som potentielt kan evalueres og dokumenteres, og at man samtidig må se bort fra andre dele. Evaluering og dokumentation har såkaldt konstitutionel betydning (Dahler-Larsen, 1998), dvs. at skabelsen af selve det evaluerende blik samt de aktiviteter, der prioriteres og udvælges, medvirker til, at man ændrer sin opmærksomhed og tænkning. Evaluering og dokumentation kan få betydning for det, som evalueres og dokumenteres på forskelligartede og vanskeligt gennemskuelige måder.

Sådan opfattedes det imidlertid ikke af pædagogerne. Her blev evaluering og dokumentation i høj grad forstået som noget, der i sig selv var neutralt,

forstået på den måde, at evalueringsaktiviteterne ikke mentes at påvirke de forhold, der blev evalueret og dokumenteret. Denne neutralitetsopfattelse gav anledning til, at evaluering og dokumentation kunne håndteres som et overvejende teknisk forhold, hvor de anvendte metoder primært mentes at give anledning til øget indsigt, forøget refleksion og dermed et udvidet handlerum.

I enkelte institutioner fremhævede medarbejdere dog, at de anvendte "fortællinger" med henblik på bevidst og tilsigtet at skabe nye forståelser og praksisformer. Her blev der brudt med den ellers dominerende neutralitetsopfattelse, og der udtryktes forståelse af dokumentation og evaluering som målrettede redskaber til forandring.

Gennemgående blev dokumentation og evaluering rent principielt beskrevet som noget godt og positivt. Aktiviteterne og fænomenet var som sådan helt overvejende accepterede. Det gjaldt også for institutioner og medarbejdere, der kun havde arbejdet sporadisk eller overfladisk med det. Dog var der enkelte medarbejdere, der fremførte mere principielle kritikker af dokumentation og evaluering, dels af faglige og holdningsmæssige grunde, dels fordi det betragtedes som en uhensigtsmæssig måde at prioritere arbejdstiden på, hvor pædagogen er isoleret fra børnene frem for at være sammen med dem.

Der var tydelige forskelle i de vurderinger, der bliver afgivet af henholdsvis ledere og stuepædagoger. Lederne havde et betydelig bedre kendskab til, hvad det kommunale niveau stræbte efter. Lederne havde i forskellige grader (afhængig af den konkrete kommune) været hørt og var eventuelt blevet taget med på råd i forbindelse med beslutninger angående dokumentation og evaluering.

De fremgangsmåder for evaluering og dokumentation, der havde udviklet sig i institutionerne, var resultater af mødet mellem de historisk oparbejdede traditioner i de respektive kommuner på den ene side og de forskrifter, anbefalinger, vejledninger og former for kontrol, der var etableret fra kommunalt forvaltningshold, på den anden side. De nye større kommuner ef-

ter den sidste kommunesammenlægning lægger op til mere formaliserede og harmoniserede samarbejdsformer, end de mindre kommuner tidligere gjorde. Det betyder, alt andet lige, at afstanden mellem forvaltningen og institutionerne er blevet større, og at styringen og sagshåndteringen tilsyneladende fordrer øgede formaliseringer i form af fælles standarder.

Stuepædagogerne beskrev helt overvejende, at ansvaret for arbejdet med dokumentation og evaluering lå hos lederne. Stuepædagogerne havde kun i mindre omfang kendskab til, hvilke diskussioner, argumenter, intentioner og kontrolprocedurer der kunne udfolde sig omkring dette arbejde. Næsten alle stuepædagogerne udtrykte alment, at dokumentation og evaluering vil kunne give muligheder for øget synlighed, refleksion og faglig anerkendelse. På samme tid gav mange udtryk for, at de kun i begrænset udstrækning havde indarbejdet dokumentation og evaluering i hverdagen. Det var kun i mindre udstrækning blevet en tradition eller en del af kulturen. Dette var dog ikke ensbetydende med, at der ikke blev evalueret og dokumenteret, men at de former, der anvendtes, overvejende var af mere uformel karakter, fx løbende faglige udvekslinger medarbejderne imellem, samtaler med forældrene og beskrivelser på whiteboards.

Forklaringerne på, at de formaliserede evalueringer og dokumentationer ikke var mere udbredte, end det var tilfældet, var frem for alt, at der ikke var tilstrækkelig tid til det i hverdagen, da det oplevedes som tid, der skulle gå fra samværet med børnene. En anden begrundelse var, at nogle stuepædagoger oplevede materialet, der skulle dokumenteres og evalueres ud fra, som vanskeligt at anvende og se værdien af. Endelig blev der, som en tredje reaktionsform, angivet en ideologisk og pædagogisk afstandtagen til de procedurer og beskrivelsesmåder, der forventedes ud fra modeller m.v., dvs. her var der snarere tale om en uoverensstemmelse mellem den kultur, institutionsmedarbejderne orienterede sig ud fra, på den ene side, og de former for dokumentation og evaluering, der oplevedes at blive tilført udefra, på den anden side.

Observationerne viste et overordentligt varieret billede, hvad angår anvendelsen og integrationen af do-

kumentation og evaluering. Det var sjældent, at der kunne iagttages tegn på, at der blev arbejdet særlig integreret med de mere formaliserede former for evaluering og dokumentation.

Konkluderende kan det anføres, at der helt overvejende var knyttet forhåbninger til, at evaluering og dokumentation kunne føre noget godt med sig blandt både institutionsmedarbejdere og ledere. Generelt anførtes det endvidere, at der ikke var afsat tilstrækkelig tid til arbejdet. På de planlægningsmæssige og praktiske niveauer udtrykte medarbejderne dog betydeligt mere blandede reaktioner over for at arbejde systematisk med dokumentation og evaluering, spændende fra, at de havde kastet sig ud i det med rimelig tilfredshed, over en tøvende og lidt usikker forholdemåde hvad angår egen formåen og aktiviteterne reelle anvendelighed, til tydeligt formuleret ideologisk-pædagogisk modstand over for uhensigtsmæssige måder at søge arbejdet beskrevet på.

Formaliserede og ikke-formaliserede vurderinger

Betragtet i et større perspektiv har institutionsmedarbejderne, og især stuepædagogerne, kun i ringe grad haft mulighed for at diskutere, hvilke former for evaluering og dokumentation der kunne egne sig til at beskrive og vurdere det pædagogiske arbejde ud fra den kulturelle tradition, der er opbygget i den enkelte institution. Skal der ændres ved det, ville det sandsynligvis forudsætte et vist kendskab til et større evalueringsteoretisk landskab, dvs. til forskellige traditioner, hensigter, teorier og metoder inden for arbejdet med dokumentation og evaluering, og det synes ikke aktuelt hverken at være til stede eller blive prioriteret i institutionerne eller kommunerne. De principper og modeller, der søgtes anvendt, var ofte blevet søsat af de kommunale forvaltninger og konsulenter, som syntes at have hentet inspiration ud fra, hvad der forekom at være lidt tilfældige kontakter med konsulenter og professionshøjskoler.

I enkelte institutioner, hvor der bevidst blev lagt mindre vægt på formaliserede evaluerings- og dokumentationsformer, fremhævede medarbejdere andre tegn på kvalitet, fx forældre, der gav udtryk for, at

det var rart at komme i institutionen, og at de mødte talstærkt op til børnenes og medarbejdernes teaterforestillinger etc. For børnenes vedkommende kunne der være tale om, at de skulle gøre sig berettigede til at tilegne sig "duelighedstegn", dvs. at de fx skulle godkendes af en medarbejder, før de fik ansvaret for sminkekassen eller måtte være med til at lave bål på legepladsen. Her prioriteredes dokumentation og evaluering altså i form af mindre formaliserede vurderinger i og af institutionshverdagen og ikke primært som udtryk for, hvorvidt de formelle læreplansmål direkte var tilegnede og kunne afrapporteres i forhåndsdefinerede kategorier.

Når der blev spurgt til, hvordan en institutions dokumentations- og evalueringsarbejde historisk var kommet i stand, var der to forhold, der sprang i øjnene. For det første syntes arbejdet at have tilpasset sig de traditioner, prioriteringer og fremgangsmåder, som i øvrigt var gældende, fx betonedede institutioner med en mere uformel og uhøjtidelig omgangsform uformelle dokumentationsformer, og institutioner, der gav høj prioritet til beskrivelser af og arbejdet med læringsmål, vægtede mere formaliserede dokumentations- og evalueringsformer med faste kategorier og beskrivelsesprocedurer. For det andet syntes dokumentations- og evalueringsevirsomheden at være historisk påvirket af enkelte dominante (tidligere eller nuværende) institutionsmedarbejdere, konsulenter, kursusudbydere eller kommunalt anbefalede fremgangsmåder eller modeller.

Det var imidlertid ikke særlig udbredt at diskutere evaluering- og dokumentationsarbejde mere grundlæggende og principielt på institutionsniveau. Det er værd at bemærke, fordi der i øvrigt er traditioner for på institutionsniveau at forholde sig diskuterende til et bredt udvalg af normative problemstillinger. En sandsynlig forklaring på dette forhold kan være, at evaluering og dokumentation opfattes som et neutralt redskab.

Der er ingen tvivl om, at vurderinger også tidligere – om end mere uformelt – har indgået i hverdagen. Sådanne vurderinger har ikke behøvet at være planlagte, systematiske eller benytte formaliserede metoder og fremgangsmåder. Det var snarere vurderinger og



evalueringer, som fandt sted som eftertanker, som løbende kollegiale mundtlige udvekslinger og lignende. Også de daglige møder med forældre, der afleverede og hentede børn, kan betragtes som en uformel form for dokumentation, hvor medarbejderne viste, at de havde bemærket børnene og havde forholdt sig til dem. Det er former for dokumentation, der er indvævede i hverdagslivet, og som ikke i udgangspunktet fremhæves som isolerede aktiviteter benævnt evaluering og dokumentation.

Det forholder sig anderledes, når vi tager udgangspunkt i, at evaluering og dokumentation er noget, man kan og skal forholde sig til som afgrænsede fænomener. På denne baggrund er det muligt at identificere to poler inden for arbejdet med evaluering og dokumenta-

tion. Selv om de i udgangspunktet er adskilte, så vil de i det konkrete hverdagsliv ikke kunne genfindes i deres rene former, men vil indeholde noget fra begge sider. Den ene pol kan betegnes som den ofte upågtede og i hverdagslivet indvævede løbende evaluering og dokumentation, som er historisk udviklet og er en uomgængelig del af det pædagogiske arbejde. Den anden pol udgøres af den mere pågtede og afgrænsede form for evaluering og dokumentation, der typisk knytter sig til de pædagogiske læreplaner. Endelig er der i et mindre antal institutioner, der har ladet sig påvirke af den såkaldte pædagogiske dokumentation. Her tænkes på institutioner, der har ladet sig inspirere af bestemte områder i det nordlige Italien, fx Reggio Emilia og Pistoia, som placerer dokumentationsaktiviteter centralt (se fx Dahlberg, Moss og Pence, 1999).

Det målrationalle er blevet selvfølgeligt

Det var i mange tilfælde den mere formaliserede evaluering og dokumentation, der blev refereret til, når institutionsmedarbejderne blev interviewet, og det var disse formaliserede typer, som tilsyneladende blev opfattet som "de rigtige". Det var også i mange tilfælde ved den pædagogiske læreplan, at redegørelserne påbegyndtes, når der blev spurgt ind til evaluering og dokumentation.

Hvis man tager udgangspunkt i lovgivningen, er det ikke så mærkeligt, idet den pædagogiske læreplan skal evalueres, og arbejdet med den skal dokumenteres. På den anden side er det alligevel bemærkelsesværdigt, at dokumentation og evaluering relativt konsekvent bliver knyttet ganske tæt til den pædagogiske læreplan, idet mange andre væsentlige forhold i princippet kunne gøres til genstand for dokumentation og evaluering.

Den tætte sammenknytning af læreplanen med dokumentation og evaluering betyder, at den mere formaliserede evaluering og dokumentation i udgangspunktet er stærkt bundet til de formuleringer, kategorier, fremgangsmåder og rationaler, der karakteriserer disse læreplaner. Evaluering og dokumentation knytter sig til et læreplanindhold, der sjældent problematiseres. Den pædagogiske læreplan synes i vid udstrækning at være accepteret som arbejdsvilkår og er dermed blevet selvfølgelig. Det synes at have medført, at man også i institutionerne bliver mere fokuserede på først og fremmest at evaluere og dokumentere ud fra læringsmålene. Dermed accepteres det indirekte, at det er hensigtsmæssigt at evaluere og dokumentere i et målrationalt perspektiv, dvs. det accepteres, at pædagogisk virksomhed (som noget indiskutabelt) mest hensigtsmæssigt lader sig evaluere og dokumentere i relation til disse mål, snarere end fx at forholde sig til omstændighederne, processerne, de forskellige aktørers forskellige interesser og perspektiver.

Pointen er her, at man måske allerede i udgangspunktet kan være tilbøjelig til at reducere evaluering og dokumentation til noget, der selvfølgeligt knytter sig til den pædagogiske læreplan (som sin genstand)

og accepterer et målorienteret rationale (som sit perspektiv). Evaluering og dokumentation risikerer på denne måde reduceret til først og fremmest eller udelukkende at handle om, hvorvidt der sker en målopfyldelse eller ej. Det er et ganske snævert perspektiv at anlægge, både betragtet i relation til pædagogisk arbejdes kompleksitet og mere alment i et evaluerings-teoretisk perspektiv (se fx Hansen 2003).

Afslutning

I denne artikel har jeg omtalt og diskuteret dele af et afsluttet forskningsprojekt. Det har været pointeret, at evaluering og dokumentation overvejende blev opfattet som neutral synliggørelse af det pædagogiske arbejde. Hermed lagdes der i mange tilfælde kun lidt vægt på evaluerings- og dokumentationsaktivitetens indflydelse på det pædagogiske arbejde.

I et videre perspektiv er det afgørende at forstå alle former for evalueringer og dokumentation som redskaber, der indgår i større sammenhænge. De er aldrig neutrale aktiviteter, og de baserer sig i mange tilfælde på ikke tilstrækkeligt beskrevne og begrundede præmisser (jf. Anderen 2011). De anvender fremgangsmåder, der i vidt omfang fremtræder som selvfølgelige uden at være det. De får betydning indadtil på det pædagogiske område og udadtil i forhold til det øvrige samfund. Det er derfor altid vigtigt at spørge til og kritisk undersøge alle disse forhold omkring evaluerings- og dokumentationsvirksomhed.

Litteratur

Andersen, Peter Østergaard (2011): *Pædagogikken i evaluerings-samfundet*. København: Hans Reitzels Forlag

Andersen, Peter Østergaard; Hjort, Katrin og Schmidt, Lene (2008): *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Afdeling for Pædagogik

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter og Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press

Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion - om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag

Hansen, Hanne Foss (2003): *Evaluering i staten*. København: Samfundslitteratur



Vurderingens rolle i **styrkin av motivasjon** for læring

Abstrakt

Vurdering (på dansk, evaluering) er blitt et fokus i utdanningsdiskusjoner over hele verden, ofte med et underliggende syn om at vurdering påvirker læring. Men det er feil å tro at nøkkelen til bedre skoler ligger ene og alene i å utvikle et godt vurderings-system. Det er til syvende og sist elevene som skal stå for læringen, og kvaliteten på elevenes læring er

avhengig av den innsatsen de legger inn i læringsprosessene, med andre ord, i motivasjonen de har for læring. Det er derfor nødvendig å se vurdering og motivasjon i sammenheng for å kunne heve kvaliteten på undervisning og på læring. Denne artikkelen diskuterer først fire hovedfunksjoner for vurdering knyttet opp mot vurdering av, som og for læring, før den trekker motivasjonsbegrepet inn i diskusjonen.

Innledning

Etter å ha fått et blikk inn i den danske konteksten ser jeg at det er nødvendig for en begrepsavklaring i henhold til hovedfokuset for denne artikkelen, vurdering, som på dansk kalles evaluering. I Norge skiller vi i de siste årene mellom "vurdering" og "evaluering". Vurdering er som oftest brukt når det er elevenes læring som står i fokus, mens evaluering blir mer brukt når vi snakker om en bredere prosess, som for eksempel å evaluere kvaliteten på en skoles virksomhet. Da er vurdering av elevenes læring ett aspekt som sier noe om skolens kvalitet, men der er flere andre aspekter som må undersøkes, for eksempel, kvalitet på ledelse, på undervisning, skolens fasiliteter, kontakt med foreldre, elevens tilfredshet, osv. Hos meg er dette skillet mellom vurdering og evaluering bygget på min tette kontakt med den anglosaksiske konteksten, der vi snakker om "assessment" (elevenes læring) og "evaluation" (Nunan, 1991). "Assessment" kommer igjen fra det latinske ordet "assidens" som betyr "å sitte ved siden av". Det er denne metaforen, "læreren som sitter ved siden av eleven", som delvis ligger til grunn for mitt syn på vurdering og på vurdering som et pedagogisk virkemiddel for å fremme elevenes læring. En annen ting som er nødvendig å klargjøre er at jeg konsekvent bruker formuleringen vurdering i henhold til elevenes læring, og ikke til eleven som person. Derfor er jeg imot begrepet "elevvurdering". Det er ikke eleven som blir vurdert, men det er læringen som er vurderingsobjektet. Jeg ber den danske leser om forståelse for den litt uvanlige begrepsbruken, og håper likevel at artikkelen kan ha relevans i den danske konteksten.

Artikkelen presenterer først ulike funksjoner vurdering har, og disse er sett i sammenheng med begrepene "vurdering av, som og for læring". Videre vil motivasjonsbegrepet bli presentert og knyttet til vurdering og vurderingspraksis.

Vurderingens funksjoner

Vurdering kan i dag sies å ha fire funksjoner som alle er viktige, men det er ikke alle som på like vis fremmer elevenes læring. En ofte diskutert og kritisert funksjon er vurdering av elevenes læring for bruk av politikere og andre i evaluering av utdanningssystemet. Det er dette vi kaller "accountability" funksjonen



som gjenspeiler seg i standardiserte internasjonale, nasjonale og regionale tester. Jeg har forståelse for at der er behov for å evaluere systemet, men vi må da være klare over at vi bruker elevene som informanter i en bredere evalueringsprosess, og at en slik form for vurdering av elevenes læring ikke fremmer læring hos den enkelte elev. Denne funksjonen kan brukes til å bedre utdanningssystemet for fremtidige elever, men er av liten eller ingen relevans for de elevene som mer eller mindre er tvunget til å ta testene. De blir som oftest ikke spurt om de er villig til å være informanter, de er pålagt å avgi informasjon. Denne funksjonen vil alltid peke bakover, på hva elevene har lært, med andre ord, vurdering av læring.

En annen funksjon vurdering har er å tjene som et grunnlag for sertifisering ved avslutning på en læringsperiode, som for eksempel ved overgang til et høyere trinn (fra grunnskole til videregående skole, videregående skole til universitet), og ved slutten på en utdanning. En slik form for vurdering har som oftest en intern og en ekstern komponent, den interne delen er lærerens eller skolens vurdering, mens den eksterne komponenten er en form for standardisert eksamen. Jeg skal ikke gå inn i den viktige diskusjonen om hvordan en summative vurdering av en læringsperiode best kan gjøres, bare nøye meg med å si at i de fleste kontekster styrer den eksterne delen den interne vurderingen. Vi finner mye "teaching and learning to the test" i avgangsklasser. Denne funksjonen vil også alltid se bakover, og er derfor vurdering av elevenes læring.

En tredje funksjon for vurdering er at den skal gi informasjon som brukes av lærer og elev inn i undervisningen for å fremme læring. Denne form for vurdering finner sted i løpet av læringsprosessen, og informasjonen er best samlet inn ved uformell vurdering som er gjort av lærer, medelever og elever og diskutert i en dialogisk tilnærming. Det er dette som kalles vurdering for læring, eller formativ vurdering, da informasjonen som blir samlet inn blir brukt av aktørene til å forme det videre lærings samarbeidet. Den former både undervisning og læring. Der er sterk dokumentasjon i forskningen for at denne vurderingsfunksjonen er best utøvet uten karakterer, men den gir rik informasjon som er tilgjengelig og forståelig for lærere så vel som for elever (Black og Wiliam, 1998, blant mange andre). I den senere tid peker også forskningen på at vurdering for læring er først og fremst viktig for læreren, slik at denne kan planlegge sin undervisning på klasse- så vel som på individnivå i lys av informasjonen som er samlet inn (Black og Wiliam, 2009; Timperley, 2011). Vurdering her handler om å samle inn dokumentasjon om elevenes behov.

» If this is not the purpose, teachers are likely to default to the position that gathering information about students is about students alone, and not about teaching or themselves as professionals » (Timperley, 2011, s. 26).

Hos mange lærere kan en slik tilnærming til vurdering kreve en holdingsendring som i seg selv ikke er enkel. Denne tredje funksjonen av vurdering ser tilbake, hva elevene har lært, for så å se fremover, hva må til for at undervisningen skal bedres og læringen styrkes. Både lærer og elev må først få en klar forståelse av elevens ståsted, før de sammen planlegger hva neste steg i undervisnings- og læringsprosessen skal være, slik at det blir vurdering for læring.

Den overnevnte forklaringen på de tre første funksjonene av vurdering bygger i utgangspunktet på Caroline Gipps sine ideer presentert i boken *Beyond Testing* allerede i 1994. En nyere funksjon for vurdering er fremmet av David Boud og Nancy Falchikov fra 2006:

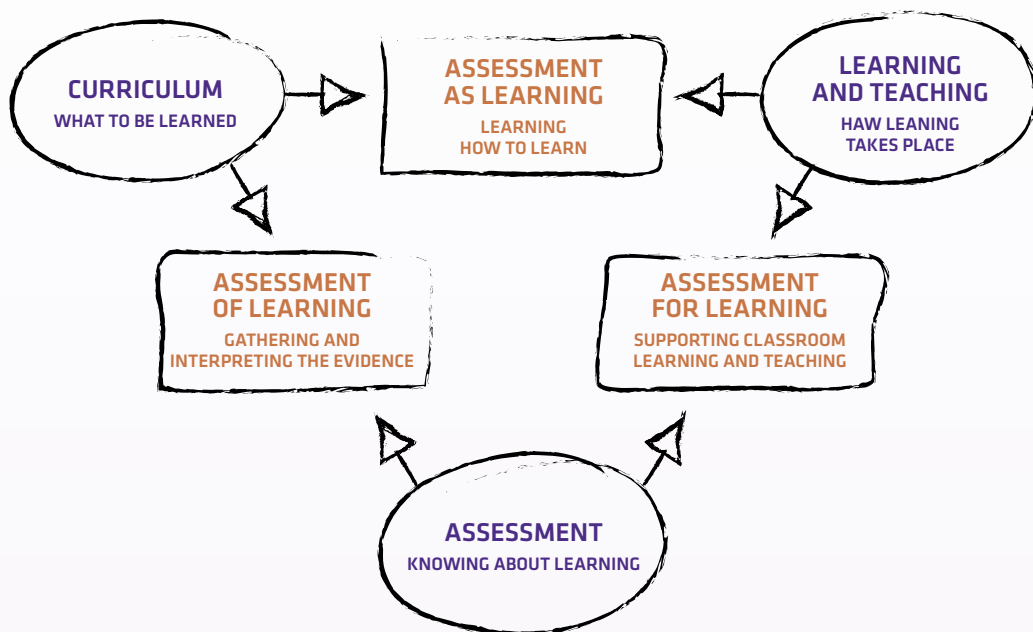
» Preparing students for lifelong learning necessarily involves preparing them for the tasks of making complex judgements about their own work and that of others and for making decisions in the uncertain and unpredictable circumstances in which they will find themselves in the future »

(Boud og Falchikov, 2006:402).

Her sees vurdering som et virkemiddel i å fremme livslang læring hos elevene. Det handler derfor ikke om vurdering av eller for nåværende læring, men om å bygge opp en vurderingskompetanse hos elevene som de kan ha nytte av i sin livslange læringskarriere. Elevene må da trekkes inn i bestemmelser som taes i utformingen av vurderingsaktiviteten, i utvikling av vurderingskriterier, og de blir informerte vurderere ("assessors") av egen og andres læring. Innenfor denne funksjonen kan vi trekke inn blant annet de mer kjente aktivitetene som egen- og medelevvurdering. Den fjerde funksjonen av vurdering ser derfor på vurdering som læring. Vurdering er en del av klasseromsaktiviteten, og det handler ikke kun om lærerens aktivitet, men like mye om elevenes som aktive deltakere i bestemmelse av, så vel som gjennomføring av vurderingsprosesser.

Som oppsummering på artikkelens første del så er vurdering sett i lys av fire ulike funksjoner, hvorav de to første, accountability og sertifisering blir gjort ved hjelp av vurdering av læring, mens den tredje, vurdering for læring, bruker informasjon om tidligere læring til å styrke kortsiktig fremtidig læring. Den fjerde funksjonen, vurdering for livslang læring, involverer elevene som aktive partnere i vurderingsaktiviteten, og kan derfor kalles vurdering som læring. Konkretiseringen av sammenhengen mellom vurderingens ulike funksjoner er kanskje kommet lengst i Skottland slik det fremgår av denne figuren tatt fra den skotske regjerings webside:

Figur 1. Assessment in Curriculum for Excellence, Scotland



Modellen viser at vurdering har fått en sentral plass i læreplansarbeidet og er ikke en aktivitet som avslutter lærings-/undervisningsprosessene. Ulike vurderingsformer og tidspunkt tjener ulike funksjoner for vurdering. Skottland har i større grad enn mange andre land klart å skape et tett samarbeid mellom forskere, praksisutøvere og politikere i arbeidet med å skape ett nytt curriculum (Curriculum for Excellence) og i plasseringen av vurdering som en integrert del i læreplanene. Slogordet deres "Assessment is Learning" sier mye om prosessene som er kommet i gang i Skottland.

I fortsettelsen av artikkelen er det særlig funksjonene vurdering for og som læring som blir knyttet opp mot motivasjonsbegrepet.

Motivasjon og vurdering

Vansteenkiste (2011) sier at motivasjon produserer. Enhver produksjon vil innebære kostnader, en pris, og den prisen vi er villig til å betale for å produsere et pro-

dukt avhenger av hvor høyt vi verdsetter produktet. Motivasjon er i stor grad den prisen vi er ønsker å betale for å oppnå noe (Smith, 2009). Dette gjelder også for elever i en læringssituasjon. Den innsatsen (prisen) som de velger å sette inn for å oppnå læringsmål og andre mål er tett knyttet til verdien de legger i målet. Hvilke mål har så elevene i en læringssituasjon? Det kan være ønske om å tilegne seg ny kunnskap, det kan være at de ønsker seg gode karakterer fordi de føler tilfredshet ved å få gode karakterer, eller de ser på gode karakterer som nøkkelen til å komme videre i den utdanningen som de har satt som mål. Andre elever har først og fremst sosiale mål ved å gå på skolen, der treffer de venner og bygger opp et sosialt nettverk. Men der er også noen elever som ikke har noen mål for å gå på skolen, og de gjør det ganske enkelt fordi de ikke har noe valg, og de vil unngå sanksjoner. De ulike elevgruppene er alle drevet av motivasjon i en eller annen form, og de fleste går på skolen. De betaler en pris for å oppnå noe eller for ikke å bli utsatt for sanksjoner. Men prisen de betaler er ulik, noen velger

å investere mer enn andre. De som ikke vil betale i det hele tatt, er uten motivasjon for skole og utdanning, og de gjør det de kan for å unngå å gå på skolen.

Denne forholdsvis enkle forståelsen for motivasjon støtter seg på forskning, blant annet Deci og Ryans (2000) arbeid. De skiller mellom ytre og indre motivasjon, og de rydder godt opp i det kompliserte motivasjonsbegrepet. Indre motivasjon er drevet av interesse for faget og gleden over å lære, mens ytre motivasjon er mer drevet av konkrete belønninger eller instrumentalisme. Deci og Ryan (2000) hevder at indre motivasjon, som ofte blir sett på som den ønskelige motivasjon i lærings situasjoner, er avhengig av tre ting; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Eksempler på autonomi er at personen, her eleven, velger selv å gjennomføre handlingen uten press og at der er reelle valgmuligheter. Elevene må også føle at de er kompetente til å klare å gjennomføre oppgaven, og at de føler seg trygge i fellesskapet til både å sette i gang, men kanskje enda mer, uten frykt for sanksjoner eller andre former for straff om de ikke lykkes. Som lærer ser jeg en klar sammenheng mellom motivasjon og vurderingspraksis, på flere nivåer, macro (nasjonalt), meso (skole) og micro (lærer). I begrensingen av den nåværende artikkel går jeg kun inn på micronivået av vurderingspraksisen, det som læreren har ansvar for og som handler om kommunikasjonen mellom lærer og elev, men vil likevel peke på at lærerens vurderingspraksis er tett knyttet til bestemmelser tatt på de to andre nivåene. For at elevene skal oppleve en form for autonomi i vurderingssituasjoner, må elevene ha valgmuligheter innenfor gitte rammer. Det kan være valg av lekser (i situasjoner hvor lekser er påkrevd, men der er flere alternative oppgaver). I tillegg kan elevene ha alternative måter til å presentere kunnskap og ferdigheter, og prøver er ikke den eneste muligheten. Elevene kan også trekkes inn i diskusjoner om hvilke alternativer de skal ha, og da er det ikke spørsmål om behov for å presentere sine kunnskaper, det er gitt, men de kan gjøre det på ulike måter. Elevene blir aktivt involverte i planlegging av vurderingsaktivitetene, og da blir vurdering en del av læringsaktiviteten, vurdering som læring, som tjener den fjerde vurderingsfunksjonen.

For at elevene i det hel tatt skal ta fatt på en oppgave, må de føle seg kompetent til å gjøre dette, og da er det viktig å se oppgaven i sammenheng med tidligere læring, hva er elevenes ståsted i henhold til den fremtidige oppgaven. Dette har med klare tilbakemeldinger (feedback) å gjøre, elevene må ha en klar forståelse av hvor de står, for så å kunne vurdere egen kompetanse i møtet med den nye oppgaven. Her spiller kvaliteten på fremovermeldingen (feed forward) en klar rolle, elevene må på et klassenivå, så vel som på et individuelt nivå, utvikle en forståelse av hva målet med den nye oppgaven er, og hvilke strategier som kan brukes for å mestre oppgaven. Hvordan kan klassen og den enkelte elev best forberede seg til den kommende oppgaven? I den grad elevene føler seg kompetente til å arbeide med en oppgave er i stor grad avhengig av kvaliteten på lærerens vurderingspraksis generelt og spesielt i forkant av oppgaven.

Deci og Ryan (2000) sitt tredje krav til utvikling av indre motivasjon, tilhørighet, er også tett knyttet til vurderingspraksis. Det er gjennom den uformelle dialogen, lærings- så vel som vurderingsdialogen, mellom lærer og elev at elevene opplever at de er akseptert av læreren, at læreren har en reel tro på at de kan komme videre i læringsprosessen sin. Det er lærerens evne til å utnytte spontane undervisnings- og vurderingsmuligheter i den daglige undervisningen som hjelper elevene til å være trygge i klassen, en trygghet som gir mot til å våge seg ut på usikre områder med sjanse for å feile uten å være redd for sanksjoner. Læring er feiling i arbeidet mot suksess, og ethvert læringsmiljø må skape trygghet for å feile. Black og Wiliam (2009) ser stor viktighet i lærerens evne til å utnytte det de kaller "moments of contingency". Et annet aspekt ved tilhørighet som en betingelse for å utvikle indre motivasjon for læring er knyttet til formen tilbakemelding blir gitt på i etterkant av en større vurderingsaktivitet. Er tilbakemeldingen kun gitt i form av en karakter, er læreren dømmende uten å være støttende i sine tilbakemeldinger, opplever elevene at de blir kritisert som person, og får de kun beskjed om "at de må jobbe mer" uten retningslinjer for fremtidig arbeid, tyder dette på mangel på forståelse for vurderings makt hos læreren. En slik vurderingspraksis vil ikke skape mestringsfølelse, aksept eller trygghet hos eleven.

Slik jeg ser det, så spiller lærerens vurderingspraksis en viktig rolle i arbeidet med å styrke elevene sin indre motivasjon for læring.

Ytre motivasjon står også sentralt i arbeidet med å styrke læringsmotivasjonen, og ofte er det nødvendig å utvikle en ytre motivasjon for læring før eller samtidig med arbeidet for å utvikle elevenes indre motivasjon. Den ene typen motivasjon utelukker ikke den andre, og de fleste av oss har nok en kombinasjon av begge i utøving av våre daglige oppaver og plikter. Det er det samme for elevene. I følge Deci og Ryan (2000) er ytre motivasjon preget av tre komponenter, press og belønning, unngå selvpålagte sanksjoner som skyld og skamfølelse, og ivaretagelse av egen selvrespekt og stolthet. Til sist, men ikke minst, kommer nytten og verdien vi ser i handlingen, kan vi bruke den som et instrument for å oppnå et mål?

I en læringssituasjon så er karakterer et eksempel på belønning som elevene får for innsatsen sin, og disse er også i stor grad preget av eksplisitt eller implisitt press fra omgivelsene, og også fra seg selv. Er presset stort, så kan elevene utvikle en skyldfølelse, og de opplever at dårlige karakterer påvirker respekten de har for seg selv, og er redde for å miste respekt hos signifikante andre som for eksempel medelever, lærere og foreldre. Karakterer blir mer og mer viktig i konkurransen om utdanningsløp så vel som på arbeidsmarkedet, og i den siste tiden så er der mye konkurranse på et macronivå (PISA rangering) og mesonivå (rangering av skoler, bonuser til skoler og lærere med gode resultater) som kan ha en positiv så vel som en negativ påvirkning på elevenes motivasjon. De kan velge å delta i den eksterne konkurransen, eller å melde seg ut. Den ytre motivasjonen kommer som oftest til uttrykk i mer formelle vurderingssituasjoner og er ofte knyttet til karakterer og derfor til vurdering av læring. Lærere kritiserer ofte den ytre motivasjon for læring, den blir mistenkt for å føre til mer overfladisk læring enn en indre motivasjonsdrevet tilnærming (Gibbs og Simpson, 2004). Jeg stiller meg ikke helt uenig i denne kritikken, samtidig som jeg mener at hos de fleste av oss, inkludert elever, drives en stor del av aktivitetene våre av ytre motivasjon. Vi utøver de daglige oppgaver og plikter fordi vi er presset av eksterne omstendig-

heter, vi har plikter ovenfor andre, og vi vil gjerne vise oss frem på en måte som skaper respekt i styrking av vår egen stolthet. Når vi virkelig velger å jobbe mot et mål, så blir innsatsen et instrument i oppnåelse av det ønskete målet. Dette bør også spille en sentral rolle i arbeidet med å styrke elevenes motivasjon. Vi skal ikke være redd for å gjøre det klart for elevene at skal de oppnå et ønsket mål, så må de gjøre en innsats, og oppfyller de ikke plikter de har som elever, vil der være eksterne så vel som selvpålagte sanksjoner. Den ytre motivasjonen er viktig i å klargjøre læringsmålene for elevene, det som Hattie og Timperley (2007) kaller for feed up, og vi må være tydelige på nødvendige prosesser for å oppnå målene. Elevene må være godt informerte om hva kravene er for å oppnå gode karakterer, kriteriene for excellence, samtidig som vi må støtte dem i prosessene med å nå frem. Det er dette Hattie og Timperley (2007) kaller for feed back og ikke minst, feed forward.

Oppsummering

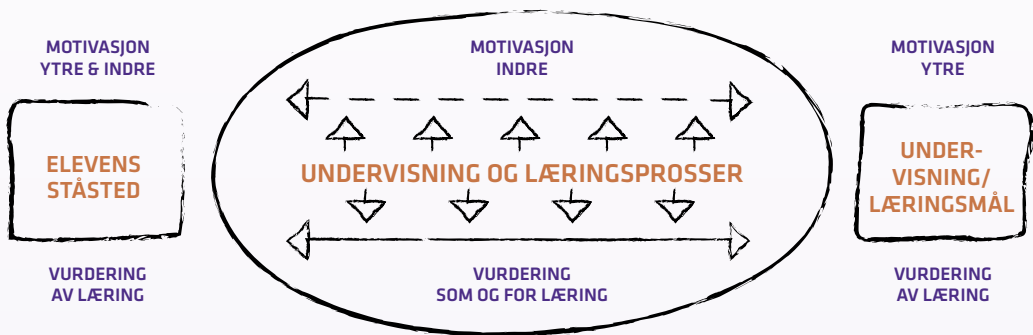
Som oppsummering av min forståelse av vurderingens rolle i arbeidet med å styrke motivasjon for læring er den følgende modellen utarbeidet. Den ser motivasjon og vurdering som to ulike, men likevel sammenhengende spor i undervisnings-/læringsprosessen.

Utgangspunktet for undervisning og læring er elevens ståsted som kartlegges ved hjelp av vurdering av tidligere læring. Vurdering av i hvilken grad målet er oppnådd er også vurdering av læring. I prosessene med å oppnå undervisnings- og læringsmål står motivasjonen og vurdering sentralt, og der er et tett samspill mellom disse. Det er ikke alltid at elevenes læringsmål er det samme som lærerens undervisningsmål, og det er nødvendig at de to aktørene går inn i en dialog for å skape en felles forståelse av målet. Ofte er mål bestemt av ytre motivasjon, og belønningen kan være preget av ytre faktorer som karakterer, sertifisering, nye muligheter, eller av en indre tilfredshet om å ha klart å oppnå et forutbestemt mål. Læringsinnsats i arbeidet med å oppnå målet som er drevet av opplevelsen av tilfredshet i selve prosessen er preget av indre motivasjon, mens innsats som hovedsakelig er sett på som en plikt eller nødvendighet for å prestere i sluttfasen, er i stor grad drevet av ytre motivasjon.

Prosessene som leder frem til målet er formet underveis i lys av informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering som og for læring, og lærer og elev er begge aktive vurderingsaktører i disse prosessene. Kvaliteten på lærerens vurderingspraksis ligger derfor i å vurdere elevens ståsted på en god måte og å dele informasjonen med eleven. Videre så må læreren kunne bruke informasjon samlet inn ved hjelp av uformell og mer formell vurdering til å planlegge undervisning og i å støtte eleven i planlegging av sin læring.

Det er en slik forståelse av begrepet vurdering (assessment, assidens) som gjør vurdering til et av lærerens mest verdifulle pedagogiske verktøy i arbeidet sitt med å fremme læring. Utfordringen de fleste utdanningssystemer møter er å bygge opp en pedagogisk vurderingskompetanse hos lærerne, gi dem autonomi til å utøve sin profesjonelle kunnskap i arbeidet med elevene i en tid hvor accountabilitybølgen velter innover oss som en global tsunami.

Figur 2. Sammenheng mellom motivasjon og læring



Referanser

Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning". I: *Assessment in Education*, 5(1), 7-73

Black, P. og Wiliam, D. (2009): "Developing the theory of formative assessment". I: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31

Boud, D. og Falchikov, N. (2006): "Aligning assessment with long-term learning". I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413

Gibbs, G. og Simpson, C. (2004): "Conditions under which assessment supports students learning". I: *Learning and Teaching in Higher Education* (1): 3-31

Gipps, C. (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Routledge

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): "The "what" and "why" of goal pursuits: Human need and the self-determination of behavior". I: *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Hattie, J. og Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112

Nunan, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall

Smith, K. (2009): "The Interplay between Assessment and Motivation". I: S. Dobson, A. B. Eggen og K. Smith (red.) *Assessment- Principles and Practice. New perspectives on assessment of learning for students*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Timperley, H. (2011): *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: McGraw Hill Open University Press

Vansteenkiste, M. (2011): *Dynamics of Autonomy and Control and Optimal Learning*. Keynote presented at the biannual EARLI conference. Exeter University, September, 2011

Ask & Embla

og satsningen på
vurdering for
læring i Norge





Knut Roar Engh

Dosent i pedagogikk

Høgskolen i Vestfold

*Koordinator i Norsk kompetanse-
miljø i vurdering*

I denne artikkelen vil jeg vise at arbeidet med læringsfremmende vurdering, assessment for learning, eller vurdering for læring befinner

seg i et stadium der hensikten ikke er

godt nok forstått av lærere i norsk grunnskole og videregående skole.

Vurderingsarbeidet befinner seg i en konfliktsone, der det er ulike og motstridende oppfatninger om hva

som er god vurderingspraksis, noe som

fører til ulike og motstridende praksiser. Det

kan derfor ikke konkluderes med at satsningen

på vurdering for læring generelt har ført til bedre

læring i norske skoler.

Ask og Embla er i norrøn mytologi de første menneskene på jorda, skapt av trestammer og blitt til den stammen som alle mennesker har sin opprinnelse i. Uten Ask og Embla og deres avhengighet av hverandre ville ikke menneskeheten ha eksistert, uten dem ingen human utvikling blant jordens skapninger – da ifølge mytologien. Ask og Embla representerer begynnelsen, men de peker også fremover mot dagen i dag.

Ask og Embla er det navnet jeg har satt på det didaktiske prinsippet at elevene i begynnelsen av en undervisningstime eller periode skal vite hvilke læringsmål som gjelder for de temaene de får undervisning i, de oppgavene de blir bedt om å løse, og de problemstillingene de blir bedt om å utforske. På samme måte som evolusjonen forutsatte at Ask og Embla var gjensidig avhengig av hverandre, er det en forutsetning for god læring at læringsmål er nært relatert til de kriteriene som prestasjonene skal vurderes etter. Ask representerer læringsmålene, Embla de kriterier som vurdering av måloppnåelsen skjer etter. Bakgrunnen er at forskningen kan dokumentere at kjennskap til læringsmål og en senere tilhørende drøfting av i hvilken grad læringsmål er nådd, fremmer elevenes læring (Black og William, 1998; Hattie, 2009).

Vurderingskriterier for elevenes daglige læringsoppgaver har på norsk fått betegnelsen kjennetegn på måloppnåelse (fra engelsk: indicators of success). Dette uttrykket er forklart som å formulere det som kjennetegner kvalitet, fordi det er kvaliteten ved elevenes prestasjoner som viser kompetanse, det er kvaliteten som skal gjøres til gjenstand for den vurdering som skal ligge til grunn for den videre, faglige veiledning.

Kvalitet versus kvantitet

Dette siste er et så vesentlig poeng at jeg må dvele noe med det før jeg går videre. I Norge er dette gjenstand for til dels alvorlige misforståelser. Jo mer vurdering blir gjort til et aktuelt pedagogisk tema, spesielt hos skolepolitikere, jo mer ser det ut til at fokus blir lagt, ikke på kvalitet, men på kvantitet. Dette gir seg slike utslag som at kommunens og fylkeskommunens skoleledere kan be sine lærere om å presentere konkrete og målbare mål for elevene, deretter teste sine elever ofte, noen ganger så ofte som hver uke, for å se om målene er nådd. I stedet for at læringsresultater blir forstått som kvalitative fenomener som kan bli gjenstand for faglig kompetent skjønnsmessig vurdering, reduseres ofte læring til det som kan måles ved både eksterne tester og lærerlagde prøver. Den svenske professor Jørgen Tholin (2006), viser i sitt doktorgradsarbeid at lærere ikke har den kompetansen som trengs for å tydeliggjøre kvalitative mål

gjennom å utarbeide kvalitative kriterier. I stedet formuleres målbare enkeltferdigheter og reproduksjon av lærestoffet slik at helhetlig, kvalitativ læring blir redusert til et visst antall målbare kjennetegn i form av enkeltferdigheter og faktagjengivelser.

I tillegg til dette kan norsk forskning dokumentere at læreres vurderinger i alt for stor grad består av å fortelle elevene om deres mangler, feil og misforståelser, og har for lite fokus på den kompetansen elevene faktisk viser ((Kunnskapsdepartementet, 2011; Marsdal, 2011) Da ser vi at det er fare for at Ask og Embla-prinsippet kan bringe vurderingen inn på ville veier, hvis kriteriegrunnlaget blir brukt til å konkretisere elevenes manglende kompetanse.

Backwash

I videregående skole og på ungdomstrinnet er lærere vant til å gi karakterer både på enkeltprøver og som standpunkt ved terminavslutning. På engelsk brukes begrepet *backwash*¹ om det fenomenet at den avsluttende vurderingsordningen alltid får konsekvenser for den undervisningen som leder frem mot avsluttende vurdering. Disse trinnene har da også alltid vært preget av en testkultur, karakterer har alltid blitt satt på bakgrunn av de karakterer som har vært gitt underveis i undervisningsåret. Prøver og karakterer har vært brukt som et kunstig motiveringsmiddel, noen ganger som trusler: "Forbereder du deg ikke godt nå, får det alvorlige konsekvenser for deg".

Min erfaring med veiledning i skoler på ulikt nivå viser at backwash-effekten får to konsekvenser. For det første forsvarer lærerne sin testkultur med at elevene trenger å øve på den prøveformen den avsluttende eksamenen har, og fortsetter derfor med tentamener og tester med samme hensikt, form og frekvens som tidligere.

For det andre kopierer lærere selve prøveformen, de lager oppgavesett av samme type som de som gis til nasjonale prøver og eksamener. Dette gjelder både

¹ I følge en irsk kollega stammer uttrykket fra det fenomenet at bølger som skylles mot land, renner tilbake i havet og forandrer de bølgenes møter på sin vei tilbake.



form og innhold (mer om backwash-effekten hos Stobart (2008)).

Forskriften til opplæringsloven om vurdering er ment å forandre på noe av dette. Standpunkt karakteren skal ikke lenger være et gjennomsnitt av elevenes oppnådde prøveresultater underveis. Den skal vise hvilken kompetanse eleven har ervervet seg ved skoleårets slutt. Prinsippet skal kunne sammenliknes med oppkjøring til bilsertifikatet. Du kan gjøre det dårlig i kjøretimene med sjåførlærer, hvis du likevel presterer godt når du framstiller deg til førerprøven, får du også sertifikat. Det er ingen sensor som spør hva du presterer et halvt år i forveien. Dermed blir det viktig å arbeide mot langsiktige mål, de kompetansemålene som gjelder når faget avsluttes og karakteren skal settes.

Ask og Embla-prinsippet kan være godt egnet til å veilede elevene mot langsiktige mål. Praksis viser at lærere nå svært ofte er flinke til å presentere læringsmål for elevene. I grunnskolen er dette imidlertid kortsiktige læringsmål som alt for sjelden blir koblet til de langsiktige (Dysthe, 2006). I videregående skjer det derimot oftere at lærere forteller meg at elevene deres stort sett er kjent med læreplanenes kompetansemål, og at disse gjennomgående brukes som et vurderingsgrunnlag. Dette kommer sannsynligvis av at i videregående skole har de fleste fag kompetansemål for hvert årstrinn, mens de i grunnskolen bare er beskrevet for hvert tredje trinn.

På trinn med karakterer får jeg stadig tilbakemelding fra mine lærerstudenter når de kommer tilbake fra sin undervisningspraksis at karakterer brukes like ofte og på samme måte som før, som mål på oppnådde kortsiktige læringsmål. Dermed blir det ikke nødvendigvis slik at elevene opplever mening og sammenheng i kursinnholdet, og de får liten mulighet til å vurdere sin egen fremgang i lys av kompetansemålene i læreplanene.

Målstyring og kompetansemål

Hensikten med å vektlegge læringsmål og vurderingskriterier kan sies å være å målstyre elevenes læringsaktiviteter. Målstyring kom for første gang inn i nor-

ske læreplaner som et prinsipp i 1994, da læreplanene i videregående opplæring ble revidert. Den gangen var tekstene i lærebøker i fokus, kapitler og avsnitt skulle i all hovedsak være et direkte svar på mål og delmål i læreplanene. Sentrale politikere ønsket en strammere styring av skolen, og målstyringsprinsippet ble så lagt til grunn for læreplaner og lærebøker da læreplanen for grunnskolen ble utsatt for en kraftig revisjon i 1997, en omlegging til det som gjerne kalles for restaurativ pedagogikk (Telhaug, 1997).

At elevenes daglige læringsarbeid skulle utsettes for den samme målstyringen, kom ikke på agendaen før i prosjekt Bedre vurderingspraksis som ble gjennomført i 59 grunnskoler og 18 videregående skoler fra 2007-2009. Dette prosjektet hadde som mål å avdekke behovet for nasjonale standarder i fag i den hensikt å forenkle læreres arbeid med vurdering, og bidra til en mer rettferdig elevvurdering i nasjonalt perspektiv. Dette gjaldt ikke bare trinn med karakterer, men også grunnskolens barnetrinn, der karakterer ikke har vært i bruk siden 1974. Dersom prosjektet skulle konkludere med at lærere ønsket nasjonale standarder, ville Kunnskapsdepartementet sette i gang et arbeid med å utvikle slike på bakgrunn av konkrete forslag fra de skolene som deltok i prosjektet.

Begrepet standarder ble hverken definert eller klarlagt i prosjektet. I stedet for standard ble uttrykket kjennetegn på måloppnåelse lansert, noe som i praksis avvek ganske mye fra begrepet standard, slik dette oftest forstås i internasjonal litteratur (Sadler, 1998). Mens standarder normalt forstås som spesifikke, målbare og absolutte grenser mellom det som skal godtas og ikke godtas, ble kjennetegn på måloppnåelse formulert langt mindre spesifikt og konkret, i kvalitative termer som måtte bli gjenstand for personlig vurdering basert på faglig kompetanse og skjønn (Engh, 2009).

Vår nasjonale læreplan for grunnskolen ble igjen revidert i 2006 og fikk navnet Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). En viktig hensikt med revisjonen var, som navnet indikerer, å løfte elevenes kunnskaper dithen at Norge skulle komme bedre ut på internasjonale kunnskapstester som PISA og TIMMS. Læ-

replanen inneholder ikke spesifiserte standarder, men kompetansemål som er beskrevet med kvalitative begreper, aldri kvantitative. De er ikke ment å være direkte målbare, men formulert slik at elevene alltid har noe å strekke seg mot. Lærere står fritt til å avgjøre undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Dette har ført til store lokale variasjoner i forventninger til faglig innhold, til ulik vurderingspraksis, til store ulikheter i elevenes kompetanse, og i karaktersetning ved standpunkt- og avgangseksamener.

Nasjonale kjennetegn på måloppnåelse relatert til kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet har vi enda ikke fått, selv om en av konklusjonene i prosjekt Bedre vurderingskompetanse var at lærere sterkt ønsket slike. Arbeidet med å utvikle slike kjennetegn pågår i øyeblikket, og skal etter planen ferdigstilles neste år. Her vil vi kunne se om de kvalitative formuleringene fra læreplanen blir videreført, eller om tydeliggjøring vil resultere i en viss grad av kvantifisering.

Vurdering for læring

Prosjekt Bedre vurderingskompetanse førte til et større fokus på vurdering generelt, og et sterkt fokus på formativ vurderingspraksis, og vurdering for læring, slik dette beskrives av den britiske Assessment Reform Group spesielt (Black, William, Lee og Harrison, 2004; Black og William, 1998). Dette skyldtes blant annet en sterk interesse for formativ vurderingspraksis i Utdanningsdirektoratet, og en revisjon av forskrift til Opplæringsloven som sterkere understreket en slik vurderingspraksis.

I arbeidet med å implementere vurdering for læring sto tydeliggjøring av læringsmål og kjennskap til kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse helt sentralt, og dette har etter hvert blitt vanlige innslag i undervisningen på alle trinn i grunnskolen og den videregående skolen. Over hele landet har lærere arbeidet med å formidle læringsmål og fortelle elevene hva de kom til å legge vekt på når de vurderte om eller i hvilken grad elevene nådde læringsmålene. Dette har krevd både faglig kompetanse og vurderingskompetanse hos lærerne. Den faglige kompetansen har sjelden blitt utsatt for kritikk, vurderingskompetanse er det dessverre van-

skelig å påstå at våre lærere har i tilstrekkelig grad. Foruten at Ask og Embla-prinsippet utvilsomt har ført til at mange elever og lærere synes de har fått et trygghetsskapende og meningsfullt didaktisk verktøy (Throndsen, Hopfenbeck, Lie og Dale, 2009), har det også ført til slike negative utslag som referert ovenfor.

Å utvikle en didaktikk der vurdering for læring integreres i undervisningen krever en forståelse av læreplanens kompetansemål så vel som kompetansebegrepet i seg selv. I Norge står læreboktradisjonen så sterkt at lærebøkene skygger for læreres generelle



orientering i læreplanens kompetansemål. I stedet er lærebokforfatternes læreplanforståelse, faglige forståelse og oppgavegiving blitt foreskrivende for lærerens undervisning. En av konsekvensene er at kompetansemål for sjelden blir sett i sammenheng, og at kompetansemålene blir operasjonalisert til konkrete kunnskapsmål og ferdighetsmål (Engh, 2011). I dagligtale blir kjennetegn på måloppnåelse ofte forstått som konkretisering, altså en omgjøring av kvalitet til kvantitet. Dette har i mange tilfelle ført til at det faglig fokus er innsnevret, og at læreprosessen i liten grad er forstått som en langvarig prosess mot vide kompetansemål. Det kan naturligvis diskuteres hvilke konsekvenser dette får for elevenes helhetlige fagforståelse og for deres læring på lang sikt.

I Norge ble forskriften til opplæringsloven om vurdering revidert i 2007 og 2009. I begge tilfeller styrket forskriften det formative perspektivet. Vurderingsformen ble gitt den norske betegnelsen underveisvurdering, et begrep som skulle tydeliggjøre at vurderingen skulle hjelpe elevene underveis i sin ferd mot målet. Vurdering med summative hensikter skal overhodet ikke finne sted, verken i grunnskolen eller i videregående skole før fagene avsluttes, i grunnskolen skjer dette i all hovedsak etter tiende trinn.

I de siste årene har vi hatt nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk i femte og åttende trinn, i fjor ble disse utvidet til å omfatte også niende trinn. Nasjonale prøver skal i vårt land ha til hensikt å hjelpe lærerne til tilpasset opplæring, derfor gis de i september, i begynnelsen av skoleåret. Likevel griper både skoleeiere og media tak i resultatene, sammenlikner kommuners resultater med hverandre og setter i gang tiltak på kommunalt nivå dersom resultatene ikke er tilfredsstillende sammenliknet med andre kommuner. Tiltakene er ikke alltid læringsfremmende, oftest kreves det en innsnevring av lærestoffet og en drilling på den delen av fagene som blir målt i de nasjonale prøvene (Marsdal, 2011; Ravitch, 2010). Dette er et typisk tilfelle av backwash.

Misforståtte praksiser

Prosjekt Bedre vurderingspraksis innførte også begrepene høy og lav grad av måloppnåelse. Dette førte

igjen til at undervisningspraktikere la til begrepet middels grad av måloppnåelse som et mellomsteg (et begrep som kan lede oppmerksomheten mot en grupperelatert vurdering i stedet for en målrelatert). For å illustrere hva konkretiseringsforståelsen i flere tilfelle har ført til, henter jeg fra engelskfaget: Ett av kompetansemålene i hovedområdet kommunikasjon er formulert slik: "forstå og bruke vanlige engelske ord og uttrykk knyttet til dagligliv, fritid og interesser, både muntlig og skriftlig" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi finner flere eksempler på at læreres manglende forståelse kan resultere i konkretiseringer som dette:

Læringsmål:

Denne uken skal dere lære 15 nye gloser.

Kjennetegn på måloppnåelse:

0-5 gloser: Lav grad av måloppnåelse.

6-10 gloser: Middels grad av måloppnåelse.

11-15 gloser: Høy grad av måloppnåelse

Det er lett å se at kommunikasjonsaspektet er fraværende, og at elevenes språklige læringsarbeid raskt blir fokusert på å huske hva minst elleve engelske ord kan oversettes med til norsk. Vurdering for læring har i dette tilfellet blitt redusert til vurdering for å huske. I andre tilfelle har læring blitt erstattet med å kunne gjøre. Gjennom fremvisning av sine ukentlige arbeidsplaner, fremlegg av selvlagde kriterier til ulike grader av måloppnåelse på nettverkssamlinger og nasjonale konferanser, viser lærere at forståelsen for vurdering for læring ikke er tilstrekkelig til stede. Arbeidet med å evaluere satsningen på vurdering for læring er nylig igangsatt, derfor kan forskning foreløpig hverken bekrefter eller avkrefter det jeg sier her. Gjennom mitt arbeid med å veilede skoler som deltar i satsningen, ser jeg at det krever lang tid å utvikle den grunnleggende faglige forståelsen av hva formativ vurderingspraksis innebærer.

Kjennetegn på måloppnåelse ble definert som en beskrivelse av kvalitet i kompetansetilegnelsen. I utgangspunktet kan kvalitative beskrivelser av måloppnåelse gi en verdifull retning til elevenes læringsarbeid. Å tydeliggjøre kompetansemål gjennom å utvikle kjennetegn på måloppnåelse (Ask og Embla)

er derfor et potensielt læringsfremmende verktøy. Dette forutsetter imidlertid at arbeidet baseres på en forståelse av kompetanse og kunnskap som kvalitative fenomen, og læring som langsiktige prosesser. Mens det altså kan bidra til å innsnevre læringsarbeidet og dermed elevenes kunnskap og kompetanse dersom det misforstås, slik som i eksemplet ovenfor.

Spesielt ille blir dette når kommunale og fylkeskommunale skoleledere (skoleeiere) pålegger sine lærere å sortere elevene inn i kategorier som benevnes lav, middels og høy måloppnåelse. Dette har i noen kommuner blitt tolket dithen at lærere hyppig må teste sine elever i alle fag for å avgjøre hvilken kategori de hører til, og dermed utvikle en testkultur som er det motsatte av hensikten med vurdering for læring, det motsatte av det Kunnskapsdepartementet har definert og forskriftsfestet som underveisvurdering. I mange tilfelle resulterer dette i hva lærere kaller en snikinnføring av *karakterer*². Det fins tilfelle der lærere har erstattet ordene middels og høy med god og meget god, nøyaktig de samme betegnelsene som våre karakteruttrykk før innføringen av tallkarakterer. Det må føyes til at verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet noen gang har ment at disse uttrykkene for oppnådd grad av kompetanse skulle formidles til elever og foreldre som en kategorisering av elevenes generelle kompetanse. Det er skoleeierens misforståtte syn på vurdering som har gitt disse utslagene i enkelte kommuner.

Nasjonal satsning på vurdering for læring

Situasjonen er imidlertid ikke bare mørk. I 2010 satte Utdanningsdirektoratet i gang en ny satsning på vurdering for læring. Denne satsningen skal gå i fire faser, den tredje er akkurat påbegynt. I februar hvert år samles ca. 50-60 nye skoler til en startkonferanse som markerer begynnelsen på et 15 måneders arbeid med vurdering for læring. Fase 2 omfattet de videregående skolene og pågår frem til sommeren 2012. I de øvrige fasene vil vanligvis 3- 5 skoler i hver deltakende kommune arbeide spesielt med vurdering for læring i tillegg til å delta i et lokalt nettverk. Satsningen lider under mangel på fast tilknytning til eksterne vei-

ledere med høy vurderingskompetanse, men mange lokale ildsjeler engasjerer seg sterkt i arbeidet.

Et særtrekk ved vår forskrift om vurdering er den sterke posisjonen elevenes medvirkning til vurderingsarbeidet har fått. Elevene skal være med i alle faser av vurderingsarbeidet, de har rett til å bli kjent med kompetansemålene og vurderingen av deres arbeid relatert til disse. De skal være med på å vurdere sitt eget arbeid, og de har rett på samtaler med sine lærere om sin egen fremgang relatert til forventninger og kompetansemål. Dette representerer et sterkt brudd på våre undervisnings- og vurderingstradisjoner, og det vil nok ta lang tid før dette blir integrert i daglig undervisning. I en stor videregående skole oppsummerte lærerne nylig sitt arbeid med vurdering for læring, og konkluderte med at deres viktigste utfordring fremover nettopp var å få elevene til å medvirke i vurderingsarbeidet. Dette hadde de hittil ikke fått til. I litteraturen om vurdering for læring gjøres det f.eks. til et poeng at elevene selv deltar i fastsettingen av kjennetegn på måloppnåelse (Embla). Min erfaring er at lærere synes at dette er svært vanskelig og tidkrevende å få til, spesielt i trinn med karakterer (Engh og Dobson 2010; Kunnskapsdepartementet, 2011).

I fjor la regjeringen frem en melding om ungdomstrinnet for Stortinget. I den ble det sagt at det skulle satses på en heving av ungdomstrinnslæreres kompetanse i klasseledelse og vurdering, i tillegg til å integrere de grunnleggende ferdighetene lesing og regning i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011). I vårhalvåret har vi fått på plass et retningsgivende rammeverk for dette arbeidet, et rammeverk som inkluderer både teori, strategi og didaktisk innhold. Foreløpig er det indikasjoner på at vurdering kan bli sett på som en didaktisk faktor som er underordnet og integrert i klasseledelsesbegrepet, noe vi som representerer vurderingsmiljøet i universitetene og høyskolene, er sterkt imot. Derfor anvender vi ofte begrepet læringsledelse i stedet, det retter oppmerksomheten mot lærerens didaktiske rolle i undervisningen og elevenes læring.

Det er for tidlig å konkludere med hva som blir resultatene av Utdanningsdirektoratets fireårige satsning

² I Norge har vi ikke karakterer i barneskolen.

på vurdering for læring, og arbeidet med å heve kompetansen til lærere på ungdomstrinnet etter fjorårets Stortingsmelding er enda ikke påbegynt. I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at Ask og Embla-prinsippet og vurderingsarbeidet i skolen generelt befinner seg i en konfliktzone, der den grunnleggende forståelsen av hva vurdering er og skal være, vil føre til mange ulike og motstridende praksiser. Dessverre tyder alt på at det vil ta meget lang tid før motsetningene overvinnes og vurderingspraksisen i skolene vil resultere i at elevene tar i bruk sitt optimale læringspotensial.



Referanser

Black, P., Wiliam, D., Lee, C. og Harrison, C. (2004): "Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement". I: *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, v11 (n1 Mar 2004), p 49-65.

Black, P. og William, D. (1998): *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.

Dysthe, O. (2006): *Undervisning- og vurderingsformer: pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen (Vol. Delrapport 7)*. [Oslo]: NIFU STEP

Engh, K.R. (2011): *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Engh, K.R. og Dobson, S. (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Engh, R. (2009): "Nasjonale standarder og kjennetegn på måloppnåelse". I: S. Dobson, A. Eggen og K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 311 s.). Oslo: Gyldendal akademisk

Hattie, J. (2009): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Vol. Midlertidig utgave)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet (2011): *Motivasjon - mestring - muligheter: ungdomstrinnet (Vol. nr. 22 (2010-2011))*. [Oslo]: [Regjeringen]

Marsdal, M.E. (2011): *Kunnskapsbløffen: skoler som jukser, barn som gruer seg*. Oslo: Manifest

Ravitch, D. (2010): *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books

Sadler, R. (1998): "Formative assessment and the design of instructional systems". I: *Instructional Science* (18), 119-144

Stobart, G. (2008): *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge

Telhaug, A.O. (1997): *Politikk og profesjon: engelsk skoleutvikling 1988-1997*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.

Tholin, J. (2006): *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygsriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Høgskolan, Borås

Thronsdén, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E.L. (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo. (Opptrykk.)

SMTTE

- model, tænkning eller praksiskonstruktion?

”SMTTE” er gennem de seneste 15 år blevet en ofte brugt tilgang til evaluering og udvikling på professionsområder i Danmark. Man kan møde SMTTE omsat på mange måder: som læreplaner, bagved kvalitetsrapporter, i didaktiske processer, ved behandling af hjerneskadede, på organisationsniveau, til elevevaluering – for blot at nævne nogle få. Kan SMTTE da bruges til hvad som helst? Og lige godt på alle måder? Artiklen præsenterer en grundlægsforståelse for SMTTE og peger på frugtbare pointer og faldgruber i SMTTE’s omgang med praksis.

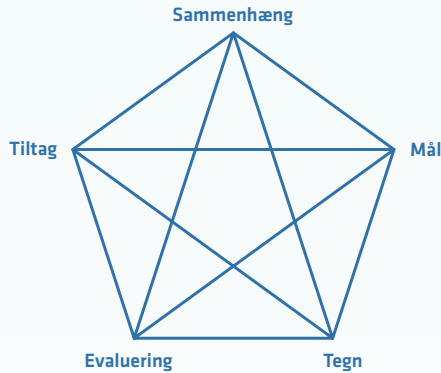
Model, tænkning eller praksiskonstruktion?

Dette er ikke en håndgrebsartikel som introduktion til at gå om bord i SMTTE – sådanne indføringer findes allerede (fx Andersen 2000). Dette er i stedet en metaartikel der reflekterer SMTTE i dens eget afsæt og i et anvendelsesperspektiv ud fra iagttagelser af brugen af SMTTE i praksis. Og samtidig er det ambitionen at artiklens refleksion af SMTTE vil give læseren anledning til at overveje andre evalueringsteknologier tilsvarende. Jeg søger foreløbigt i denne indledning behændigt, men også lidt kryptisk at undgå at nævne ”SMTTE” som andet end en tilgang til evaluering og udvikling – med omhu undgår jeg fx at kalde SMTTE dét som de fleste måtte opfatte ”den” som: en model. SMTTE er også en model, men bliver i den forbindelse en god illustration af hvordan det ofte går i evaluering og lignende praksisfelter hvor modeller forskydes ud af grundlagstænkning og kontekst – og ender som ”løsrevet værktøjstale” (jf. Dahler-Larsen 2001). Det

er artiklens afsæt at SMTTE må forstås som meget mere end en model.

Fortællingen om SMTTE er på sin vis unik; SMTTE har i mere end 15 år overlevet som redskab i evaluering- og udviklingsammenhænge og synes at have undgået både at blive døgnflue og at blive taget til indtægt for tvivlsomme evalueringer. Det er dog ikke historien om SMTTE der i sig selv er interessant her, men dét at SMTTE faktisk kan følges fra sin oprindelige bagvedliggende tænkning over de fortolkninger der er tilføjet undervejs, og til aktuelle spejlinger af SMTTE’s anvendelse i praksis. På artiklens metaniveau får vi mulighed for at se bagom SMTTE for derved først og fremmest at forstå SMTTE som en tænkning der udmærker sig ved at kunne konkretiseres på et konsistent modelniveau. Det er nemlig snarere tænkningen bag end modellen som model der for alvor skaber potentialet i SMTTE-modellen. Men artiklen giver også anledning til at se hvordan anvendelsen af teknologier som SMTTE bestemmes gennem konkrete konstruktioner: Er SMTTE fx blot en skabelon der kan udfyldes, eller en gennemgribende måde at iagttage sin praksis på? Artiklen er på denne måde relevant for læsere der interesserer sig for et metablik på SMTTE – enten fordi de selv har SMTTE-erfaringer at spejle i, eller fordi fortællingen om SMTTE indirekte illustrerer hvordan forestillinger om styring og udvikling tager livtag i evalueringsfeltet.

Artiklen lægger ud med at beskrive SMTTE og de bærende tænkninger, og derefter er der fokus på to SMTTE-kategorier som får central betydning for SMTTE’s bidrag til at håndtere processer i kompleksitet: tegn og mål. I artiklens metablik bliver det interessant hvordan SMTTE over tid er robust nok til at kunne give anledning til aktuel genfortolkning, og artiklen drøfter iagttagelsen af tre sameksisterende



niveauer for SMTTE-praksis. Afslutningsvis er det artiklens pointe at SMTTE mest frugtbart må iagttages som medium for den processuelle kommunikation om udvikling og i forlængelse deraf: evaluering, mens artiklens perspektivering lægger op til at der også kunne være meget udfordrende konsekvenser af at følge SMTTE-tænkningen længere ind i evalueringsfeltet.

SMTTE-tænkninger

"SMTTE" er udviklet som en målstyringsmodel i en norsk skolekontekst i begyndelsen af 1990'erne hvor spørgsmål om fx skolevurdering udfordrede skolernes egen udviklingspraksis¹. Introduktionen af modellen skriver sig tydeligvis op mod både de uheldige eksterne styringstiltag og mod den pædagogiske verdens kritik af målstyringsens uhensigtsmæssige konsekvenser for skolen. Man kan derfor se modellen som forsøg på at myndiggøre skolens professionelle til at arbejde professionelt og systematisk med at udvikle den gode skole (Næss 1994). Skolen måtte således gøre sig særskilt kompetent til at gå med evaluering- og udviklingsopgaven hvis den ville undgå at ligge underdrejet for de eksterne initiativer. En tilsvarende argumentation drev Projekt Skoleevaluering (Harrit 1999) der førte SMTTE til Danmark og tilføjede modellen en væsentlig grafisk justering, så forbogstaverne SMTTE fremstår som de fem kategorier: Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering – indbyrdes forbundne i modellens relationelle gitterværk (Balle og Mølgaard 1997).

Modellen i sig selv fungerer ved at give struktur til en beskrivelse af den udviklingsambition man har. SMTTE tilbyder sig således i udgangspunktet blot som en struktur for beskrivelse af fem aspekter af en udviklingsproces – med det sigte at skabe en systematik i de professionelles arbejde med de formulerede målsætninger. Ud fra den norske målstyringskontekst kan man sige at SMTTE skal kompensere for den foregenhed som de professionelle geråder i hvis de ikke kan svare på hvordan det går med en dagsordenssat udvikling: Hvilken bevægelse er der i den ønskede retning? Og samtidig tilbyder SMTTE en tænkning der fx i skolesammenhæng bryder med et konventionelt synspunkt på hvad der rimeligvis kan underlægges styring: Det er både nødvendigt og muligt at skabe en styringssystematik der kan håndtere kompleksitetsmålsætninger på deres egne præmisser.

SMTTE-modellen bliver af nogle opfattet som en evalueringsmodel, men vi kan altså med reference til originalen pege på at der først og fremmest er tale om en udviklingsmodel som netop integrerer evaluering. Det skal dog også vise sig at det er i udviklingssammenhænge der særligt er noget at hente med SMTTE-kategorierne.

Men hvem eller hvad afgør egentlig hvordan en model skal anvendes? Ja, modellen gør det åbenbart ikke alene, selv om det er vigtigt at besinde sig på hvorledes modeller som en art styringsteknologi i udpræget grad sætter betingelserne for styringen (Andersen og Thygesen 2004). I stedet kan vi så søge de mellemregninger som underliggende tænkninger tilfører modellen. Gunnar Næss (1994) betonedes særligt kategorien "sammenhæng" som drivkraft i udviklingen af SMTTE med henvisning til betydningen af kontekstbegrebet i Batesons kommunikationsforståelse. Det grafiske gitterværk kom til for at understrege det

¹ Vurdering til det bedre : Materieell for skolevurdering (1994); VAAR-Prosjektet, Pedagogisk Senter i Kristiansand. Praxis Forlag, Oslo. Et verktøy for målstyring : en presentasjon av Ped.senters modell. Serie: Verktøy for ledelse, Ped.senter, Kristiansand, 1/94. Verktøy for målstyring : En presentasjon av Pedagogisk senters modell. (2010) Serie: Verktøy for ledelse, Pedagogisk senter, Kristiansand, [http://www.pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/\(nr\)/B22A4196EEE883C1C1257707003C3F53/\\$File/SMTTE.pdf](http://www.pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/(nr)/B22A4196EEE883C1C1257707003C3F53/$File/SMTTE.pdf) [24.01.12]

ikke-lineære i udviklingsprocesser – og samtidig alttings forbundethed (Balle og Mølgaard 1997). Og jeg selv var især optaget af potentialet i de to begrebslige forhold: tegn og mål (Andersen 2000).

Tegn

"Tegn" som kategori er den største processuelle tilvækst i SMTTE. De andre fire kategorier er velkendte og indgår med forskellig formulering i mange former for procesmodeller, men tegn – eller rettere – forlods bestemte tegn bliver et genialt medium. Forlods formulerede tegn, altså tegn der bestemmes allerede på et målsætningstidspunkt, svarer på to store behov.

For det første: Hvordan kan man bevæge sig efter en målsætning der ikke har målopfyldelsens karakter og derfor aldrig vil kunne vinges af som om vi er kommet endeligt i land med den? Svaret ligger i at arbejde med *"tegn på bevægelse"*. Med netop tegn har vi mulighed for at komme fri af en række forlegenhedsløsninger fordi vi kan bestemme tegn der for os vil kunne sandsynliggøre at vi bevæger os i retning af det ønskede – tegn som vi vil kunne iagttage, sansе og drøfte. Forlods formulerede tegn skaber i tilgift en rettethed, en position for iagttagelse, og vores opmærksomhed på tegnene vil på denne måde i sig selv forlene dem med en dragende virkning. Og selv om tegnene kun er tegn – altså blot repræsentationer og ikke tilhører målsætningsniveauet – så kan vi overveje handlinger der vil kunne støtte tegnene og dermed bevægelsen i at komme til stede.

For det andet: Gennem bestemmelsen af tegn kommer vi til at betydningsudfylde det ofte mere abstrakte, komplekse eller flertydige målsætningsniveau. Målsætningsniveauer er parallelt med værdiniveauer generelt vanskelige at håndtere kollegialt og organisatorisk fordi genstandsfeltet rimeligvis må indrømme målsætningerne kompleksitet, fx *"Vi vil kendes på professionel kvalitet i den pædagogiske praksis"*, men til gengæld efterlader et moralsk af tolkningsmånøvrer for at kunne skabe duelige koblinger mellem abstrakt målsætning og konkret handling. Ved reflek-sivt at bestemme tegn for bevægelse i retning af den ønskede målsætning vil man udfolde målsætningen gennem konkrete praksisbilleder. De tegn vi bestem-

mer som gyldige i målsætningens kontekst, bliver tegn som kan siges at konkretisere bevægelsen i mål-sætningens retning – tegn bliver svar på spørgsmål som fx *"Hvordan vil professionel kvalitet kunne komme til udtryk i vores sammenhæng? På hvilken måde vil det professionelle kunne komme til syne som professionelt her hos os?"* En fyldestgørende illustration af tegnarbejdet ligger uden for denne artikels ramme, men inden for samlingen af løsrevne eksempler kunne vi foreslå nogle mulige tegn på professionel kvalitet: fx *"At vi i institutionen beskriver og drøfter forestående indsatser gennem SMTTE"*, *"At en halv time af hvert teammøde er afsat til struktureret refleksion"*, *"At man dagligt kan høre kolleger drøfte faglige begrundelser for beslutninger som træffes"* og *"At vi i feedback fra vores omgivelser anerkendes for professionalitet"*. Tegn kan reelt netop ikke eksistere uden om den kontekst som de er repræsentationer i, og derfor tjener de nævnte eksempler også mest som antydning af en proces: Disse tegn ville i den konkrete målsætnings kontekst skulle være tegn på at vi bevæger os i retning af det vi lægger i ambitionen om professionel kvalitet. Eksemplet tilskriver *"struktureret refleksion i teamene"* kvalitativ tegnbetydning i måden at være professionel på. *"Struktureret refleksion"* er altså i denne forbindelse ikke et mål i sig selv, men et væsentligt tegn på den professionalitet man søger at udfolde, og kunne derfor oplagt også søges indfriet gennem handling. Bestemmelse af tegn bliver således en tilskrivelse af kvalitet hvor man griber den kvalitet man søger at udvikle, ved knytte den til konkrete tegn på hvorledes noget vil være godt i en bestemt praksissammenhæng (Fink 1991). Dette beskrevne perspektiv på *"tegn"* er i overensstemmelse med brugen i det norske forlæg, men med *"kvalitet som tilskrivelse"* får vi med et teoretisk argument skærpet det konkrete og prospektive arbejde med tegn.

Mål

"Mål" er i modsætning til tegn en belastet kategori. I den norske målstyringskontekst er det forklarligt at målsætningsniveauet måtte blive betegnet *"mål"*, men ellers er der en del gode grunde til at det ikke burde være således: Vi mangler på dansk at (kunne) sondre mellem forskellige former for mål; det sprog-

lige sætter sig bag om ryggen på os når vi ikke får skelnet tilstrækkeligt mellem *"målopfyldelsesmål"* og målniveauer der ikke meningsfuldt lader sig reducere til spørgsmål om opfyldt eller ej (Andersen 2000, 2009). I komplekse didaktiske og organisatoriske målsætninger bliver det afgørende at kunne gå mere differentieret til værks – og i særdeleshed når disse målsætninger indgår i evalueringsforbindelser, er det vigtigt at kunne operere med målsætninger der er sensible for kompleksiteten i genstandsfeltet. Stien er smal i disse processer: Til den ene side risikerer man at falde i grøften med de reduktionistiske målsætninger og at forledes til at sætte mål med det der kan måles i konventionel forstand. Til den anden side er faldgruben at målsætningerne bliver abstrakte, mangefacetterede og bløde – med den hyppige konsekvens at vi kommer til at gøre vores private *"synsninger"* til referenceramme for hvorledes det er gået med målsætningerne. Denne sidste faldgrube bliver det muligt at komme uden om gennem brugen af forlods formulerede tegn – som beskrevet ovenfor – mens vi på selve målsætningsniveauet bliver nødt til at etablere en skelnen: Der er målsætninger hvis opfyldelsesgrad kan måles i traditionel forstand, og så er der målsætninger hvor vi alene meningsfuldt kan drøfte hvor vidt vi bevæger os i den ønskede retning. Jeg foreslår vi reserverer begrebet *"mål"* til de førstnævnte målsætninger og bruger begrebet *"vision"* om de komplekse målsætninger. En vision er i denne forbindelse blot dette *"at noget kommer til syne"*, og at målsætte i form af vision er derfor at formulere forestillinger om en fremtidig ønsket tilstand konkretiseret gennem billeder på praksis. Visionen bliver en righoldig målsætning der på en og samme tid fremtræder bestemt i kraft af sin fokusering og ubestemt i form af den bredde af indløsningsmuligheder som fremtidsforestillingen kan rumme. Visionen sætter således retning i et format der respekterer genstandsfeltets kompleksitet, og gør det på en måde som øger sandsynligheden for at de involverede kan knytte an til (billedet af) målsætningen. Faktisk er denne tolkning af målsætningsniveauet som *"vision"* ikke indholdsmæssigt væsensforskellig fra det norske forlæg, men i praktisk anvendelse bliver det langt fra ligegyldigt om målsætningen materialiseres som mål eller vision. Og det er i vanskeligheden med at hånd-

tere målsætninger af visionens karakter at tegnene og dermed SMTTE gør sin afgørende fyldest.

SMTTE genfortolket

Som vi allerede har set, er SMTTE ikke bare noget er, men også et dynamisk afsæt for videre bearbejdning og fortolkning.

SMTTE holder sig dog ganske robust over tid gennem den oprindelige grundtanks fortsatte aktualitet, men robustheden viser sig også ved at kunne overleve udlægninger på mange niveauer og ved at kunne tåle vitalisering i form af genfortolkninger. I forbindelse med et projekt der eksplicit kobede evaluering med udvikling, fik vi fx anledning til at stå på skuldrene af SMTTE-tænkningen, men vi fik også lejlighed til at justere skarpheden på selve modellen, blandt andet ved at indføre *"vision"* som eksplicit målsætningskategori (Andersen, Madsen og Ryberg 2007). Projektet frembragte på denne måde en nyfortolkning af SMTTE på modelniveau, *"Plexus-modellen"*, koblet med en konkret tilgang til evaluering: Plexus kunne blive den næste udgave af SMTTE.

Helene Ratner (2011) skaber en anden form for gavnlig genfortolkning gennem sit forskerblik på ledelse af inklusionsprocesser i skolen. Ratner følger et samarbejde mellem ledelse og lærerteam hvor SMTTE fungerer som medium i deres arbejde med inklusion. Selve SMTTE beskriver hun som et *"screening device"*, og hun spiller derigennem på en række betydninger der kan hentes via det engelske ord *"screening"*: synliggørelsesprocesser, udvælgelse, systematisering, iagttagelsesperspektiver og (refleksiv) afskærmning. Helene Ratner beskriver hvordan SMTTE bliver brugt i den sociale konstruktionsproces mellem ledelse og lærere: Gennem samarbejdet fortolker de SMTTE som model, men nok så interessant er Ratners iagttagelse af hvordan SMTTE som et stykke anvendt, didaktisk socialteknologi kan frembringe nye refleksive positioner, frugtbar ufærdighed og handlekraft. Sagt på en anden måde: SMTTE er ikke bare redskab i den sociale konstruktionsproces, men indgår selv relationelt og bidrager gennem vision og tegn mv. til konstruktionen af ledelse, professionalitet og inklusionsveje, og dermed bliver SMTTE-arbejdet i sig selv til en produktiv praksiskonstruktion.

Ratners analyse kan yderligere bruges til at illustrere to vigtige pointer: Modeller gør sig selv til en del af den sociale konstruktion, og modeller må derfor vælges med omhu. Og: Anvendelsen og tænkningen bag anvendelsen af modellen har afgørende betydning for modellens indflydelse, så man må gøre sig dygtig til at gå med sin model.

SMTTE iagttaget - tre niveauer for SMTTE-praksis

Kan man sige noget om hvordan SMTTE udfoldes i praksis? I det følgende tilløb til en beskrivelse af hvorledes SMTTE ser ud til at fungere på praksisniveau, trækker jeg på mine erfaringer som konsulent for organisationer, ledere og fagprofessionelle der har ønsket at arbejde med SMTTE – og dette grundlag frembringer de følgende, stormaskede kategoriseringer:

1. niveau: På niveau 1 arbejdes der med SMTTE som en strukturel skabelon og ofte ud fra en retrospektiv tilgang. SMTTE kommer da til stede som fem kategorier der gennem udfyldelse strukturerer en ofte allerede gennemført proces i eftertanken. Kategorien *"tegn"* bliver til en retrospektiv indsamling af tegn på at det gik eller ikke gik som ønsket, og kategorien *"evaluering"* bliver blot til en samling af værdidomme. I en mere fremadrettet variant på dette anvendelsesniveau udfyldes de fire af kategorierne forud for et forløb, mens evalueringskategorien står tom og afventer udfyldelse efter forløbets afslutning. På dette niveau 1 dominerer model over tænkning, modellen forbliver statisk, relationerne mellem kategorierne kommer kun sporadisk i spil, og selv om man ikke kan frakende selve systematikken en vis effekt, så fungerer modellen her mere som en kategorial huskeliste end som støtte til en udviklingsproces. SMTTE på dette niveau optræder som løsrevet værktøjstale.

2. niveau: På niveau 2 arbejdes der med SMTTE som et dynamisk rækværk for en udviklingsproces; de fem kategorier beskrives forlods, men justeres undervejs i forståelsen af at behovet for det dynamiske gør SMTTE-processen til en fortløbende skitsering af det vi udvikler på, og som derfor ændrer sig undervejs. Skitseringen følger grafikens angivelse af forbindelse mellem modellens kategorier: Der er intet privilegeret

begyndelsepunkt, og principielt vil enhver justering i hver af de fem kategorier kalde på undersøgelse af om dette så får betydning for beskrivelsen i de øvrige fire. "Mål" tænkes her som vision, og til hver facet af denne vision søger man at bestemme tegn der for de involverede vil være tegn på at der sandsynligvis er bevægelse i den ønskede retning. Tegn er netop noget man bestemmer – som tilskrivelse af kvalitet til forskellige fænomener. Og som beskrevet ovenfor: noget man bestemmer forlods. Arbejdet med at bestemme tegn er erfaringsmæssigt det særligt uvante og svære i SMTTE-processerne. På niveau 2 er et første trin ofte ganske få tegn der næsten kun er differentieringer af målsætningsniveauet, mens det kompetente trin markerer sig ved at have fået hold på hvordan tegn kan blive netop tegn og dermed indfange mange af visionens aspekter. Arbejdet på niveau 2 bæres især af den bagvedliggende SMTTE-tænkning.

3. niveau: På niveau 3 forlænges niveau 2 ind i en proces hvor model og tænkning gøres til omdrejningspunkt for vigtige dele af det professionelle arbejde med udvikling. På niveau 3 er SMTTE-skitsen ikke blot en tilgang der fastholder en konkret aktivitet på en hensigtsmæssig måde, men et medium for de professionelle refleksive udfordring af sig selv, hinanden og ambitionen for praksis. Tænkningen under SMTTE bliver på niveau 3 en måde at iagttage praksis på generelt – eller sagt på en anden måde: Det er gennem denne tænkning man konstruerer sin praksis som vi så det hos Ratner (2011) ovenfor.

På alle tre niveauer findes der lokale tilskæringer og omsyninger til forskellige formål: læreplaner, elevplaner, virksomhedsplaner, teamudviklingssamtaler osv. Efter min opfattelse skal man hilse alle disse engagerede overtagelser af et givet forlæg velkomne, og fx vil den blotte integration af kategorien *"tegn"* være en kvalificering af de fleste udviklingsforløb. Omvendt må man være professionelt opmærksom på om man i disse omsyninger uforvarende kommer til at begrænse SMTTE-tænkningens potentiale?

Jeg møder de nævnte tre niveauer praksis: flest på niveau 1 og på første trin af niveau 2, kun ganske få på niveau 3. Forudsat mine erfaringer giver et retvisende

billede, kan man så forklare at det ser således ud? Jo, der kan være meget forståelige grunde til at det fremtræder sådan: For det første er det en øvelse at flytte ind i en anderledes tænkning, og i mange af professionerne vil SMTTE og lignende modeller blive mødt som svar på spørgsmål der ikke er stillet af de ansatte selv, og som lægger sig oven i den daglige drift. For det andet er SMTTE ofte introduceret på et organisatorisk niveau, og ledelserne synes da at have mere opmærksomhed på introduktionen end på den afgørende forankring efterfølgende – og ledelserne er måske ikke selv dygtige nok til at lede processen. Og for det tredje er meget af det SMTTE-materiale der er i omløb på fx nettet, ganske uskarpt – både hos almindelige brugere og hos mere professionelle konsulenter. Med disse bud på forklaringer er det ikke underligt hvis SMTTE for mange forbliver et lidt udvendigt anliggende.

Skal man da betragte niveau 1 som problematisk – gør det noget at nogen indløser SMTTE som en udfyldningsopgave? Nej, naturligvis ikke i sig selv, men på vegne af praksis kan man fredsommeligt anføre at det er ærgerligt at disse professionelle ikke udnytter det tilgængelige potentiale i den model de har fat i: For en relativt lille indsats kunne udbyttet således blive meget større.

Det interessante i ovenstående analytiske markering af anvendelsesniveauer er måske snarere at niveau 2 og 3 findes, og at man med sin egen brug af SMTTE får anledning til at overveje det relevante anvendelsesniveau.

SMTTE som medium

Hvad er altså SMTTE's styrke i udviklingsprocesser? Hvis vi samler nogle af brikkerne ovenfor, kunne det se således ud: SMTTE er et velegnet medium for professionelle folk der ønsker at omgærde en udviklingsproces med en systematik som matcher genstandsfeltets kompleksitet. SMTTE er særlig velegnet til den type målsætninger der i karakter ligner visionens, og til at fange den ønskede bevægelse gennem forlods bestemte tegn. At se SMTTE som medium betyder i denne sammenhæng at der både medieres i sagforholdet (fx mellem målsætning og handling, mellem det abstrakte og det konkrete, mellem betegnelse og

betydning) og i relationen: SMTTE-drøftelser ser ud til fx at mediere mellem den privatiserede praksis og den professionelle, mellem tavshed og tilskrivelse, mellem ledelse og medarbejdere. Mange andre modelstrukturer vil også være medierende – blot tilstedeværelsen af en model vil kunne frembringe ny koblingspunkter i en drøftelse – men SMTTE har sin særligt medierende funktion ankret i kategorien *"tegn"*. I forlængelse af dette kan man argumentere for at SMTTE's særlige styrke først kommer til egentlig udfoldelse med en anvendelse i det øvre af niveau 2.

Og hvad så hvis dagsordenen ikke er udvikling, men evaluering? Polemisk kan jeg jo replicere at spørgsmålet snarere burde dreje sig om at se disse to som en del af den samme dagsorden, men hvis vi nu udfordrer SMTTE direkte på evalueringsopgaven? Med SMTTE-tænkningen som afsæt bliver også evalueringsspektivet underlagt en prospektiv vending: Evaluering må integreres forlods i de aktuelle (udviklings)processer, og i modellen bliver kategorien *"evaluering"* da et sted hvor man dels samler tegn fra processen (møder vi de tegn vi bestemte forlods, møder vi andre?), dels gør sig forestillinger om hvordan det vil være muligt at evaluere i forhold til den ønskede bevægelse (Hvilke evalueringsmåder er hensigtsmæssige? Hvordan bør evalueringens timing være? Har vi de relevante ressourcer?). Som i det norske forlæg handler evaluering på denne måde om hvordan vi ordner os for at få svar på de gode spørgsmål.

I den direkte udfordring af SMTTE i evalueringen bliver det tydeligst at tænkningen gør SMTTE frugtbar hvor der skal medieres relationelt om et sagforhold – og i særlig grad når relationerne er præget af asymmetri. Dette gælder netop mange af de evaluerende relationer der forekommer i professionelle sammenhænge – hvor der i vidt forskellige kontekster skal formuleres målsætninger der må kunne evalueres i forhold til. Asymmetrien kan have mange udtryk, men dækker typisk de tilfælde hvor den fagprofessionelle skal administrere målsætninger på den andens vegne, og har et ønske om at både målsætning og den øvrige proces engagerer den anden mest muligt. Sådanne relationer kan findes mellem pædagog og barn, mellem lærer og elev, mellem vejleder og praktikant, mellem ledelse og

medarbejder, mellem læge og patient og i mange lignende forhold. I relationer som disse vil det trods alle gode intentioner ofte være den fagprofessionelles bidrag der får det største gennemslag på målsætningen, og udfordringen kan da blive hvordan man alligevel involverer relationens anden part på en måde der virker myndiggørende i relationen. Medieringens medium bliver – næppe overraskende – *"tegn"*. Målsætninger for læring, rehabilitering, social udvikling, kompetencer mv. har visionens ubestemte karakter og forbliver derfor også ofte en abstraktion for dem de angår. Men ved at blive inviteret inden for i formuleringen af tegn på bevægelse i målsætningens retning, får man lejlighed til at *"flytte ind i"* sin egen målsætning: Det kan godt være at læreren bliver hovedbestyrer af den faglige målsætning, men eleven kan ved at (få hjælp til at) bestemme tegn på bevægelse omsætte målsætningens ambitioner til en vedkommende forståelsesramme for eleven selv. Gennem en vellykket tegn-proces tilskriver eleven kvalitet og betydningsudfylder dermed det produktive flyt i målsætningens retning inden for sin egen horisont. Udfordringen for den fagprofessionelle bliver at forvalte den relationelle asymmetri i opgaven med at støtte den anden i at mediere mellem sig selv og målsætningen gennem tegn.

Bliver der på denne måde tale om en evalueringsproces eller udviklingsproces? Tja, inden for SMTTE-tænkningen vil evalueringen altid blive tilskyndet til at lade sig udfolde prospektivt. Hermed udnytter man så at sige evalueringens konstitutive funktion i den gode sags tjeneste (Dahler-Larsen og Krogstrup 2001; Andersen 2008). Og hermed kommer en evalueringsproces til at ligne en udviklingsproces til forveksling. Vi får således mulighed for at tage en sjældent set konsekvens af begrebet om en formativ evaluering.

Evalueringsspektiv

SMTTE er –som det fremgår ovenfor – ikke en evalueringsmodel, men med SMTTE som medium vil det være muligt at kvalificere en del evalueringsprocesser. Også på de større linjer.

Når SMTTE også på et overordnet niveau har stor relevans for evalueringsfeltet, så er det for det første fordi SMTTE's prospektive vending af tænkningen burde

kunne anfægte den eksisterende evalueringspraksis i mange etablerede sammenhænge. Inden for evalueringsfeltet findes der naturligvis bestræbelser på modsvarende evalueringstilgange, fx som innovativ evaluering (Dinesen og de Wit 2010), mens den traditionelt retrospektive tilgang til evaluering i stedet skaber en sekvensering af processer der, spidst formuleret, begynder med en vurdering og slutter med udpegnin-gen af den næste målsætning og dermed risikerer at flytte hele den afgørende processuelle dimension ind i en art *"black box"*. Sådanne eksempler kan findes så forskellige steder som i skolens elevsamtaler, i 360° ledervurderinger, i brugertilfredshedsundersøgelser, i arbejdspladsvurderinger mv.

For det andet har SMTTE relevans for evalueringsfeltet fordi tilskrivelsesdimensionen gennem tegn i langt højere grad burde kunne anfægte den konventionelle evalueringstænkningens tilbøjelighed til forlegent at lade sig nøje med kvantificerbare størrelser. De kommunale skolevæsners kvalitetsrapporter er en meget tydelig illustration af dette forhold. De koncentrerer på den baggrund om tællelige faktorer og har i dobbelt forstand ikke et format der kan siges at være egnet til at udsige noget om skolers kvalitet. Flere skoleafdelinger og skoler har gjort sig forsøg med at lade netop SMTTE være løftestang for en mere kvalitativ tilgang til kvalitetsrapporteringen, men det har trange kår at få professionsrelevante SMTTE-beskrivelser af en pædagogisk udvikling accepteret som gangbar valuta på det politisk-økonomiske niveau (Andersen 2008).

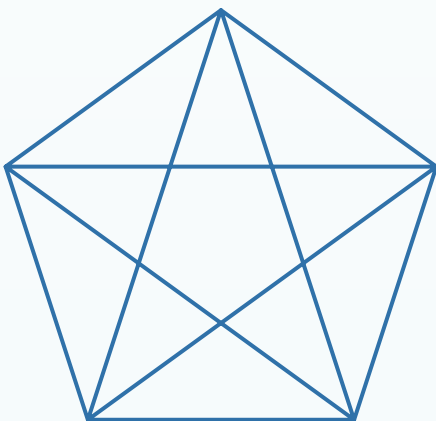
Hvis vi afslutningsvist igen skal rykke lidt praksisnære mere på SMTTE, så kan et samlende perspektiv frembringe to pointer.

Den ene pointe er velkendt og generel: Det er måden modellen anvendes på, og ikke modellen i sig selv der gør forskellen. At opfatte SMTTE som en processuel algoritme hvor den blotte udfyldelse kan fremkalde den ønskede effekt, er at lade sig forføre af modellen som struktur. Omvendt vil de der bringer sig selv i spil med de beskrevne tænkninger, kunne bruge SMTTE som medium i en frugtbar konstruktion af en aktuel praksis. På denne måde bliver der tale om en ligefrem

sammenhæng mellem den investering man gør, og det udkomme man får på modelniveau.

Den anden pointe ligner i sit afsæt den første, men har i denne sammenhæng speciel adresse til evaluering: SMTTE er interessant som en tilgang til evaluering hvis man kan identificere sig med SMTTE-tænkningen og behovet for en prospektiv vending. Den prospektive vending udfordrer også til en afklaring af selve evalueringensbegrebet og i sidste instans til et valg mellem en ontologisk og en epistemologisk tilgang til evaluering. Vi kan illustrere dette ved at gribe tilbage til kompleksitetens målsætninger og deres afhængighed af tegn: Den hyppigt forekommende flertydighed på målsætningsniveauet i evalueringer kan med fordel indløses gennem anvendelsen af *"tegn"*. Man tager evalueringsmæssig konsekvens af målsætningens karakter ved at forbinde den ønskede bevægelse med *"tegn"*. Tegn er netop noget vi bestemmer, og en sådan tilskrivelsesproces gør det åbenlyst at evaluering må blive et refleksivt anliggende.

Tro aldrig på modellens uskyld.



Referencer

- Andersen, F.B. (2008): "Evaluering som mellemværende". I: Olesen, S. G. og Aabro, C. (red.): *Individ, institution og samfund*. Vanløse: Billesø og Baltzer.
- Andersen, F.B. (2009): *Den trojanske kæphest: iagttagelse af kommunikation der leder*. Århus: ViaSysteme.
- Andersen, F.B. (2000/2011): *Tegn er noget vi bestemmer... : evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Århus: Danmarks Lærerhøjskole/Århus: ViaSysteme.
- Andersen, F.B., Madsen, M.N. og Ryberg, B. (2007): *Ledelsesevaluering - Ledelsesudvikling*. Århus: VIA/JCVUforlag. (http://www2.viauc.dk/udvikling/ledelse/Sider/plexusmodellen_clou.aspx)
- Andersen, N.Å. og Thygesen, N. T. (2004): "Styring af styringsværktøjer". I: *Nordisk Administrativ Tidsskrift* 1/2004 vol. 85 (pp. 28-37).
- Balle, K. og Mølgaard, H. (1997): *Skolens udviklingsplan*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Dahler-Larsen, P. (2001): "Forholdet mellem evaluering og værdier". I: Gleerup, J. (red.): *Voksenuddannelse under forandring*. København: Gad.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2001): "Evalueringens konstitutive virkninger". I: Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H. K. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dinesen, M.S. og de Wit, C.K. (2010): *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag
- Fink, H. (1991): "Når værdidommen falder". I: *Kritik* vol. 24(95), 1991 (pp. 64-84).
- Harrit, O. (red.) (1999): *Projekt Skoleevaluering : Erfaringer og perspektiver*. Skive: Danmarks Lærerhøjskole.
- Næss, G. (1994): "Se data i en sammenheng!" I: *Bedre Skole* nr. 1, 1994 (pp.8-19)
- Ratner, H. (2011): "Screening Devices at School: The (Boundary) Work of Inclusion". I: *STS Encounters*, vol.4, number 2.

På Undervisningsområdet i Hjørring Kommune arbejdes der med at forene et lokalpolitisk ønske om udvikling af skolernes evalueringskultur med et forvaltningsmæssigt ønske om at gøre den årlige kvalitetsrapport for skolevæsenet mere anvendelig for læserne på alle niveauer i skolevæsenet. Kommunen er derfor i færd med at udvikle en ny evalueringsmodel, hvor lærerne inddrages i udviklings- og evalueringsprocessen. Formålet er, at Kvalitetsrapporten skal understøtte refleksion, læring og udvikling, således at der sikres en højere grad af ejerskab hos skolerne for såvel evalueringsprocessen som for selve produktet. Samtidigt arbejdes der som noget nyt med vidensbaserede kriterier, hvilket er med til at kvalificere evalueringen. I artiklen redegøres for den evalueringsmetode Hjørring Kommune søger at imødegå Kvalitetsrapportens udfordringer med, samt hvilke perspektiver denne metode åbner for. Artiklen er blevet til på baggrund af et praktikforløb i efteråret 2011 på Undervisningsområdet i Hjørring Kommune, hvor forfatterne sammen stod for udarbejdelsen af Kvalitetsrapporten 2011 for Hjørring Skolevæsen.



Claus Jespersen

Stud.scient.adm. Politik og Administration, Aalborg Universitet/ Hjørring Kommune, Undervisningsområdet

Morten Bruun

Stud.scient.adm. Politik og Administration, Ansættelsessted: Aalborg Universitet/ Hjørring Kommune, Undervisningsområdet

Hjørring-modellen

- Demokratisk inddragelse af lærerne i Kvalitetsrapportens evaluering af skolernes pædagogiske processer

Der er ikke noget usædvanligt i, at politikerne i Hjørring Kommune ønsker at udvikle skolernes evalueringskultur, ligesom der ikke er noget usædvanligt i, at Kvalitetsrapporten savner anvendelighed hos dens læsere. Dette kan betragtes som en generel tendens. Inden vi beskriver arbejdet med og tankerne bag "Hjørring-modellen", der forsøger at imødegå disse udfordringer, vil vi indledningsvist præsentere Kvalitetsrapportens tilblivelse, erfaringerne med den samt belyse den samfundsmæssige kontekst, evalueringer på skoleområdet indgår i.

Kvalitetsrapportens tilblivelse

Blandt andet på baggrund af PISA-undersøgelserne i 2000 og 2003, OECD's Rapport om grundskolen i Danmark - 2004 og Globaliseringsrådets anbefaling om, at 95 procent af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, vedtog Folketinget i 2006 en række ændringer af folkeskoleloven, der primært havde til formål at styrke evalueringskulturen i Folkeskolen (Hess et al., 2009). Den enkelte kommune blev således forpligtet til årligt at udfærdige kvalitetsrapporter for såvel det samlede skolevæsen som for de enkelte folkeskoler i kommunen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011).

Det politiske formål med Kvalitetsrapporten kan opsummeres til at være: 1) at øge kommunalbestyrelsens mulighed for at varetage sit ansvar for Folkeskolen og træffe beslutninger om opfølgning gennem tilvejebringelse af dokumentation, 2) at fremme dialogen og det løbende samarbejde om evaluering og kvalitetssikring mellem aktørerne i det kommunale skolevæsen, og 3) at bidrage til åbenhed om skolevæsenets kvalitet.

I 2007 så de første kvalitetsrapporter således dagens lys, men, som vi i det følgende vil komme ind på, ikke uden implementeringsudfordringer samt skepsis fra store dele af skoleverdenen. Lærerne må imidlertid forholde sig til den samfundsmæssige kontekst, de indgår i, hvor kravet om evaluering er uundgåeligt. Derfor forventes det, at lærerne anvender evaluering til at synliggøre deres faglighed over for omverdenen.

Erfaringerne fra de første kvalitetsrapporter

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) offentliggjorde i efteråret 2011 en evaluering af Kvalitetsrapportens betydning for praksis på skoler og i kommuner. Rapporten omhandler skoleåret 2008/2009 og er instituttets tredje evaluering af kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter som led i et fireårigt projekt. Af rapporten fremgår det, at kommunernes forvaltninger generelt ser positivt på udbyttet af arbejdet med Kvalitetsrapporten. I modsætning hertil kan læses, at Kvalitetsrapporten, set fra skoleledernes synsvinkel, ikke i tilstrækkelig grad formår at bibringe anvendelig og relevant evaluering til gavn for skolens udvikling. Den overvejende holdning blandt skolelederne er, at resultatet af Kvalitetsrapporten ikke står mål med arbejdet, og at den ikke i nævneværdig grad bidrager til åbenhed om skolevæsenets kvalitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Udfordringen gælder især rapportens afsnit om de "pædagogiske processer", hvori kvaliteten af skolernes undervisningspraksis vurderes. Det har vist sig vanskeligt for landets kommuner at evaluere kvaliteten af pædagogik på et så dynamisk genstandsfelt som skoleområdet. Skolerne giver udtryk for, at de har svært ved at se formålet med at udarbejde beskrivelser af deres pædagogiske arbejde, mens der fra po-

litisk hold gives udtryk for, at afsnittet ikke giver den fornødne indsigt i skolernes pædagogiske arbejde og derfor ikke bidrager med brugbar viden. Konsekvensen heraf er, at politikerne i stedet hæfter sig ved de kvantitative data i form af rammebetingelser og resultater (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). EVA's anden delrapport fra 2009 peger desuden på lærere og pædagogers manglende inddragelse i udarbejdelsen af Kvalitetsrapporten (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009).

Ovenstående udgør et grundlæggende problem for Kvalitetsrapportens anvendelighed. Omvendt er både skoler og forvaltninger nødt til at forholde sig til anvendelsen af Kvalitetsrapporten af hensyn til et ydre pres for evaluering af Folkeskolen, hvilket vi ser nærmere på i det følgende.

Et øget pres for evaluering i og af Folkeskolen

Professor i komparativ politisk økonomi ved Copenhagen Business School (CBS), Ove Kaj Pedersen, beskriver, hvordan der de senere år er sket et skred i forhold til skolens samfundsmæssige rolle – fra dannelse til uddannelse (Pedersen, 2011). Igennem denne udbudslogik og folkeskolens deraf følgende centrale betydning for samfundsökonomien er der udsprunget en voksende kritik af denne. Dermed er den ro, der har været omkring folkeskolen, brudt, så der i dag stilles krav om omstilling, effektivisering og begrundelse (Dahler-Larsen, 2006). Peter Dahler-Larsen, professor på Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet, taler om "kontingens" som den moderne tids nøgleord forstået som "vilkårsbetingethed" og "situationsbetingethed" – altså at stadig mindre er skæbnebestemt (Dahler-Larsen, 2006). Evaluering antaster selvfølgeligeligheden i udførelsen af en given praksis. Det, at man løbende kan se for eksempel inden for skoleområdet, hvordan tingene gøres andre steder, betyder, at kontingensen øges. Når skolen som institution er ramt af kontingens, må den derfor kontinuerligt begrunde sin valgte praksis for på den måde at retfærdiggøre de valgte praksisformer. Kontingens og evaluering hænger således naturligt sammen.

Evaluering udfordrer lærerne

OECD beskriver i Rapport om grundskolen i Danmark

– 2004 de evalueringsmæssige udfordringer, den danske folkeskole står over for. Rapporten, der blandt andet blev lagt til grund for indførelsen af Kvalitetsrapporten, konkluderer, at der eksisterer en række svagheder ved folkeskolesystemet blandt andet en

” ... udpræget mangel på opnåelse af de forventede læringsmål; mangel på en stærk tradition for elevevaluering og en deraf følgende utilstrækkelig feedback; fravær af selvevaluering i skolerne og for lidt fælles udnyttelse af god praksis... ”

(Ministeriet for Børn og Undervisning 2004:65-66)

OECD-rapporten er ét eksempel på den omfangsrige og øgede evaluering, skoleområdet utvivlsomt har været genstand for de seneste år. Skolen har mistet sit monopol på at beskrive sig selv og kan nu i stedet se sig beskrevet af andre, hvis forståelse for og solidaritet med skolen ofte er begrænset. Udviklingen er blevet mødt af udbredt mistro og modstand fra lærerne, der i mange tilfælde har set evalueringerne som et udtryk for mistillid til deres profession (Dahler-Larsen, 2006). Der kan dog spores en accept af evaluering som et nyttigt redskab for forbedringer af kvaliteten i undervisningen. Debatten blandt skolefolk går derfor ikke længere i samme grad på, hvorvidt evaluering er godt, men i stedet på, hvad der skal måles, hvad en valid metode er, og hvordan resultaterne skal præsenteres offentligt (Dahler-Larsen, 2006).

Danmarks Lærerforenings holdning til Kvalitetsrapporten er et godt eksempel på dette. Foreningen anfægter ikke, at der bør evalueres, men påpeger de metodiske svagheder, de mener, bekendtgørelsen for Kvalitetsrapporten rammesætter. På foreningens hjemmeside kan læses, at

” Kvalitetsrapporten giver unødvendig bureaukrati og er demotiverende for den lokale kvalitetsudvikling. ” *(Danmarks Lærerforening, 2012).*

Også fra formanden for Danmarks Skolelederforening, Anders Balle, lyder der kritik:

» Reglerne om kvalitetsrapporter og elevplaner giver ikke mening i forhold til dagligdagen på den enkelte skole. Vi vil gerne lave kvalitets-sikring, men kun når det giver mening. »

(Richter, 2011).

Der synes således at være konsensus om evaluering med henblik på kvalitetssikring og udvikling, men samtidig stor uenighed om, hvilken metode der bærer denne udvikling frem.

Evaluering signalerer åbenhed og professionalisme

Her er det interessant at vende blikket mod EVA's seneste evaluering fra 2011. Det fremgår heraf, at der blandt de adspurgte lærere er en holdning om, at

» en højere bevidsthed om dokumentation og faglige refleksioner over undervisningens indhold og resultater for nogle lærere kan føre til en højere grad af professionalisme, seriositet og faglig stolthed i deres daglige arbejde. » *(Danmarks Evalueringsinstitut 2011:70)*

Altså, hvis lærernes metodeansvarlighed styrkes gennem evnen til at begrunde den valgte praksis ud fra systematisk viden, kan det medføre en styrkelse af lærerens status og position som vidensperson (Dahler-Larsen, 2006).

Gennem evaluering kan skolen signalere åbenhed og vilje til refleksion over egen praksis, og på den måde bliver brugen af evaluering et vigtigt redskab for skolerne i deres bestræbelser på at underbygge tilliden til skolen som garant for kvalitet og for lærerne til at genvinde deres autoritet og professionsstatus. I den sammenhæng kan Kvalitetsrapporten og i særde-

leshed afsnittet heri om de pædagogiske processer betragtes som en mulighed for skolen til at formidle, hvordan den arbejder med evaluering. At netop afsnittet om de pædagogiske processer er særligt velegnet, skyldes, at bekendtgørelsen giver vide rammer for fortolkning i dette afsnit.

Fokus på de pædagogiske processer

Udviklingen synes netop at gå i retning af en opprioritering af afsnittet om de pædagogiske processer på bekostning af Kvalitetsrapportens øvrige afsnit. Forskydningen afspejles i Hjørring Kommunes udvikling af Hjørring-modellen. Kommunen kan således siges at have været på forkant med de intentioner, der antydes i S-R-SF's regeringsgrundlag fra 2011. Heri argumenteres for behovet for lokal tilpasning, ligesom der argumenteres for, at

» Skolens evalueringer skal fungere som interne pædagogiske redskaber og ikke som data til rangordning af skoler. »

(Regeringen 2011:18)

Dermed lægges der efter vores vurdering op til en prioritering af Kvalitetsrapportens evaluering af de pædagogiske processer.

Hjørring-modellen

Hjørring Kommune søgte i 2010 via udfordringsretten dispensation for udarbejdelse af kvalitetsrapporter i henholdsvis 2010 og 2012. Dispensationen blev givet, og Undervisningsområdet (forvaltningen) fik dermed tid og mulighed for i samarbejde med skolerne at udvikle en ny evalueringsmetode – Hjørring-modellen – der i højere grad formår at inddrage i særdeleshed lærerne.

Hjørring-modellen er en evalueringsmetode, som bygger dels på en udpræget grad af inddragelse af skolerne, dels på anvendelsen af forskningsbaserede kriterier. Motivationen for at gå nye metodiske veje er, at Hjørring Kommune for en stor dels vedkommende oplevede de samme udfordringer, som beskrevet i EVA's evalueringer.

Hjørring Kommune har i de hidtidige kvalitetsrapporter (2007-2009) forsøgt medarbejderinddragelse gennem spørgeskemaundersøgelser. Sigtet har været, at de relevante lærere og ledere skulle udfylde skemaerne sammen, men i praksis blev forventningerne til inddragelse i de fleste tilfælde ikke indfriet, og evalueringsmetoden var dermed genstand for en implementeringsfejl. Fra forvaltningen er der således en flersidet ambition med den nye tilgang: Dels at skabe en evaluering, der understøtter refleksion, læring og udvikling, og dels at kvalificere evalueringen ved at inddrage forskningsbaserede kriterier i skolernes vurdering af egen pædagogisk praksis.

Organisatorisk udvikling igennem evaluering

Argumentet for at anvende en inddragende tilgang er en antagelse om, at skolen som organisation og lærerne som individer er interesserede i og motiveret af at udvikle sig i takt med det dynamiske felt, skoleområdet udgør. Den hidtidige evalueringspraksis gav ikke i ønsket omfang grobund for en sådan udvikling. Erfaringen fra arbejdet med de første tre kvalitetsrapporter er, at lærerne i langt højere grad skal inddrages, hvis der skal opstå læring og udvikling. Samtidigt er det nødvendigt at stille større krav til dokumentation, systematisering og skriftlighed fra skolerne (Christensen og Schubert, 2009). I forhold til sidstnævnte er dette samtidigt et skolepolitisk mål i Hjørring Kommune, hvor opbygningen af en evalueringskultur på skolerne ses som en forudsætning for skolevæsenets kvalitetsudvikling. Her spiller Kvalitetsrapporten som evalueringsredskab en afgørende rolle for den organisationsmæssige læring, dette kræver:

» Læring er en proces, hvor mennesker og organisationer tilegner sig ny viden og ændrer deres adfærd på grundlag af denne

viden. » (Jacobsen og Thorsvik 2008:308).

Således er evaluering og organisationsudvikling nært beslægtede.

I stedet for en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse inviterede Undervisningsområdet de pædagogiske le-

dere samt relevante lærere til i alt tre seminar dage. Formålet var både at udvikle en ny metodisk evalueringstilgang, og at hver skoles deltagere skulle udarbejde deres bidrag til evalueringen af de pædagogiske processer i Kvalitetsrapporten for 2011.

Evalueringsprocessen

Kravet om dokumentation var nyt for skolerne. Derfor handlede det første seminar om, hvad dokumentation er, og hvordan det kan indgå i en evaluering af det pædagogiske arbejde. Modsat tidligere kvalitetsrapporter, hvor temaer og indikatorer har været opstillet af Undervisningsområdet, fik skolerne nu mulighed for at byde ind med idéer. Afslutningsvis udvalgte i fællesskab en bruttoliste over pædagogiske temaer, skolerne mente, ville kunne evalueres og ikke mindst dokumenteres.

Efterfølgende var det Undervisningsrådets opgave at udvælge tre temaer fra bruttolisten, der skulle være omdrejningspunkt for det videre forløb. Her udvalgte temaerne: Skole-hjem-samarbejde, inklusion og undervisning, evaluering og læring. Desuden blev der givet mulighed for, at den enkelte skole kunne inddrage et tema efter eget ønske.

På det andet seminar var det skolernes opgave at beskrive deres arbejde med temaerne på et strategisk niveau og på kerneydelsesniveau. For at øge validiteten af skolernes beskrivelser var det et krav, at disse var underbygget af dokumentation, fx dagsordener, mødereferater, strategier og elevplaner. En af tankerne bag at bede skolerne om at beskrive egen praksis var, at det skaber tid og rum for refleksion. Skolerne blev således givet tid og mulighed for inden for hvert tema at diskutere, hvad det er, de gør, hvorfor de gør det, og hvad de tror, det fører til. Der blev især lagt vægt på, hvordan skolerne udmønter deres styrende principper i kerneydelser, altså hvordan skolens overordnede principper bevæger sig fra blot at være principper til at blive en del af elevernes, lærernes og forældrenes oplevede hverdag.

På det tredje og sidste seminar skulle skolerne på baggrund af deres beskrivelser vurdere deres egen pædagogiske praksis. Ud over at forholde sig til beskrivelsen af det pædagogiske arbejde og den tilhø-

rende dokumentation skulle de nu inddrage forskningsbaserede kriterier for de forskellige temaer. De blev derfor præsenteret for forskellige indikatorer, der kunne fungere som hjælp til at vurdere, i hvor høj grad skolen allerede mestrede opgaven, eller om der var udviklingspotentiale i forhold hertil.

Sigtet med at anvende forskningsbaserede kriterier er at undgå beskrivende såkaldte "synsninger", der alene er bundet op på den enkelte lærers fornemmelse af emnet. I stedet er ambitionen at kvalificere evalueringen igennem egentlige vurderinger af skolernes pædagogiske arbejde. Processen mundende ud i vurderinger, som skolerne selv havde udarbejdet, og som blev trykt i den enkelte skoles kvalitetsrapport. Sammen med kvalitetsrapporternes øvrige afsnit blev skolernes vurdering lagt til grund for Undervisningsområdets faglige vurdering af skolen.

Efter det sidste seminar var holdningen blandt deltagerne, at processen havde været befordrende for en kritisk refleksion over den praksis, skolernes lærere og ledere i dagligdagen let kan være tilbøjelige til at tage for givet.

Proces frem for produkt

Inspireret af Hanne Kathrine Krogstrup (2011), lektor i evaluering ved Aalborg Universitet, kan Undervisningsområdets nye tiltag ses som en forbedringsorienteret evaluering, der ved hjælp af en processuel, interventionistisk indsats forsøger at ændre frontmedarbejdernes evalueringsadfærd. Ved at inddrage lærerne i udviklingen af en ny metodisk tilgang til evaluering af pædagogikken legitimeres processen, og lærerne får gennem den formative evaluering mulighed for at sætte deres præg på resultatet. Dermed antages det, at lærerne i højere grad vil blive en del af den evalueringkultur, Undervisningsområdet ønsker at fremme.

Med arbejdet omkring Kvalitetsrapport 2011 bryder Hjørring Kommune således med den hidtidige evalueringsskolepraksis på flere plan: proces frem for produkt og intervention frem for regulerende indsats gennem medarbejderinddragelse i evaluering og metodeudvikling. I forhold til førstnævnte ligger der en naturlig

udfordring heri, da Kvalitetsrapporten ifølge bekendtgørelsen stadig har til hensigt at skabe gennemsigtighed og åbenhed om det faglige niveau i folkeskolen og give politikerne indsigt i skolevæsenets tilstand. Derfor vil bedømmelsesaspektet, og heraf produktkravet i form af en rapport over kvaliteten af det pædagogiske arbejde på skolerne, stadig være gældende. Dilemmaet tydeliggør, at Kvalitetsrapporten er en kompleks evaluering, hvor hensynet til de forskellige aktører på skoleområdet betyder en mangfoldighed af anvendelsesformål. Det har derfor været nødvendigt for Undervisningsområdet at vægte forholdet mellem på den ene side en ambition om at udvikle evalueringen i retning af en lærende procesorienteret tilgang og på den anden side et stadigt krav om formidling af effekter.

Perspektiver for Hjørring-modellen

Hjørring-modellen er et forsøg på at tilgå evalueringen af de pædagogiske processer på en ny måde. Det er derfor endnu for tidligt at vurdere, hvorvidt metoden vil kvalificere Kvalitetsrapporten i en grad, der fører til større anvendelighed af rapporten. Det bør ikke underkendes, at der er tale om et redskab under udvikling, som skal anvendes på et komplekst og dynamisk skoleområde. Der er således ingen tvivl om, at det kræver en langsigtet indsats at udvikle skolernes evalueringkultur og højne anvendeligheden af Kvalitetsrapporten. Evaluator bør være sig bevidst om de udfordringer, der findes i denne proces. Lykkes det, er en ambition om "modus vivendi" mellem aktørerne på skoleområdet efter vores opfattelse realistisk. Nogle af de udfordringer vi umiddelbart ser, præsenteres i det følgende.

Risiko for dekobling eller implementeringsfejl?

Skolerne forholder sig dagligt til en bred vifte af opgaver af skiftende karakter. Arbejdet med Kvalitetsrapporten skal passes ind i en hverdag, hvor det samtidig forventes, at ledere og lærere forholder sig til alt fra inklusion til skolefester. I den kontekst kan det være svært at forholde sig til det umiddelbare udbytte af arbejdet med Kvalitetsrapporten, hvorfor det er forståeligt, hvis dette bliver nedprioriteret eller helt forsvinder fra skolernes dagsorden på bekostning af mere presserende opgaver.

En anden udfordring er videreformidlingen fra skolenes seminardelegerede. Den læring og udvikling, evalueringsprocessen frembringer, skal spredes til skolens øvrige lærere. Det er de pædagogiske ledere, der er ansvarlige for dette. Hvis organisationen ikke understøtter denne kommunikation, er der, som vi ser det, en reel risiko for en implementeringsfejl i form af en dekopling af de lærere, der ikke har deltaget i seminarerne, og dermed forhindres en udvikling af skolens evalueringskultur.

Symbolsk evaluering?

En anden utilsigtet konsekvens kan være, at arbejdet med Kvalitetsrapporten på skolerne antager en symbolsk karakter. Herved forstås, at skolen udadtil tilkendegiver, at der evalueres i et forbedringsøjemed, mens skolen reelt ingen interesse har i, at evalueringen får indflydelse på det daglige arbejde. Sat på spidsen, så er der potentielt ingen sammenhæng mellem kvaliteten af den undervisning, eleverne oplever i klasseværelset, og det billede af den pædagogiske kvalitet, læseren af Kvalitetsrapporten får indtryk af, eksisterer.

Afrunding

Som afrunding skal det nævnes, at selvom Hjørring-modellen har fordret en udbytterig proces, hvor der allerede synes at være opnået meget i forhold til at udvikle skolernes evalueringskultur, så lader produktet stadig en del tilbage at ønske. Der ligger således en udfordring de kommende år i at højne kvaliteten af skolernes skriftlige tilbagemeldinger, således at disse afspejler vurderinger på baggrund af de opstillede kriterier og den anvendte dokumentation.

I kraft af feltets karakter er det et fælles ansvar blandt alle skoleområdets aktører til hver en tid at tilpasse evalueringsredskaberne til den virkelighed, de søger at afspejle. Med Hjørring-modellen er der taget et stort skridt i denne retning. Det er lærerne, der om nogen besidder indsigt i deres eget felt, og en stor del af opgaven er netop at videreformidle denne viden. Desuden er det afgørende, at lærerne tør blive udfordret på deres faglighed ved at anvende forskningsbaserede vurderingskriterier. Som beskrevet i denne artikel kan skolens legitimitet ikke længere oppebæres af lærernes faglighed alene, og der efterspørges i høj grad mere kritiske evalueringer af folkeskolen. Hjørring-modellen er en invitation til lærerne til at agere aktive medspillere i Kvalitetsrapportens evaluering af kvaliteten af det pædagogiske arbejde og adoptere de metodiske redskaber, der gør evalueringer af denne type mulig.

Litteratur

- Christensen, M.Ø. og Schubert, T.K. (2009): "Kvalitetsrapporten – dokumentation for skolernes pædagogiske processer". I Miller, T. og Holm-Larsen, S. (red.): Kvalitetsrapporten – evaluering og udvikling. Dafolo: Frederikshavn
- Dahl, P. et al. (2009): "Hvordan arbejder man med programteori for kvalitetsrapporten?" I Miller, T. og Holm-Larsen, S. (red.): Kvalitetsrapporten – evaluering og udvikling. Dafolo: Frederikshavn
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringsskultur – Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag: Odense
- Danmarks Evalueringsinstitut (2005): *Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen – mellem tilsyn og kvalitetsudvikling*. Tilgængelig på: <http://www.eva.dk/eva/projekter/2004/evaluering-af-kommunernes-kvalitetssikring-af-folkeskolen/projektprodukter/kommunernes-kvalitetssikring-af-folkeskolen> (besøgt 29. februar 2012).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008): *Delrapport 1: Kommunale kvalitetsrapporter – Kortlægning af kvalitetsrapporternes struktur og indhold*. Tilgængelig på: <http://www.eva.dk/eva/projekter/2007/kvalitetsrapporter/projektprodukter/kommunale-kvalitetsrapporter-kortlaegning-af-kvalitetsrapporternes-struktur-og-indhold> (besøgt 29. februar 2012).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Delrapport 2: Kommunernes arbejde med kvalitetsrapporter – Erfaringer med kvalitetsrapporter som et redskab til udvikling*. Tilgængelig på: <http://www.eva.dk/eva/projekter/2007/kvalitetsrapporter/projektprodukter/kommunernes-arbejde-med-kvalitetsrapporter> (besøgt 29. februar 2012).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Delrapport 3: Kvalitetsrapporten – Undersøgelse af kvalitetsrapportens betydning for praksis på skoler og i kommuner*. Tilgængelig på: <http://www.eva.dk/eva/projekter/2007/kvalitetsrapporter/projektprodukter/kvalitetsrapporten-undersogelse-af-kvalitetsrapportens-betydning-for-praksis-pa-skoler-og-i-kommuner> (besøgt 29. februar 2012).
- Danmarks Lærforening (2012): *Kvalitetssystem for folkeskolen*. Tilgængelig på: <http://www.dlf.org/danmarks+l%C3%A6rforening+mener+aktuel+politik/kvalitetssystem> (besøgt 28. februar 2012).
- Hess, J. et al. (2009): "Kvalitetsrapporten som kommunalt styringsredskab". I: Miller, T. og Holm-Larsen, S. (red.): *Kvalitetsrapporten – evaluering og udvikling*. Dafolo: Frederikshavn.
- Krogstrup, H.K. (2011): *Kampen om evidens – resultatmålinger, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag: København
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2004): *OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004 - Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 - 2004*. Tilgængelig på: <http://pub.uvm.dk/2004/oeed/> (besøgt 29. februar 2012).
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2007): *Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering kvalitetssikring af folkeskolen*. BEK nr. 162 af 22/02/2007. Tilgængelig på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25286> (besøgt 18. oktober 2011).
- Pedersen, O.K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag: København
- Regeringen (2011): *Et Danmark, der står sammen – Regeringsgrundlag oktober 2011*. Tilgængelig på: http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf (besøgt 20. oktober 2011).
- Richter, L. (2011): *Kontrollen har taget overhånd i folkeskolen*. Tilgængelig på: <http://www.information.dk/277815> (besøgt 28. februar 2012).
- Vedung, E. (2009): *Public policy and program evaluation*. Transactions Publishers: London



Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis

Ressourcepersoner anvendes i stigende grad i dagtilbud og skoler. Danmarks Evalueringsinstitut har gennemført en række undersøgelser og evalueringer af brugen af ressourcepersoner. De tegner et billede af forskellige tilgange til brugen af ressourcepersonen i skoler og dagtilbud og af, hvad man som leder af skole eller dagtilbud bør holde sig for øje, hvis man vil anvende kompetencerne optimalt.

Når ny viden og nye metoder skal indarbejdes i daginstitutioner og skolers praksis, er der flere mulige strategier. I folkeskolen er det gennem en årrække blevet udbredt at anvende en organisering med ressourcepersoner for at understøtte og fremme anvendelse af ny viden og nye metoder. Eksempler på udmøntning af strategien er introduktionen af it-vejledere, læsevejledere, vejledere i dansk som andet sprog og AKT-vejledere¹. Også på dagtilbudsområdet anvender en række kommuner ressourcepersoner i daginstitutionerne som fx sprogansvarlige pædagoger, inklusionspædagoger og naturpædagoger.

Ressourcepersonerne udgør en investering i den faglige udvikling af dagtilbud og skole. I mange tilfælde anvendes der ressourcer på uddannelse af ressourcepersoner, og der allokeres timer til, at de kan varetage deres funktioner. Det er derfor væsentligt, at man som leder af dagtilbud eller skole er opmærksom på, hvordan ressourcepersoner kan understøttes, så de får mulighed for at tilføre mest mulig værdi til organisationerne i hverdagen.

Inden for de seneste år har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemført en række undersøgelser og evalueringer af brugen af ressourcepersoner². De tegner et billede af, at en vellykket organisering med ressourcepersoner er afhængig af seks faktorer:

- Ressourcepersonernes faglige kompetencer
- Ressourcepersonernes vejledningskompetencer
- Ressourcepersonernes legitimitet
- Kollegers viden
- Klar funktionsbeskrivelse
- Ledelsesopbakning og dialog

Denne artikel beskriver de seks faktorer og viser forskellige tilgange til brugen af ressourcepersoner, der afspejler forskellige forståelser af læring og veje til udvikling af praksis. Artiklen indeholder for det første en definition af begrebet "ressourceperson". Dernæst følger en analyse af seks forudsætninger, der skal være til stede for at indfri rationalet bag anvendelsen af ressourcepersoner. I forlængelse heraf diskuteres, hvordan skole- og daginstitutionsledere kan bidrage til, at organiseringen med ressourcepersoner fører til, at ny viden og nye metoder rent faktisk omsættes til ny praksis. Afslutningsvis indkredses tre forskellige tilgange til anvendelsen af ressourcepersoner. I den forbindelse introduceres begrebet transfer og de fokuspunkter, det giver for analysen af brugen af ressourcepersoner.

Dét er ressourcepersoner i skoler og dagtilbud

Med begrebet ressourcepersoner forstår vi personer, som er formelt udpeget af ledelsen til at varetage en særlig opgave på skolen eller i daginstitutionen. Ressourcepersoner varetager opgaver på egen hånd, og/eller rådgiver og vejleder kolleger inden for det område, hvor ressourcepersonerne har en særlig faglig indsigt. Der er altså ikke tale om personer, som uformelt rådgiver og vejleder kolleger. Ressourcepersonerne har ofte, men ikke altid, en efteruddannelse på det område, de vejleder inden for. De kan være ansat på en anden skole eller daginstitution end den, hvor de vejleder, idet flere institutioner i nogle tilfælde deler ressourceperson (EVA, 2009; 14).

¹ AKT står for Adfærd, Kontakt og Trivsel. AKT sætter fokus på elevernes sociale trivsel i skolen.

² Se fx Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn (EVA, 2008), Særlige ressourcepersoner i Folkeskolen (EVA, 2009), Fokus på sprog – daginstitutioners indsatser for treårige (EVA, 2010a), Særlige ressourcepersoner i Københavns Kommune (EVA, 2010b), Pædagogiske indsatser og nye initiativer på dagtilbudsområdet. Evaluering af Socialministeriets ansøgningspulje til "Bedre kvalitet i dagtilbud" (EVA 2010c), Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater (EVA 2010d) og Fælles indsats for sproget. Evaluering af særlig sprogindsatser for treårige børn (EVA, 2011).

Kommuner og institutioner vælger at anvende ressourcepersoner i dagtilbud og folkeskoler, fordi man har en antagelse om, at man ved at uddanne eller på anden måde formidle ny viden og nye metoder til ressourcepersonerne kan skabe en ændret praksis i skolen eller daginstitutionen.

En virksom organisering

For at en organisering med ressourcepersoner i skole eller dagtilbud bliver vellykket, skal ressourcepersonernes kompetencer være på plads, ligesom der skal være en klar definition af vedkommendes rammer og arbejdsopgaver. Som leder af ressourcepersoner skal man have øje for følgende seks områder, der har betydning for, at rationalet bag anvendelsen af ressourcepersoner kan indfris:

Tilstrækkelige faglige kompetencer

En central forudsætning for ressourcepersonernes arbejde er, at de har tilstrækkelige faglige kvalifikationer. Kollegerne forventer, at ressourcepersonerne 'har fingeren på pulsen' inden for deres faglige område. Derfor er kvalificeret efteruddannelse og mulighed for ajourføring med henblik på en løbende introduktion af ny viden afgørende. Ressourcepersonernes faglige kompetencer har både betydning for, om kollegerne efterspørger vejledning og sparring fra ressourcepersonerne, og for, i hvor høj grad ressourcepersonerne aktivt udbyder vejledning og sparring. I EVA's undersøgelser peger ressourcepersonerne således på, at deres faglige selvopfattelse er vigtig – det gør det fx vanskeligt at udfylde rollen som ressourceperson, hvis sprogpædagoger i daginstitutioner ikke føler sig tilstrækkeligt fagligt klædt på (EVA, 2010a; 52).

Vejledningskompetencer

Gode vejledningsfaglige kompetencer og indsigt i egen rolle er derudover centrale kompetencer for ressourcepersonerne. Arbejdet som vejleder nødvendiggør hyp-pige positionsskift i hverdagen, når ressourcepersonen skal træde ind og ud af de forskellige roller og løbende iklæde sig forskellige kasketter.

På grundskoleområdet efterspørger lærere og ledere ressourcepersoner, der både er fagligt kvalificerede og besidder tilstrækkelige vejledningsfaglige kompeten-

cer. Lærerne, skoleledelserne og ressourcepersonerne selv betoner, at tillidsfulde og ligeværdige relationer, en konstruktiv, praksisnær dialog og anerkendende tilgange er centrale faktorer for lærernes tilbøjelighed til at anvende ressourcepersoner.

Legitimitet blandt kolleger

Ressourcepersonernes faglige kvalifikationer kan imidlertid ikke stå alene. Når der udpeges ressourcepersoner, er det vigtigt, at skoleledere og dagtilbudsledere overvejer, om de udvalgte personer besidder eller har mulighed for at udvikle en tilstrækkelig grad af legitimitet blandt kollegerne.

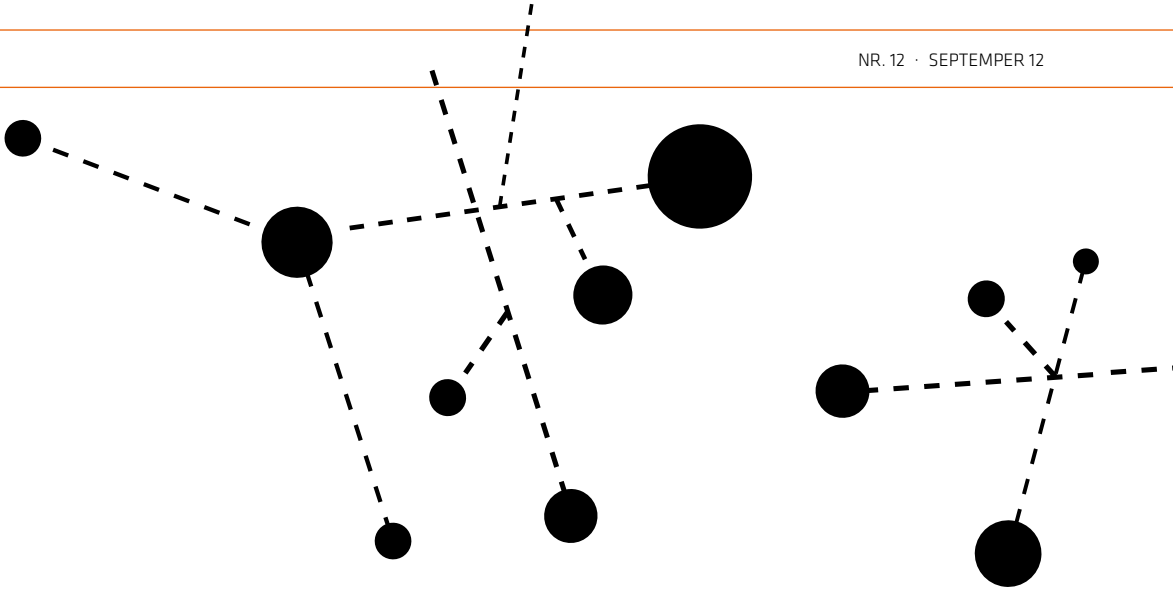
Skolelederne er da også ofte opmærksomme på at udpege personer med legitimitet i lærerkollegiet, som generelt er eksponenter for fagligt engagement, og som besidder kommunikative kompetencer (EVA, 2009; 77). På dagtilbudsområdet fremhæves det i forhold til etableringen af ressourcepersoner på sprogområdet, at det har været en erfaring i institutionerne, at ressourcepersonerne skal have legitimitet blandt kollegerne for at opnå den fornødne gennemslagskraft (EVA, 2010a; 52).

Kollegernes viden

Ressourcepersoner kan ikke gøre arbejdet alene. Kollegernes vidensniveau er afgørende for den faglige dialog. Kollegernes basisviden og etablering og/eller vedligeholdelse af et fælles sprog, faglige begreber mv. spiller en rolle for ressourcepersonernes muligheder for at understøtte udvikling af den pædagogiske praksis. Løbende opkvalificering af alle lærere eller pædagoger kan skabe en faglig modtagelighed og klangbund i forhold til at modtage vejledning fra ressourcepersonerne. Det er derfor vigtigt at diskutere, hvordan man skaber den rette balance mellem prioriteringen af uddannelse af ressourcepersoner og lærernes eller pædagogernes generelle efteruddannelse.

Klar funktionsbeskrivelse

Afklaring af ressourcepersonens arbejdsopgaver og forventningsafstemning i forhold til de tidsmæssige ressourcer, der stilles til rådighed, er afgørende for, at ressourcepersonerne kan varetage deres funktion.



Funktionsbeskrivelser kan medvirke til at skabe klarhed for både ressourcepersonerne, ledelsen og ressourcepersonernes kolleger i forhold til, hvad funktionen indebærer.

Overblik over, hvilke funktioner skolen råder over, og viden om, hvad funktionerne indebærer, er centrale faktorer for lærernes brug af ressourcepersoner. Det er derfor væsentligt at sikre synlighed og tilgængelighed i forhold til alle funktioner på den enkelte skole.

Det er også vigtigt, at det drøftes, hvilken tilgang til organiseringen med ressourcepersonerne man vælger. Både for ressourceperson og kolleger kan en forventningsafstemning tydeliggøre og fremme samarbejdet. Der er behov for at inddrage kollegerne i diskussioner af, hvilken rolle ressourcepersonerne skal spille, da ressourcepersonens kolleger ikke nødvendigvis har de samme forventninger som ledelsen og ressourcepersonen.

Ledelsesopbakning og dialog

Ledelsen, det være sig i skoleregi eller på dagtilbudsområdet, har en central rolle i forhold til at formidle, at det område, ressourcepersonen skal fremme, er prioriteret, og signalere til ressourcepersonernes kolleger, at ressourcepersonerne besidder en relevant faglig viden, som kollegerne bør anvende til kvalificering af deres praksis.

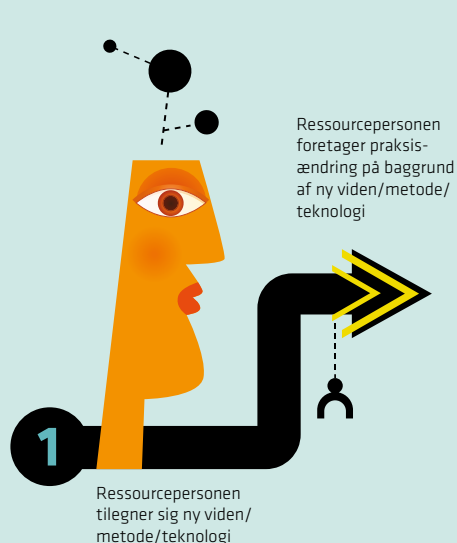
Ressourcepersonerne formulerer et klart behov for ledelseskontakt og ledelsesopbakning. De har ikke, og ønsker ikke at besidde, egentlig formel ledelses-

kompetence, men vurderer samtidig, at de varetager mange opgaver, som det er meget vanskeligt at udføre uden en tæt kontakt med ledelsen.

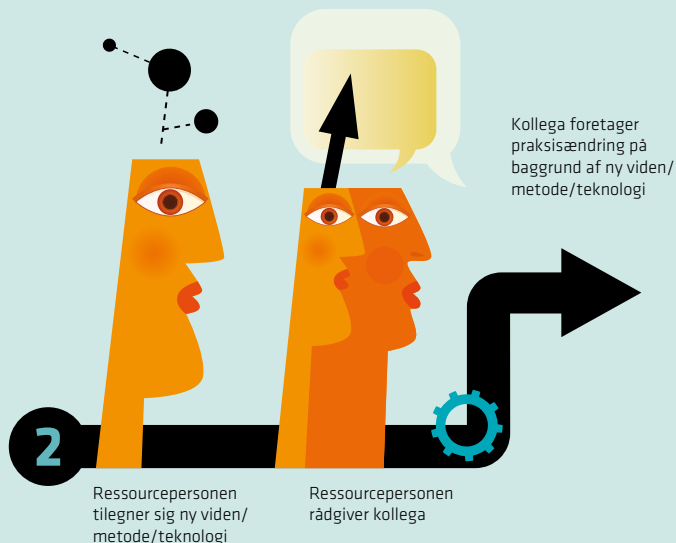
I folkeskolen vurderer ressourcepersoner, at de til tider befinder sig i en loyalitetskonflikt mellem lærere og ledelse, og at arbejdet indebærer vanskelige balancegange. På dagtilbudsområdet er der eksempler på, at ressourcepersonerne møder modstand hos kolleger, der enten oplever, at ressourcepersonerne søger at fremme én dagsorden på bekostning af andre vigtige dagsordener, eller at de ikke er enige i ressourcepersonernes faglige vurderinger. Det er relevant, at ressourcepersoner og ledelsen drøfter disse situationer og på den baggrund når frem til fælles forståelser af ressourcepersonernes roller og ansvarsforhold.

På nogle skoler indgår ressourcepersoner som centrale sparringspersoner for ledelsen i det strategiske udviklingsarbejde, og de holder ledelsen informeret både om elever med særlige behov og om lærernes planlægning og gennemførelse af undervisningen. Ressourcepersonerne besidder en opdateret faglig viden, som kan klæde ledelsen på i forhold til strategiske beslutninger og prioriteringer, og de fungerer på nogle skoler som det centrale led, der kan sætte disse strategiske beslutninger på dagsordenen blandt lærerne på skolen og bringe dem i spil i undervisningen i klasseværelserne. Der er på dette område et klart potentiale for at arbejde strategisk med at bruge ressourcepersoner som faglig løftestang for udvikling af den faglige kvalitet i organisationerne.

Ressourcepersonen som aktør på egen hånd



Ressourcepersonen som rådgiver og formidler af faglig viden til kolleger



Tre tilgange til ressourcepersonernes virke

I forlængelse af behovet for en fælles definition af rammer, roller og arbejdsopgaver for ressourcepersonerne er det, som nævnt ovenfor, centralt, at ledere, medarbejdere og ressourcepersoner i skoler og dagtilbud foretager en fælles forventningsafstemning i forhold til, hvordan ressourcepersonerne mere præcist skal medvirke til at omsætte viden til ny praksis.

I EVA's undersøgelser ser vi tre forskellige tilgange til, hvordan ressourcepersonerne omsætter viden til ny praksis i daginstitution eller skole:

- 1 Ressourcepersonen som aktør på egen hånd
- 2 Ressourcepersonen som rådgiver og formidler af faglig viden til kolleger
- 3 Ressourcepersonen som vejleder og sparringsperson i en samskabende proces med kolleger.

Den enkelte ressourcepersons opgavevaretagelse kan indeholde elementer af en eller flere af de tre tilgange.

De forskellige tilgange afspejler forskellige forståelser af læring og veje til udvikling af praksis. Samtidig er samarbejdsrelationerne mellem ressourceperson og kolleger meget forskellige alt efter, hvilken tilgang til ressourcepersonens virke der er i spil. I det følgende uddybes og eksemplificeres de tre tilgange, og tilgangene diskuteres i relation til transferbegrebet. Transfer handler om overførsel af viden fra en situation til en anden.

Aktør på egen hånd

Med denne tilgang får ressourcepersonen gennem forskellige efteruddannelsesaktiviteter ny viden, som de på egen hånd omsætter til praksis i organisationen.

Der er tale om forskellige typer af praksisændringer og aktiviteter alt efter, hvilken funktion ressourcepersonen varetager. På dagtilbudsområdet kan det fx være sprogansvarlige pædagoger, som gennemfører sprogvurderinger af treårige (EVA, 2010a), mens der i grundskolen fx er tale om it-vejledere, som fører tilsyn med skolens it-udstyr, læsevejledere, som tester eleverne i læsning, eller AKT-vejledere, som gennemfører forløb med enkeltelever eller grupper af elever (EVA, 2009).

Ressourcepersonen som vejleder og sparringsperson i en samskabende proces med kolleger



For nogle funktioner fylder denne tilgang ganske meget. For læsevejlederne viser EVA's evalueringer, at 54 % af læsevejlederne i høj grad tester elever, og 35 % gennemfører forløb med enkelt elever uden for klassen. 70 % af it-vejlederne fører i høj grad tilsyn med skolens it-udstyr, og 44 % af AKT-vejlederne gennemfører forløb med elever uden for klassen (EVA, 2009; 32-38). Selvom mange ressourcepersoner på skoleområdet gennemfører en uddannelse eller dele af en uddannelse, som betoner vejledningen som en væsentlig del af arbejdet, er der altså tale om, at de fleste funktioner også varetager en række opgaver, hvor de arbejder på egen hånd med børnene, varetager opgaver i forhold til testning eller vedligeholdelse af teknisk udstyr eller andre typer af opgaver, som er centrale for den løbende drift af organisationen.

Rådgiver og formidler af faglig viden til kolleger

Her videreformidler ressourcepersonen ny viden til sine kolleger, der omsætter den til praksis. Som rådgiver besvarer ressourcepersonen relativt konkrete spørgsmål fra sine kolleger. Ressourcepersonen spiller derudover ikke nogen aktiv rolle i forhold til at omsætte viden til praksis i konkrete situationer.

Ressourcepersonerne opfattes i denne tænkning som eksperter, der kan levere hurtige svar på påtrængende spørgsmål. Svar, som kollegerne kan anvende i deres praksis. På dagtilbudsområdet varetager fx sprogvejledere og ressourcepersoner vedrørende udsatte børn og inklusion denne type af opgaver.

Formidling af ressourcepersonernes viden til lærerne på skolerne sker på forskellige niveauer. Det sker fx, når ressourcepersoner formidler deres viden mundtligt i pædagogisk råd eller skriftligt på skolens intranet. Men det sker også løbende og uformelt i hverdagen, når kolleger efterspørger konkret hjælp og rådgivning i forhold til helt konkrete problemstillinger. 61 % af læsevejlederne giver i høj grad konkret sparring på specifikke spørgsmål fra andre lærere, mens det tilsvarende tal for AKT-vejlederne er 42 % (EVA, 2009; 32-38).

Lærerne sætter pris på den uformelle rådgivning og formidling af viden, som fx foregår i frikvartererne. Frikvartersrådgivningen passer godt ind i de kollegiale samværsformer (EVA, 2009; 52). Ressourcepersoner vurderer, at den uformelle rådgivning fylder ganske meget i hverdagen, og de peger også på udfordringer

i denne form for anvendelse af deres viden. Dels kan det være svært at komme med kvalificerede svar på ganske kort tid, og dels kan det være svært at foretage de positionsskift, som det kræver, når man på ganske kort tid fx skal bevæge sig fra rollen som kollega og teammakker til rollen som ekspert med særlig viden inden for et bestemt fagligt område. Ressourcepersoner oplever, at det til tider kan være en udfordring at tage kasketten af og på i de forskellige relationer, de indgår i. Denne udfordring peger på behovet for egentlige vejledningsforløb, som i højere grad rammesættes i tid og rum. Langt de fleste resourcepersoner varetager opgaver, der også kræver mere systematiske forløb, og denne tredje tilgang til arbejdet præsenteres nedenfor.

Vejleder og sparringsperson i en samskabende proces med kolleger

Ressourcepersonerne indgår her i en sparringsrelation med kolleger på arbejdspladsen, hvori den nye viden videreformidles til kollegerne og derefter i et samarbejde bliver omsat til praksis enten af kollegaen eller af kollega og resourceperson i fællesskab. I vejleder- og sparringsfunktionen bidrager resourcepersonerne altså til videndeling og faglig udvikling i en proces, hvor læring ansues som noget, der aktivt konstrueres og forhandles i en særlig kontekst og med aktiv deltagelse af resourcepersonens kolleger.

Denne tilgang til arbejdet fylder mindre end de to øvrige i grundskolen. Mens 36 % af læsevejlederne i høj grad gennemfører vejledningsforløb med lærerne med henblik på udvikling af undervisningen, gælder det samme for 14 % af AKT-vejlederne og 27 % af it-vejlederne. Der er dog også en del resourcepersoner, som deltager i forløb i klasserne i samarbejde med lærerne. Det gælder for 43 % for læsevejlederne og 34 % af AKT-vejlederne, at de i høj grad gennemfører forløb med hele klasser/grupper af elever i samarbejde med klassens lærere. For it-vejlederne gælder det for 22 % (EVA, 2009; 32-38).

Denne tilgang til arbejdet som resourceperson vurderes af resourcepersonerne som meget væsentlig, og EVA's rapporter konkluderer, at denne del af arbejdet bør prioriteres. Fx viser en evaluering af læse-

vejlederens arbejde i Hvidovre kommune, at det kan være gavnligt, at læsevejlederen deltager i afsøgende processer i klasseværelset og dermed medvirker i de processer, hvor ny viden og nye løsninger omsættes i praksis (EVA, 2008; 66). Også i relation til sprogindsatser for børn i daginstitutioner med behov for en fokuseret indsats vurderes samskabende processer positivt (EVA, 2011).

Ressourcepersonernes virke i et transferperspektiv

Omsætning af viden fra en situation til en anden, fx fra uddannelse til praksis på arbejdspladsen, er i fokus inden for transferforskning, hvor der siden midten af 1800-tallet har været formuleret forskellige teorier om processen fra læring til anvendelse (Aarkrog, 2010; 25). Transfer defineres forskelligt i forskellige sammenhænge, men der er imidlertid enighed om, at personers anvendelse af det lærte er det centrale (Wahlgren, 2009; 8). At overkomme udfordringen med at omsætte viden til (ny) praksis er central for udvikling af organisationer. Der har derfor naturligt været gennemført mange undersøgelser af transfer og faktorer, der henholdsvis hæmmer og fremmer transfer inden for forskellige erhverv.

Anskuer vi de tre tilgange til resourcepersonernes virke i et transferperspektiv, ser vi en tydelig forskel i forståelsen af læring og veje til udvikling af praksis de tre perspektiver imellem:

- Når resourcepersonen arbejder som aktør på egen hånd, kan rollen beskrives med det klassiske transferbegreb om overførsel af viden til praksis.
- Når resourcepersonen rådgiver og videreformidler sin nye viden til kolleger, så de kan anvende den viden i deres praksis, kan man tale om dobbelttransfer i den forstand, at resourcepersonen først omsætter egen læring til den situation, som kollegaen beder om vejledning til og videreformidler sin viden til kollegaen. Derefter omsætter kollegaen, den nye viden, hun har fået af resourcepersonen, til praksis i en efterfølgende transferproces.

- Når ressourcepersonen vejleder og sparrer med sine kolleger i en samskabende proces, udvides transferprocessen tidsmæssigt, idet ressourceperson og kollega i fællesskab søger at koble ressourcepersonens viden med kollegaens praksis i et forløb, der rækker længere end i den rådgivende relation.

De processer for overførsel fra uddannelse til praksis, som ressourcepersonerne i folkeskole og dagtilbud indgår i, er altså i nogle tilfælde langt mere komplekse end de processer, som dele af transferforskningen beskæftiger sig med. En helt central forskel er, at ressourcepersonerne som oftest ikke blot selv skal omsætte viden til praksis, men understøtte kollegers læreprocesser.

I et fremadrettet perspektiv er det værd at notere, at den tilgang, hvor ressourcepersonerne indgår i en sparringsrelation med kolleger i en samskabende proces, er væsentlig, hvis man ønsker, at ressourcepersoner skal medvirke til egentlige forandringer i den pædagogiske praksis. EVA's undersøgelser og evalueringer peger på, at det er en tilgang, der bør prioriteres. Det er derfor værd at bemærke, at denne tilgang ikke er lige udbredt i forhold til alle funktioner og i alle organisationer. En forklaring kan være, at den samskabende tilgang opleves tidskrævende, og at den indebærer, at ressourcepersonen indtager en markant anderledes rolle i forhold til kollegerne.

Mange skoler og dagtilbud, der anvender ressourcepersoner, vil have glæde af, at ledelsen sætter fokus på, hvordan ressourcepersonernes arbejde kan rammesættes og styrkes, så ressourcepersonernes kompetencer bruges optimalt.

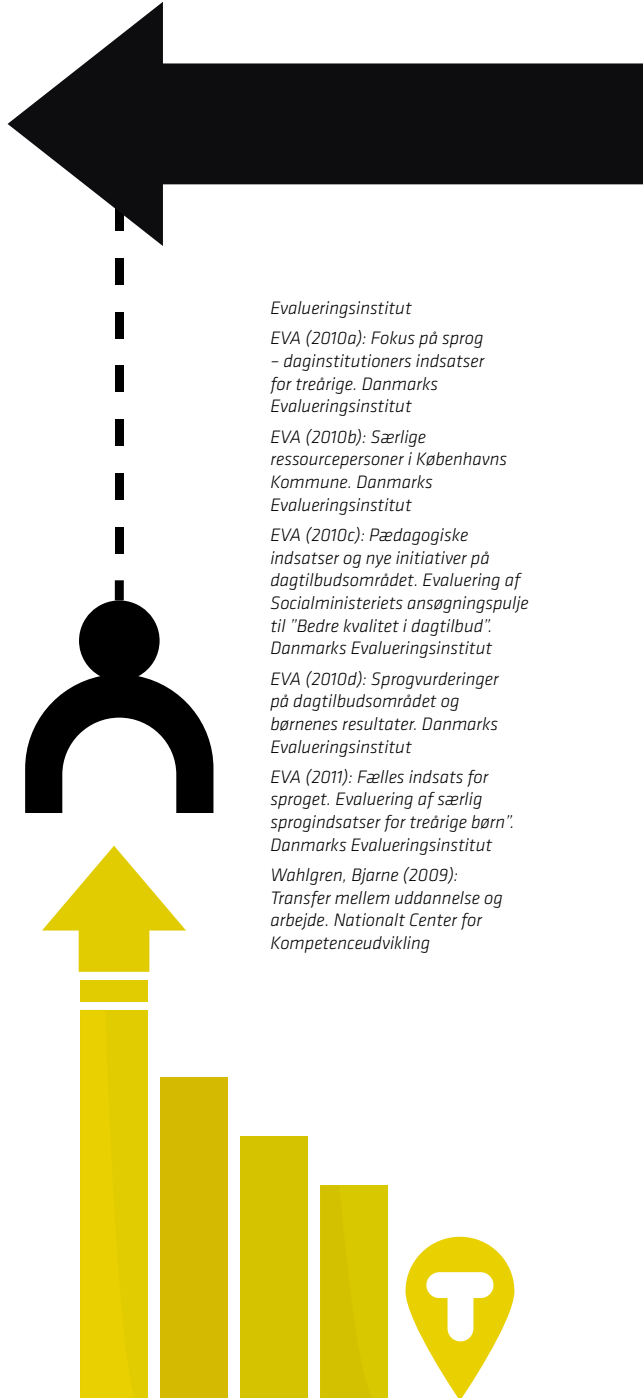
Litteratur

Aarkog, Vibe (2010): *Fra teori til praksis. Undervisning med fokus på praksis*. Munksgaard

EVA (2008): *Viden der forandrer - virkningsevaluering af læsevejlederen som fagligt fyrtårn*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2008): *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2009): *Særlige ressourcepersoner i Folkeskolen*. Danmarks



Evalueringsinstitut

EVA (2010a): *Fokus på sprog - daginstitutioners indsatser for treårige*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2010b): *Særlige ressourcepersoner i Københavns Kommune*. Danmarks Evalueringsinstitut

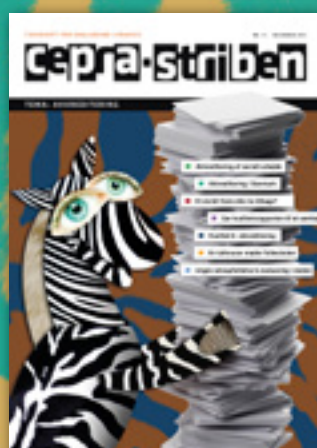
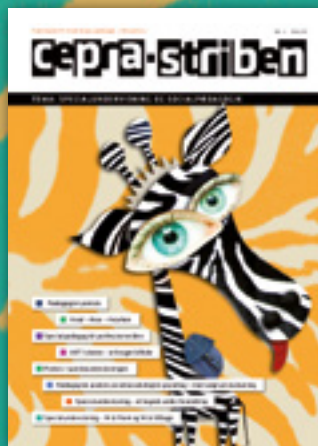
EVA (2010c): *Pædagogiske indsatser og nye initiativer på dagtilbudsområdet. Evaluering af Socialministeriets ansøgningspulje til "Bedre kvalitet i dagtilbud"*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2010d): *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater*. Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2011): *Fælles indsats for sproget. Evaluering af særlig sprogindsatser for treårige børn*. Danmarks Evalueringsinstitut

Wahlgren, Bjarne (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling





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

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

cepra-striben

