

cepra-striben

TEMA: INKLUSION OG EVALUERING

- Seks positioner i forhold til evidens
- Ledelse, tid og evalueringsanvendelse
- Portfolioen
- Cooperative learning
- Feedback
- Brug af forskningsbaseret viden
- Transferevaluering
- Sosial, faglig og oplevd inklusion
- Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet



Abonnement

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

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

Redaktion

Projektchef Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Helle Schjoldager, Evalueringskonsulent Trine Haslam.

Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: *Clienti* **clienti.** kunder til alle

Tryk: Dafolo
Oplag: 500 stk

ISBN 978-87-991408-3-1
ISSN 1903-8143

FORORD

■	Seks positioner i forhold til evidens	SIDE 6
	Af: Peter Dahler-Larsen	
■	Ledelse, tid og evalueringsanvendelse	SIDE 14
	Af: Bente Bjørnholt	
■	Portfolioen	SIDE 24
	Af: Ane Qvortrup	
■	Cooperative learning	SIDE 34
	Af: Mette Stange	
■	Feedback	SIDE 40
	Af: Kirsten Hyldahl Pedersen	
■	Brug af forskningsbaseret viden	SIDE 48
	Af: Torben Næsby	
■	Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse	SIDE 66
	Af: Bent B. Andresen	
■	Sosial, faglig og oplevd inklusion	SIDE 66
	Af: Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg	
■	Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet	SIDE 74
	Af: Anne-Karin Sunnevåg	

1. artikel Seks positioner i forhold til evidens og det forhandlede forhold mellem dem – er skrevet af Peter Dahler-Larsen, professor ved Institut for statskundskab, Københavns Universitet. Artiklen skitserer seks positioner i evalueringsfeltet, som tager stilling til kausalitet og evidens på helt forskellige måder. Der arbejdes med mentale modeller, der afhænger af institutioner, værdier og personlige erfaringer, og der gives bud på, hvilke overvejelser evaluator må gøre sig for at skabe opbakning til en evaluering.

2. artikel Ledelse og evalueringsanvendelse – er skrevet af Bente Bjørnholt, lektor og ph.d. ved Institut for statsvidenskab, Aalborg Universitet. Artiklen beskæftiger sig med ledelsens betydning for anvendelse af evaluering og med, hvordan forskellige grundsyn på ledelse også afspilles i måder at bruge evalueringer på. Artiklen bygger på to identiske spørgeskemaer, der er rundsendt til alle skoleledere i 2008

Temaet i dette nummer af CEPRA-sriben handler om inklusion og evalueringspraksisser i forbindelse med dette. Som en undertekst til temaet er der flere artikler om evaluering FOR læring i forskellige kontekster.

og igen i 2012. Det tyder på, at forskelle i opfattelse af ledelse peger frem mod henholdsvis en operationel opfattelse af evalueringer over for en opfattelse, som omfatter evalueringers konstitutive betydninger.

3 . artikel med titlen Portfolioen i slipstrømmen af et nyt evalueringsparadigme er skrevet af Ane Qvortrup, lektor og ph.d. i læringsteori og didaktik ved Institut for Kulturvidenskaber, Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet. Artiklens formål er dobbelt. På den ene side vil den belyse litteraturens forståelser af portfolioen og – som et led heri – de eksplicite og mere implicite antagelser, der knytter sig til disse forventninger. På den anden side vil den udfordre de hidtidige forståelser ved at diskutere portfolioens potentiale ud fra det systemteoretiske perspektiv. Dette gøres gennem en teoretisk funderet og empirisk informeret undersøgelse.

4 . artikel Cooperative Learning og evaluering af elevernes læring – er skrevet af Mette Stange, MEBO-Consult, selvstændig pædagogisk konsulent og underviser i blandt andet Cooperative Learning og klasseledelse. Artiklen beskæftiger sig med, hvordan Cooperative Learning kan være med til at skabe mere aktivitet i undervisningen, hvilket kan være med til at skabe tid og rum for den vigtige evaluering af elevernes læring, fordi læreren ikke, som i en traditionel undervisning, er på hele tiden. Den beskriver, hvordan eleverne bliver bevidste om egne styrker og deres eget bidrag til gruppens arbejde, og hvordan de på den måde kan øge deres læringsudbytte.

5 . artikel har titlen Feedback – en metode til kompetenceudvikling hos børn og unge i den pædagogiske praksis. Artiklen er skrevet af Kirsten Hyldahl Pedersen, adjunkt ved pædagoguddannelsen, University College Nordjylland. Artiklen sætter fokus på

feedback, som er et centralt tema inden for uddannelsesforskningen i store dele af verden. Artiklen bygger på resultater fra den newzealandske professor John Hattie, der på baggrund af sin omfattende forskning har udviklet en feedbackmodel, som definerer rammerne for, hvornår feedback har størst effekt på læring. Artiklen belyser med udgangspunkt i feedbackmodellen, hvordan denne kan anvendes som metode til systematisk udvikling af faglige kompetencer hos børn og unge i skolen.

6 . artikel Brug af forskningsbaseret viden til kvalitetsudvikling i dagtilbud. LP-modellen som eksempel – er skrevet af Torben Næsby, lektor på pædagoguddannelsen, University College Nordjylland, og ph.d.-studerende ved LSP, Aalborg Universitet. Artiklen anvender LP-modellen som et eksempel på, hvordan forskningsbaseret viden kan anvendes til kvalitetsudvikling. Ikke organiseret som top-styrede projekter, heller ikke som "bottom-up- styrede", men som en kombination af disse. Med eksempler fra den forskningsbaserede viden fra empirien, der er indsamlet i LP-modellen (LP-data), sammenlignes med forskning om pædagogisk kvalitet for at vise om – og i givet fald hvordan – denne organisering kan føre til udvikling af kvalitet i dagtilbud.

7 . artikel Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse – er skrevet af Bent B. Andresen, forskningsleder, ph.d., Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Artiklen beskæftiger sig med transfer i forbindelse med efteruddannelse. Efteruddannelsesforløb bliver ofte evalueret uden hensyntagen til deres transferværdi. Transfer betegner i denne sammenhæng det forhold, at deltagerne bruger det lærte efter forløbet. Forskning tyder på, at det lærte ofte bliver brugt relativt lidt bagefter. Det rejser spørgsmålet om, hvordan man kan evaluere transfer og opnå en høj værdi heraf. I artiklen behandles dette spørgsmål med udgangspunkt i et casestudie vedrørende Danmarks største

skoleudviklingsprojekt, som omfatter alle pædagogiske medarbejdere på over 500 folkeskoler.

8 . artikel med titlen Sosial, faglig og oplevet inklusion for ulike elevgrupper i skolen er skrevet af Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg, som er henholdsvis professor og førstelektor ved Senter for praksisrettet uddannelsesforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark, Norge. Artiklen beskæftiger sig med inklusion og eksklusion i skolens fællesskab fra forskellige positioner. Hensigten med artiklen er at sætte fokus på inklusion i skolen med udgangspunkt i resultater fra kvantitative spørgeskemaundersøgelser gennemført i efteråret 2012 ved 53 skoler som arbejder med LP-modellen. Atiklen tager udgangspunkt i spørgeskemaer fra både et lærer- og et elevperspektiv, og det analyseres, i hvilken grad forskellige grupper af elever inkluderes i forskellige fællesskaber i skolen.

9 . artikel Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet – er skrevet af Anne- Karin Sunnevåg, førstelektor, Senter for praksisrettet uddannelsesforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark, Norge. Artiklen sætter fokus på kvalitet i dagtilbud med udgangspunkt i resultater fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse gennemført i efteråret 2012 ved 44 danske dagtilbud, som arbejder med LP-modellen. Artiklen tager udgangspunkt i resultater i både voksen- og børneperspektiv og ser resultaterne i lyset af begrebet om dagtilbud med høj, god og lav kvalitet. Det overordnede tema er at svare på spørgsmålet om: "Hvad kendetegner læringsmiljøet i dagtilbud, som arbejder med LP-modellen?"

Så er der kun tilbage at ønske alle god læselyst!

Tanja Miller, ph.d.

Ansvarshavende redaktør for CEPRA-striben

”

Inclusion is about a sense of belonging, about feeling respected, valued for who you are. It is an all-encompassing practice of ensuring that people of differing abilities related to, for example, sex, age, and race, feel a sense of belonging, are engaged, and are connected to the goals and objectives of the whole wider society.

Buyie Masuku

Seks positioner i forhold til evidens

og det forhandlede forhold mellem dem¹

Seks positioner skitseres, som tager stilling til kausalitet og evidens på helt forskellig måde. De betragtes i artiklen ikke som rent videnskabsteoretiske positioner, men mentale modeller, der afhænger af institutioner, værdier og personlige erfaringer. I en given situation med flere mentale modeller på spil må en evaluator overveje, hvordan der skabes tilstrækkelig opbakning til en evaluering. Der inkluderer forhandling, alliance-dannelse og eventuel refleksion over evaluators egen foretrukne mentale model.

Der foregår i øjeblikket nogle rivende debatter om evidens. Der er nye politiske og videnskabelige strømninger til fordel for evidensbasering, men også stærke holdninger imod.

Denne artikel giver et bud på, hvordan man kan orientere sig i disse debatter, ikke mindst hvis man er evaluator og har til opgave i en konkret situation at sige noget om effekten af offentlige aktiviteter, det være sig undervisning eller andre tiltag.

Jeg skriver med vilje *debatter* i flertal. Argumentlandskabet om evidens er nemlig kolossalt forskelligt fra sektor til sektor og fra institution til institution. Man starter helt forskellige steder, er bange for meget forskellige fænomener og gør sig meget forskellige antagelser.

Det tager jeg som et tegn på, at der er brug for et begrebsapparat, der tager højde for, at argumentlandskabet er fleksibelt og har forskellig udformning fra situation til situation. Sågar inden for samme uddannelsesinstitution kan der være stærkt forskellige forestillinger på spil, alt efter om man for eksempel taler om de lærere, der uddanner hhv. lærere eller fysioterapeuter. Desuden forekommer argumentlandskabet ustabil. Man ser f.eks. personer i uddannelsesmiljøerne tale om "effektiv undervisning" på en måde, som havde været utænkelig for få år siden.

¹ Artiklen er en til lejligheden bearbejdet udgave af et uddrag af Peter Dahler-Larsen: *Evaluering af projekter – og andre ting, der ikke er ting*. Syddansk Universitetsforlag 2013.



Selvfølgelig kan man ud fra forskellige videnskabsteoretiske retninger danne sig forskellig principiel stillingtagen til evidens. Men videnskabsteorien *bestemmer* ikke udfaldet af en evaluering, medmindre den kommer til udtryk i argumenter for og imod forskellige praktiske beslutninger i relation til evaluering. Hvad værre er: At tage udgangspunkt i givne videnskabsteoretiske positioner kan være en ringe hjælp til en evaluator, der er nødt til at argumentere og påvirke synspunkter for at skabe opbakning til en form for evaluering, evidensbaseret eller ej.

Denne artikel sigter derfor ikke mod at opstille en skematisk liste over videnskabsteoretiske positioner. Det er gjort før og vil kun give et for uflexibelt begrebsapparat, der overser alt det praktiske argumentations-, erfarings- og forhandlingsarbejde, der også foregår i evaluering (Ledermann 2012; Valovirta 2002). Der mangler en teori om, hvordan menneskers videnskabsteoretiske paradigmer tilpasses, udvikles og ændres.

De seks positioner, der vil blive gennemgået i det følgende, ligger tættere på, hvad Jennifer Greene (2007) kalder mentale modeller. En mental model er det sæt af antagelser, forestillinger og værdier, hvormed man griber et undersøgelsesarbejde an. I en mental model indgår ikke bare videnskabsteoretiske antagelser, men også substantiv teori, professionel og disciplinbaseret viden, uddannelse og træning, politiske og interessebaserede faktorer, personlige værdier og erfaring samt kontekstuelle faktorer såsom praktiske hensyn og aktuelle populære ideer. En mental model er altså mere personlig, mere praksisrettet, mere påvirkelig og måske mere inkonsistent end en videnskabsteoretiske position beskrevet i en lærebog. Til gengæld er den tættere på de faktiske forhold i evalueringsindustrien.

I artiklen giver jeg en oversigt over seks forskellige argumentpositioner, som jeg kan genkende fra praktiske debatter om evidens.

Hver af de seks positioner forholder sig til, hvorvidt evidensbegrebet overhovedet er relevant, såvel som hvad det indeholder. Der er flere stridsemner. Det ene er, om kausalitet, altså årsags-virkningsforhold, er det

eneste, der er værd at vide noget om. Et andet er, hvis ja, hvilke metodiske greb, der i givet fald er nødvendige. Et tredje stridspunkt angår, hvilke slags datakilder der kvalificerer til at kalde et undersøgelsesresultat for "evident." Et fjerde handler om, hvorvidt praktisk handling kan og bør være informeret af sikker viden om kausale forhold.

Jeg håber, det opstillede begrebsapparat er gavnligt for personer, der bevæger sig fra en situation til en anden, for eksempel hvis man er uddannet i en bestemt tradition, men skal samarbejde med andre, der tilhører andre positioner. Den berejste må udvikle en form for civiliserethed, som ikke altid karakteriserer en hjemmefødning. Også evaluatorene må rejse fra en situation til en anden.

Som evaluator – der i vidt omfang ser en evalueringssucces som et resultat af udfaldet af praktisk argumentation om viden, værdier, evalueringsgenstanden og evalueringsanvendelsen – er der behov for ikke blot at læse højt af sin egen position, men at gå i dialog med andre positioner, sådan som de nu er konfigureret i den enkelte evalueringssituation.

En position eller en alliance kan være mere eller mindre institutionelt fastgroet. Der kan også være kampe mellem to eller flere positioner eller alliancer. Min artikels egentlige bidrag ligger i at påpege disse forskydnings- og alliancedannelser, som finder sted fra kontekst til kontekst. *Den måske største udfordring for en evaluator ligger i, om man er villig til og intellektuelt kapabel til at kravle ud af den position, man selv har tilbøjelighed til at identificere sig med, for til gengæld at bygge alliancer med andre positioner, der kan give opbakning til et givet evalueringssarbejde.* En gentagelse af en påberåbelse af egen videnskabsteoretisk base vil nemlig hverken skabe opbakning fra andre i en evalueringssituation eller skabe større samfundsmæssig forståelse for de pædagogiske tanker bag en given indsats, der evalueres.

Jeg vender tilbage til disse prekære forhold mod artiklens slutning, men må af hensyn til oversigtigheden først skitsere hovedtræk i de seks mentale modeller hver for sig.

Position 1:

Eksperimentalisme

Eksperimenter hævder, at den eneste analyse, der er værd at lave, er en kausalanalyse, og at det randomiserede eksperiment er den eneste vej til et troværdigt resultat. Det skyldes, at dette eksperiment giver mulighed for et etablere to grupper, der er ens i alle andre henseender, end at den ene modtager en intervention. Variationer i udfaldet (som betragtes som målbart og standardiserbart) kan derfor tilskrives indsatsen. Idealet om evidensbaseret praksis omfatter, at resultater fra mange troværdige eksperimenter sammenfattes, og at der på det grundlag gives anbefalinger for bedste praksis.

En af de praktiske akilleshæle for eksperimentalismen er, at der ofte er etiske, politiske eller praktiske forhindringer for den eksperimentelle tilgang. Hvis man hårdnakket holder fast i reglen om, at kun kontrollerede eksperimenter giver troværdig kausal indsigt, havner man ofte i "evalueringernes Bermudatrekant", nemlig en tragisk kombination af følgende:

- kausale spørgsmål er de eneste, der stilles
- kausale spørgsmål kan kun besvares ved et bestemt design (et kontrolleret eksperiment)
- det design kan ikke lade sig gøre i praksis.

Evidensbevægelsen tilsigter en systematisk oprustning på dette punkt, således at stadig mere socialt arbejde, forebyggelse og undervisning er forskningsmæssigt undersøgt gennem eksperimenter. Eksperimenteralismen knyttet sammen med evidensidealet indebærer dermed ikke blot en strukturering af praksis, men også af forskning.

Position 2:

Variationisme

Variationister er enige i, at den eneste analyse, der er værd at lave, er en kausalanalyse. Til gengæld mener de godt, at man kan bruge andre variationer end de eksperimentelt planlagte. Variationer i planeters baner giver grundlag for astronomi, og variationer i dyrerarter giver grundlag for udviklingslæren – også uden

eksperimentel planlægning. Ligeledes kan man i store datamaterialer finde ud af, om arbejde med asbest medfører kræftisiko alt andet lige, og om det at gå i friskole giver bedre uddannelsesmæssige resultater, hvis man husker at kontrollere for forældres sociale, økonomiske og etniske baggrund. Og så videre. Men variationister vil insistere på, at variation er nøglen til kausalitet. Det betyder i praksis, at skal man sige noget om effekten af friskolen, skal man have data om både friskolebørn og folkeskolebørn. For variationisten er variationen helt afgørende for retten til at udtale sig.

Til gengæld er variationister med på, at man sommetider har en samvariation, uden at man dog kan vide noget sikkert om den kausale sammenhæng og retning. For eksempel kan man finde en samvariation mellem kropsvægt og motion, uden at man dog kan fastslå, om den ene har kausalt ansvar for den anden. Formentlig er der en reciprok kausalitet (indflydelsen går begge veje). Men variationister vil gå så langt, som de kan, for at fastslå kausalitet. I nogle tilfælde er det indlysende, at en variabel kommer før en anden. Køn kan påvirke løn, men løn kan ikke påvirke køn. Man skal bare have en variation i "den uafhængige variabel", for at man kan udtale sig om kausalitet.

Inden for den pædagogiske verden ser man for tiden en tendens til at etablere evidens ved hjælp af omfattende sammenfatninger af allerede foretagne analyser fra hele verden. Man prøver herigennem at finde de faktorer, der har stærkest indflydelse på f.eks. "achievement", som betragtes som et generelt udtryk for undervisningens resultater på tværs af tid og rum.

Hos Qvortrup (2012) møder man ideen om, at samvariation uden fastlagt kausal retning godt kan medføre øget vidensbasering af praksis, men hvor der er tale om inspiration snarere end konkrete handlingsforskrifter. Her ser to spørgsmål ud til at være på spil. Det ene er, hvor stærkt og overbevisende en kausal sammenhæng er påvist i et givet datamateriale. Det andet er, om man institutionelt fastsætter gældende forskrifter for den pædagogiske praksis.

Et lidt ømt punkt hos variationisterne er tillige, hvor præcise "årsager" og "virkninger" er beskrevet på

tværs af tid og rum. Hvis "variation i undervisningen" f.eks. influerer på "achievement", hvad betyder det så i den konkrete situation? Hvis "modermålsundervisning" virker på tværs af kontekster, hvilken slags undervisning er det så?

Den underliggende antagelse i variationismen er, at man opererer i et "lukket" statistisk univers i den betydning, at der kun opereres med kendte typer af indsatser og kendte typer af udfald. Man antager, at en kontekst, hvor en evidensbaseret indsats skal indføres, ligner det kendte univers, der allerede er undersøgt.

Position 3:

Mekanisme

Mekanister er enige i, at kausalanalysen er alfa og omega, men de hævder, at det er iagttagelsen af mekanismer, ikke af variationer, der er nøglen til en forståelse af kausale forhold. I en kriminalsag kan man – hinsides enhver rimelig tvivl – fastlægge Bobs skyld i mordet på Ib ved at etablere sammenhæng i tid og sted mellem Bobs adfærd og Ibs død, f.eks. ved hjælp af vidner og spor. Også mekanismen (mordvåbnet) og et godt motiv fremmer opklaringen. Et godt argument er imidlertid ikke fra morderens side, at hvis ikke han havde slået offeret ihjel, så havde en anden alligevel gjort det. Variationsargumentet er ikke det afgørende for mekanisten, det er i stedet mekanismer, tid-sted-sammenhæng, vidner, spor og motiver. Og sagen afgøres for mekanisten ikke hinsides enhver tvivl, men hinsides enhver rimelig tvivl. Her har vi ikke en evidens med medicinsk forbillede, men i stedet en retlig evidens.

Hos mekanister betragter man ofte – ligesom i retten – bevisdannelsen som fri, det vil sige man må bruge de metoder og data, som man kan argumentere for, er relevante. Også kvalitative data kan tælle.

Variationismen i et statistisk univers har man problemer med, fordi en mekanisme godt kan eksistere uden at blive udløst i en konkret situation. Statistisk tilbøjelighed ses ikke som nøglen til kausal indsigt. Det er nærmere bestemt mekanisme + kontekst, der udløser en effekt (Pawson og Tilley 1997).

Hvis en bestemt mekanisme virker, så sætter den sig spor, som man kan finde ved empirisk undersøgelse. Nødvendige spor har den egenskab, at de er påkrævede, for at en mekanisme har kunnet udfolde sig. En undervisning, som ingen deltager i, kan ikke have effekt. Specifikke spor, derimod, viser hen til en ganske bestemt mekanisme, ligesom et fingeraftryk viser hen til en konkret person. Kombinationer af nødvendige og specifikke tegn kan give en mekanismanalyse stor troværdighed, ligesom i retten, også uden kontrolgruppe.

Mekanister er således tilhængere af, at man bruger f.eks. programteori, projektteori og virkningsevaluering som redskaber til at identificere de mekanismer, der har fået en indsats til at virke. De er enige med eksperimentalister og variationister i, at kausalanalyse er den fineste indsigt blandt indsigter. Men de er uenige i kravene til at udføre kausalanalysen, og mange er dem hævder også en anden kausal filosofi, nemlig en, der er baseret på proces og mekanisme, ikke på varians (Pawson og Tilley 1997).

Position 4:

Systemisme

Tilhængere af systemteori og systemisk tænkning finder, at selv om nogle enkeltfænomener, når de tages ud af større sammenhænge, måske godt nok kan vises analytisk at være kausalt relaterede, så er det netop de større sammenhænge, det gælder om at forstå. De sammenkoblede virkninger af gensidigt påvirkende kausale mønstre udviser nemlig helt andre egenskaber end de lineære kausale forhold, som eksperimentalister og variationister går efter. Derfor er systemtænkere optaget af fænomener som positiv og negativ feedback, emergens, autopoiesis, synergi, kompleksitet og dynamik (Bateson 1972).

At fastlægge "kausalitet" i klassisk forstand (altså hvorvidt X er årsag til Y) er i det perspektiv ikke interessant og oveni købet måske vildledende, hvis man ikke forstår, hvordan både X og Y er indflettet i et større system med egne systemiske virkninger.

En del af systemtænkere er praktisk og interventionistisk engagerede i evaluering (Patton 2011), pro-

jektledelse (Andersen og Højgaard 2012) eller terapi. De anbefaler en praksis, hvor man i stedet for at forskrive en "evidensbaseret" X er opmærksom på dynamiske sammenhænge af systemisk karakter. Det gælder om at være til stede og at følge et systems udvikling, gerne med særlig opmærksomhed på "trigger points", der kan lede et system over i nye tilstande.

Over for f.eks. variationisternes given op over for en samvariation mellem motion og kropsvægt, hvis entydige kausale retning ikke kan bestemmes, vil en systemtænkner antage, at der nok er gensidig feed-back mellem de to. Man ville som intervention måske foreslå dans – i det håb, at fornøjelig motion kan give et væggtab, der gør yderligere motion sjovere. Også selv er der ikke er evidens for lige netop dans. Systemtænkere vil derfor helt bevidst prioritere en interessant intervention højere end et krav om evidens, når sidstnævnte er vildledende eller handlingslammende. En interessant intervention er i den forbindelse en, der har potentiale til at skabe systemisk forandring, også selv om der ikke er evidens for dens virkning.

Systemtænkernes ømme punkt kan være, at systemanalysen bliver til en intuitiv sag og teorien til et dogme. Det er ofte vanskeligt at dokumentere en effekt af en indsats andet end gennem narrativ gengivelse.

Position 5:

Humanisme

Vel vidende, at termen "humanisme" også har en række andre betydninger, vil jeg her bruge betegnelsen til den position, at mennesket som sådan ikke er underlagt kausalforhold. Positionen bygger videre på det klassiske skel mellem "Naturwissenschaft" og "Geisteswissenschaft", hvor arbejdsformerne er henholdsvis forklaring og forståelse. Menneskenes verden er unik i kraft af sprog, kultur, ånd og mening. Det står i menneskets magt at forme sin egen verden – også på det eksistentielle plan, hvor det gælder, at "Der Mensch ist ein Wesen, der nein sagen kann." Humanisten vil derfor afvise de kausale spørgsmål og i stedet stille spørgsmål f.eks. om etik og mening.

Filosofisk og etisk vil man i det pædagogiske arbejde fravælge en lang række tiltag, som kunne have "effekt", hvis disse tiltag strider mod de værdier, der må præge omgangen med andre mennesker (Biesta 2010). For den humanistisk orienterede pædagog vurderes det pædagogiske møde ikke på sine effekter, men som et eksistentielt møde, der kan have værdi for begge parter.

Afvisningen af at interessere sig for kausale forhold er derfor ikke metodisk, men filosofisk, etisk og eksistentiel.

Positionen har det problem, at den har svært ved at forklare sig over for de krav, der stilles til den i større politiske og samfundsmæssige systemer, hvor man pr. definition møder andre med andre synspunkter.

Konfronteret med det kontemporære samfunds krav om effekt og dokumentation har den humanist, der holder fast i sin position, et spinkelt håb tilbage, nemlig at man kan få lov at være i fred fra et samfund, som man ser som domineret af "forkerte", "uetiske" og måske neoliberale ideer. En mere offensiv strategi er at forsøge at forandre hele debatten om evidens og effekt til i stedet at handle om værdier og dannelsesidealer (Biesta 2010).

I begge tilfælde ligger det i positionen, at de kausale spørgsmål principielt afvises som uetiske eller irrelevante.

Position 6.

Situationisme

Hvor de andre positioner har en forhåndsstillingtagen til kausalitet (for eller imod), så tager situationisten først stilling til, om det er værd at besvare et kausalt spørgsmål, når man har set – ja – situationen.

I en situationsanalyse kan indgå hensynet til, hvad en evaluering skal bruges til, hvordan indsatsen er beskaffen, hvilke værdier og kriterier der skal indgå i evalueringsarbejdet, og naturligvis hvilket konkret evalueringsspørgsmål der ønskes besvaret (Shadish, Cook og Leviton 1991).

Ud fra den foreliggende opgave kan man bestemme det spørgsmål, der skal svares på, og derefter den tilgang eller metode, der er egnet. Metodevalget er altså ikke bestemt af paradigme og position, men af den foreliggende opgave. Definitionen af foreliggende opgave er til gengæld et resultat af evaluators dialog med opdragsgiver og/eller en kreds af relevante interessenter omkring evalueringsopgaven.

Der kan være en afvejning mellem sikker viden og relevant viden, som kun kan afgøres i situationen. Hvis der er stort forandringspres i en given situation, må der handles hurtigt, og kravene til sikker viden reduceres (Ledermann 2012).

Situationister kan ikke blot tage hensyn til "den lille situation", altså en konkret opgave i tid og sted defineret af konkrete personer, men også "den store situation" i forbindelse med den politiske, historiske og organisatoriske kontekst. Også afhængigt af den store situation kan kausale analyser være mere eller mindre påkrævede – eller mindre eller mindre kritisable, f.eks. hvis de kolporterer en dominerende ideologi i tiden, som gør, at man kun leder efter en type årsagsforklaring (evident eller ej) og udelukker andre.

For situationisten kan kausalanalysen vælges til eller fra afhængigt af situationen. Da man kan koncipere den samme kontekst på to forskellige måder (Dahler-Larsen og Schwandt 2006), er en evaluator selv med til at definere situationen via fortolkning og dialog.

Det forhandlede forhold mellem positionerne:

Perspektivering og diskussion

Selv om skitsen af de seks positioner er (bevidst) forsimplet, giver den god mening i forhold til mange evaluators praktiske erfaringer. Alt efter, hvilke miljøer man kommer ud i, har den dominerende stillingtagen til kausale evalueringsspørgsmål helt forskellig karakter. I nogle medicinske miljøer kan man slet ikke anerkende kausale udsagn, der ikke bygger på det randomiserede eksperiment. I nogle pædagogiske miljøer har man i nogle år døjet med overhovedet at forestille sig, at pædagogik kan have kausale effekter. I andre miljøer (f.eks. et psykologisk institut) siges

både position 1 og 5 at være repræsenteret, men ikke mellempositionerne.

Der er grund til at gentage, at denne korte liste ikke er en liste over videnskabsteorier, men typiske mentale modeller, man ofte kan møde i hverdagens argumenter om kausalitet. Mentale modeller er påvirkelige.

Hvis en enkelt position dominerer stærkt i en evalueringssituation, kan der være behov for at forhandle om den. Hvis man f.eks. skal evaluere et komplekst og dynamisk projekt om bedre patientforløb, der involverer patienter med mange diagnoser, mange behandlere, flere dele af sundhedssystemet og mange virkemidler til bedre uddannelse, så må man først bryde med eventuelle forestillinger om, at kun et randomiseret eksperiment kan sige noget om kausalitet, eller man må bryde med forestillingen om, at kun kausale spørgsmål er værd at besvare. Et randomiseret eksperiment er nemlig umuligt i situationen, når indsatsen ikke er standardiseret, når det problem, der skal løses ikke er standardiseret, når der ikke kan etableres en kontrolgruppe, og når man er gået i gang med projektet, inden man har tænkt på evaluering.

Står man over for et pædagogisk miljø præget af en stærk humanisme, kan det være en idé at opløde denne ved for eksempel at tale om, hvordan man svarer på samfundets krav om effekter af undervisning. Og ved for eksempel at give eksempler på anvendeligheden af en procesbaseret virkningsevaluering til undersøgelse af mekanismer i undervisningsforløb og i organisering af undervisningen.

Mange miljøer er præget af blandinger af positionerne, der udmønter sig i meget forskellige alliancedannelser og fronter.

I nogle miljøer har eksperimentalister, variationister og mekanister dannet en økumenisk bevægelse i enighed om, at kausalanalyse er "the only show in town". De er i givet fald så nødt til ikke at tale for meget om de grundlæggende forskelle imellem sig, men i stedet tale om kausalitet som et forenende princip for al samfundsvidenskab (Gerring 2005). Samtidig udpeges de sidste tre positioner meget bekvemt som

uvidenskabelige. I andre miljøer er frontdannelsen helt anderledes.

Hvis eksperimentalismen dominerer, og man selv er humanist, kan det være en god idé at alliere sig med nogle mekanister. Strategisk kan man derved bryde eksperimentalismens monopol på kausalanalyse. Men en sådan alliancedannelse kan være meget tvetydig for humanisten. Selv om man vinder alliancepartnere gennem sin afvisning af den eksperimentelle metode som den mest gyldne vej til indsigt såvel som til sin afvisning af statistiske generaliseringer, så kræver en tilnærming til den mekanistiske idé en grundlæggende accept af ideen om, at kausalitet findes. Ofte vil det for humanisten være et spørgsmål om pragmatisk og strategisk overvejelse, hvorvidt en sådan imødekommelse er prisen værd i den givne situation.

Mekanister og systemtænkerne har også mulighed for alliancedannelse omkring et tiltag, der i en given situation virker fornuftigt og efterprøvelsesværdigt, også uden at det har generel statistisk opbakning.

Situationisterne kan de fleste lave aftaler med, men kun fra situation til situation. Derfor kan situationisten blive opfattet som upålidelig. Mentale modeller som skitseret ovenstående er i et vist omfang baseret på intuition, forestillinger og institutionelle fællesskaber, og der løber situationisten en risiko for af de andre positioner at blive opfattet som kamæleon og overløber. Situationisten er svær at kontrollere. Derfor kan der være et institutionelt og kollektivt ønske i nogle miljøer om ikke at give plads til situationismen.

I nogle miljøer sker en institutionel fastfrysning eller udelukkelse af en position eller en alliance, f.eks. via tradition, via ansættelsespolitikken, via kurser og efteruddannelse eller ganske trivielle magtkampe.

Det er en god idé for en evaluator at erkende frontdannelsen i et givet miljø, for den er afgørende for, hvilken evaluering, eventuelt hvilken kausalanalyse der kan lade sig gøre, og hvordan man kan argumentere for at fremme en sådan. Hvis man f.eks. har en mekanistisk analyse i tankerne (virkningsevaluering ud fra projektteori), så er det vigtigt at vide, om hovedmodstanden

ligger hos eksperimentalistene og variationisterne eller hos humanisterne. I første tilfælde vil man betone interessen for kausalitet. I andet tilfælde vil man betone afvisningen af generalisering, og man vil give plads for, at særlige pædagogiske værdier kunne bruges som udgangspunkt for at vælge succeskriterier.

Således kan man opleve en mekanistisk mental model blive formuleret helt forskelligt i to forskellige kontekster. Det skyldes, at helt forskellige grupper skal overbevises. Denne pointe træder tydeligere frem, når man som i denne artikel ser positionerne som situerede mentale modeller snarere end som lærebogsoversigter over videnskabsteorier.

Under alle omstændigheder er det en god idé for en evaluator at gøre sig klart, hvilke positioner og alliancer der præger det argumentlandskab, man opererer i, ligesom det er en god idé at gøre sig klart, på hvilke punkter man vil forholde sig fleksibelt eller ubøjelet i forhold til ens egen foretrukne mentale model. Trosspørgsmål kan afgøres på en måde, vurderinger af de praktiske konsekvenser af samme tro på en ganske anden.

Litteratur

- Andersen, Henrik S. og Katrine Raab Søndergaard (2012).: *I Systemisk Projektledelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Dahler-Larsen, Peter and Thomas A. Schwandt (2006): "Political Culture as Context for Evaluation". *Evaluation* 12 (4): 496-505.
- Gerring, John (2005): "Causation: A Unified Framework for the Social Sciences". *Journal of Theoretical Politics* 17 (2): 163-198.
- Greene, Jennifer C. (2007): *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ledermann, Simon (2012): "Exploring the Necessary Conditions for Evaluation Use in Program Change". *American Journal of Evaluation* 33 (2): 159-178.
- Patton, Michael Q. (2011): *Developmental Evaluation*. London: The Guilford Press.
- Pawson, Ray og Nick Tilley (1997): *Realistic Evaluation*. London: Sage
- Qvortrup, Lars (2012): "Lærerruddannelsens lærebøger - den læringspsykologiske og den undervisningskommunikative position". *Paideia* 3: 39-53.
- Shadish, William R., Thomas D. Cook, og Laura C. Leviton (1991): *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park: Sage.
- Valovirta, Ville (2002): "Evaluation Utilization as Argumentation". *Evaluation* 8 (1): 60-80.



Artiklen er en sammenskrivning af en international artikel, som forventes at udkomme i 2014, hvor Vibeke Normann Andersen, Carsten Strømbæk Pedersen samt Kurt Houllberg har bidraget.

LEDELSE, tid og EVALUERINGS

I folkeskolen får lederne stadig flere kompetencer, og ledelse tillægges større betydning. I artiklen undersøges det, hvorvidt ledelse og tid har betydning for brugen af evaluering. Mere konkret rejses spørgsmålene, hvorvidt henholdsvis professionelt- og managementorienterede skoleledere bruger evalueringer forskelligt, og hvorvidt deres evalueringsbrug ændres over tid. Dette undersøges via to identiske spørgeskemaundersøgelser udsendt til alle skoleledere i henholdsvis 2008 og 2012. Resultaterne herfra peger på, at skoleledere, der er managementorienterede, i højere grad bruger evalueringer instrumentelt og er mindre bekymrede for konstitutive konsekvenser end skoleledere, der er mere professionelt orienterede. Dertil kommer, at der over tid blandt skoleledere generelt er sket en bevægelse mod mere instrumentel brug af evalueringer og mindre bekymring for konstitutive virkninger.

Ledelse er blevet udråbt som et helt afgørende middel til at sikre og udvikle kvaliteten og effektiviteten i den offentlige sektor. Den danske folkeskole er ingen undtagelse. Skoleledere tildeles øgede kompetencer og tilbydes efteruddannelse med henblik på at styrke kvaliteten og effektiviteten. Et af de ledelsesredskaber, som forventes at bidrage hertil, er systematiske evalueringer og præstationsbaserede styringssystemer (Simola et al. 2011; Andersen et al. 2009). I den danske folkeskole er evalueringer imidlertid ofte forbundet med ledelsesmæssig kontrol og i mindre grad med faglig udvikling. Lærere har i en vis grad haft modstand mod formelle evalueringssystemer og har forsøgt at beskytte sig mod dem for at bevare deres professionelle frihed (Andersen & Dahler-Larsen 2008). Det betyder ikke, at lærere ikke evaluerer, evalueringerne har bare en mere uformel karakter (Bjørnholt 2006). Mulighederne for at bruge formaliserede evalueringer er således komplicerede (se for eksempel Funnell & Rogers 2011). Lederes ejerskab over for evalueringer er ofte fremhævet som afgørende for, at evalueringer anvendes i overensstemmelse med deres formål (Carman & Fredericks 2010; Preskill & Boyle 2008). Men hvorvidt og hvordan skoleledere bruger evalueringer er ikke gi-

vet. Desuden har forskning peget på, at modstanden mod ledelsesredskaber som evalueringer bliver mindre over tid (Røvik 2007; Dahler-Larsen & Krogstrup 2000), hvorfor tid forventes at spille en rolle for skoleledernes evalueringsanvendelse. I denne artikel undersøges det derfor, hvorvidt tid og skolelederes ledelsesorientering påvirker deres brug af evalueringer. Nærmere bestemt rejses spørgsmålet, hvorvidt skolelederes anvendelse af evalueringer er påvirket af deres orientering mod enten professionalismisme eller management, og hvorvidt de over tid bruger evalueringer mere instrumentelt og er mindre bekymrede for deres konstitutive virkninger.

Artiklen er bygget op i fem afsnit. Umiddelbart nedenfor skitseres det, hvad der menes med evalueringsanvendelse, hvorefter henholdsvis tid og ledelsesorientering defineres. Herefter følger en kort beskrivelse af dataindsamlingen, efterfulgt af selve analysen. Artiklen afrundes med en konklusion, der skitserer mulige perspektiver for skoleledelse og evalueringsanvendelse.

Evalueringsanvendelse

At evalueringer får praktiske konsekvenser er afgørende for deres eksistensberettigelse (Vedung 2009).



- ANVENDELSE

Der findes imidlertid en række forskellige bud på, hvad evalueringsanvendelse rent faktisk er (Alkin & Taut 2003; Cousins & Shulha 2007; Vedung 2009; Dahler-Larsen & Larsen 2001; Van Dooren et al. 2010). To hovedretninger kan identificeres: et instrumentelt og et konstitutivt perspektiv.¹ I det instrumentelle perspektiv er anvendelse udtryk for, at evalueringen bruges i overensstemmelse med dens oprindelige formål. Evalueringer anses som et centralt instrument til at vurdere organisationers målpfyldelse og præstationer, ligesom de forventes at optimere beslutninger og implementering (Alkin & Taut 2003; Vedung 2009; Albæk 1988). Evalueringer forventes således at have en bevidst intentionel betydning på skolelederes beslutninger og deres ledelse af lærerene. Såvel de konkrete resultater som evalueringsprocessen kan anvendes instrumentelt (Alkin & Taut 2003; Cousins & Shulha 2007). I en styringsoptik kan skoleledere således reagere både på evalueringresultater, hvis de er utilfredsstillende, eller de kan bruge evalueringsprocessen til at motivere lærerne til at forbedre sig.

Konstitutive virkninger er et udtryk for, hvordan evalueringer får en række ikke-intenderede og uforudsigelige konsekvenser (Dahler-Larsen & Larsen 2001; Dahler-Larsen & Krogstrup 2001). Der anlægges et bredere perspektiv på evalueringer og evalueringsanvendelsen. Det vil sige, at evalueringer betragtes både som enkeltevalueringer og som mere generelle fænomener (her evalueringebølgen), og en række bi-effekter inkluderes (Dahler-Larsen 1998; Dahler-

Larsen & Krogstrup 2001). Fokus er, hvordan evalueringer påvirker identiteter, sociale relationer, normer og handlinger (Dahler-Larsen 2011). I artiklen her anvendes betegnelsen "konstitutiv bekymring" i form af skolelederes holdning til konstitutive konsekvenser, særligt evalueringernes dysfunktioner. Der er således tale om et mere snævert begreb end den teoretiske forståelse af konstitutive virkninger, der både indeholder ændringer i holdninger og adfærd samt positive og negative konsekvenser. Mere konkret er fokus her skolelederes bekymring for, hvorvidt en konkret evalueringsform (elevplaner) påvirker lærernes tidsforbrug i negativ retning, og hvorvidt evalueringebølgen påvirker lærernes og skolelederes billede af folkeskolen.

Tid og ledelsesorientering - forklaringer på anvendelse

I evalueringsslitteraturen fremhæves det, at instrumentel anvendelse af evaluering øges, hvis de, der udsættes for evaluering, tager ejerskab eller kan se fordele ved at blive evalueret (Cousins & Shulha 2007; Preskill et al. 2003). Spørgsmålet er derfor, om evalueringer giver mening i den kontekst, hvor de initieres (Kirkhart 2000; Patton 1998), hvilket kan afhænge af de mentale modeller, hvorudfra de relevante aktører vurderer evalueringsinformation (Leviton 2003). Særligt ledelse synes i den sammenhæng relevant (Carman & Fredericks 2010; Preskill & Boyle 2008). I forhold til undersøgelsen her indebærer det, at skoleledernes ejerskab er en forudsætning for, at evalueringer får betydning i praksis. De mentale modeller hos skoleledere kan blandt andet afhænge af, hvorvidt de primært er professionelt- eller managementorienterede.

¹ En række andre anvendelsesformer, som blandt andet læring, symbolsk, politisk og konceptuel anvendelse, nævnes i kilderne ovenfor, men instrumentel anvendelse og konstitutiv virkning repræsenterer to hovedretninger og kan betragtes som de mest modsætningsfyldte. Derfor anvendes de her.

Forholdet mellem ledelse og professionelle er bredt diskuteret i ledelseslitteraturen (Noordegraaf 2011; De Bruijn 2010; O'Reilly and Reed 2011; Harrison & Pollitt 1994). To tilgange kan identificeres (Thomas & Hewitt 2011; Noordegraaf 2007). Det ene perspektiv anser ledelse og professionalismisme som diametrale modsætninger, der kolliderer og er i konflikt. Ledelsesinstrumenter anses som kontrol, der lægger pres på professioner og tvinger dem ind i en managementorientering (Harrison & Pollitt 1994). På den anden side forsøger professioner at undgå ledelse for at sikre sig professionel frihed. I sin reneste form forventes ledere at prioritere ledelsesmæssig kontrol, mens professioner prioriterer faglighed og frihed (O'Reilly & Reed 2011). Skoleledere, som ofte har en baggrund som lærere, vil have en tendens til at repræsentere en professionel orientering og undgå ledelsesinstrumenter som evalueringer, der kan reducere lærernes faglige frihed, og de er angiveligt mere bekymrede for de negative konstitutive konsekvenser ved evaluering. Det andet og senere perspektiv har fokus på, hvordan professionelle ledere overtager en managementorientering og udvikler ledelsessystemer som evalueringer til at styre professionerne (Noordegraaf 2011; De Bruijn 2010; O'Reilly & Reed 2011). I en sådan optik vil skoleledere være mere positive over for evalueringer, og de vil i højere grad bruge evalueringer instrumentelt til at kontrollere undervisningen og udvikle lærerne. Samtidig vil de være mindre bekymrede i forhold til de negative konstitutive konsekvenser. I praksis genfindes begge ledertyper angiveligt blandt skolelederne, men det er sandsynligt, at nogle skoleledere i højere grad end andre anlægger en managementorientering, mens andre i højere grad er professionelt orienterede.

Også tid kan tænkes at spille en afgørende rolle for skoleledernes evalueringsanvendelse. I og med at skoleledere over tid gentagne gange konfronteres med ledelseskoncepter som evaluering, vil koncepterne have en tendens til at institutionalisere sig i skoleledernes bevidsthed (Røvik 2007; Dahler-Larsen & Krogstrup 2000). Det vil sige, at de optager koncepterne og de værdier, de repræsenterer, i deres holdninger og handlinger (March & Olsen 1995; Brunsson 1982). Da evaluering stadig er et forholdsvis nyt fænomen i folkeskolen og er blevet mødt med en del professionel skepsis (Andersen & Dahler-Larsen 2008), er det nærliggende at forvente,

at tid spiller en rolle for integrationen af og forståelsen for evalueringer på skolerne. Mere konkret forventes det, at skoleledere fra 2008 til 2012 anvender evalueringer mere instrumentelt og i mindre grad bekymrer sig om evalueringernes negative konstitutive virkninger.

Dataindsamling og operationalisering

Analysen bygger på to substantielt ens webbaserede spørgeskemaundersøgelser, som blev sendt ud til alle skoleledere i henholdsvis 2008 og 2012.² Spørgeskemaerne indeholder spørgsmål om skoleledernes holdning til evalueringer og deres selvrapporterede reaktioner på evaluering. Operationaliseringen af såvel evalueringsanvendelse som ledelsesorientering er baseret på refleksiv indekskonstruktion (de Vaus 2001). Mens ledelsesorientering afspejler skoleledernes vurdering af evaluering som et (strategisk) ledelsesredskab, er evalueringsanvendelse operationaliseret ved skoleledernes oplevelse af evalueringernes konsekvenser for dem selv eller skolens lærere. Tabel 1 illustrerer resultatet af en faktoranalyse, hvor en række spørgsmål vedrørende evalueringsanvendelse er blevet kategoriseret i forhold til sammenhænge i skoleledernes svar.

På baggrund af de teoretiske overvejelser ovenfor og den empiriske analyse er der dannet to indeks til at beskrive instrumentel brug og konstitutiv bekymring. Instrumentel brug er udtryk for skoleledernes svar på, hvorvidt de bruger evaluering og testresultater til at sammenligne lærere, samt hvorvidt de bruger evalueringens resultater i MUS-samtaler. Desuden indgår spørgsmålet: "Det har konsekvenser for den individuelle lærer, hvis evalueringens resultaterne ikke er tilfredsstillende?" Det er naturligvis ikke på baggrund af det sidste spørgsmål muligt at vurdere, hvilke konkrete konsekvenser det har for lærerne, men det vidner om et fokus på den individuelle lærer og på utilfredsstillende resultater, hvilket stemmer overens med det instrumentelle perspektiv. Konstitutiv bekymring består af spørgsmål om skoleledernes opfattelse af, hvordan evalueringsskemaet generelt påvirker lærernes og skoleledernes tilfredshed med deres job, og hvordan elevplaner påvirker lærernes tidsforbrug.

² I 2008 var svarprocenten på 47,4, mens den i 2012 var på 36,4.

Tabel 1.

Faktoranalyse af evalueringsanvendelse og konstitutiv bekymring. Pattern matrix.

Fortolket betegnelse Item	1	2
	Konstitutiv bekymring	Instru- mental brug
Evalueringssbølgen har gjort det vanskelige at rekruttere lærere til skolen	.912	
Evalueringssbølgen har gjort det vanskelige at fastholde lærere på skolen	.898	
Evalueringssbølgen har gjort det mindre attraktivt at være skoleleder	.718	
Elevplaner tager for meget af lærernes tid	.559	
Det har konsekvenser for den individuelle lærer, hvis evalueringresultaterne ikke er tilfredsstillende		.811
Jeg bruger evalueringresultater aktivt i MUS-samtaler		.712
Jeg bruger test- og evalueringresultater til at sammenligne lærere		.691
Cronbach's Alpha	.80	.60

Alle spørgsmål er baseret på en 5-punkts Likertskala fra 1 (meget enig) til 5 (meget uenig).

Rotations Metode: Oblimin with Kaiser Normalization.

Loadings < 0.3 not shown

Analyse – ledelse og evalueringsanvendelse

Indledningsvis kigger vi nærmere på skoleledernes ledelsesorientering. Tabel 2 viser resultatet af en faktoranalyse, der er dannet på baggrund af ledelses-spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen.³ Professionel orientering er kendetegnet ved to spørgsmål, som måler skoleledernes vurdering af ledelseskompetencer på skolen, samt hvorvidt skolens evalueringsspraksis primært er defineret ved pædagogiske hensyn. Skoleledernes vurdering af evalueringskompetencer på skolen siger kun indirekte noget om deres ledelsesorientering, men indikerer deres prioritering

³ Indeksene lever ikke op til en Cronbach's Alpha standard på 0,7, hvilket indikerer, at deres empiriske reliabilitet ikke er tilfredsstillende. I mangel på mere tilfredsstillende empiriske resultater og på baggrund af de teoretiske overvejelser er indeksene alligevel inkluderet i analysen.

af evalueringskompetencer. Skoleledernes managementorientering afspejler sig i fire spørgsmål, der vedrører skoleledernes vurdering af, hvorvidt evaluering generelt samt elevplaner og nationale test er brugbare ledelsesredskaber. Desuden vurderer skolelederne deres egen betydning for arbejdet med evaluering.

Tabel 2.

Faktoranalyse af management orientering og professionel orientering

Fortolket betegnelse Spørgsmål	1	2
	Manage- mentorien- tering	Profes- sionel orientering
Evaluering er et brugbart ledelsesinstrument for mig som skoleleder	.731	
Elevplaner er for mig som skoleleder et brugbart ledelsesredskab	.730	
Nationale tests er for mig som skoleleder et brugbart ledelsesredskab	.690	
Skoleledelsen spiller en afgørende rolle for arbejdet med evaluering	.528	
kolens evalueringsspraksis er defineret af pædagogiske overvejelser		.779
Der er tilstrækkeligt med evalueringskompetencer på skolen		.775
Cronbach's Alpha	.61	.39


Alle spørgsmål er baseret på en 5-punkts Likertskala fra 1 (meget enig) til 5 (meget uenig).

Rotation metode: Oblimin with Kaiser Normalization.

Loadings < 0.3 not shown

Total forklaret variation af de tre komponenter: 53,4 procent.

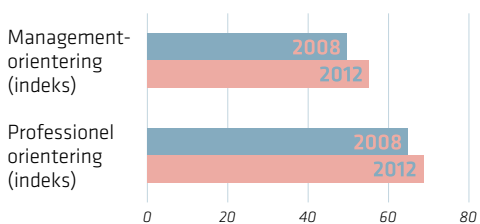
LEDELSE, tid og EVALUERINGS- ANVENDELSE





Figur 1.

Gennemsnitlig score for ledelsesindeks i 2008 og 2012



Figur 1 viser udviklingen i skoleledernes ledelse fra 2008 til 2012. Begge ledelsesdimensioner udvikler sig i positiv retning, hvilket tyder på, at skoleledere har en tendens til i højere grad at anlægge både en professionel orientering og en managementorientering. Det indikerer, at professionalism og management ikke er dikotomier, men hænger sammen og udvikler sig simultant, og i stigende grad vurderer skolelederne evaluering som et (strategisk) ledelsesredskab.

I tabel 3 ser vi nærmere på skoleledernes evalueringsanvendelse. Det fremgår, at 43,5 procent af skolelederne bruger evalueringer i MUS-samtaler, mens 30 procent finder, at utilfredsstillende evalueringresultater

Tabel 3.

Skolelederes vurdering af de enkelte elementer i instrumentel brug og konstitutivt fokus 2012

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig	Total	N
Instrumentel brug							
Jeg bruger test- og evalueringseresultater til at sammenligne lærerne	0.2	10.8	18.9	45.2	24.9	100	418
Jeg bruger evalueringer aktivt i MUS-samtaler på skolen	4.1	39.4	36.1	18.1	2.3	100	393
Det har konsekvenser for den enkelte lærer, hvis evalueringseresultaterne ikke er tilfredsstillende	3.6	26.2	42.7	21.9	5.6	100	393
Konstitutiv bekymring							
Elevplaner tager for meget af lærernes tid	3.6	16.0	29.4	44.3	6.7	100	418
Evalueringebølgen har gjort det vanskeligere at rekruttere lærere til skolen	0.2	0.2	11.7	40.9	46.9	100	418
Evalueringebølgen har gjort det vanskeligere at fastholde lærere på skolen	0.5	0.5	8.9	38.8	51.4	100	418
Evalueringebølgen har gjort det mindre attraktivt at være skoleleder	1.9	6.7	23.7	36.1	31.6	100	418

har konsekvenser for den enkelte lærer. Brugen af test- og evalueringseresultater til at sammenligne lærere virker som et mindre attraktivt ledelsesinstrument. Blot 11 procent bruger evalueringer til sammenligning. Det tyder på, at skoleledere bruger evalueringer og handler på tilfredsstillende evalueringseresultater, men i mindre grad bruger de resultaterne til sammenligning af lærere.

Skoleledernes bekymring over for konstitutive virkninger er mindre udtalt end deres instrumentelle evalueringssammenligning. To ud af tre skoleledere er uenige i, at evalueringebølgen har gjort det mindre attraktivt at være skoleleder, mens 90 procent er uenige i, at evalueringebølgen har gjort det vanskeligere at fastholde og

rekruttere lærere. Mere konstitutiv bekymring har de i forhold til den tid, lærerne bruger på elevplaner, og en femtedel af skolelederne mener, at elevplaner tager for meget af lærernes tid. Den umiddelbare forventning om en udtalt evalueringssammenligning blandt skoleledere finder imidlertid ikke støtte.

Dertil kommer, at tid spiller en signifikant rolle for både skoleledernes instrumentelle brug af evalueringer og for deres bekymring over evalueringernes konstitutive virkninger. Fra 2008 til 2012 er der som forventet en signifikant, vedvarende og systematisk forandring i såvel skoleledernes instrumentelle brug som i deres konstitutive bekymring. Tabel 4 viser, hvordan skolele-

Tabel 4.

**Regressionsanalyse af instrumentel brug og konstitutiv bekymring.
Ikke standardiseret koefficient. OLS.**

	Industrielt brug		Konstitutiv bekymring	
	M1	M2	M1	M2
Tid:				
2012 (ref. = 2008)	6.89*** (1.02)	4.19*** (1,01)	-17.66*** (1.15)	-14.17*** (1.18)
Socioøkonomiske karakteristika:				
Mand	-1.11 (1.21)	-0.27 (1.10)	2.89** (1.38)	2.17* (1.29)
Alder	-0.08 (0.10)	-0.09 (0.09)	-0.11 (0.12)	-0.03 (0.12)
Skolelederens anciennitet	0.20** (0.09)	0.23*** (0.09)	-0.09 (0.12)	-0.08 (0.11)
Skolestørrelse (antal elever i 100)	0.52** (0.26)	0.33 (0.24)	-0.97*** (0.28)	-0.98*** (0.26)
Ledelsesorientering:				
Managementorientering (indeks)		0.43*** (0.04)		-0.38*** (0.04)
Professionel orientering (indeks)		-0.02 (0.04)		-0.25*** (0.05)
Konstant	38.70*** (4.78)	11.91** (5.40)	46.59*** (5.67)	83.80*** (6.46)
Observationer	971	971	1.026	1.026
Adj. R-squared	0.054	0.172	0.195	0.284
max VIF	1.831	1.835	1.831	1.835

*** $p < 0.01$ | ** $p < 0.05$ | * $p < 0.1$.

derne i højere grad bruger evalueringer instrumentelt, og deres bekymring for evalueringers negative konstitutive konsekvenser falder. Den udvikling understøttes yderligere af, at alle spørgsmålene i de to indeks peger i samme retning (ikke illustreret). Over tid synes skolelederne således at blive mere vant til evalueringer. De frygter i mindre grad deres negative konsekvenser og i højere grad bruger de dem aktivt i deres ledelse. Denne bevægelse kan i sig selv være udtryk for en konstitutiv konsekvens af evalueringerne. Det tyder yderligere på en sammenhæng mellem instrumentelt brug og konstitutiv bekymring. I og med at skoleledere bruger evalueringer mere instrumentelt, reduceres også deres bekymring for deres negative konsekvenser. Ændringen i skoleledernes evalueringsanvendelse over tid kan naturligvis hænge sammen med, at selve evalueringerne har ændret sig (eksempelvis spørgsmål, metoder og

design), men da der er tale om en forholdsvis begrænset periode på fire år, er grundlæggende forandringer mere tvivlsomme. Det kræver dog en mere indgående analyse af evalueringstyper for at undersøge denne sammenhæng.

Vender vi os mod sammenhængen mellem ledelse og evalueringsanvendelse bekræftes vores forventninger i vid udstrækning. Som det fremgår af tabel 4, er der en signifikant sammenhæng mellem skoleledernes ledelsesorientering og deres henholdsvis instrumentelle brug og konstitutive bekymring. Jo mere skoleledere er dedikerede til management, jo mere er de tilbøjelige til at bruge evalueringer instrumentelt som et led i deres ledelsesmæssige handlinger, og de er mindre bekymrede for evalueringernes negative konstitutive virkninger. Tilsvarende finder vi, at de

skoleledere, der er mest professionelt orienterede, i mindre grad bruger evalueringer instrumentelt (ikke signifikant), mens de modsat vores forventninger er mindre bekymrede for de negative konstitutive virkninger. Det tyder på, at professionel orientering ikke nødvendigvis indebærer en bekymring for evaluering.

Desuden er instrumentel brug ikke påvirket af køn, men mandlige skoleledere er mere bekymrede over konstitutive virkninger. Skoleledernes alder betyder ikke noget for deres anvendelse af evaluering, mens deres anciennitet synes afgørende. Des længere erfaring som skoleleder, des mere bruger skolelederne evalueringer instrumentelt. Det kan skyldes, at man har mere erfaring med evalueringer, når man har været skoleleder i mange år, og derfor bruger man dem også mere aktivt. Dertil kommer, at skoleledere på store skoler bruger evalueringer mere instrumentelt og er mindre bekymret i forhold til konstitutive konsekvenser end skoleledere på små skoler. Den positive sammenhæng mellem skolestørrelse og evalueringsanvendelse er imidlertid ikke signifikant, når der kontrolleres for ledelsesorientering. Det tyder på, at skoleledere på store skoler er mere tilbøjelige til at anlægge en managementorientering, end de er på mindre skoler.


Konklusion

Analysen støtter i nogen grad forventningen om, at skoleledelse påvirker evalueringsanvendelse. Skoleledere, der anlægger en managementorientering, bruger evalueringer mere instrumentelt og er mindre bekymrede over for evalueringernes negative konstitutive virkninger end de professionelt orienterede skoleledere. Dertil kommer, at skoleledere har en tendens til at adaptere både en managementorientering og en professionel orientering. Der er således ikke tale om et enten-eller, men et både-og. Desuden viser analysen, at skoleledernes instrumentelle brug øges i perioden fra 2008 til 2012, mens deres bekymring for negative konstitutive konsekvenser aftager. Det tyder på, at evalueringer påvirker skoleledernes konstruktioner, og når de gentagne gange konfronteres med evalueringer, vil evalueringerne sætte sig spor i deres bevidsthed og handlinger (Dahler-Larsen 2011; Dahler-Larsen & Krogstrup 2000).

Analysen rejser imidlertid også en række spørgsmål. For det første tyder resultaterne på en sammenhæng mellem instrumentel brug og konstitutiv bekymring. Den kan skyldes den underliggende ledelsesdimension, men det kan også være udtryk for, at ændringer i skoleledernes bekymring for negative konstitutive virkninger påvirker deres instrumentelle brug eller omvendt. For at forstå sammenhængen kan der derfor være behov for flere kvalitative studier af processen. For det andet anslår analysen muligheden for at reducere evalueringens negative konstitutive konsekvenser og gøre evalueringer mere effektive, hvis de aktører, der skal bruge dem, øger deres viden om og adaptation af evalueringer. Analysen her bygger alene på skoleledernes egne beskrivelser af deres ledelse og evalueringsanvendelse. For at validere den undersøgte sammenhæng mellem ledelse og evalueringsanvendelse kan der være behov for at supplere analysen med egentlige adfærdsdata, da ledere kan have en tendens til at overdrive deres egne præstationer (Maier & O'Toole 2010).

Reservationerne uantastet har resultaterne den normative implikation, at ledelse kan påvirke evaluering som et ledelsesredskab, og hvis det er muligt at kombinere professionel orientering og managementorientering, er det sandsynligt, at der kan udvikles evalueringssystemer, der kombinerer managementhensyn og indfanger professionelle normer, som accepteres af lærerne.

**LEDELSE, tid og
EVALUERINGS-
ANVENDELSE**





Litteratur

- Albæk, E. (1988): "Fra sandhed til information. Evalueringsforskning i USA – før og nu." Akademisk Forlag.
- Alkin, M.C. & Taut, S.M. (2003): "Unbundling Evaluation Use". I *Studies in Educational Evaluation*, 29, s. 1-12.
- Andersen, V.N. & Dahler-Larsen, P. (2008): "The Framing of Public Evaluation Data and the Legislation on Openness and Transparency in Danish Schools". I Boyle, R.; Breul, J.D. & Dahler-Larsen, P. (red.): *Open to the Public. Evaluation in the Public Sector*. Heinemann.
- Andersen, V.N. & Dahler-Larsen, P. and Pedersen, C. P. (2009) "Quality assurance and evaluation in Denmark". *Journal of Education Policy*, Volume 24, Issue 2, 2009
- Andersen, V. N. & Dahler-Larsen, P. (2008): "The Framing of Public Evaluation Data and the Legislation on Openness and Transparency in Danish Schools". In Boyle, R., Breul, J. D. & Dahler-Larsen, P. (ed.). *Open to the Public. Evaluation in the Public Sector*, New Brunswick, Heinemann, 2008. p 99-120.
- Bjørnholt, B (2006): "Hvorfor kvalitetsundersøgelser – en analyse af kvalitetsundersøgelsernes initiering, anvendelse og virkninger", upubliceret Ph.d.afhandling Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet.
- Brunsson, N. (1982): "The Irrationality of Action and Action Rationality: decisions, ideologies and organizational actions", *Journal of Management Studies*, Volume 19, Issue 1, p 29-44
- Carman, J. & Fredericks, K. A (2010): "Evaluation Capacity and Nonprofit Organizations Is the Glass Half-Empty or Half-Full?" *American Journal of Evaluation* Volume 31 Number 1, 84-104
- Cousins, B.J. & Shulha, L.M. (2007): "A Comparative Analysis of Evaluation Utilization and it Cognate Fields of Inquiry: Current Issues and Trends". I Shaw, F.I.; Greene, J.C. & Mark, M.M. (red.): *The sage handbook of evaluation*. Sage Publications.
- Dahler-Larsen, P. (2011): *The Evaluation Society*. Stanford University Press.
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2000): "Evaluering og Institutionelle standarder: Nyinstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ideal". I *Politika*, 32(3), s. 283-299.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2001): "Evaluerings konstitutive virkninger". I Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Larsen, F. (2001): "Anvendelse af evaluering – Historien om et begreb, der udvider sig". I Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.
- De Bruijn, H. (2010): *Managing professionals*. Routledge.
- de Vaus, D. (2001): *Research Design in Social Research*. Sage Publications.
- Farrell, C. & Morris, J. (2007): "The 'Post-Bureaucratic' Public Sector Organization. New Organisational Forms and HRM in ten UK Public Sector Organisations". I *International Journal of Human Resource Management*, 18(9), s. 1575-1588.
- Funnell, S. C. & Rogers, P. J. (2011): *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*, John Wiley & Sons.
- Harrison, S. & Pollitt, C. (1994): *Controlling Health Professionals*. Open University Press.
- Kirkhart, K.E. (2000): "Reconceptualizing Evaluation Use: An Integrated Theory of Influence". I *New Directions for Evaluation*, 88, s. 5-23.
- Leviton, L.C. (2003): "Evaluation Use: Advances, Challenges and Applications". I *American Journal of Evaluation*, 24(4), s. 525-535.
- Maier, K.J. & O'Toole, L.J. (2010): *I Think (I am doing well), Therefore I am: Assessing the Validity of Administrators' Self-assessments of Performance*. Paper presented at the National Meeting of the Midwest Political Science Association, April 22-25, Chicago, Illinois, USA.
- March, J.G. and Olsen, J. P (1995): "Perspectives on Governance", pp. 7-47 i March og Olsen, *Democratic Governance*, Free Press.
- Noordegraaf, M. (2011): "Remaking professionals? How associations and professional education connect professionalism and organizations". I *Current sociology*, 59(4), s. 465-488.
- Noordegraaf, M. (2007): "From 'Pure' to 'Hybrid' Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains". I *Administration & Society*, 39(6), s. 761-785.
- O'Reilly, D. & Reed, M. (2011): "The Grit in the Oyster: Professionalism, Managerialism and Leaderism as Discourses of UK Public Services Modernization". *Organization Studies*, vol. 32 no. 8 1079-1101.
- Patton, M.Q. (1998): "Discovering Process Use". I *Evaluation*, 4(2), s. 225-233.
- Preskill, H. & Shanelle, B. (2008): "A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building". I *American Journal of Evaluation*, 29(4), s. 443-459.
- Preskill, H.; Zuckerman, B. & Matthews, B. (2003): "An Exploratory Study of Process Use: Findings and Implications for Future Research", *American Journal of Evaluation*, vol. 24 no. 4 423-442.
- Røvik, K.A. (2007) *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Simola, H.; Ozga, J.; Segerholm, C.; Varjo, J. & Andersen, V. N (2011): "Governing by numbers", pp. 96-106 in J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (eds.), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. Routledge.
- Thomas, P. & Hewitt, J. (2011): "Managerial Organization and Professional Autonomy: A Discourse-Based Conceptualization", *Organization Studies*, vol. 32 no. 10 pp.1373-1393
- Van Dooren, W.; Bouckaert, G. & Halligan, J. (2010): *Performance Management in the Public Sector*. Routledge.
- Vedung, E. (2009): *Utverdering i politik och forvaltning*. Studentlitteratur.

Portfolioen

i slipstrømmen af
et nyt evaluerings-
paradigme



Gennem de seneste to årtier har uddannelsessystemet været vidne til et øget fokus på og nye krav knyttet til et skifte fra summativ, produktorienteret evaluering til formativ, procesorienteret evaluering. Skiftet er blevet beskrevet som uddannelsessystemets løsning på et misforhold mellem eksisterende evalueringspraksisser og forventninger til samfundsmæssige behov.

Brown (2004) og Gillett & Hammond (2009) taler om et behov for nye evalueringsstrategier, som passer til det 20. århundrede, for strategier, som er 'fit for purpose', mens Boud (2000) taler om 'bæredygtig evaluering'. Svaret på behovet for nye strategier er ifølge megen nyere litteratur effektiv brug af formativ evaluering (Boud 2000; Boud & Falchikov, 2006; Gillett & Hammond, 2009; Klenowski, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Topping, 1998; Yorke, 2003). Blandt de forskellige lærings- og evalueringsteknologier, der er introduceret i slipstrømmen af dette paradigmatisk skift, kan man vel godt tale om, har portfolioen været en af de mere populære. Portfolioen beskrives som en metode, der kan "entail nothing less than a wholesale transition from a testing culture to an assessment culture" (Wolf, Bixby, Glenn & Gardner 1991: 33; Krogh & Juul Jensen 2003), som et innovativt uddannelsesværktøj, og som en helt ny måde at forholde sig til eleven og elevens læring på, der understøtter læringskravene i et senmoderne samfund (Niguidula 1993; Arter 1995; Barchfeld-Venet 1997; Herman & Morrell 1999; Elmin 2001; Tolsby 2002; Krogh 2007). Det er en metode, der åbner muligheder (Elmin 2001: 72), der åbner mulighed for "å skabe en skole der alle bliver verdsatt og alle får sitt udviklingsrom" (Dysthe 2001: 334). Som det fremgår, er forventningerne til portfolioen store. På samme tid synes det imidlertid svært at fange årsagerne til dens succes og ikke mindst svært at forstå de betingelser, som er en forudsætning for at indfri forventningerne (Arter 1995; Boud, 2000; Gillett & Hammond, 2009; Qvortrup 2011; Tolsby 2002; Yorke, 2003).

Målet med denne artikel er to-delt. På den ene side vil den belyse litteraturens forståelser af portfolioen og – som et led heri – de eksplicite og mere implicite antagelser, der knytter sig til disse forventninger. På den anden side vil den udfordre de hidtidige forståelser ved at diskutere portfolioens potentiale ud fra det systemteoretiske perspektiv. Dette gøres gennem en teoretisk funderet og empirisk informeret undersøgelse.

Forventninger til portfolioen

I indeværende artikel iagttages portfolioen som en teknologi til at løse samtidige udfordringer i uddannelsessystemet. Dette afsnit kaster et tættere blik på de forventninger, portfolioen tilskrives. Efterfølgende laves en kort gennemgang af portfolioens aktualitet i det danske uddannelsessystem, inden der følger en introduktion til systemteorien, som portfolioens potentialer i den afsluttende del vil blive belyst igennem.

Litteraturen beskriver portfolioer som formålsbestemte samlinger af elevarbejder, der udstiller og giver bevis for elevers anstrengelser, progression, præstationer og selv-refleksion (Paulson, Paulson & Meyer, 1991; Messick, 1994; Dysthe & Engelsen, 2004), som 'envelopes of the mind' (Orland-Barak, 2005, p. 4) eller som sammenstillinger af dispositioner, dvs. tilkendegivelser om anlæg og tilbøjeligheder, samlet over tid (LaBoskey, 1993; Smith & Tillemma, 1998).

Portfolio-organiseret undervisning beskrives som havende potentiale ift. både evaluering og læring. Med hensyn til evaluering er forventningerne relateret til den antagelse, at portfolioen bidrager til klarhed over og åbenhed omkring evalueringsprocesser, til elevinvolvering og til variation i rækken og spændvidden af arbejder, som der evalueres på, hvilket er med til at sikre en mere effektiv og passende evaluering (Biggs, 1998; Boud & Falchikov, 2006; Gillett & Hammond, 2009). Dette knyttes sammen med det forhold, at arbejdet med portfolio skaber en tættere kobling mellem undervisning og undervisningsaktiviteter i løbet af skoleåret og evalueringen i afslutningen af skoleåret (Belanoff & Dickson, 1991; Qvortrup, 2011; Yancey & Weiser, 1997). Koblingen skabes, fordi der

i portfolioen samles arbejder over tid. Samlingen og sammenstillingen af arbejder ændrer bredden af evalueringsmaterialet, nævnes det. Portfolioen skaber ikke bare et billede af, hvad eleven har lært, men også af, hvordan eleven lærer og af elevens holdning til det at lære (Otnes 2005; Ellmin 2001; Qvortrup 2011).

Med hensyn til læring beskrives portfolioen som et værktøj for øget læring og udvikling (Butler & Winne 1995; Orland- Barak, 2005; Tillema, 1998; Tillema & Smith, 2000). I følge Yancey og Weiser (1997, s. 4) støtter portfolioen aktiv videnkonstruktion samt refleksion over læringsprocesser og -præstationer. Samtidig ser man forventninger om, at arbejdet med portfolioen understøtter skabelsen af fællesskaber, hvor elever og lærere arbejder sammen som læsere, skrivere, tænkere, forskere og lærende. Disse fællesskaber tilskynder elever til at tænke dybere over og giver dem tro på deres egen læring, hvilket igen ikke bare motiverer eleven og får eleven til at tage et større ansvar for sine studier (Ellmin & Ellmin 2000; Ellmin 2001), men også understøtter deres fremtidige rolle som reflekterende lærende (Ackelman 2001; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lund 2008a; Tillema & Smith, 2007; Zeichner & Wray 2001).

Portfolioen forventes altså at håndtere et antal af udfordringer med hensyn til gennemsigthed og forudsigtelighed i læringsudbyttet. Med hensyn til gennemsigthed orienterer forventningerne sig mod dokumentation af både læringsprocesser og -præstationer.

I tillæg til de høje forventninger beskriver litteraturen en række fundamentale betingelser for succesfuld brug af portfolioen. Disse betingelser kommer til udtryk i på den ene side casestudier beskrivende succesfulde anvendelser af portfolio og på den anden side omhyggeligt udarbejdede forskrifter for brug af portfolio, hvor det indikeres, at et eller andet 'mere' end de beskrevne guidelines er en forudsætning for succes (se Qvortrup 2011). Vi hører om 'de rigtige elever', om elev-villighed og den rigtige lærermentalitet, ligesom der kan iagttages begreber som 'et fælles grundlag', et særligt fortolknings- og vurderingsfællesskab, den rigtige klasserumskultur og en særlig evalueringsskulturs (Barrett & Wilkerson, 2004; Dysthe 2001; Ellmin

2001; Gillett & Hammond, 2009; Tolsby, 2002; Qvortrup 2011). Det synes ikke nemt at fange, hvad dette 'mere', altså de fundamentale betingelser for succes, helt konkret dækker over, og litteraturen kredser stadig om det (Boud, 2000; Gillett & Hammond, 2009; Yorke, 2003).

Portfolioen i det danske uddannelsessystem

Portfolioen er inden for det seneste årti blevet givet stor interesse i hele det danske uddannelsessystem på alle uddannelsesniveauer og inden for mange fag-sammenhænge. I folkeskolen er der de seneste år blevet gennemført forskellige evalueringstiltag på henholdsvis elev-, skole- og systemniveau, og et af de værktøjer, som foreslås til evaluering i undervisningen, er portfolio¹. I gymnasiet skærpede gymnasierformen anno 2005 kravene til elevernes og lærernes dokumentation af samt refleksion i og over læring og undervisning. Realiseringen af disse skærpede krav forudsatte inddragelse af nye undervisnings- og evalueringsformer, hvor portfolioen indtog en central plads og således ikke bare blev skrevet ind som metode i læreplanerne, men også blev tillagt stor opmærksomhed ved f.eks. at være omdrejningspunktet for en række udviklingsprojekter (Qvortrup 2011). På universitetsniveau arbejder man med den såkaldte undervisningsportfolio, som skal vedlægges ansøgninger til videnskabelige stillinger med henblik på at gøre det muligt at tillægge dokumenterede undervisningskvalifikationer vægt, når kvalifikationsbedømmelser foretages.

Interessen for portfolioen som metode er altså stor. Samtidig ses der i den pædagogiske praksis en række udtryk for, at forventningerne til portfolioen ikke altid bliver opfyldt. På den ene side ses dette ved, at portfolioen opgives som metode (se Qvortrup 2011). På den anden side ses det i studier, som viser, at lærere kæmper med metoden og med at opfylde det såkaldte 'mere' (Qvortrup 2011). De bruger meget tid og mange kræfter på at forsøge at indfri forventningerne til arbejdet med portfolioen (Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012).

¹ <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Portfolio>

Niklas Luhmanns begreber om læring og undervisning

Teorierne, som i tidligere studier har været anvendt til at belyse portfolioen, har i det væsentligste haft grundforholdet mellem lærer og elev, mellem undervisning og læring, som sit grundfokus (se evt. Qvortrup 2011). Med dette fokus bliver resultatet uundgåeligt en modsætning mellem lærer og elev og et fokus på den uløselige manglende mulighed for at opløse denne modsætning. I indeværende artikel vil et sådant fokus blive forladt til fordel for en teori, hvis grundenhed i beskrivelse af undervisning er kommunikation. Dette betyder, at "I stedet for en mennesketil-menneske pædagogik træder en socialstrukturel analyse af kompleksiteten i skoleundervisningens interaktionssystemer og af grænserne for den heri boende iagttagelses- og handlingskapacitet" (Luhmann & Schorr 1982: 17). Luhmanns teoriapparat er stort og komplekst, men for indeværende rækker det med hans begreber om selvreferentielle og funktionelt lukkede systemer, strukturel kobling og teknologiunderskud.

Systemer: selvreferentielle og funktionelt lukkede

Ifølge Luhmann (1995, 2002a) kan både elevers læring og undervisning beskrives som operationer eller processer, der udspiller sig i selvreferentielle og funktionelt lukkede systemer; læring i bevidsthedssystemer og undervisning i kommunikationssystemer. At systemerne er selvreferentielle og funktionelt lukkede, beskriver det forhold, at systemerne producerer sig selv med reference til sig selv i lukkede kredsløb af bevidsthed henholdsvis kommunikation. De har ikke direkte adgang til hinanden, og kan ikke determinere hinanden.

Læring, som refererer til operationer, der fører til ændringer i et psykisk systems strukturer og hermed også til ændringer i fremtidige erkendelses- og læringsmuligheder (Luhmann 1990b, s. 69), kan ikke iagttages direkte i undervisningen og kan ikke udtrykkes i dens helhed. Læring henviser som nævnt til strukturforandringer i systemet, og da psykiske systemer eller bevidstheden opererer med sansenære indtryk (Luhmann 1990a; 1995), er der ikke nødvendigvis tale om hverken et reflekteret eller et sprogligt fænomen. Samtidig kan undervisning ikke indvirke på individets læring; der kan ikke sluttes fra undervisning baseret på kommunikation til læring.



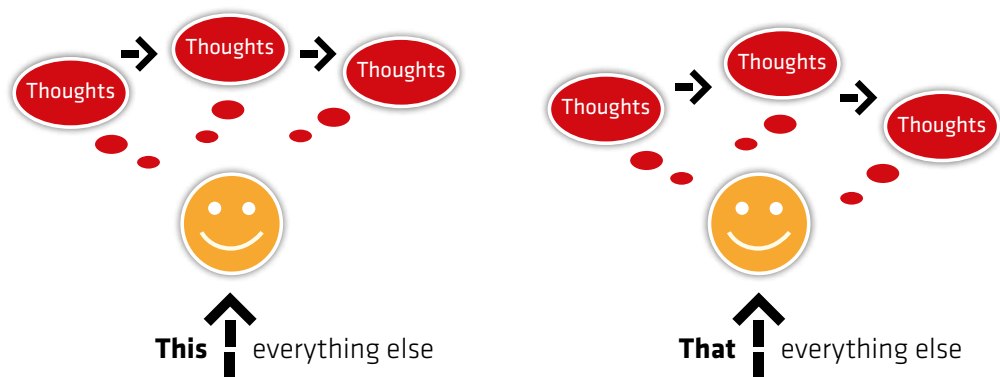
Strukturelle koblinger

Lukketheden betyder imidlertid ikke, at de to systemer slet ikke kan påvirke hinanden. Dette foregår gennem det, Luhmann beskriver som strukturelle koblinger, hvor sproget som medie for både tænkning og kommunikation tillader systemerne at beskæftige sig med det samme tema (Luhmann 2002b). Både kommunikation og tanker kan (i en vis udstrækning) sættes på sproglig form, uden at tanker og kommunikation dermed kan reduceres til sprog (Qvortrup & Keiding 2013b). Via sproget kan psykiske systemer bidrage til og dermed forstyrre sociale systemer (kommunikationen udvikler sig måske i en anden retning), ligesom kommunikation kan forstyrre psykiske til at tænke anderledes (det, der blev sagt, fik mig til at tænke anderledes).

De systemoperationer, der muliggør systemets kontakt til omverdenen - og dermed en væsentlig del af grundlaget for læring, beskrives som iagttagelser, der kobles til det at markere forskelle. Gennem iagttagelsen markeres - udvælges - noget og ikke alt andet. En iagttagelse udspringer altid af tidligere læring og af de herigennem opbyggede forventningsstrukturer, som konsolideres eller revideres, når iagttagelsen bekræfter henholdsvis bryder/skuffer forventningerne (Qvortrup & Keiding 2013b). Med udgangspunkt i systemernes lukkethed og iagttagelsesbegrebet kan de strukturelle koblinger beskrives som forme, der lukker noget ind og lader alt andet ude (Luhmann 1990, s. 163). Måden, hvorpå den enkelte elev kobler sig til undervisningen, former dennes konkrete læringskontekst. Hvert enkelt individ skaber således gennem dennes strukturelle kobling sin egen helt unikke og

systemrelative læringskontekst. Undervisningen kan således som socialt system resultere i, at der er skabt en række vidt forskellige læringskontekster, alt afhængigt af hvorledes de forskellige elever kobler sig til denne (Keiding 2007; Qvortrup & Keiding 2013b).

Relationen mellem bevidsthedssystemer og kommunikationssystemer, mellem tanker og kommunikation og mellem læring og undervisning kan illustreres på følgende måde:



Teaching as a social system:
Communication 1 → Communication 2 → Communication 3

Figur 1. Operativt lukkede psykiske systemer baseret på tanker og deres strukturelle kobling via sproget til undervisning som et operativt lukkede kommunikationssystem baseret på kæder af kommunikation (efter Qvortrup & Keiding 2013b)

Figuren illustrerer, hvordan både et lærende system og kommunikationen i en iagttagelse sætter en forskel (illustreret ved den galgeformede streg), og hermed markerer noget – det betegnedne – som tager sig ud fra det ikke-markerede, alt andet.

Undervisningens teknologiunderskud

Undervisning opererer som følge af den manglende mulighed for at observere den læring, der har fundet eller finder sted i elever, under det, Luhmann beskriver som et 'teknologi-underskud' (Luhmann & Schorr 1982,

2000). Begrebet om teknologi-underskud slår det fast, at ingen teknologi kan ophæve den gensidige autonomi og lukkethed mellem undervisning og læring. Dette står i kontrast til det fænomen, at undervisningen må være i stand til at demonstrere og vurdere, hvordan den påvirker de deltagende elever i forhold til de intendede læringsmål. Luhmann formulerer det sådan, at et system "må kontrollere sine virkninger på omverdenen gennem tilbagevirkningerne på det selv, hvis det vil forholde sig rationelt" (2000, s. 539).

Systemteorien er ikke, på trods af dette udgangspunkt, teknologipessimistisk. På den ene side anerkender den, at ingen teknologi kan løse undervisningens dilemma; ingen teknologi, lige meget hvor god den er, giver undervisningen mulighed for at styre eller iagttage elevernes læring. Undervisningens manglende mulighed for at determinere og kontrollere læring er et vilkår og kan dermed ikke forstås som et udtryk for metodisk ufuldkommenhed eller som et problem/en fejl, der kan elimineres gennem mere hensigtsmæssige undervisningsstrategier og hertil hørende metoder og medier (Keiding & Qvortrup 2013; Qvortrup & Keiding 2013b). På den anden side benægter den ikke, at teknologier har/kan have en indvirkning, og at visse teknologier er mere overbevisende end andre. Derfor må vi heller ikke stoppe med at forsøge at mindske teknologi-underskuddet eller at håndtere

det på bedre måder (Luhmann & Schorr, 1982, 2000; se også Keiding & Qvortrup 2013; Qvortrup & Keiding 2013b). Undervisningen må altså indstille sig på at operere under, hvad Luhmann & Schorr betegner som et teknologideficit, og frem for at fokusere på, hvad der ikke er muligt, nemlig at opfinde teknologier, der kan sikre en entydig kobling mellem undervisning og læring, må blikket rettes mod, hvad som dog er muligt (Luhmann & Schorr 1982b, s.16; se også Qvortrup & Keiding 2013b).

Det vil således være udgangspunktet i nedenstående genbeskrivelse af portfolioen. Portfolioen kan ikke forstås som en teknologi, der kan sikre en kobling mellem undervisning og læring, men hvad er det så, den muliggør, som får den til at fremstå så overbevisende, som vi hører, at den gør? Kan vi gennem en systemteoretisk genbeskrivelse, der tager udgangspunkt i forskellen mellem læring og undervisning frem for at søge enheden i og mellem disse, begrebsliggøre disse muligheder?

En systemteoretisk genbeskrivelse

Svaret på ovenfor stillede spørgsmål om, hvad det er, der får portfolioen til at fremstå så overbevisende som undervisningsteknologi, søges i indeværende afsnit besvaret gennem en fokusering på tre forhold, som alle tre relaterer sig til de forventninger, som er blevet fremhævet som centrale for arbejdet med portfolio. Med det systemteoretiske udgangspunkt vil fokus ikke være på at anvise bestemte handlinger. Der tages udgangspunkt i kausalforestillinger, som mennesket allerede handler ud fra, med henblik på at belyse disse (Qvortrup 2011; Qvortrup 2012: 107).

De tre forhold, som der vil blive taget fat i, er:

- 1) Portfolioen som refleksionsskabende medium
- 2) Portfolioen som medium for iagttagelse af læring
- 3) Portfolioen som medium for andenordens-iagttagelse og for forventningsskabelse

Disse vil blive gennemgået én for én. Analysens sigte er ikke at lave en udtømmende analyse af portfolio-

ens muligheder og begrænsninger, men gennem tre nedslag på litteraturens forventninger til portfolioen at eksemplificere, hvad der sker, hvis man iagttager disse med systemteoretiske briller.

Portfolioen som refleksionsskabende medium

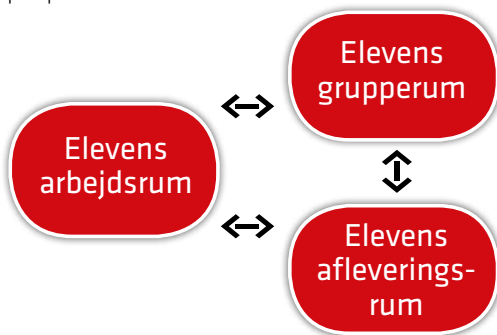
I belysning af portfolioen som refleksionsskabende medium vil blive taget udgangspunkt i en situation fra observationer af portfolio-baseret undervisning i gymnasiet (Qvortrup 2011):

Jeg observerer en undervisningstime i et forløb, hvor klassen har arbejdet med refleksionsskemaer, som skal indgå i portfolioen og i den portfoliobaserede eksamen. Ideen bag arbejdet med disse refleksionsskemaer er, at de er et vigtigt element i det, der skal give mulighed for at basere eksaminationen på en 'helhedsvurdering' af elevens viden og kunnen. Under udfyldningen af refleksionsskemaer rækker en elev hånden op og spørger sin lærer: "Hvad skal jeg sige til eksamen for at få en god refleksionskarakter?". Læreren sukker opgivende og siger til eleven, at hun ikke kan give svaret. Hun skal skrive om sin individuelle progression, om sin læring og sine læringserfaringer. Efter timen henvender læreren sig til mig, kommenterende på situationen: "De har endnu ikke helt forstået, hvad det handler om. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal gøre det klart for dem".

Eksemplet illustrerer det forhold, jeg pegede på i afslutningen af afsnittet "Portfolioen i det danske uddannelsessystem", at læreren bruger mange kræfter på at forsøge at indfri forventninger til portfolioarbejdet, uden at det, som læreren iagttager det, helt synes at lykkes. Det skal vi dog ikke opholde os mere ved for indeværende. I stedet vil jeg foreslå en anden analyse af den situation, der for læreren umiddelbart opfattes som et mislykket forsøg på at skabe rammer for elevens ucensurerede og autentiske selvbeskrivelse. Denne analyse vil tage udgangspunkt i de rammer for perspektivtransmission, som man også kan begrebs sætte den beskrevne lærer-facilitering af portfolioarbejde som. Eleven iagttager sig selv som deltager i undervisningssystemets kommunikation. Elevens selviagttagelse gives mening i relation til iagttagelse af kommunikationens, altså undervisningens, betingelser. Man kan også sige, at selvreferen-

cen ikke forekommer som det eneste, men som ét blandt to henvisningsmomenter i elevens iagttagelse af et givet stof. Netop denne iagttagelse af grænsen mellem undervisningens og elevens grænsedragning vil systemteorien betegne som refleksion: Refleksion finder sted "i alle former for selvfremsstilling, hvor den antagelse ligger til grund, at omverdenen ikke uden videre accepterer systemet, sådan som det ønsker at forstå sig selv" (Luhmann 2000: 508). Pointen er altså her, at der ikke er tale om enten-eller i forhold til undervisningens eller elevens iagttagelse af et givet tema, men om et både-og. Det er ikke enten underviserens kriterier for rigtighed eller elevens kriterier for rigtighed, der styrer kommunikationen, og god selvrefleksion kan således ikke defineres ved det, at eleven alene iagttager med sin egne kriterier. Der er med systemteorien tale om refleksion, netop fordi adskillelsen mellem elev og undervisning ligger til grund, og portfolio-arbejdet synes altså at facilitere dette, og med det refleksionsskema, der udfyldes, at gøre det muligt at iagttage de produkter, som er resultatet af en sådan refleksion.

Med den opdeling i forskellige sfærer, som ofte ses anvendt i portfolio-arbejder, og med de forskellige refleksionsarbejder, der knyttes til arbejderne i disse forskellige sfærer (se f.eks. Qvortrup 2006), må portfolioen altså siges at kunne understøtte forskellige perspektivtransmissioner og således refleksion i forhold til forskellige undervisningsformede interaktionssystemer. Og den gør det ikke mindst med sin systematisering af disse forskellige interaktionssystemer og med sine krav om skriftlige kommunikationsbidrag muligt at iagttage og tematisere sådanne perspektivtransmissioner.



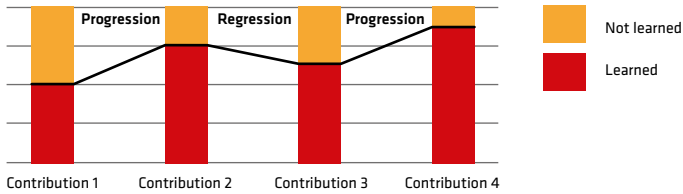
Til refleksionsdelen kan tilføjes refleksivitet eller processuel selvreference, som Luhmann taler om, når forskellen mellem før og efter ligger til grund for hændelser (Luhmann 2000: 507). Her giver portfolioen, i og med at den fastgør iagttagelse gennem bidrag til kommunikation, mulighed for at iagttage tidligere iagttagelser i en iagttagelsesproces, altså at iagttage iagttagelser, som de kommer til udtryk i kommunikation, og at sammenstille iagttagelser over tid.



Refleksion er med systemteoretiske briller ikke knyttet til autenticitet i forhold til selviagttagelse, altså til 'rigtig' eller 'ærlig' iagttagelse af egen læring, men til iagttagelse af forskellen i grænsedragninger mellem forskellige deltagere eller over tid, og portfolioen synes altså gennem sin systematisering af kommunikationsbidrag knyttet til forskellige sfærer og sin fastfrysning af disse kommunikationsbidrag at understøtte forskellige former for refleksion.

Portfolioen som medium for synliggørelse af læring

Som det fremgik ovenfor, er en yderligere af de helt centrale forventninger, der knyttes til portfolioen, relateret til synliggørelse af læring. Samlingen og sammenstillingen af arbejder ændrer bredden af evalueringsmaterialet, nævnes det. Portfolioen skaber ikke bare et billede af, hvad eleven har lært, men også af, hvordan eleven lærer. Med systemteoretiske briller er det alene kommunikationsbidrag, der gøres synlige i portfolioen. Man må således holde fast i, at portfolioen som en samling af produkter, gør det muligt at iagttage og sammenstille kommunikationsbidrag (der kan iagttages som tegn på læring) over et tidsrum. Lad os belyse de muligheder, dette giver, ved at tage udgangspunkt i nedenstående illustration fra Qvortrup & Keiding 2013b:



Figur 2. Diagram illustrerende, hvordan samlingen af opgaver i en portfolio giver mulighed for at observere udtryk for læring i tre dimensioner (efter Qvortrup & Keiding 2013b).

Søjlerne illustrerer enkeltbidrag i portfolioen, mens de linjer, der er markeret mellem bidragene, markerer, hvordan sammenstillingen og sammenligningen af bidrag over tid åbner for iagttagelse af progression. Vi ser, hvordan eleven har klaret sig bedre i forhold til formulerede mål i bidrag 2 end i bidrag 1. Der er sket en progression. Samtidig illustrerer figuren, at sammenstillingen af bidrag i portfolioen gør det muligt at iagttage progression i elevens progression, dvs. om progressionen i visse perioder er hurtigere eller langsommere end i andre. Linjen mellem bidrag 3 og 4 er stejlere end linjen mellem bidrag 1 og 2, og således giver sammenstillingen af bidrag i portfolioen altså udtryk for, at den studerendes progression er øget, hvilket kan iagttages som et tegn på, at eleven er blevet bedre til at blive bedre. Forholdet mellem 'lært' og 'ikke-lært' inden for et enkelt bidrag beskriver præstationen i relation til intenderede læringsmål på et givet tidspunkt. Ændringerne i præstationer, som bliver iagttagelige ved at sammenligne præstationer i relation til intenderede læringsmål mellem to bidrag, giver mulighed for at observere progression (eller regression) i læring. Og sidst: variationen i progressions-/regressionslinjernes støjthed giver mulighed for at observere progression/regression i progressionen (Qvortrup & Keiding 2013b). Den systemteoretiske analyse giver mulighed for at specificere og konkretisere den påstand, at portfolioen synliggør læring i bred forstand. Det er blevet klart, hvordan portfolioen åbner for iagttagelse af udtryk for læring i tre dimensioner. Dette står i kontrast til andre evalueringsteknologier, hvor man alene beskæftiger sig med en præstation på et givet tidspunkt.

Portfolioen som medium for iagttagelse og for forventningsskabelse

Afsluttende en systemteoretisk analyse af nedslag på forventninger til portfolioen, vil vi rette blikke mod en belysning af, hvordan portfolioen kan forstås som medie for iagttagelse af deltagerens forudsætninger og forventninger. Alle deltagere – såvel elever som lærer – kobler sig, som det fremgik af introduktionen til sy-

stemteorien, til undervisningen med reference til deres egen indre kompleksitet og egne forventninger. Ved at tage disse forventninger og forudsætninger i betragtning kan undervisningen orientere sine valg af information og meddelelsesformer mod disse med henblik på at skabe koblingsmuligheder. Vi har allerede set, hvordan portfolioen synes at facilitere perspektivskifter hos eleven, altså det, at eleven stimuleres til selviagttagelse gennem fremmeiagttagelse: Hvordan kan jeg præsentere mig selv inden for rammerne af de forventninger, undervisningen har til min selviagttagelse. Videre betyder arbejdet med disse selviagttagelser og sprogliggørelsen af dem via f.eks. refleksionsskemaer, at disse bidrag af selviagttagelse gennem fremmeiagttagelse gøres til genstand i undervisningskommunikationen, hvorefter de kan tematiseres som bidrag i kommunikationen. Asymmetrien, som kendetegner relationen mellem lærer og elev, overskrides ikke, men kommunikationsbidrag gøres synlige som ressource for undervisningen. Hermed skabes der mulighed for refleksiv kommunikation eller forståelseskontrol (forståelse af forståelse), som Luhmann (2006) taler om. En sådan forståelseskontrol er mulig i den løbende dialog i undervisningen, men portfolioen udgør altså en særlig foranstaltning for asynkron og medløbende forståelseskontrol. Den faciliterer iagttagelser af forventningshorisonten for henholdsvis uddannelses/undervisningens og de deltagende elevernes meddelte information. Der sker hermed en reduktion af undervisningens kompleksitet (vi iagttager disse og ikke alle andre bidrag som udtryk for forventningshorisonten). Dette reducerer ikke den kontingens, der ligger i, at deltagerne (både lærer og elever) kan forstå meddelt information på andre måder end intenderet, men det gør det muligt at gøre den forståelse og intention, der tilskrives på baggrund af et kommunikativt bidrag, til tema i kommunikationen. En elev kan eksempelvis løse en opgave på en helt anden måde end forventet. Et sådant valg beror på en intention, som ikke kan iagttages direkte, men som kan søges afdækket gennem refleksiv kommunikation.

Afsluttende betragtninger

I artiklen har jeg belyst litteraturens forståelser af portfolioen, og jeg har udfordret disse forståelser ved at diskutere portfolioens potentiale ud fra det

systemteoretiske perspektiv. Der er blevet taget udgangspunkt i kausalforestillinger, som mennesket allerede handler ud fra. Således har det systemteoretiske udgangspunkt ikke givet mulighed for at formulere handlingsanvisninger i forhold til arbejdet med portfolio, men det har givet mulighed for at belyse, hvad det er, portfolioen muliggør, som får den til at fremstå så overbevisende, som vi hører, at den gør. En sådan belysning er relevant for undervisningspraksis, fordi didaktik (altså planlægning og refleksion over undervisning) handler om at kunne begrunde de undervisningsmæssige valg, der træffes. Som Hopmann siger det: "Vigtigt er det i første omgang bare, at der i undervisningens øjemed ikke bare kan gøres, hvad man lige har lyst til (i hvert fald burde det ikke ske). Når en spørger andre eller sig selv: Hvorfor valgte du det her i stedet for noget andet, så skal der kunne svares. Det er det – og udelukkende det – som al didaktik drejer sig om" (Hopmann u.å., s. 144). Disse begrundelser kan ikke alene baseres på egne erfaringer, "individualiseringen af rationalitetsforventningerne i lang tid har været forældet" (Luhmann 2006: 166), men må træffes på baggrund af kendskabet til "et tilstrækkeligt stort antal komplekse rutiner, som kan bruges i uklart definerede situationer – dels til en bedre definition af situationen, dels til at udvælge de aspekter, der kan behandles" (Luhmann 2006: 171). Det er altså som underviser ikke nok at erfare, at portfolioen virker, men også nødvendigt at kunne begrunde valget af denne metode fremfor andre, og det tilbyder en teoretisk-analytisk genbeskrivelse som indeværende begreber til at gøre. Begreber, som kan bruges i refleksionen over og begrundelsen for valg af portfolio i en given undervisningsmæssig sammenhæng.

Fra det systemteoretiske perspektiv er den undervisningsmæssige relevans af portfolioen ikke, at den sikrer intransparens i forhold til læringsprocesser og -produkter, men at den tilbyder nye muligheder for skabelse af undervisningsfællesskaber og for delta-gernes konstruktion af kommunikative bidrag heri og iagttagelse af samme. I artiklen er der blevet fokuseret på, hvordan portfolioen synes at kunne understøtte perspektivtransmissioner og således refleksion i forhold til forskellige undervisningsformede interaktionssystemer, ligesom den muliggør iagttagelse og

tematisering af disse perspektivtransmissioner. Samtidig har artiklen fokuseret på, hvordan portfolioen synliggør læring i bred forstand. Den systemteoretiske genbeskrivelse har tematiseret denne bredde som læring i tre dimensioner. Afslutningsvis er det blevet diskuteret, hvordan portfolioen faciliterer iagttagelser af forventningshorisonten for henholdsvis uddannelsens/undervisningens og de deltagende elevernes meddelte information, og dermed reducerer undervisningens kompleksitet. Analysen er ikke udtømmende i forhold til portfolioens muligheder og begrænsninger, men gennem de tre nedslag på litteraturens forventninger til portfolioen har den eksemplificeret, hvad der sker, hvis man iagttager disse med systemteoretiske briller.

Litteratur

- Ackelman, K. (2001): *Elevportfolio – elevens egen uddannelsesbog*. Billesø & Baltzer.
- Arter, J. (1995): "Portfolios for Assessment and Instruction" *Eric Digest*. <http://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm>
- Barchfeld-Venet, P. (1997): *A Portfolio Handbook, PSSE (Pennsylvania System of School Assessment)*.
- Barret, H., og Wilkerson, J. (2004): "Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches: Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework". <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Belanoff, P. og Dickson, M. (red.) (1991): *Portfolios: Process & Product*. Portsmouth: Boynton/Clock.
- Biggs, J. (1998): "Assessment & Classroom Learning: a role for summative assessment?" *J Assessment in Education*, 5(1), 103-110.
- Boud, D. (2000): "Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society". *J Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D. og Falchikov, N. (2006): "Aligning Assessment with Long-Term Learning". *J Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Brown, S. (2004): "Assessment for Learning". *J Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Butler, D. og Winne, P.H. (1995): "Feedback & self-regulated learning: a theoretical synthesis". *J Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Darling-Hammond, L. og Snyder, J. (2000): "Authentic assessment of teaching in context". *J Teaching & Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Dysthe, O. (2001): "Mappemetodikk med sosiokulturell forankring". *J Dysthe, O. (red.): Dialog, samspil og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (2004): "Portfolios & assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites". *J Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239-258.

- Ellmin, B. og Ellmin, R. (2000): *New Zealands skole*. Gyldendal.
- Ellmin, R. (2001): *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. Gyldendal.
- Gillett, A. og Hammond, A. (2009): "Mapping the maze of assessment". I *Active learning in higher education*, 10, (2), 120-137.
- Herman, L. og Morrell, M. (1999): "Educational progressions: Electronic portfolios in a virtual classroom". I *T.H.E. Journal* 26, 86-89.
- Hopmann, S. (u.å.) *Didaktikkens didaktik (manuskript)*.
- Keiding, T.B. (2007): "Luhmann og reformpædagogik: Om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser". I Paulsen, M. og Qvortrup, L. (red.): *Luhmann og dannelse. Unge Pædagoger*, 177-202.
- Keiding, T.B. og Qvortrup, A. (2013): "Systemteoretisk didaktik læringsteorier". I Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.) *Læringsteorier og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning & Assessment*. London: Routledge.
- Krogsh, E. (2007): "Portfolio - evaluering og didaktik". I Miller, T. Christensen, B., Staugaard, H.J. og Holm-Larsen, S. (red.): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Kroghs Forlag.
- Krogsh, E. og Juul Jensen, M. (2003): *Portfolioevaluering - en rapport om en ny evaluerings- og arbejdsform*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 46.
- LaBoskey, V.K. (1993): "A conceptual framework for reflection in preservice teacher education". I Calderhead, J. og Gates, P. (red.): *Conceptualizing reflection in teacher development*. Falmer Press, s. 23-38.
- Luhmann, N. (1995): *Social Systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2002a): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002b): "How can the mind participate in communication?" I Rasch, W. (red.): *Theories of distinction. Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford University Press, s. 169-184.
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. og Schorr, K.E. (1982): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. og Schorr, K.E. (2000): *Problems of Reflection in the System of Education*. Stanford University Press.
- Messick, S. (1994): "The interplay of evidence & consequences in the validation of performance assessments". I *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Niguidula, D. (1993): "The Digital Portfolio. A Richer Picture of Student Performance". http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bb/ac.pdf
- Nicol, D.J. og Macfarlane-Dick, D. (2006): "Formative assessment & self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". I *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Orland-Barak, L. (2005): "Portfolios as evidence of reflective practice: What remains untold". I *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Otnes, H. (2005): "Arkivskuffe eller læringsarena? - Lærings- og dokumentationsgenrer i digitale mapper". I Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.): *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring*. Klim.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., og Meyer, C.A. (1991): "What Makes a Portfolio a Portfolio?" I *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Qvortrup, A. (2011): "Den paradoksale undervisningskommunikation. En Luhmann- inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolien, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasiereg. ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer - Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Dafolo.
- Qvortrup, A. og Keiding, T.B. (2013a): "Systemteoretiske læringsteorier". I Qvortrup, A. og Wiberg, M. (red.): *Læringsteorier og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A. og Keiding, T.B. (2013b): *Portfolio assessment: Production and reduction of complexity (manuskript)*.
- Qvortrup, A. og Hansen, D.R. (2012): "Læreralkymisten og samtidens voyeurisme - om samtidens behov for synlighed". I Hjort, K., Qvortrup, A. og Raabe, P.H. (red.): *Der styres for vildt - om paradokser i styring af pædagogik*. Klim.
- Tillema, H.H. (1998): "Design and validity of a portfolio instrument for professional training". I *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 263-278.
- Tillema, H.H. og Smith, K. (2000): "Learning from portfolios: differential use of feedback on portfolio construction". I *Studies in Educational Evaluation* 26(1), 193-210.
- Tillema, H.H. og Smith, K. (2007): "Portfolio appraisal: in search of criteria". I *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 442-456.
- Tolsby, H. (2002): "Digital Portfolios - a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing & Collaboration". I Dirckinck-Holmfeld, L. og Fibiger, B. (red.): *Learning in Virtual Environments*. Samfundslitteratur, s. 231-247.
- Topping, K. (1998): "Peer assessment between students in colleges and universities". I *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. og Gardner, H. (1991): "To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment". I *Review of Research in Education* 17
- Yancey, K. og Weiser, I. (red.) (1997): *Situating Portfolios. Four perspectives*. Utah State University Press.
- Yorke, M. (2003): "Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice". I *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zeichner, K. og Wray, S. (2001): "The Teaching portfolio in US teacher education programs: what we know & what we need to know". I *Teaching & Teacher Education*, 17(5), 613-621.

Cooperative learning

og evaluering af elevers læring

Cooperative Learning kan være med til at skabe mere aktivitet i undervisningen, og det kan være med til at skabe tid og rum for den vigtige evaluering af elevernes læring, fordi læreren ikke, som i en traditionel undervisning, er på hele tiden. Eleverne bliver bevidste om egne styrker og deres eget bidrag til gruppens arbejde, og de kan på den måde øge deres læringsudbytte.

Hvordan kan læreren være med til at skabe en kultur i klassen, hvor der er fokus på læring? Hvordan bliver eleverne mere bevidste om deres egen læring, og hvordan struktureres undervisningen, så eleverne bliver mere engagerede i både læring og undervisning? Jeg vil i nærværende artikel give mit bud på, hvad der skal til, for at et højt aktivitetsniveau også fører til højere læring.

Hvis undervisningen organiseres med Cooperative Learning-øvelser, og læreren er opmærksom på vigtigheden af, at elevernes engageres i læreprocessen, så det ikke udelukkende er lærerens projekt, så er man nået et stykke af vejen.

Hvad er CL?

Cooperative Learning er en undervisningsmetode, der i de sidste 40 år har været praktiseret over alt i verden. De sidste fem-ti år har metoden gået sin sejrs-gang også i Danmark. Metoden har fokus på eleverne aktivitet i undervisningen, for at deres læring bliver så høj som mulig. Fokus flyttes altså fra læreren som den

aktive og den med mest taletid. Det betyder ikke, at læreren bliver overflødig eller ikke længere har ansvaret for det, der foregår i timerne. Undervisning med Cooperative Learning kræver høj grad af lærerstyring, men ansvaret deles i højere grad med eleverne, der får en helt anden rolle i deres læring – en langt mere aktiv rolle!

Principperne i CL kan sammenfattes i de såkaldte SPIL-prinsipper (Kagan og Stenlev 2006)

Samtidig interaktion

Positiv indbyrdes afhængighed

Individuel ansvarlighed

Lige deltagelse

Der er altså fokus på elevernes afhængighed af hinanden – alle får succes, eller ingen gør! Og alle er aktive. Når jeg lægger vægt på, at eleverne er aktive, betyder det bl.a. fysisk aktivitet. Eleverne går rundt og taler med

Mette Strange

Selvstændig pædagogisk konsulent

MEBO-Consult



hinanden, de bevæger sig fra et spørgsmål til at andet, eller de løber op til tavlen og bidrager med ord til klassens brainstorm. Aktivitet kan dog også være en mere stillesiddende aktiv undervisning, hvor eleverne taler mindst lige så meget, som de lytter. Der er ingen garanti for, at læringen bliver øget, blot fordi eleverne er aktive, men det kan være en vej til, at alle får sagt mere og tager mere del i undervisningen og ad den vej lærer mere. For at sikre sig højere læring må lærerne evaluere elevernes læringsmæssige udbytte af undervisningen. I denne evaluering skal eleverne spille en stor rolle.

Et femte og meget vigtigt element af CL er netop evalueringen (Weidner 2010). Det vigtigt at evaluere både proces og produkt. Senere kommer jeg tilbage til, hvad denne evaluering består i.

Som sagt er CL en måde at sikre, at alle elever får taleled. I enhver skoleklasse er der elever, der gerne vil tale, og som måske oven i købet taler uden at have fået ordet, og der er elever, der næsten aldrig siger

noget, der faktisk kan gå et skoleforløb igennem uden at række hånden op i timerne. Lærere bruger meget tid på i den førstnævnte gruppe at forsøge at få dem til at tie stille og i den sidstnævnte gruppe at få dem til at tale.

Med CL som værktøj tilgodeser læreren begge grupper. Der er nemlig ikke kun én elev, der kan få lov til at tale ad gangen i en klasse, hvor undervisningen er tilrettelagt med CL-øvelser, og eleverne skal ikke nødvendigvis tale, så alle andre kan høre det. Meget af undervisningen foregår i team og giver altså taleled til flere og tryk til dem, der har brug for det. At lytte kræver lige så meget træning som at tale, så det er nødvendigt, at eleverne træner lytningens svære kunst! Hvis man skal blive en god lytter, er det vigtigt at vide, hvad man skal lytte efter! Det gælder både det, læreren siger, og det kammeraterne siger – "Hvad skal jeg bruge det til? Skal jeg kunne svare på spørgsmål bagefter – eller selv stille spørgsmål? Skal jeg tage noter?" Det skal være tydeligt for eleverne, hvad vi kræver af dem.

Et regnestykke, som ofte bliver sat op over for eleverne som argument for at række hånden op noget oftere, er: "Der er 24 elever og 45 minutter i en lektion. Hvor mange minutter giver det pr. elev?". Det spørgsmål bliver overflødigt, hvis læreren er bevidst om at tilrettelægge sin undervisning med mulighed for at sige noget uden at skulle kæmpe om pladsen med 23 andre elever, for med undervisning med CL-øvelser kan flere elever tale samtidigt inden for lærerstyrede rammer med det resultat, at vi får "flere minutter" til rådighed.

Ud over den øgede taletid pr. elev er der også andre åbenlyse fordele ved CL. Der er en stor del sociale aspekter på spil, når eleverne arbejder i CL-grupperne, der efterhånden bliver til et teamsamarbejde. Der skal samarbejdskompetencer til for at indgå i disse fællesskaber. Samarbejdskompetencerne bliver trænet, samtidig med at de faglige mål er i fokus. Det er altså ikke et "enten faglighed eller social træning", det er et "både-og", hvilket gør CL til et redskab for alle lærere - ikke kun klasselæreren.

Evaluering i folkeskolens hverdag

Siden folkeskoleloven fra 1993 har det været krav, at elevernes læring bliver evalueret løbende. Lærerne skal altså sikre sig, at alle elevers læring bliver evalueret, og at der bliver sat mål for det videre arbejde. Den løbende evaluering ligger til grund for bl.a. elevplanerne, der blev indført i 2008.

Danmarks Evalueringsinstitut tager pulsen på evalueringen en gang imellem, og den seneste rapport viste da også, at der var mange lærere, der ikke helt kan få evalueringen til at fungere i praksis, men at evalueringen i stedet bliver en række aktiviteter, der er løsrivet fra den daglige undervisning og mest går på at måle og veje - altså prøver og test.

Mange lærere synes, det er svært at evaluere løbende, og hvad betyder det overhovedet for elevernes læring at evaluere?

John Hattie slår med sine omfangsrige metaundersøgelser af australske skoleelevers læring fast, at netop evaluering af elevernes læring og lærerens feedback

til elevernes om, hvor de er, og hvor de er på vej hen, er altafgørende for, om elevernes læringsudbytte øges (Pedersen 2013).

Evaluering af hvad?

Vi kan evaluere flere forskellige ting i klassen:

- **Undervisningen**
- **Elevernes udbytte**
- altså deres faglige læring
- **Elevernes sociale kompetencer**

Kigger vi på undervisningen, kan vi spørge os selv, om vi varierer undervisningen. Kan eleverne lide det de laver? Udvikler vi på den gode undervisning? Bruger vi vores kolleger til at få gode ideer, og deler vi ud af "guldet"?

Kigger vi på evaluering af elevernes udbytte, kan vi spørge os selv: Hvad har eleverne lært og hvor er de på vej hen? Her tænker jeg ikke bare på at teste, om eleverne har nået et bestemt niveau, men i højere grad om eleverne er klar over retningen i deres læring, og om de løbende får de tilbagemeldinger, der skal til, for at deres læring øges. Der er jo mange andre forskellige måder at evaluere på, som ikke er en test.

Når vi evaluerer processerne, er der mere fokus på læringen, hvorimod evalueringen af et produkt i højere grad kan være en summativ evaluering, der ikke nødvendigvis peger fremad.

For at eleverne skal blive en del af denne evaluering og opleve det som en løbende proces, må vi nødvendigvis give feedback hele tiden. Det er vigtigt for eleverne at få tilbagemeldinger på, hvorledes de klarer sig. Denne feedback kan dels gives af læreren, men det er en væsentlig pointe, at eleverne skal øve sig på at give hinanden feedback ud fra nogle opstillede kriterier, så det ikke bliver kritik, men netop udviklingspunkter - altså både ting, der gik godt, og ting, der kunne forbedres. Det vender jeg tilbage til.

CL som et led i evalueringen - og omvendt!

Hvordan kan CL så bruges som et led i den løbende evaluering? Når man vil arbejde med en CL -aktivi-

tet, er det vigtigt at tage nogle beslutninger, før man overhovedet går i gang.

Det første er målet med øvelsen. Hvad er det faglige mål? Er det, at eleverne skal kende Europas hovedstæder, eller er det at træne dagligdags kommunikation og vendinger på engelsk? Hvad er det sociale mål? Er det at kunne hilse pænt på sine klassekammerater? Eller er det at kunne vente på tur?

Når målet er klart formuleret, kan læreren vælge den aktivitet, som netop kan være medvirkende til, at eleverne når målet. Når læreren har målene klart formuleret, er det nemt at delagtiggøre eleverne i målene og tale med dem om, hvordan de kan vide, hvornår målene er nået.

Når eleverne så arbejder med det faglige (eller sociale) indhold i øvelsen, er det klart for dem, hvad de undervejs eller efterfølgende bliver evalueret på.

Eleverne kan som sagt både få lærerens feedback og hinandens feedback undervejs. Begge dele er vigtige. Når eleverne trænes i at give hinanden feedback, bliver de også mere fokuserede på deres egen indsats og læring.

Ofte kan det føles, som om tiden ikke slår til med alt det, læreren gerne vil nå i undervisningen. Den løbende feedback bliver måske en række elevsamtaler i løbet af skoleåret, hvor eleverne er ude og tale med læreren enkeltvis. Det er ikke nødvendigt, når eleverne arbejder med CL. Der frigives en mængde tid til at tale med eleverne undervejs i deres læreprocesser. Nu er der jo ikke bare én elev, der taler ad gangen, derimod er alle elever i gang. Det er ikke længere læreren, der skal holde styr på alt det, der bliver sagt – med det resultat, at eleverne siger mindre og læreren mere – nu kan mange sige noget og få respons fra deres kammerater, samtidig med at læreren har tid til at lytte og observere og dermed kan give en mere kvalificeret feedback til eleverne.

Det er uden tvivl muligt at undervise med CL uden at evaluere eller give mere feedback end man plejer! Men mulighederne for at få tiden og rummet til det er altså til stede.

Hvordan i praksis?

Hvis jeg ser tilbage på mine første år som lærer, kan jeg i dag se, at jeg dengang i 2001, da jeg blev uddannet, nok evaluerede og nok tænkte på, at alle elever skulle høres, men slet ikke var så systematisk, som jeg blev senere.

Jeg kan, desværre, også godt huske skole-hjem-samtaler, hvor min tilbagemelding til eleven var noget i retning af, at han var dygtig og kunne det, han skulle og i øvrigt talte et pænt tysk. Eller den klassiske: "Du siger for lidt i timerne!".

Da jeg, i små step, begyndte at arbejde med Cooperative Learning i min undervisning, kunne jeg med det samme se, at der skete noget med aktivitetsniveauet i klasserne. Det var jo dejligt – alle var i gang, alle talte og det virkede, som om læringsniveauet steg.

Jeg oplevede også, at jeg pludselig fik en masse tid i overskud. Hvor jeg før havde været på hele tiden og havde været den, der sørgede for, at alle blev holdt i gang, var eleverne langt mere selvkvørende, når de først havde fundet ud af, hvordan øvelsen fungerede.

Den tid begyndte jeg at bruge på feedback til eleverne. Det blev meget tydeligt for mig og dermed også for eleverne, hvor de var henne i deres læring, jeg kunne give konkret feedback på de mål, som vi havde opstillet, både for klassen og for den enkelte elev.

Lad mig give et par eksempler:

Dansk

7. klasse har læst en roman, og der har været fokus på personkarakteristik. Et af målene for forløbet har været at kunne lave både en direkte og en indirekte personkarakteristik ved at læse "mellem linjerne".

Eleverne har hjemme forberedt karakteristik af en eller flere personer i romanen. Nu går de rundt imellem hinanden i klassen med deres forberedte arbejde. Læreren stopper dem og beder dem om at finde sammen med en makker, som de ikke har talt (fagligt) med i dag. Eleverne finder sammen to og to og fortæller om to karaktertræk, som de har fundet i romanen: Et, der kan læses direkte på linjerne, og et der kan læses mel-

lem linjerne. De skal samtidig udpege det sted i romanen, hvor de har fundet det. Efter et passende antal minutter siger de tak for samtalen til den, de har talt med, og finder en ny makker.

Lærerens opgave i denne øvelse er at være med! Tale med eleverne og give dem feedback på det, de siger. Øvelsen her varer måske 20 minutter. På de 20 minutter når læreren sikkert at tale med ti elever. Disse ti elever kan få direkte respons på deres faglige udfordringer. Hvad var godt ved det, de havde lavet? Hvor kunne de have gået mere i dybden? Hvad kunne også have været læst mellem linjerne?

I en mere traditionel undervisning ville læreren måske have spurgt ud i klassen, hvor man kan se, hvordan den og den person er. Så ville der typisk have været en håndfuld elever, der havde rakt hånden op. De sidste $\frac{3}{4}$ ville ikke have sagt noget. Alene af den grund ville det have svært at evaluere deres læringsudbytte.

Matematik

I 5. klasse begynder problemløsningsopgaverne at volde nogle elever vanskeligheder. Det er svært at udtrække matematikken af tekststykkerne. Der er nogle, der giver op på forhånd, og der er nogle, der kører derudaf uden at være i stand til at forklare, hvad de egentlig gør for at løse opgaverne – de gør det bare.

Læreren har nu sammensat eleverne i grupper med fire elever i hver gruppe. Eleverne skal regne de opgaver, de har i deres bog. Der står måske:

*Anna skal have nyt udstyr til sit penalhus.
Hun har fået 45 kr. af sin mor.
Hun køber en lineal til 11 kr., 2 blyanter til 6 kr. stykket
og en blyantspidser til 10 kr. Hvor mange penge har
hun tilbage?*

I hver gruppe er der fire roller, som eleverne kender:

- Rolle 1 læser stykket højt for gruppen.
- Rolle 2 forklarer, hvad de skal gøre.
- Rolle 3 stiller stykket op.
- Alle i gruppen regner.
- Rolle 4 opsummerer, hvad de er kommet frem til.

I det næste regnestykke får eleverne en ny rolle, således at det går på tur.

Øvelsen giver eleverne mulighed for at få hinandens feedback undervejs. Hvad er svært, hvad skal siges på en anden måde?

Læreren er også aktiv i sin tilgang til eleverne, mens de arbejder. Der er mulighed for at give respons her og nu. Der er mulighed for at korrigere, og der er mulighed for at give opmuntring rundt omkring.

De sociale mål skal ikke være løsvrevne fra de faglige. Det er ikke sådan, at vi skal sætte tid af til at arbejde med de sociale færdigheder, fx samarbejde. Det arbejdes der med samtidig med det faglige. Klassens sociale mål og den enkeltes sociale mål skal være lige så tydeligt formulerede som de faglige.

Det kan fx gøres sådan, at ugens eller periodens sociale mål hænger synligt i klassen. I denne periode arbejder vi med at "bidrage til samarbejdet". Først gøres kriterierne for succes tydelige. Dvs. man bidrager til samarbejdet når "man lytter til de andre", "når man kan vente på tur", "når man selv kommer med gode ideer" osv. (Stange 2012). Når disse kriterier er synlige, og eleverne har været med til at formulere dem, får eleverne langt større ejerskab til reglerne, og arbejdet med dem bliver et fælles projekt og ikke udelukkende lærerens.

I alle fag er der brug for samarbejde, så mens matematiklæreren har de faglige mål for forløbet, så arbejder han også med, at elevernes samarbejdskompetencer styrkes. Sideløbende med at eleverne styrkes fagligt, træner de også de sociale kompetencer. Disse evalueres også, nøjagtigt som de faglige.

Feedback til og mellem eleverne

Den løbende feedback og evaluering bliver som sagt langt nemmere, fordi læreren har kontakt med alle elever hver dag. Der er mulighed for at give konkrete tilbagemeldinger på de opstillede mål, så det ikke bliver noget, som læreren giver til skole-hjem-samtalerne eller til elevsamtalerne en gang om året. Den løbende personlige feedback giver selvtillid og tro på

egne evner. Jo højere vores forventninger til eleverne er, jo højere bliver deres præstationer også.

Når eleverne skal give hinanden feedback, må det nødvendigvis foregå efter fastlagte kriterier. Klassen skal være klar over, hvad der gives feedback på, hvordan den skal foregå og hvornår. Elever, der er trænet i at give feedback til hinanden, vil også være mere bevidste om deres egen læring, fordi de bliver i stand til at se kritisk på deres eget arbejde.

Hvis man kigger på nedenstående læringstrekant (Bochmann og Kirchmann 2006) kan man midt i trekanten se, at man lærer 50 % af det, man taler med andre om. Små stop i undervisningen, hvor eleverne bliver bedt om at fortælle, hvad de har lært i denne time, hvad de synes, der har været det sværeste, hvad de kommer til at bruge i næste time, eller hvad de kan forbinde med noget, de vidste i forvejen, giver en form for selvevaluering, der samtidig øger læringen, fordi de bliver mere bevidste om, hvad de har lært.

Man lærer...

5 % af det,
man hører

10 % af det,
man læser eller ser

20 % af det,
man hører og ser

30 % af det,
man ser demonstreret

50 % af det,
man taler med andre om

75 % af det,
man selv aktivt anvender

90 % af det,
man forklarer eller lærer en anden

Konklusion

Der er ingen garanti for, at eleverne lærer mere, eller at de synes, det er sjovere at gå i skole, blot fordi de arbejder med CL. Det kræver, at læreren tilrettelægger en undervisning, hvor eleverne er aktive afhængige af hinanden, og hvor de får mulighed for at deltage i de faglige diskussioner og dermed lærer mere. Desuden giver CL mulighed for, at læreren kan skabe rum for den løbende evaluering og for at være med til at skabe en klassekultur, hvor eleverne giver hinanden feedback inden for kendte kriterier. Der bliver noget konkret at forholde sig til, og eleverne bliver bevidste om deres egen indsats i læreprocessen.

Med Cooperative Learning som bærende element i undervisningen er basis på plads for det samarbejdende fællesskab, hvor der er fokus på læring og trivsel – og en naturlig evaluering af processerne.

Litteratur

Bochmann, Reinhard og Kirchmann, Ruth (2006): *Kooperatives Lernen in der Grundschule*. NDS

Verlagsgesellschaft mbH.

Dysthe, Olga (2009): "Evaluering i klassen til støtte for læring". I *Kvan* nr. 85, 2009. *Individ og fællesskab*.

Johnson, David W., Johnson, Roger T. og Holubec, Edythe J. (2007): *The Nuts and bolts of*

Cooperative Learning. Interaction Book Company.

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): *Undervisning med samarbejdsstrukturer – Cooperative Learning*. Alinea.

Pedersen, Kirsten Hyldahl (2013): "John Hatties feedbackmodel som kommunikativ læringsgenerator i skolen". <http://www.dafolo.dk/L%C3%AGs-artikel-om-John-Hattie.5177.aspx>

Stange, Mette (2012): *Cooperative Learning og klasseledelse*. Dafolo

Weidner, Margit (2010): *Kooperativ læring i undervisningen*. Dafolo.

Feedback

- en metode til kompetenceudvikling hos børn og unge i den pædagogiske praksis



Feedback er et centralt fokusområde inden for uddannelsesforskningen i store dele af verden. Det skyldes ikke mindst den newzealandske professor John A. C. Hattie, der på baggrund af sin omfattende forskning har udviklet en feedbackmodel, som definerer rammerne for, hvornår feedback har størst effekt på læring (Hattie 2009). Artiklen belyser med udgangspunkt i feedbackmodellen, hvordan denne kan anvendes som metode til systematisk udvikling af faglige kompetencer hos børn og unge i skolen. Herefter relateres modellen kort til social kompetenceudvikling i den pædagogiske praksis.

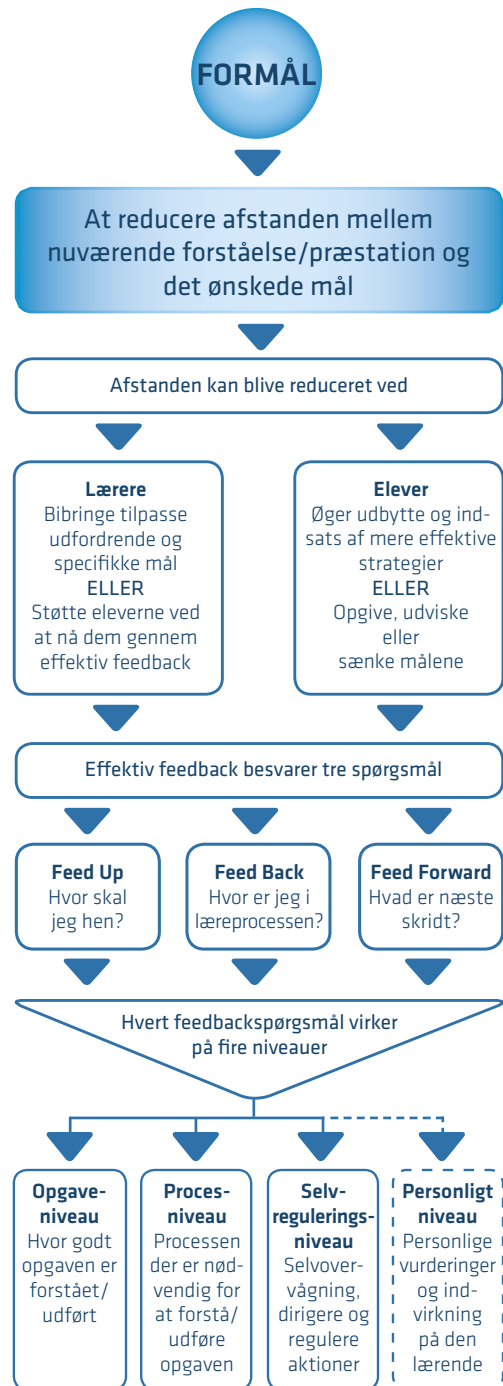
Hvad er effektiv feedback?

John Hattie har på baggrund af sin omfattende forskning udviklet en feedbackmodel, hvilken anskuer de rammer, hvorunder feedback er mest effektiv. Modelens sigte er at reducere afstanden mellem den nuværende viden og et ønsket læringsmål.

Afstanden reduceres mest effektivt ved, at der fastsættes synlige mål, hvilke er udfordrende, konkrete og let forståelige. Herudover er det væsentligt, at læreprocessen stilladseres gennem effektiv feedback for at fremme udvikling af kompetencer hos den enkelte.

Effektiv feedback definerer Hattie således ved, at der ud over opstillingen af synlige mål, gives feedback ved hjælp af tre feedbackspørgsmål Feed Up, Feed Back og Feed Forward, der alle indgår i feedbackløkke. Feedbackløkken kan relateres til fire forskellige niveauer i form af opgave-, proces-, selvregulerings- og personlighedsniveauet, jf. figur 1. (Hattie 2007; Hattie 2009).

Figur 1: Hatties Feedbackmodel (Hattie 2009: 176, oversat).



Fastsættelse af forventningskriterier for læringsmålet

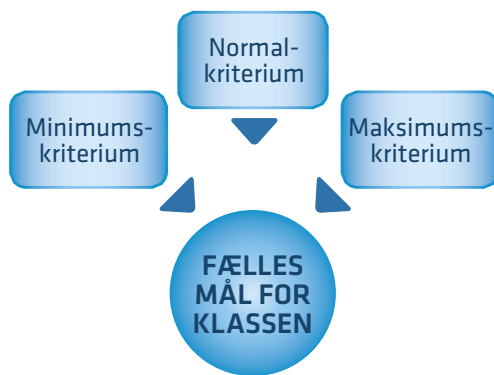
I den danske folkeskole skal alle sigte efter de samme kriterier for at nå målene i curriculum uanset forudsætninger. Ifølge den danske professor Jens Rasmussen, Aarhus Universitet, så indeholder Fælles Mål kompetencemål, hvilket indebærer en "at kunne"-kategori. For at leve op til kompetencemålene, mener Rasmussen, at det kræver refleksion over og selvstændig stillingtagen til egen viden og egne færdigheder. Dette skyldes anvendelsen af viden og færdigheder til at håndtere problemstillinger i forskellige sammenhænge (Rasmussen 2012).

Der er således, fra ministeriel side ikke udarbejdet differentierede mål eller kriterier for elevernes kompetenceudvikling. Konsekvensen heraf kan være, at fagligt svage elever ofte mangler succesoplevelser, hvilket både mindsker forventning om mestring og oplevelsen af at føle sig som en væsentlig bidrager til klassens læringsfællesskab. Ligeledes kan de fagligt stærke i folkeskolen mangle den tilpasse udfordring, da de hele tiden arbejder med for let løselige læringsopgaver, hvilket ofte betyder, at de mister motivationen for skolearbejdet (ibid.).

Med inspiration fra Rasmussens tremålsdeling, hvor målene inddrages i minimum-, normal- og maksimummål (Rasmussen 2012), kan klassens fælles mål defineres individuelt ved hjælp af forskellige forventnings- eller vurderingskriterier. For at imødekomme elevernes faglige spredning kan disse f.eks. udformes i minimum-, normal- og maksimumkriterier, hvor minimumkriterierne fastsætter et grundlæggende forventningsniveau for, hvad alle skal opnå, og maksimumkriterier sættes for det højeste forventningsniveau til læringspræstationerne, jf. figur 2. (ibid.). I praksis kan der søges inspiration til denne kriterieinddeling ved hjælp af taksonomiske læringsniveauer, der beskriver de forskellige faser i overgangen fra overfladisk læring til dyb læring (Biggs & Tang 2007).

Taksonomierne indbefatter derfor en skala, hvorigen læring kan redegøres og analyseres ved hjælp af en række centrale begreber, der er karakteristiske for det enkelte læringsniveau. Eksempler på taksonomier kan være den amerikanske uddannelsesforsker John

Biggs SOLO-taksonomi eller den amerikanske uddannelsespsykolog Benjamin Blooms taksonomi. Begge taksonomier visualiserer progressionen fra overflade- til dybdelæring. Overfladeniveauet omhandler elevens grundlæggende kundskaber og færdigheder, der er nødvendige for, at eleven kan tilegne sig eller videreudvikle en dybere viden og mere komplicerede færdigheder. Dybdeniveauet tager udgangspunkt i taksonomiens afsluttende niveauer, hvor kundskaber og færdigheder bringes i spil for at belyse en problemstilling eller undersøge den nærmere (Brodersen m.fl. 2007). Begreberne beskriver, hvilke karakteristika der er tilknyttet hvert af de enkelte taksonomiske niveauer. Disse begreber kan anvendes som inspiration til at formulere henholdsvis minimum-, normal- og maksimumkriterierne. Det er i denne sammenhæng væsentligt, at taksonomiens begreber ikke anvendes til en statisk inddeling af tre kriterietyper, der beror på normalisering af de taksonomiske niveauer. Anvendelsen af de taksonomiske niveauer skal være præget af en dynamisk approach. Det vil sige, at elevernes læringsforudsætninger afgør, hvilke taksonomiske niveauer der skal repræsentere hver enkel kriterietype.



Figur 2. Målets minimum-, normal- og maksimumkriterier kan defineres dynamisk med udgangspunkt i målgruppens forudsætninger. Definitionen af kriterierne kan f.eks. lade sig inspirere af læringstaksonomier.

Synlige læringsmål og kriterier

Det er en væsentlig pointe, at målene og kriterierne synliggøres for at opnå en gennemsigthed i un-

dervisningen. Essensen i synliggørelsen af målet og tilhørende kriterier for læringen er, at eleven gennem refleksion udvikler en forståelse og en ejerskabsfølelse for sit læringsmål. Denne "måltilegnelse" synliggør meningen med læreprocessen og inviterer den enkelte til at være en aktiv medspiller i sin egen læreproces. Bevidstheden om undervisningens mål udgør en gennemsigtighed, som giver mulighed for at forholde sig kritisk reflekterende til progressionen i egen læreproces og dermed være selvevaluerende og -vurderende i processen. Synlige mål og gennemsigtighed i undervisningen bliver derved en forudsætning for kompetenceudvikling gennem menings-skabelse og mulighed for deltagelse i planlægningen af egen læreproces. Det er centralt at understøtte synliggørelsen af meningen med undervisningen og følelsen af at være en del af klassens fællesskab. Undervisningen kan derfor sigte mod synliggørelsen af et fælles lokalt mål for elevernes læring på klassen, der tager udgangspunkt for målet i curriculum. Herudover synliggøres og differentieres målet ved hjælp af minimum-, normal- og maksimumskriterierne for den enkelte. Målfastsættelse og differentiering ved hjælp af de tre kriterietyper kan også omhandle andre mål i den pædagogiske praksis såsom sociale, kulturelle og personlige mål. Det centrale ved differentieret målfastsættelse er at skabe mening i læreprocessen og understøtte den enkeltes oplevelse af kompetenceudvikling i relation til klassens fælles lokale mål.

Feedbackløkken

Når der er fastsat synlige, klare og forståelige mål ved hjælp af forventningskriterier, er det vigtigt, at læreprocessen mod målet stilladseres. Dette er centralt for at sikre kompetenceudvikling i forbindelse med målopnåelsen. Stilladseringen forgår ved hjælp af en feedbackløkke, der ifølge Hattie består af følgende tre feedbackspørgsmål:

- a. **Feed Up** (hvor er den lærende på vej hen? jf. læringsmålet)
- b. **Feed Back** (hvor er den lærende lige nu i processen mod læringsmålet?)
- c. **Feed Forward** (hvad er det næste skridt mod læringsmålet?) (Hattie 2009).

Feed Up er helt central i feedbackløkken, da dette spørgsmål fastholder læreprocessens resultat. Dette skyldes, at spørgsmålet henviser tilbage til det opsatte mål for læreprocessen. Feed Up udgør derfor en væsentlig faktor ved løbende at opdatere bevidstheden om, hvilket læringsmål der navigeres efter at opfylde. Læringsmålene bliver således synliggjort løbende gennem læreprocessen ved hjælp af Feed Up. Udover Feed Up spiller Feed Back og Feed Forward en vigtig rolle i henhold til støtte af kompetenceudviklende processer i den pædagogiske praksis. Feed Back betragtes som synliggørelsen af det fænomen, der omhandler indsigten i, hvor eleverne laver fejl, hvornår misforståelser opstår, og hvornår de ikke er engagerede. Feed Back udgør således den sammenhæng, hvor læring og undervisning kan blive synkroniseret og kraftfuld (Hattie 2012). Feed Forward udspringer af den viden der tilegnes gennem de to forrige feedbackspørgsmål, jf. Feed Up og Feed Back, og sigter derfor mod at give en tilpas udfordrende fremadrettet feedback. Feed Forward understøtter både elevens videre arbejde i læreprocessen mod målet og udviklingen fra afhængigt til selvstændigt individ. Sidstnævnte er central med henblik på udviklingen af et kompetent individ, hvem, ifølge Rasmussen, selvstændigt skal bringe sin viden og færdigheder i spil i forskellige sammenhænge (Rasmussen 2012).

Feedback som faglig kompetenceudvikling

Som det nævnes ovenfor, udgør modellens feedbackniveauer en essentiel funktion i udviklingen fra afhængighed til selvstændighed hos den lærende (Hattie 2009). Det skyldes, at modellen sigter mod, at der løbende forekommer udvikling af læringsstrategier med henblik på overtagelsen af mere ansvar i læreprocessen. Grunden hertil er, at eleven skal kunne anvende varierende strategier fremadrettet i kompetenceudviklingen og derved håndtere forskellige udfordringer på en hensigtsmæssig måde. Ved at understøtte strategitilegnelse og selvregulering af disse strategier gennem feedback i den pædagogiske praksis udvikles selvstændighed og refleksivitet, hvilket er afgørende for udviklingen af kompetencer (Rasmussen 2012). I denne sammenhæng er bevidstgørelsen om anvendelsen af feedback på henholdsvis opgave-, proces- og selvreguleringsniveauet afgørende for en-

optimal stilladsering af elevens kompetenceudvikling i praksis.

Feedbackniveauerne udgør fire forskellige niveauer, der knytter sig til henholdsvis opgaven, processen, selvreguleringen og personligheden. Heraf er feedback på de tre førstnævnte niveauer mest effektive (Hattie & Timperley 2007). Det personlige feedbackniveau er således mindst effektivt, da dette knytter an til ros på personlige egenskaber såsom ”Du er en klog dreng,” eller ”Det var flot, du er en dygtig pige”. Denne form for feedback bibringer ikke relevant viden eller strategier, som kan anvendes fremadrettet i læreprocessen mod målet, hvorfor kun de tre første niveauer synes relevante i denne sammenhæng. Det fjerde niveau, det personlige niveau, udelades derfor i relation til kompetenceudvikling i denne artikel.

Udvikling af fundament for kompetence gennem feedback på opgaveniveauet

Opgaveniveauet er det feedbackniveau, der knytter an til overfladelæring, og det knytter sig dermed til den grundlæggende og konkrete viden, som er indholds- og faktisk orienteret (Hattie 2012). Feedback på opgaveniveauet kan f.eks. lyde således:

”Dit læringsmål var at strukturere din redegørelse på en sådan måde, at den første ting, du skrev, var den første ting, du gjorde (Feed Up) (...). Du har skrevet de første ting først, men derefter bliver det lidt rodet (Feed Back) (...). Du er mødt til at gå det igennem, som du har skrevet, og nummerere den rækkefølge, som tingene skete i. Derefter skal du omskrive det til den rækkefølge (Feed Forward).” (Hattie 2012).

Først i citatet relaterer læreren til målet for opgaven (Feed Up). Feedback knyttet til opgaveniveauet er meget konkret og indholdsorienteret. Hvorfor der henvises til konkrete indholdsmæssige forventninger. I relation til Feed Back oprises, hvor eleven helt præcis befinder sig i læreprocessen gennem henvisning til det specifikke arbejde, som eleven har udført i opgaven. Feed Forward relateret opgaveniveauet omhandler i ovenstående citat direkte svar, hvilke knytter sig til indholdet. Det kan ligeledes involvere henvisning til relevant litteratur eller faktuelle

spørgsmål, da feedback på dette niveau, som tidligere nævnt, er yderst videns- og indholdsorienteret (Hattie & Timperley 2007). Dette feedbackniveau er sammen med det førnævnte personlige niveau de mest udbredte i praksis (Hattie & Timperley). Viden knyttet til feedback på opgaveniveauet er fundament for, at kompetenceudvikling på de to efterfølgende niveauer kan udvikles. Grunden til, at feedback på proces- og selvreguleringsniveauet er mere effektiv i relation til kompetenceudvikling, er, at disse niveauer har fokus på henholdsvis tilegnelsen af strategier og selvregulering af disse strategier i forskellige faglige sammenhænge.

Kompetenceudvikling gennem feedback på proces- & selvreguleringsniveauet

I modsætning til opgaveniveauet er procesniveauet strategiorienteret og fokuserer på at give strategier, som kan anvendes fremadrettet, ikke blot i forbindelse med opgaven, men også i forbindelse med andre faglige opgaver og sammenhænge. Der er således tale om de bagvedliggende strategier, som gør sig gældende i processen mod målet. Feedback på dette niveau kan f.eks. være:

”Du sidder fast ved dette ord, og du kiggede på mig i stedet for stedet for selv at finde ud af det (Feed Back) (...). Du får at vide, at du skal sammenholde disse fortolkninger (Feed Up). For eksempel kunne du prøve at se, hvordan de ligner hinanden, og hvordan de er forskellige. Hvordan de relaterer til hinanden eller kan du forsøge en anden strategi?(Feed Forward)” (Hattie 2012)

Eleven forsøger ikke selv at finde en strategi til at løse opgaven. Det betyder, at den givne feedback her bidrager med eksempler på eller hints til en eller flere strategier, der kan øge forståelsen for, hvilke strategier der kan være relevante. Herefter stilles der et spørgsmål, der skaber muligheder for ideer til udvikling af lignende strategier. Denne type Feed Forward har fokus på igangsættelsen og udviklingen af strategier og fejlfinding gennem hints og svar, hvilke ofte kan være efterfulgt af et spørgsmål for at skabe refleksion (Hattie 2012; Hattie & Timperley 2007, Pedersen 2012).

Det tredje feedbackniveau, selvreguleringsniveauet, sigter efter at øge og udvikle refleksion, metarefleksion, selvovervågning, fejlfinding og selvevaluering. Feedback på dette niveau understøtter strategier til selvfeedback, således at den lærende ved egen hjælp finder frem til strategier, der kan anvendes fremadrettet i læreprocessen. Feedback på selvreguleringsniveauet kan f.eks. lyde:

"Du har tjekket dit svar i ressourcebogen og fundet ud af, at det er forkert (Feed Up & Feed Back). Har du nogen forslag til, hvorfor du har fået det forkert? Hvilken strategi kan du bruge? Kan du komme i tanke om en

anden strategi, som du kan prøve, og hvordan kan du ellers finde ud af, om du har ret (Feed Forward)?"

Det er væsentligt, at udgangspunktet for at give feedback på selvreguleringsniveauet i denne sammenhæng er, at eleven ved hjælp af fejlfinding søger selvfeedback i relevant litteratur. Dette er Feed Back til læreren om, at eleven kan modtage Feed Forward på det selvregulerende niveau. Det er centralt, at Feed Forward, der skal virke kompetencefremmende, stiller spørgsmål der skaber refleksion der stimulerer metarefleksion over fejlfinding, ændring og valg af strategier (ibid).



Det væsentligste ved disse feedbackniveauer er konkret anvendelse af disse i stilladseringen af læreprocessen. Herudover er det vigtigt at være bevidst om, hvornår feedbacken skal begynde at fade ud, og hvornår eleven er i stand til tage større medansvar for sin læring (Hattie 2012). Feedbackmodellen kan på baggrund af denne selvregulerings-udvikling understøtte kompetenceudvikling gennem didaktisk refleksion over fælles, men differentierede mål og feedback, der udvikler viden, læringsstrategier og selvregulering med udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger.

Feedback som social kompetenceudvikling

Feedbackmodellen kan også anvendes i kompetenceudvikling inden for andre kontekster end den fagfaglige. Modellen kan ligeledes anskues ud fra det formål at opnå sociale og personlige mål i den pædagogiske praksis. Pædagogerne arbejder f.eks. både med so-

cialle, personlige, sproglige, motoriske, kulturelle og faglige mål i relation til de pædagogiske læreplaner for daginstitutioner (Broström 2004). I denne sammenhæng kan principperne for synlig målfastsættelse ved hjælp af tredelingen af kriterier og feedback anvendes i overensstemmelse med eksemplet med faglige mål. Det er ligeledes vigtigt at være bevidst om, at alle ikke nødvendigvis kan opfylde den samme grad af sociale, personlige, kulturelle, motoriske og sproglige mål, hvilket gør stilladseringen gennem differentierede mål og feedback central i arbejdet med kompetenceudvikling. Et socialt mål omhandlende udvikling af samarbejdskompetencer kan f.eks. involvere et minimumskriterium om, at barnet ikke skal tale, hvis en anden har ordet. Endvidere kan et maksimumskriterium være, at barnet skal inddrage andres meninger i egne ideer. Uanset hvilke kriterier der skal opnås, gives feedback på de feedbackniveauer, der er tilpasset den enkeltes situation.



I relation til det førnævnte sociale måls minimumkriterium om, at barnet ikke skal tale, hvis en anden har ordet, kan Feed Forward på opgaveniveauet knytte an til viden om, hvornår vedkommende ikke lytter efter, og dermed skabe en bevidstgørelse herom. På procesniveauet kan der f.eks. bibringes og udvikles strategier hos barnet, der støtter vedkommende i at være stille, når andre har ordet. På det sidste niveau, selvreguleringsniveauet, stilles der spørgsmål, som fremmer refleksionen over, hvilke strategier der kan anvendes til at opfylde det givne kriterium for læringsmålet.

Afrunding

Kompetenceudviklingen hos børn i skole og daginstitution er et aktuelt debatteret område, hvor ideer til forskellige pædagogiske og didaktiske tiltag ofte bringes i spil. Feedbackmodellen skal anskues som et evidensbaseret indspark til denne debat, hvor modellen kan bidrage som systematisk metode til at fremme kompetenceudvikling i den pædagogiske praksis.

Det centrale ved feedbackmodellen er understøttelsen af tydelige og synlige faglige og sociale mål med tilhørende kriterier, der øger bevidstheden om og forståelsen af målet for læreprocessen. Synlige mål kan skabe rammer for medbestemmelse, medansvar, selvvurdering og aktiv deltagelse i målopnåelsen.

Feedbackmodellens feedbackløkke relateret til de tre første feedbackniveauer er central i selve processen mod målet. Det er centralt i forhold til oplevelsen af succes og progression i forhold til at nærme sig hvert kriterium for målet. Feedbackløkken holder ligeledes fast i målet for læreprocessen, så alle involverede er bevidste om, hvad der sigtes efter at opnå. Feedbackniveauerne understøtter differentieringen af feedback, hvorfor læreren eller pædagogens vurdering af feedbackniveauet tager udgangspunkt i Feed Back, der bibringer viden om den enkeltes forudsætninger. Hvis der opstår tvivl mellem to feedbackniveauer i relation til barnets/elevens aktuelle feedbackniveau, sigtes efter det højeste af disse, hvorefter feedbacken tilpasses. Dette skyldes, at feedback altid skal søge efter at være tilpas udfordrende for den enkelte. Dermed reguleres den givne feedback i forhold til den enkeltes kompetenceudvikling med henblik

på individuelle kriterier og et fælles overordnet mål. Det selvregulerende niveau udgør idealet for den optimale kompetenceudvikling, da denne stræber mod en selvstændig anvendelse af viden og strategier til at løse problemstillinger i forskellige sammenhænge (Rasmussen 2012).

Feedbackmodellen kan således overvejes i forhold til andre kontekster end blot den faglige, som Hattie oprindeligt har udviklet modellen med henblik på. Det er således muligt at betragte modellen som en almen pædagogik metode, hvilken indeholder en række principper, som kan anvendes systematisk i det pædagogiske arbejde med kompetenceudvikling i relation til faglige såvel som sociale, personlige, sproglige, motoriske og kulturelle mål.

Litteratur

- Biggs, J.B. og Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does*. 3. udgave. Open University Press
- Brodgersen, P.; Laursen, P.F.; Agergaard, K.; Nielsen, N.G. og Andersen, F.Ø. (2007): *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Broström, S. (2004): *Pædagogiske læreplaner - at arbejde med didaktik i børnehaven*. Aarhus Systime Academic.
- Hattie, J.A. (2009) *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J.A. (2012): *Visible Learning for Teachers - Maximizing impact on learning*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J.A. og Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". I *Review of Educational Research*, 1, 81-112.
- Pedersen, K.H. (2012): *En introduktion til John Hatties forskning og feedbackmodel*. Gopublish.
- Rasmussen, J. (2012): "Innovation og kreativitet i en kompetencemålstyret skole". I *Kvan, Innovation i skolen*.



Brug af forsknings- baseret viden

- til kvalitetsudvikling i dagtilbud

Med LP-modellen som eksempel vises, hvordan forskningsbaseret viden kan anvendes til kvalitetsudvikling. Ikke organiseret som top-styrede projekter, heller ikke som "Bottom-up"- styrede, men som kombination af disse. Med eksempler fra den forskningsbaserede viden fra empirien, der er indsamlet i LP-modellen (LP-data) sammenlignes med forskning om pædagogisk kvalitet for dermed at vise, om og i givet fald hvordan denne organisering kan føre til udvikling af kvalitet i dagtilbud.

Pædagogisk arbejde i højkvalitetsdagtilbud kan kendetegnes ved, at det systematisk analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt (Nielsen og Christoffersen 2009: 10). Hvad angår børns trivsel, læring og udvikling, er pædagogernes faglige viden og deres samspilskompetencer faktorer, der har afgørende betydning (ibid.: 7). Pædagogerne har dermed en vigtig opgave i at bidrage til at formulere standarder for høj kvalitet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling. Ud fra de samfundsmæssige mål (f.eks. dagtilbudsloven) må pædagogerne selv kunne være med til – i samarbejde med forskningen at definere kvalitetskriterierne, for det er pædagogerne, der i den daglige praksis skal udvikle og forankre kvaliteten i de pædagogiske interventioner; det er deres opgave som professionelle. I modsætning til andre har professioner inden for uddannelsesverdenen – herunder pædagoger – dog ikke en særlig udbredt tradition for at anvende forskningsviden i analyse og refleksion over pædagogisk arbejde (Hammersley 2007).

Det er derfor vigtigt, at vi arbejder videre med at udvikle og afprøve kombinationer af pædagogiske forsknings-, udviklings- og evalueringsformer, der kan udvikle viden om, hvad kvalitet i dagtilbud er, men også hvordan pædagoger i praksis anvender og implementerer denne forskningsviden, bl.a. til at sikre kvaliteten. Og med hvordan pædagogerne arbejder som professionelle med denne viden og når frem til også

at kunne vise resultater af kvaliteten, altså dokumentere hvad børnenes udbytte er. Pædagogernes børnesyn og hele tilgang til arbejdet er helt central for kvaliteten (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2009; Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:244).

Udfordringer ved implementering af ny viden

I såvel pædagoguddannelsen som over for og i pædagogisk praksis i dagtilbud i Danmark er der de senere år fremført fornyede krav om og ønsker om, at pædagoger arbejder mere ud fra forskningsbaseret viden og med pædagogisk udviklingsarbejde. Det ses bl.a. i de politiske beslutninger om revision af pædagoguddannelsen og i debatten om fremtidens dagtilbud. Men ønsket om at inddrage ny viden fra forskningen rejser en række udfordringer for professionen og en række konkrete dilemmaer.

For det første er forskningen og den viden, den producerer, påvirket af politiske og økonomiske diskurser, hvilket kan gøre det vanskeligt at gennemskue både evidensen af den og formålet med den. Såvel professionshøjskoler som universiteter reagerer på ministeriers og styrelses udbud og udviklingspuljer, hvorefter uddannelsesforskningen formulerer forslag og ideer til ændringer af praksis, etablerer efter- og videreuddannelse for de pædagogiske medarbejdere, der tænkes at skulle gennemføre forandringerne, og samler viden ind om projekterne efterfølgende. Det er, som Peter Ø. Andersen hævder, ikke uden betydning at dette foregår, selv om visse former for således målrettet implementering af politik i høj grad baserer sig på illusioner (Andersen 2011: 50). Det medfører en risiko for, at pædagogikken, og hvad der anses som kvalitet i pædagogisk arbejde, alene vurderes ud fra, om det lykkes at implementere viden, og dermed om den aktuelle uddannelsespolitik gennemføres eller ej. En anden ulempe er, at forskningen bliver fragmenteret og ikke fungerer som en mulig guide for pædagogernes refleksion over praksis i form af en mere kumulativ forskning, hvor der bygges videre på tidligere forskning, der så kan falsificeres, rekonstrueres, erstattes af nye fund osv. (for uddybning af denne diskussion se f.eks. Hammersley 2007: 21 f.).

For det andet er det en fordel, at det pædagogiske arbejde informeres af ny forskningsbaseret viden; dermed øges mulighederne for, at pædagogerne arbejder vidensbaseret og anvender denne viden professionelt naturligtvis, hvilket er en moralsk-etisk fordring til professionen. Det er også en fordel, at praksis ikke fastholdes i traditionelle aktiviteter, når der findes dokumenteret viden om, at der er brug for nye former for aktiviteter. Viden, der kan komme både fra forskning og fra pædagogisk praksis selv. Dermed undgås at pædagogisk praksis fastholdes eller fastholder sig selv i et lukket kredsløb.

For det tredje er det en udfordring for pædagogerne at have forskningsbaseret viden, hvis man ikke ved, hvordan den kan bruges, eller hvis man ikke har forudsætninger for at bedømme denne videns troværdighed og gyldighed (Hargreaves og Fullan 2012: 54). Når forskningen foregår adskilt fra praksis ("gabet" mellem teori og praksis), kan det være vanskeligt for praktikerne at vurdere de præmisser, forskningen opererer ud fra, ligesom det kan være vanskeligt at gennemskue, "hvad problemet er", eller om det er værd at investere sine ressourcer i. For samtidig kræver arbejdet med implementering af ny viden i praksis ofte afprøvning af forskellige tilgange, udveksling af viden og måske ændringer af kultur, der ligger dybt lejret i organisationen og/eller i den enkelte pædagogos bevidsthed. Flere studier (refereret i Jensen og Bremberg 2011) viser, at pædagogernes rutiner i det praktisk pædagogiske arbejde fastholder en traditionel tilpasningsorienteret lærings- og arbejdsform. Og som de første undersøgelser af LP-data for dagtilbud har fundet: megen praksis fastholdes gennem traditionelle og rutineprægede aktiviteter (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012).

For det fjerde er arbejdet i et dagtilbud forankret i faglige værdier, pædagogernes børnesyn, erfaring og uddannelse. Der opstår derfor ofte dilemmaer, når et udefrakommende krav, f.eks. krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, sprogscreening, "bedre kvalitet" m.m., opleves som noget, der spænder ben for de faglige kvalitetsnormer (Digmann, Bendix, Jensen og Engholm 2006), og dermed truer pædagogernes professionelle autonomi. Forskningsbaseret viden (og

forskningen) kan i sig selv – i det omfang den virker "manualbaseret" eller simpelthen ikke lever op til de muligheder for praksis den lover – medføre, at pædagogerne tager afstand fra den (Hammersley 2007: 28). Derfor gennemføres gennemgribende og holdbare forandringer bedst af og med pædagogerne selv, ikke når de tvinges mod deres viden og erfaring (Hargreaves og Fullan 2012: 45). Det er også en ulempe, fordi det risikerer at skærpe eventuelle fronter mellem forvaltningsledelse og pædagoger – f.eks. "hvis ikke det var for alt det papirarbejde ... kunne vi få gjort vores arbejde med børnene ift. de standarder, alle ønsker" (Hargreaves og Fullan 2012: 153).

Jeg mener ikke, at man som pædagog skal lade være med at gennemføre eller deltage i udviklingsprojekter eller kombinerede forsknings- og udviklingsaktiviteter. Men det er vigtigt at understrege, at der er både fordele og ulemper forbundet med implementering af ny viden, hvad enten den kommer fra pædagogikken selv, tilgrænsende områder, forskningen, politiske reformer og/eller på markedsbaserede efteruddannelsesvilkår.

Min pointe er således også at fastholde et kritisk blik for og kunne skelne mellem, hvad der er politiske eller markedsbaserede fænomener og dagsordener, og hvad der er pædagogiske, herunder kompetencerelaterede i pædagogernes egne og i børnenes perspektiver. Hvad er dokumenteret viden, der både udfordrer og bygger på erfaringer om "best practice" og "next practice", og hvad er blot "fikse ideer" uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er for mig at se en af de største udfordringer til pædagogerne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen. Men det stiller også krav til implementeringsprocessen.

Topstyrede forandringsprojekter og -processer risikerer at "gå hen over hovedet" på pædagogerne, uden tilsyneladende at forandre noget i praksis. "Nedefra- og op"- projekter risikerer at blomstre op men visne

og falde hen, når den første begejstring har lagt sig. Gennemgribende forandringer genereres af både "top down"- og "bottom up"-styrede projekter og processer, men succes med implementeringen og holdbarheden af de tilsigtede forandringer afgøres i en kombination. Som Hargreaves og Fullan argumenterer for, afhænger det af, hvorvidt der etableres en bevægelse, der igangsætter udvikling af den faglige kapacitet (den professionelle kapital), dvs. øget human og social kompetence samt øget beslutningskompetence (dømmekraft) (Hargreaves og Fullan 2012: 154), og hvor der kan bygges bro mellem alle de implicerede og eventuelt modsatrettede interesser.

LP-modellen (læringsmiljø og pædagogisk analyse) er, for mig at se, et eksempel på et forskningsbaseret udviklingsprojekt, der tager disse implikationer alvorligt, og som forsøger at bygge bro mellem forskning og pædagogisk praksis på en sådan måde, at pædagogernes faglige kapacitet udvikles, og at børnene dermed opnår større trivsel, læring og udvikling.

LP-modellen og LP-data

140 dagtilbud har siden 2011 deltaget i et pilotprojekt inden for LP-modellen i Danmark. I 2012 er yderligere 30 dagtilbud kommet til. I pilotprojektet er dagtilbuddene blevet kortlagt (T1) og empirien samlet i en database, der indeholder data i form af ny viden om kvalitet i dagtilbuddet (Nordahl et al. 2012). Dataene baserer sig på et survey til børn, pædagoger og forældre (se også *ibid.*: 7). Pædagogerne har nu adgang til disse data og kan i forlængelse heraf arbejde med LP-modellens analysedel, der viser hen til, hvilke opretholdende faktorer der virker som betingelser for det pædagogiske arbejde. De opretholdende faktorer er de, der på forskellige niveauer (individ, aktør, kontekst) kan udpeges og analyseres som f.eks. en kommunikation, der opretholder en aktuell praksis (problemadfærd), og som hhv. fremmer eller hæmmer den ønskede praksis (Nordahl et al. 2012: 17).

LP-modellen tager altså fat, så at sige, der hvor "skoen trykker", dvs. der hvor utilfredsheden med og begrænsninger i den aktuelle praksis vokser sig så stor, eller at nogle børn ikke trives, at pædagogerne nu føler sig drevet til forandring (Hargreaves og Ful-

lan 2012: 150). På et vidensbaseret grundlag kan analysemodellen blive et værktøj til styrket samarbejde og fællesskabsløsninger (Nordahl 2009: 6).

I LP-modellens publikationer argumenteres for, at der gennem analysearbejdet produceres ny viden og på et systemteoretisk fundament nye pædagogiske løsninger for pædagogerne f.eks. i form af ændret indhold i kommunikationen (www.lp-modellen.dk). Det antages på sigt at kunne medføre ændringer i det pædagogiske miljø, dvs. både i dagtilbuddets praksis, i pædagogernes egen praksis og for børnene. Det vil blive undersøgt empirisk ved en ny kortlægning i 2014 (T2). Hermed tilvejebringer forskningen et sammenligningsgrundlag, dvs. dagtilbuddene, der har adgang til disse forskningsresultater via LP-modellens hjemmeside, kan i data se, på hvilke områder praksis har ændret sig. Er trivsel blandt børn bedre end før, så flere børn oplever sig inkluderet? Er forældrenes begejstring for dagtilbuddet fastholdt, eller falder den osv.?

Det er ikke LP-modellens ærinde i forlængelse af analysearbejdet at anviser nye strategier og handlinger for pædagogerne, når den nye viden skal implementeres og udvikles i form af ny pædagogisk praksis. LP-modellen er ikke handleanvisende eller normativ, men kræver, at pædagogerne "vælger at anvende tiltag og metoder, som er vidensbaserede" (Nordahl 2009: 13). Dette er på den ene side en styrke ved LP-modellen, men en ulempe kan som nævnt være, at det, ligesom med institutionelt styrede implementeringsprojekter, bliver svært for pædagogerne at omsætte den nye viden.

I LP-modellen bruges systemteori som baggrund for en forståelse for, at problemer, der opleves i det pædagogiske miljø af både børn og voksne, skal forstås som kommunikation og social samhandlen. Dette systemperspektiv flytter fokus fra enkelte personers såkaldte problemadfærd til miljøet og til interaktionerne mellem aktørerne i miljøet.

Ved at undersøge og forstå, hvordan mønstre og strukturer i sociale systemer etableres, opretholdes og påvirker aktørerne (som er det begreb, der anvendes

des i analysemodellen), kan aktørernes handlinger iagttages og forstås ud fra disse betingelser. Den handlingsrettede pointe er, at hvis man ønsker, at aktørerne, her børnene, skal udvise en anden adfærd, må man ændre betingelserne for den, altså miljøet. Ændres mønstre og strukturer i sociale systemer, vil interaktionen ændres, og aktørerne får mulighed for at vælge en anden adfærd. Det skal understreges, at aktørerne, f.eks. børnene i et dagtilbud, er intentionelle og rationelle, dvs. at deres handlinger i det sociale system er rettet mod noget, f.eks. et forsøg på at knytte venskab. Et barn kan have klare mål og ønsker om at knytte venskaber til andre børn. Et initiativ til interaktion med det formål har også grund i barnets opfattelse af sig selv og den virkelighed, barnet befinder sig i – set fra barnets perspektiv, f.eks. i form af et højt selvværd, dvs. en tro på, at "jeg er én, de andre gider være sammen med, godt kan lide osv." Denne dobbelthed i aktørperspektivet omtales i LP-modellen som virkelighedsopfattelser (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit 2007: 33).

I arbejdet med LP-modellen rettes fokus også mod det pædagogiske personale. Det sker gennem udvikling af de professionelle kompetencer til at analysere og forstå forholdet mellem børnenes adfærd og det læringsmiljø, der tilbydes. Dernæst skal pædagogerne kunne iværksætte strategier, der ændrer ved de opretholdende faktorer i miljøet. Det skal føre til udvikling af kulturen i dagtilbuddet. Det eneste krav, der stilles, er som nævnt, at de i forlængelse af analysearbejdet og strategiarbejdet anvender udviklings tiltag, der er videns- og evidensbaserede. Potentialet her er, at pædagogerne arbejder "nedefra-og-op" ikke blot i den kontekstnære pædagogiske sammenhæng, men også i forhold til kritisk vurdering af den forskningsviden, der tages i anvendelse. Samtidig arbejder de ud fra samme fælles forskningsviden – en slags "oppefra-og-ned".

Eksempler på brug af LP-data til kvalitetsudvikling og kvalitetssikring

I det følgende præsenteres eksempler på besvarelser i LP-data. Dette er fund inden for faktoren trivsel og aktiviteter, som børnene har besvaret, og faktoren social adfærd, som pædagogerne har besvaret.

Ud fra disse udvalgte eksempler på gennemsnitlige besvarelser sammenlignes med et svensk studie af kvalitet (Sheridan et al. 2009). Studiet blev gennemført som en tværsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud (førskoler) i Göteborg, og forskerne dokumenterer og argumenterer for, hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Forskerne identificerer tre forskellige typer læringsmiljøer (ibid.: 240):

Adskilte og begrænsende miljøer = lav kvalitet

Børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = god kvalitet

Udfordrende læringsorienterede miljøer = høj kvalitet

Min hensigt er nu at vise, hvordan forskningen (LP-data) kan vurderes og reflekteres i lyset af viden om kvalitet fra den pædagogiske forskning og bruges fremadrettet til udvikling af pædagogers faglige kapacitet.

Når vi ser på børnenes egne besvarelser i LP-data, viser det sig, at der er nogle få procent af børnene, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem, når de gerne vil fortælle: (se figur 1)

Tilsvarende peger pædagogerne på, at der faktisk er børn, som går meget for sig selv – de leger meget alene (figur 3 er "venstredrejet" dvs. svarkategorierne er fra venstre "nej", "sjældent", "ofte", "ja") (se figur 2 og 3)

Når nogle børn oplever, at de voksne ikke lytter til dem, og at nogle børn "går for sig selv", tyder det på, at disse børn ikke oplever, at der er kvalitet i samspillet med pædagogerne, at læringsmiljøet er begrænsende i en eller anden form, eller at børnemiljøet så at sige er adskilt fra voksenalderen.

Den svenske undersøgelse viser, at dagligdagen i dagtilbud med lav kvalitet forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper adskilte fra de voksnes aktiviteter (Sheridan et al. 2009: 241). Pædagogerne synes ikke at have for-

muleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages, og pædagogerne optræder uengagerede eller meget kontrollerende. I disse dagtilbud af lav kvalitet er der en tendens til magtesløshed, dvs. en tendens til at konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen enten skyldes børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende udefrakommende faktorer. Ole Henrik Hansen (2013) viser i sin forskning tilsvarende eksempler på lav kvalitet. Gennem observationer i vuggestuer finder han eksempler på, hvordan børn helt ned til 10-måneders-alderen må klare sig selv, da personalet tilsyneladende ignorerer nogle børn for enten at tage sig af opståede konflikter eller at "tale hen over hovedet" på børn. De børn, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem (figur 1), oplever en sådan form for lav kvalitet. De børn, der lyttes til, oplever god og høj kvalitet.

En vigtig kvalitet for børnene selv er, om de har venner i dagtilbuddet eller ej. Er der børn, der – som ovenfor – ses at gå meget for sig selv eller leger meget alene, afspejler det sig også i spørgsmålet, om de har en god ven (figur 4).

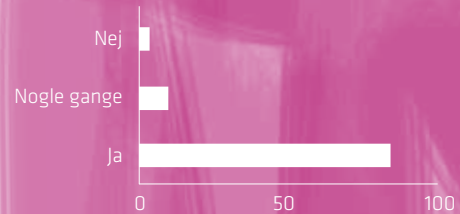
Det er kun nogle få børn, der ikke svarer bekræftende på, at de har en god ven i børnehaven. 1,4 % svarer, at de ikke har, og 2,9 % at de kun nogle gange har en god ven. 3,4 % vurderes af kontaktpædagogen til meget ofte at lege alene, og 7,9 % af de faktiske besvarelser peger på, at det ofte sker (figur 2 og 3). På baggrund af tolkningen her kan det antages, at det er godt, der er mulighed for at være lidt alene, men måske kun "af og til" (knap 42 %) og ikke "ofte" eller "meget ofte".

Med hensyn til de børn, der går for sig selv, svarer billedet mere til børnenes egen vurdering af, om de har en ven. Her går 1,1 % meget ofte for sig selv, og 3,7 % går ofte for sig selv.

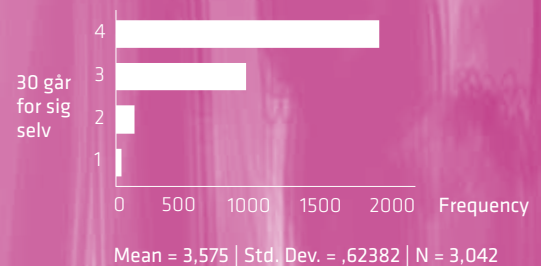
Det kunne tyde på, at der er børn, der ind imellem overses, og det er vigtig viden, som pædagogerne kan tage afsæt i for at udvikle kvaliteten for alle børn. På den anden side er det at kunne lege alene også et udtryk for en god kvalitet. I den svenske undersøgelse ses det,

Lytter de voksne i børnehaven til dig, når du har noget at fortælle?

Figur 1

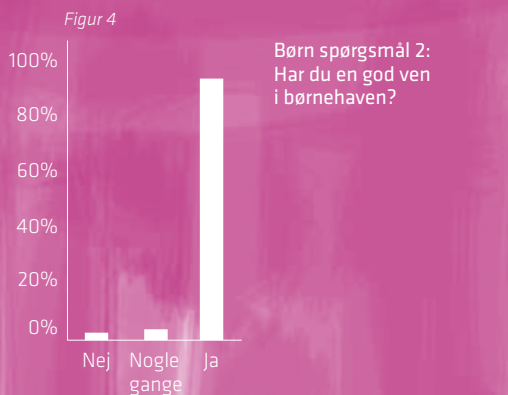


Figur 2



Figur 3

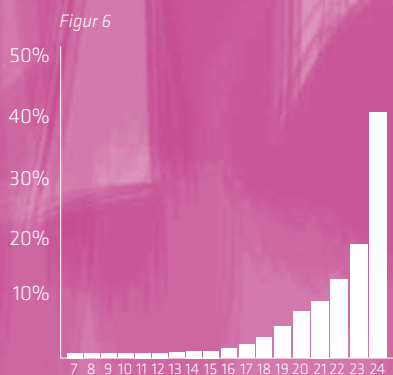




Sum adfærd1, udadrettet, spm. 25, 26, 27, 28, 31, 35, 36



Sum adfærd2, social isolation, spm. 29, 30, 32, 33, 34, 37



at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, og hvor pædagogerne viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al. 2009: 241). Børnene delagtiggøres gennem forhandling. I disse dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Til forskel fra dagtilbud af høj kvalitet ses dog fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner. På baggrund af pædagogernes viden, dette forskningsmæssige bidrag og deres fælles bestræbelser skal pædagogerne træffe en begrundet beslutning om et udviklingstiltag.

Den måde, der er blevet spurgt på i kortlægningen (LP-data), gør det videre muligt at fortolke børnenes egne svar i lyset af en fortolkning af pædagogernes besvarelser. F.eks. kunne man sige, at når pædagogerne karakteriserer børn som udadreagerende eller socialt isolerede (figur 5 og 6), er der en sammenhæng med, om børnene leger alene og er isolerede.

Der er ikke signifikant forskel på de to faktorer, men dog en tendens til større spredning vedrørende den udadrettede adfærd. Dvs. at det vurderes, at der er lidt flere børn, der handler udadrettet, end der er børn, der isolerer sig. Kun ganske få isolerer sig fuldstændigt, der er ingen, der meget ofte giver udtryk for ikke at have en ven, men dog næsten 20 % der angiver, at de af og til ikke har en ven; ifølge pædagogernes vurdering. 5 % går ofte for sig selv, og 2,3 % virker ofte kede af det, vurderes det (Nordahl et al. 2012: 72).

I de dagtilbud, der ifølge Sheridan et al.s vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene. Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg og skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al. 2009:



243). Miljøet ses også, til forskel fra de to første former, som rigt på materialer, stimuli og udfordringer.

Denne viden, som pædagogerne nu har til rådighed, gør det muligt gennem den pædagogiske analyse og efterfølgende udviklingstiltag at skabe forandring. At pædagogerne nu i højere grad kan forestille sig og identificere sig med den ønskede praksis – på baggrund af analysen af de opretholdende faktorer – understøtter, at de udvikler de mentale arbejdsmodeller og de nye måder at tænke på og handle på, der bidrager til udvikling af den professionelle kapital (Andersen 2011; Hargreaves og Fullan 2012: 151).

Den aktuelle praksis foreligger dokumenteret for det enkelte dagtilbud – ofte også for hele kommuner – og kan analyseres i fællesskab: Er denne praksis fremmende eller hæmmende for vores formål og vores viden om og vores mål vedrørende børnenes udvikling? Hvilken praksis virker efter hensigten nu, og hvilken praksis skal vi skabe for fremtiden? I LP-modellens forandringsstrategi tages afsæt i de empiriske data, den praksisnære analyse og de udfordringer, pædagogerne dermed oplever, de står over for. Dette er et "bottom up"-perspektiv. Dette bidrager også til, at udviklingstiltagene forankres i dagtilbuddets kultur, og at dagtilbuddets samlede kapacitet øges. I forandringsstrategien ses dette netop som en fælles opgave, der udbygger den sociale kapital, og hvor relationerne mellem pædagogerne genererer processerne. Analyserne og refleksionerne i forhold til de konkrete udfordringer i praksis kan nu bygge oven på den pædagogiske analyse og på ny relevant forskningsviden – i en cirkulær eller spirallignende model. Det indfører et samtidigt "top down-perspektiv". At processerne er samtidige, medfører netop, at udviklingen kan forstås og beskrives som en cirkulær proces, hvor der ikke er et perspektiv, der har forrang frem for andre.

Hvis der som ovenfor identificeres eksempler på, at der er børn, der leger meget alene og ikke har etablerede venskaber, skal et udviklingstiltag ikke bygge på en "synsning", men på dokumenteret viden om venskabers betydning og på kumulerede og italesatte erfaringer om, hvad der virker godt i den konkrete situation. Det kan f.eks. være bevidst organisering af

grupper som i højkvalitetsdagtilbud, hvor børnene får mulighed for – med støtte fra pædagogerne – at etablere gode samspil og dermed skabe nye relationer til hinanden.

Den pædagogiske analyse har potentiale til at skabe et fælles grundlag for at vurdere og reflektere over praksis, og har potentiale til fremadrettet at kvalificere pædagogernes beslutninger om, hvad der fungerer, og hvad der ikke gør. Det kvalificerer pædagogernes professionelle skøn.

Konklusion

Der er således forskning på dagtilbudsområdet, der beskriver, hvad kvalitet i dagtilbud er og kan være, og hvordan personalet bør forholde sig til børnene og deres perspektiv. Og der er forskning på vej, der også viser hvordan pædagogerne faktisk har forholdt sig til kortlægningen og den pædagogiske analyse og iværksat konkrete udviklingstiltag, der skal fremme kvaliteten. Når pædagogerne i arbejdet med LP-modellen analyserer og reflekterer over praksis og anvender forskningsbaseret viden, styrkes deres faglige kapacitet – den professionelle kapital som Hargreaves og Fullan (2012) kalder det og derved udvikles kvaliteten.

Forskningen viser også, at det pædagogiske personale kompetencer er centrale som forudsætning for kvalitet i det pædagogiske miljø, for børns trivsel, læring og udvikling (Nordenbo 2011; Nordahl et al. 2011). Det vil sige, at pædagogisk arbejde af god kvalitet kan kendetegnes ved, at det kontinuerligt analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt med tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Det er der også resultater fra arbejdet med LP-modellen, der peger på. I en rapport om arbejdet med LP-modellen inden for skoleområdet fremhæves bl.a., at den analytiske tilgang til at arbejde med opretholdende faktorer understøtter de pædagogiske analyser og udviklingen af tiltag, der skal minimere de faktorer, der hæmmer god kvalitet. Deltagerne her har i høj grad fået opmærksomhed på sig selv som professionelle og som personer. Der kan i kortlægningen aflæses forbedringer af kvaliteten af undervisningen og læringsmiljøet, bl.a. så færre børn har haft behov for specialundervisning. Og endelig

skal nævnes, at muligheder for fælles refleksion over de pædagogiske udfordringer har udviklet et fælles og nyt fag-professionelt sprog (Nordahl et al. 2012b).

LP-modellen er ikke top-styret, og den overlader heller ikke pædagogerne til sig selv. Kortlægningen har leveret et forskningsbaseret oplæg til den videre analyse, og resultaterne viser, at analysearbejdet i LP-modellen har potentiale til skabe grundlag for udvikling af den pædagogiske praksis gennem styrket faglig kapacitet, hvilket igen kan bidrage til at øge pædagogernes professionelle kapital, dvs. summen af human, social og beslutningskapital (dømmekraften).

Arbejdet med LP-modellen giver gode resultater i forhold til ændringer i det pædagogiske miljø, og sker det i samarbejde om og i dagtilbuddets fællesskab, er det muligt at forankre udviklingsprocesserne i dagtilbuddenes kultur og i de fælles bestræbelser på kvalitetsudvikling. Den videre forskning vil vise, hvilke effekter det har i resultat kvalitet også for dagtilbuddene; altså i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling, og om det lykkes med tiltag, der er bæredygtige fremover. Som faktisk medfører varige ændringer i praksis og leverer gode resultater.

Litteratur

- Andersen, Peter Ø. (2011): "Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning – om videnscirkulation inden for det pædagogiske område". I *Gjallerhorn* nr. 13. Viborg: VIAUC.
- Andresen, B.B. (2011): "Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud". I *PAIDEIA* nr. 1. Frederikshavn: Dafolo.
- Digmann, A.; Bendix, H.W.; Jensen, J.P. og Engholm, K. (2006): *Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik*. København: Børsens Forlag/FTF.
- Hammersley, M. (red.) (2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.
- Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. København: DPU.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, B. og Bremberg, S. (2011): "Fokus på nye former for kvalitet". I *PAIDEIA* nr. 2. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, A.A. og Christoffersen, M.N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.
- Nordahl, T.; Sørli, A.M.; Manger, T. og Tveit, A. (2007): *Atfærdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2009): *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.
- Nordahl, T.; Nielsen, M.M. og Kristoffersen, K. (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.
- Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.K.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. og Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T.; Sunnevåg, A.K.; Aasen, A.M. og Qvortrup L. (2012b): *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P.; Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Sylva, K. (2009): "Quality in Early Childhood Settings". I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I og Taggart, B.: *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Taylor and Francis.

Efteruddannelsesforløb bliver ofte evalueret uden hensyntagen til deres transferværdi. Transfer betegner i denne sammenhæng det forhold, at deltagerne bruger det lærte efter forløbet. Forskning tyder på, at det lærte ofte bliver brugt relativt lidt bagefter. Det rejser spørgsmålet om, hvordan man kan evaluere transfer og opnå en høj værdi heraf. I artiklen behandles dette spørgsmål med udgangspunkt i et casestudie vedrørende Danmarks største skoleudviklingsprojekt, som omfatter alle pædagogiske medarbejdere på over 500 folkeskoler.



Bent B. Andresen*Forskningsleder, Ph.d.,**Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),**Aarhus Universitet*

Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse

Indledning

Evalueringer ved afslutningen af et kursusforløb kan bruges til at afgøre, om deltagerne umiddelbart er tilfredse med et forløb, men ikke til at vurdere forløbets nytteværdi i praksis. Det forudsætter evalueringer af, hvordan, om overhovedet, deltagerne bruger det lærte bagefter i forbindelse med deres arbejdsopgaver. Spørgsmålet er, om deltagerne reelt bliver i stand til at handle på basis af det, de lærer sig.

Transferværdien afhænger af faktorer som: kompetenceudvikling, deltagerforudsætninger, arbejdsmiljø og generelle organisatoriske rammer (Brinkerhoff 2005). Den afhænger særligt af, om indholdet er relevant i forhold til deltagernes praksis. Det må være relateret til de opgaver, som deltagerne løser i hverdagen (Wahlgren 2009). Ellers er der risiko for, at de udvikler en parallel viden om, hvordan de skal agere ifølge teorien og i praksis.

Danmarks Statistik har for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2013) påvist, at lærerne i folkeskolen typisk deltager i fire former for efter- og videreuddannelse:

- kort kursus
- op til en halv dags varighed: 30 %
- korterevarende kursus
- to til tre kursusdage: 21 %
- længerevarende kursus
- mere end tre kursusdage: 27 %
- moduler på diplomniveau: 16 %

Ifølge lærerne kan de fleste bruge det, de har lært sig ved disse lejligheder. Helt konkret kan 79 % "i høj grad" eller "i nogen grad" bruge det i deres daglige ar-

bejde, mens 21 % kan bruge det "i mindre grad" eller "slet ikke" (EVA, 2013).

Blandt de, der bruger det lærte, bruger 63 % noget af det, 23 % bruger en mindre del af det, og 14 % bruger alt det lærte. De, der ikke bruger det lærte, begrundet det hovedsagelig med, at der var for lidt fagligt indhold, at indholdet ikke var relevant for deres arbejdsopgaver, at de ikke har haft tid, eller at deres leder ikke har givet dem mulighed for at nyttiggøre det lærte (EVA 2013).

Mangel på sidstnævnte mulighed er fx påvist i forbindelse med en landsdækkende forsknings-baseret

videreuddannelse af lærere i norsk grund- og videregående skole. Første års evaluering af projektet "Kompetense for kvalitet" var generelt positiv, men da der ikke var allokeret ressourcer til videndeling blandt kollegaer på den enkelte skole, var det hver anden deltagers opfattelse, at de norske skoleledere ikke havde tilrettelagt sådanne rammer, at det var let at formidle og bruge det lærte i det daglige samarbejde med deres kollegaer (Klewe, Andersen, Andresen, Topland og Neset 2011).

Herhjemme bliver der som nævnt ofte gennemført kompetenceudvikling, hvor skolens aktører deltager i kursusforløb af en halv dags eller nogle få dages va-



righed. Denne indsats kommer kun eleverne til gode, hvis det lærte bliver brugt i praksis, men det er, som det fremgår af det foregående, ikke altid er tilfældet. I værste fald er pædagogiske temadage og kursusforløb spild af tid, fordi deltagerne ikke får gavn af det lærte bagefter.

Det er også et wake-up call til evaluatorene. På trods af at målet med efter- og videreuddannelseskurser er at opnå transfer, er der en tendens til at udforme evalueringskoncepter, som om det primære er kursusafholdelsen som sådan (Brinkerhoff 2005). Det er også et wake-up call til de beslutningstagere, som bidrager til at sikre, at indholdet og det faglige indhold er passende i forhold til deltageres arbejdsopgaver, og som også kan skabe sådanne vilkår, at deltagerne reelt har tid til og mulighed for at nyttiggøre det lærte.

Casestudie

Den viden om læreres og pædagogers kompetenceudvikling, som præsenteres i denne artikel, er resultat af et casestudie. Begrebet case kan i denne sammenhæng defineres som et afgrænset begivenhedsforløb, man kan "sætte ring om" (Meriam 1998). Projektet, som er blevet kaldt "Danmarks største skoleudviklingsprojekt" (FIVU 2012), og som indtil videre har involveret over 30.000 lærere og pædagoger på mere end 500 skoler, blev påbegyndt i 2008 i den hensigt at udvikle deres analytiske praksis i forhold til pædagogiske udfordringer i skolehverdagen. Denne praksis er nærmere beskrevet i LP-modellen, hvor "LP" står for læringsmiljø og pædagogisk analyse (www.lp-modellen.dk).

Selve det at analysere egen praksis er ikke nyt (Rønn 1998), og mange lærer- og pædagogstuderende gør fx erfaringer hermed i deres praktik (Fregereslev og Jørgensen 2000). Når medarbejderne implementerer LP-modellen, giver de imidlertid udtryk for, at de går mere systematisk til værks, end de er vant til (Andresen 2009).

Indsatsen for at forbedre skolens praksis og læringsmiljø er opdelt i to klart adskilte faser (Nordahl 2006, s. 6). Mens anden fase omfatter

udvikling og gennemførelse af nye tiltag, omfatter første fase formulering af ændringsbehov og ændringsmål vedrørende opretholdende faktor, som "udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen" (Hansen og Nordahl 2009).

Første fase omfatter også indhentning af information. Efter at lærere og pædagoger har besluttet, hvilken opretholdende faktor de vil behandle, indhenter de først information gennem egen observation af undervisningssituationer, samtaler med centrale aktører, elevspørgsmål eller lignende. Derpå analyserer de informationerne med henblik på at udbygge deres viden- og handlegrundlag.

Processen har karakter af det, der betegnes "videnskabelige aktiviteter i det små" (Kristensen 1987). Den forudsætter, at medarbejderne udvikler deres analytiske kompetencer, hvilket de har lejlighed til i en øveperiode, som efterfølges af en praksisperiode, der i princippet først stopper, når de har deres sidste arbejdsdag i skolen. I overblikksform indgår der følgende elementer i innovationen:

1. analytisk praksis med fokus på fiktive udfordringer (øveperiode)
2. analytisk praksis med fokus på autentiske udfordringer (øveperiode fortsat)
3. gruppevis transfer (fungibel implementering på gruppemøder)
4. individuel transfer (fungibel implementering i den enkelte praksis).

På hver af de medvirkende skoler er der gennemført to-tre fokusgruppeinterview med normalt fire deltagere ad gangen. Interviewene var semistrukturerede med tre hovedtemaer. Et hovedtema vedrører deltagerens erfaringer med analysearbejdet. I det følgende præsenteres resultaterne af analysen heraf.

Resultater

Det fremgår, at indsatsen medvirker til at udvikle lærernes og pædagogernes professionelle beredskab, så de bliver bedre i stand til at beskrive og dokumentere udfordringer i læringsmiljøet på deres skole og kategorisere og analysere informationer om disse udfordringer. Ifølge lærere og pædagoger bidrager den fælles, analytiske praksis særligt til at forbedre det kollegiale samarbejde og fremme en bedre italesat og koordineret praksis (Andresen 2010), hvilket har en positiv virkning på arbejdet med udfordringer i læringsrummet.

Følgforskningen tyder således på, at den oplevede transferværdi generelt er stor blandt skolens pædagogiske medarbejdere. På skoler, som har gjort en indsats på dette område, forholder mange pædagogiske medarbejdere sig mere analytisk til udfordringerne i læringsrummet, end de tidligere har gjort (Andresen, Egelund og Nordahl, 2009). De bruger især det lærte i forhold til udfordringer i egen pædagogisk praksis på møder i grupper, hvor i gennemsnit fem-seks lærere/pædagoger mødes en håndfuld gange eller mere i løbet af et skoleår.

Nogle lærere og pædagoger peger imidlertid på, at det kræver en mentalitetsændring at forholde sig analytisk til praksisudfordringer, fordi de er vant til at "hoppe" direkte til handling. Den undersøgende tilgang repræsenterer et brud med vanetænkning om tilrettelæggelsen og evalueringen af de gennemførte aktiviteter i skolens læringsmiljø (display 1).





Display 1

Vi er gode til at følge den, men vi er så vant til fluks at finde løsningen, at vi glemmer den model. Så det er der, den udfordrer os. Hvordan ved vi det, vi ved?

Vigtigt at være meget opmærksom på at holde hinanden fast på ikke at springe til tiltag med det samme, og vi er meget OBS på at øve os i at lade være. Vi vil gerne springe til tiltag, da vi er handlingsivrige, men bringer altid os selv tilbage til modellen.

Vi har haft svært ved at være i analysedelen og ikke hoppe ned til handlingsdelen, men vi har øvet os ved at tage fire udfordringer op, hvor vi så er blevet i analysedelen.

Det har været lidt af en udfordring at skulle lægge bånd på sig selv. Som lærer er man handlingsorienteret og vil i gang med tiltagene med det samme. Oplevelsen er, at de klart adskilte faser og den tid, der medgår til analysen, har givet ro på arbejdet. Tiltagene er blevet mere velovervejede, og arbejdet er generelt blevet tilført mere struktur og systematik. Der er strammet op på team-ansvarligheden, og det i sig selv har haft en afsmittende virkning på undervisningen. Faglæreren med de få undervisningslektioner kan hente støtte gennem teamaftalerne, og klasselæreren står ikke længere alene med et eventuelt problem i klassen.

I vores gruppe frygter vi, at vi har to forløb kørende parallelt. I vores verden skal tingene løses her og nu. Vi har et forløb, der hedder "handletvang". Vi kan ikke vente 14 dag på næste LP-møde, så vi har et forløb, der hedder "frikvarterssnak", og så har vi noget, der svæver oppe over alt andet: LP. Og der er der nogen, der står af, fordi vi er handlingsorienterede.

Det har været og vil måske altid være en udfordring at skulle trække tingene ud, således som de oplever, at det er tilfældet ved brug af LP-modellen. Det har givet anledning til frustrationer og utålmodighed undervejs og er også en af årsagerne til, at de ikke har læst sig ind på emnet/det valgte fokus eller på anden vis søgt ny viden herom som et led i LP-arbejdet: Som lærere har vi brug for at handle her og nu, og litteratursøgning og læsning ville blot forhale processen og dermed tidspunktet for handling i praksis yderligere.

En ulempe ved den analytiske praksis er, at processen kan være relativt tidskrævende. Der går flere møder med at gennemføre alle faser i problemløsningsmodellen, og da de foregår med to-tre ugers mellemrum (evt. afbrudt af ferieperioder), kan der gå adskillige måneder med at finde løsninger på en udvalgt problematik.

Betydningen i forhold til elevernes læring afhænger i høj grad af, hvordan hver enkelt praktiker bruger sine kompetencer til at analysere og evaluere undervisningen (Hattie 2012). Implementeringen omfatter imidlertid kun i begrænset omfang den enkelte medarbejders analytiske praksis. I forbindelse med interviewene er der kun få, der giver udtryk for, at de bruger den analytiske tilgang konsekvent i deres daglige praksis – det sker primært på de omtalte gruppemøder (Andresen 2013).

Ifølge de medvirkende lærere og pædagoger anvender de faktisk ikke ret tit analyseredskabet systematisk på egen hånd i skolehverdagen. Det skal ses i sammenhæng med, at den skoleomfattende udviklingsindsats skaber tid og rum for gruppevis refleksion og analyse. Det lærte bliver som nævnt især brugt på regelmæssige møder i grupper, hvor den undersøgende og miljøskabende tilgang er det primære punkt på dagsordenen, hvilket ikke er tilfældet i den enkelte medarbejders travle hverdag.

Der er individuelle forskelle på dette punkt, idet nogle lærere og pædagoger giver udtryk for, at de tænker over, hvilke faktorer der skaber pædagogiske problemsituationer i deres hverdag. Særligt reflekterer de over opretholdende faktorer. Dette begreb er tilsyneladende blevet en del af det fagsprog, som præger både erfarings-udveksling og refleksion i skolehverdagen (display 2).

Display 2

I forhold til om vi har fulgt LP-modellen, er det jo sådan, vi arbejder i forvejen. Vi har bare ikke kaldt det "opretholdende faktorer" før.

Opretholdene faktorer er jeg begyndt at tænke noget mere over, og hvordan kan man løse det efterfølgende.

Jeg tror faktisk, at jeg tænker LP – i de opretholdende faktorer osv. – helt automatisk.

Personligt har det givet meget at lære at stoppe op og undersøge. Lærere er tilbøjelige til – til enhver tid – at kunne stikke en løsningsmodel ud med to sekunders varsel. Det, modellen har bidraget med, er, at vi skal ind i undersøgelsesfeltet, og jo længere vi bevæger os der, jo mere kvalificeret bliver outputtet. Det giver mig noget, hver gang jeg har en pædagogisk problemstilling.

Modellen er blevet til en tanke- og strukturmodel, der har betydet opstramning af både kommunikationen i teamet og det konkrete pædagogiske arbejde.

En del andre medarbejdere giver omvendt udtryk for, at deres analyseerfaringer kun præger deres tankegang i mindre grad i hverdagen (display 3).



Display 3

Vi forsøger at følge det, men fordi den ikke er i rygsækken, er det svært at bruge den. Jeg bruger det ikke i det daglige: Tankegangen måske, men ved møderne gør vi. Når vi skal tilbage til opgaverne, så kan vi ikke holde fokus.

Man sætter sig ikke hver dag efter en time og analysere problemsituationer på struktureret vis. Det gør man ikke, men der er kommet mere fokus på det, man kan gøre noget ved. Om det skyldes LP, er svært at afgøre.

En lærer med 25 års erfaring bruger ikke LP i hverdagen. Modellen bliver mest brugt i LP-gruppe. Der er to parallelle spor, så det i praksis er adskilt. Meget af hverdagen kører, og han klarer det, han skal, uden at han behøver at trække LP ind i det. Selvfølgelig er den måde, hvorpå han praktiserer, dvs. hans undervisningspraksis, præget af opretholdende faktorer, men lærerpraksis er stadigvæk én ting og LP-arbejdet en anden.



Som påvist er der således gode erfaringer med at implementere analysemodellen på skolerne, men ifølge lærere og pædagoger præger den analytiske praksis kun i begrænset omfang den enkelte indsats. Den største virkning kan iagttages, når grupper af medarbejdere mødes regelmæssigt med henblik på at være systematisk undersøgende i forhold til selvvalgte problematikker.

Hovedparten af de mange lærere og pædagoger, som har fået et analytisk kompetenceløft, giver i den forbindelse udtryk for, at de bruger analyseredskabet loyalt uden stort behov for lokale tilpasninger, og det er således ikke begrænsninger ved selve den undersøgende, evaluerende og inkluderende tilgang, som afholder dem fra at bruge den.

På regelmæssige møder i analysegrupperne fastlægger de problemstillinger i tilknytning til deres daglige, pædagogiske virke og indhenter og analyserer information, inden de drøfter mulige tiltag og gennemfører nogle af dem. Det var netop det, øveperioden vedrørende fiktive og autentiske problemsituationer handlede om, og det lærte bliver således brugt stort set uændret af grupper af lærere og pædagoger på regelmæssige møder. Den måske vigtigste forudsætning for, at det sker, er eksplicite forventninger om gruppevis implementering af analyseredsskabet (Andresen 2010). Øveperiode er nærmere bestemt ledsaget af entydige udmeldinger fra ledelsens side, så man undgår at skabe tvivl om kursusindholdet er til inspiration.

Konklusion

I artiklen behandles spørgsmålet om, hvordan man kan evaluere transfer og opnå en høj værdi heraf. Udgangspunktet er et casestudie vedrørende Danmarks største skoleudviklingsprojekt. Resultaterne heraf viser, at forudsætningerne er til stede for, at det lærte bliver brugt på regelmæssige møder, hvor medarbejderne mødes for at analysere og håndtere problemsituationer i hverdagen, og at det har en positiv virkning på skolens læringsmiljø. På disse møder anvender deltagerne det, de har lært sig om systematisk, analytisk praksis, til at behandle såvel fiktive og selvvalgte pædagogiske

problemstillinger. Ledelsesbevågenhed og allokering af tid til gruppevis refleksion og analyse har en dokumenterbar værdi. Rammevilkårene har været befordrende for gruppevis transfer, der kommer til udtryk i en fungibel implementering på gruppemøder.

Det gælder som nævnt kun i mindre grad den enkelte medarbejders praksis. Udmeldinger fra skoleledelsens side har ikke været entydige med hensyn til de enkelte medarbejders daglige brug af analyseredskabet til gavn for dem selv og skolens elever. Da transferværdien er begrænset på dette område, kræver det øget ledelsesbevågenhed og ændrede udmeldinger til de enkelte medarbejdere, for at deres deltagelse i Danmarks største skoleudviklingsprojekt reelt kommer til at forbedre deres analytiske, evaluerende og inkluderende praksis.

Det forhold, at transferværdien er begrænset med hensyn til individuel transfer (fungibel implementering i den enkelte praksis), tyder på, at skolens ledelser med fordel kan fokusere mere på muligheder og barrierer for transfer, hvis det lærte skal anvendes der, hvor det har allerstørst betydning, nemlig i hver enkelt medarbejders daglige virke som fagdidaktiker, relationsarbejder og klasseleder.

Litteratur

Andresen, B.B. (2009): *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på www.lp-modellen.dk (under Litteratur og formidling - Rapporter).

Andresen, B.B. (2010): *Skoler i udvikling - undersøgelse af brugen af LP-modellen. En kvalitativ analyse af 112 skolars implementering af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på www.lp-modellen.dk (under Litteratur og formidling - Rapporter).

Andresen, B.B. (2013): *Styrket vidgrundlag i folkeskolen - følgeforskning i tilknytning til Danmarks største skoleudviklingsprojekt*. Aalborg: UC Nordjylland. Lokaliseret den 20. oktober 2013 på www.lp-modellen.dk (under Litteratur og formidling - Rapporter).

Andresen, B.B., Egelund, N. og Nordahl, T. (2009): "LP-modellen - forskningsindsats og første resultat". I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.

Brinkerhoff, R.O. (2005): "The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training". I *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 7, No. 1, s. 86-101.

EVA (2013): *Kompetenceudvikling af lærere og pædagoger*. Tabelrapport. København: EVA.

FIVU (2012): *Rammesætning af pulje til forskningstilknytning samt udviklings- og evidensbaseret (Frascati-manualen)*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelse.

Fregerslev, P. og Jørgensen, M. (2000): *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Aarhus: Aarhus Dag- og Aftenseminarium.

Hansen, O. og Nordahl, T. (red.) (2009): *LP-modellen. Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Frederikshavn: Dafolo.

Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Illeris, K. (2009): "Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?" I *International Journal of Lifelong Education*, Vol 28, No. 2, s. 137-148.

Klewe, L., Andersen, F.Ø., Andresen, B. B., Topland, B. og Neset, T. (2011): *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i "Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere"*. Kristiansand: Oxford Research.

Kristensen, H.J. (1987): *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Merriam, S.B. (1998): *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (s. 26-43).

Nordahl, T. (2006): *Kunnskapsheftet: Forståelse af elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgunn: Lillegården Kompetensesenter.

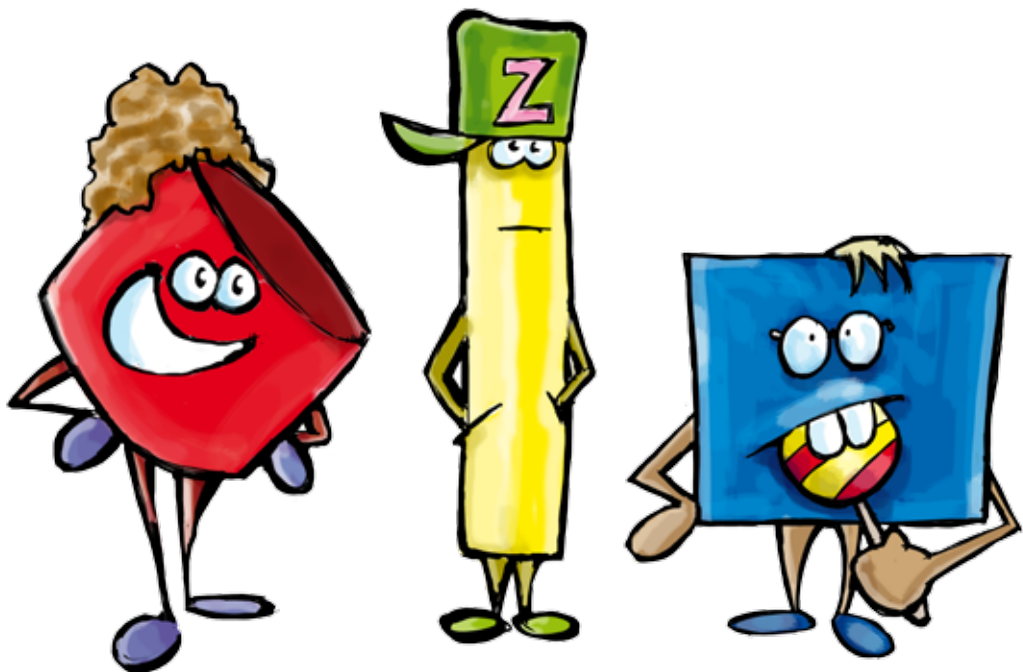
Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A.-K. og Qvortrup, L. (2012): *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2012): "Det ved vi - om den danske folkeskole". I Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A.-K. og Qvortrup, L.: *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 1. november 2012 på www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume_LP_skole.PDF.

Rønn, C. (1998): *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Aarhus: Aarhus Dag- og Aftenseminarium

Wahlgren, B. (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: NCK. Lokaliseret den 1. november 2012 på http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/transfer/subsites_ncfk_resultater_20100324145929_wm_ncfk_transfer-dk-uk-28s-web2.pdf.





Sosial, faglig og opplevd inklusjon

for ulike elevgrupper i skolen

For elevene i skolen er ikke inklusjon i eller eksklusjon fra et fellesskap et spørsmål som kan besvares med et enkelt ja eller nei. Det er behov for en rekke ulike tilnærminger og nyanser for å kunne analysere og forstå inklusjon for elevene. Denne artikkelen har til hensikt å sette fokus på inklusjon i skolen med utgangspunkt i resultater fra en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført høsten 2012 ved 53 skoler som arbeider med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Artikkelen tar utgangspunkt i resultater fra spørreundersøkelser ut fra både et elev- og et lærerperspektiv, og det analyseres i hvilken grad ulike grupper av elever er inkludert i ulike fellesskaper i skolen.

Thomas Nordahl

Professor.

Senter for praksisrettet

utdanningsforskning (SePU)

Høgskolen i Hedmark, Norge

Anne- Karin Sunnevåg

Førstelektor

Senter for praksisrettet

utdanningsforskning SePU)

Høgskolen i Hedmark, Norge

Inklusjonsbegrepet

Inklusjon er et begrep som er vanskelig å gi en entydig forståelse av, og som ikke minst det finnes en rekke ulike tilnæringsmåter til. (Markussen m.fl 2009). Tradisjonelt har inklusjonsbegrepet vært definert ved å skjelne mellom å være medregnet og deltaker i et fellesskap. Videre kan det knyttes til to typer av inklusjon forstått som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (å telle med i et fellesskap - tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltakelse (å ta del i et fellesskap) og i noen sammenhenger også med hvilket læringsutbytte/utbytte. Dette skillet mellom en passiv inklusjon og en mer aktiv og deltakende inklusjon kan også relateres til begrepet integrering som i sin tid hadde et sterkt fokus på en fysisk og organisatorisk integrering.

Kritikken mot en slik forståelse av inklusjon viser Lars Qvortrup (2012) i artikkelen «Inklusjon – en definisjon» om inklusjon i dagtilbud og skole. Han er kritisk til begrepene tilstedeværelse og deltakelse i fellesskapet. I dette fokuseres det på kvantitet, på hvor mange barn som er til stede og deltar i et fellesskap som et suksesskriterium på inklusjon. Det ligger en økonomisk besparelse i å inkludere flest mulig. Begrepsforståelsen sier ingenting om hvordan det inkluderte barnet klarer seg, om det faktisk deltar aktivt i felles aktiviteter eller hvordan barnet selv opplever sin situasjon i fellesskapet. Videre viser kritikken til fellesskapsbegrepet. Selv om barnet er inkludert i et fellesskap er de ikke sikkert det er inkludert i andre typer av fellesskap som barnet er i. Qvortrup mener at de ikke er tilstrekkelig å skjelne mellom fysisk og sosial inklusjon og foreslår en tredje faktor, den opplevde inklusjon (når barnet selv opplever å være inkludert i et fellesskap), for at inklusjon skal være suksessfull. Her skjelner han mel-

lom fysisk inklusjon (opptatt inklusjon- passiv), sosial inklusjon(deltakelse i fellesskapet, aktiv) og psykisk inklusjon (opplevd inklusjon). Argumentet for denne tredelingen er at inklusjon er mer enn bare passiv/aktiv deltakelse i fellesskapet, man må også forholde seg til om individet opplever seg som en del av fellesskapet. Dette opplevde perspektivet har ofte vært fraværende i drøftinger om inkludering.

Dette er i stor grad i samsvar med Haug (2003) sin forståelse av inkludering som er knyttet til en utvidelse av fellesskapet (fysisk), aktiv deltakelse i fellesskapene i skolen (sosialt), demokratisering (opplevd). Men Haug påpeker også at det er avgjørende å oppleve inklusjon i det faglige fellesskapet. Qvortrup (2012) definerer videre fem forskjellige fellesskap (profesjonelle, voksen-barn, barn-barn, selvorganiserende og voksenorganiserte fellesskap) som individet er inkludert eller ekskludert fra. Her argumenteres det for at inklusjon må knyttes til alle de fellesskaper som utspiller seg i eller i tilknytning til skolen og ikke bare til et læringsfellesskap. I tabellen under er det vist de ulike typer/grad av inklusjon og former for fellesskap et individ er inkludert i eller ekskludert fra.

Skolens oppgave er å stimulere til alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, og en avgjørende forutsetning for det er at alle barn inkluderes i institusjonens ulike fellesskaper. Det viktig å tilføye at forholdet mellom inklusjon- og eksklusjon arenaer ikke er helt enkelt. Dersom elever er for opptatt av vennefellesskapet, så kan det ta fokus fra læringsfellesskapet. Omvendt kan også for sterk deltakelse i læringsfellesskapet svekke inklusjonen i elevfellesskapet (Nordahl 2012). Dette åpner for en refleksjon rundt inklusjonsinnsatsen hvor man kan spørre om

	Fysisk (passiv) inklusjon	Sosial (aktiv) inklusjon	Psysisk (erfart) inklusjon
Lærings- og utviklingsfellesskaper			
Voksen barn fellesskap			
Voksenorganiserte fellesskap			
Selvorganiserte fellesskap			
Barn - barn fellesskap			

Tabel 1 **Operasjonalisering**

	Sosial (deltagende) inklusjon	Faglig inklusjon	Psykisk (erfart) inklusjon
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap	Sosial kompetanse (L)	Skolefaglige prestasjoner (L)	Deltagelse i undervisningen (E)
Voksen-barn fellesskap	Relasjon til lærer (E)	Motivasjon (L)	Ros og oppmuntring (E)
Elev-elev fellesskap	Relasjon til medelever - sosialt miljø (E)	Relasjoner mellom elever - læringskultur (E)	Trivsel (E)

noen fellesskap er viktigere enn andre eller om alle felter i inklusjonsskjemaet skal være avkrysset før inklusjonsinnsatsen er vellykket.

Denne inndelingen og forståelsen kan knyttes til en inkluderingsposisjon der fokus rettes på at det er skolen og de ansatte der som må tilpasse seg variasjonen i elevmassen slik at alle elever opplever å være inkludert (Cigman 2007, Norwich 2007, Ainscow 2007). «This philosophy is based on a simple idea: That school should adapt the diverse needs of children” (Cigman 2007: 19). Her vektlegges utviklingen av en skole for alle elever som skal gi eleven både fysisk, sosial og opplevd deltakelse i fellesskap. Fokuset er ikke på elevenes problemer og individuelle vansker, men på hvordan skolen kan møte elevene på en best mulig måte. Det tas ikke stilling til om hvilke barn som passer inn eller som har behov for egne segregerte tiltak. Utgangspunktet er at alle hører til, og det er skolens oppgave å tilpasse seg variasjon og heterogenitet blant elevene enten dette er knyttet til sosial og kulturell bakgrunn, kjønn eller individuelle vansker og funksjonshemminger.

En bred forståelse av inklusjonsbegrepet gjør det også mulig å være mer analytisk og empirisk i forståelsen av inklusjon og slik kunne se på inklusjon som noe mer og noe annet enn et rent normativt standpunkt. Skal

man analysere og vurdere inklusjonsinnsatser, er det hensiktsmessig å gjøre på et empirisk grunnlag (Qvortrup 2012: 14). Samtidig legges det også vekt på at her åpnes muligheten for en mer nyansert beskrivelse av den faktisk foreliggende inklusjon og eksklusjon nettopp fordi spørsmålet om inklusjon ikke kan besvares med et enkelt ja eller nei.

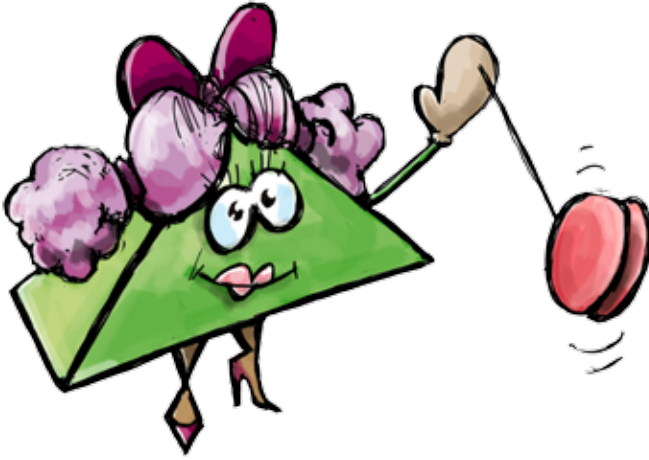
Utvalg og metode

For å belyse inkludering empirisk tas det her utgangspunkt i 3 av Qvortrups fellesskapsformer; formelle voksenstyrte læringsfellesskaper, lærer – elev fellesskap og elev – elev fellesskap. Bakgrunnen for at det bare anvendes tre av fellesskapsformer henger sammen med valgte variabler fra datagrunnlaget samt at disse tre fellesskapene sees som særlig viktig for elevenes inkludering. Når det gjelder typer av inklusjon anvendes det data som belyser sosial (deltakende) inklusjon, faglig inklusjon og psykisk (erfart/opplevd) inklusjon. Fysisk inklusjon belyses ikke fordi alle elevene som er med i dette materialet i utgangspunktet er fysisk inkludert. Videre knyttes det til en faglig inklusjon i samsvar med (Haug 2003) som også knytter faglig læringsutbytte til grad av inklusjon.

Det tas utgangspunkt i data der både elever og lærere har vært informanter, dvs. at elevene har vurdert sin

Tabel 2 **Utvalg og svarprosent**

Utvalg	Invitert	Besvart	Svarprosent
Elever	22853	20172	88,27
Klasselærere	22853	20071	87,82



situasjon og utvikling (erfart) og at lærerne har vurdert hver enkelt elev både sosialt og faglig (Nordahl m.fl. 2012). Hensikten er å identifisere mulig inklusjon eller eksklusjon i ulike fellesskap innenfor disse gruppene, og som grunnlag for en drøfting av kvalitet i skolen. I tabellen under presenteres valgte variabelområder knyttet til type inklusjon og former for fellesskap et individ er inkludert i eller ekskludert fra. (L) står for lærervurderte variabel (E) står for elevvurdert variabel.

Ut fra dette vil det bli foretatt statistiske analyser på de ulike variablene innenfor ulike gruppene av informanter. I denne artikkelen vil det bli analysert data på følgende grupper av elever; elever som viser atferdsproblemer (6,5 % av elevene), elever med ADHD-diagnose (1,5 % av elevene), elever med spesifikke innlæringsvanskelighet (6,2 % av elevene) og elever uten vansker og problemer i skolen (75 % av elevene). Det er klasselærerne som har identifisert disse elevene. Hensikten med disse analysene er å studere i hvilken grad de ulike gruppene av elever er både sosialt, faglig og psykisk inkludert og hvor store forskjellene mellom elevgruppene eventuelt er.

I de statistiske analysene er det gjennomført frekvensanalyser og beregnet gjennomsnitt og standardavvik. Videre er det foretatt variansanalyser der det særlig har blitt satt fokus på forskjeller i resultater innenfor ulike grupper av elever. I variansanalysene er resultatene vist i en 500 poeng skala. Dette er en skala som både tar hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som presenteres. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik

det samme som 100 poeng. Ved å uttrykke forskjeller på denne måten, tas det hensyn til spredningen i målingene. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn kun å se på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet. I drøftingene av funnene brukes skårene som et uttrykk for grad av inklusjon forstått som jo høyere skårer jo mer inklusjon.

Utvalget som deltar i spørreundersøkelsene er bestemt av det antall skoler som har arbeidet med LP-modellen. Nedenfor er det satt opp en tabell som viser det antall informanter som ligger til grunn for de data som anvendes i denne artikkelen.

Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og vil innebære at resultatene er representative for disse skolene. Videre er antallet elever og skoler så høyt at resultatene i noen grad også kan vurderes som representative for dansk skole. Spørreskjemaene til kontaktpedagog bygger på tidligere godt utprøvde måleinstrumenter og har i andre sammenhenger hatt en relativt tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl 2012 m.fl., Nordahl 2005).

I bearbeidningen av resultatene fra denne undersøkelsen viser reliabilitetsanalysene en reliabilitet på mellom .61 (trivsel) og .92 (sosial kompetanse). Dette innebærer at resultatene i hovedsak er pålitelige, men at det innenfor områdene trivsel og ros og oppmuntning ($\alpha = .67$) kan være noe feilvarians. Dette vil bli drøftet nedenfor.

Resultater

Sosial deltagende inklusjon

Forholdet til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i alle barn og unges liv. For elevene blir derfor skolen minst like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena (Nordahl 2000). Evnen til å etablere og opprettholde vennskap og mestre det sosiale fellesskapet er av stor betydning, ikke bare for den sosiale utviklingen og elevenes selvopfatning, men også for deres faglige læring. Barn og unge har i skolen et behov for å oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og aktiv deltakelse med andre jevnaldrende i fellesskapet. I dette ligger det også at elevene må ha en viss form for sosial kompetanse. Denne type sosial kompetanse deltakelse og attraktivitet vil etter antall sannsynlighet bidra til sosial inkludering for alle elever. Nedenfor er det vist hvordan de ulike elevgruppene skårer på sosial inkludering i den operasjonaliseringen som er brukt her (tabell 3).

Skårene til de ulike gruppene av elever viser klart at elever uten vansker og problemer i skolen både viser og erfarer mer sosial inkludering. Det gjelder i forhold til det voksenstyrte læringsfellesskapet der sosial kompetanse er vesentlig for både å delta sammen med medelever og for å kunne vise de sosiale ferdighetene som er nødvendig for å tilpasse seg undervisningssituasjoner og lærerne. På samme måte skårer de som gruppe godt også på relasjon til lærer og til medelever.

På den sosiale inkluderingen i læringsfellesskapet er det først og fremst elevene som viser problematisk atferd og/eller har en ADHD-diagnose som kommer dårlig ut. De skårer markant dårligere enn de andre på sosial kompetanse og i tillegg har de også et klart dårligere forhold til sine medelever og til dels lærere. Dette er elever som helt klart er mindre sosialt inkludert i skolen både i forhold til attraktivitet, deltagelse med andre og i å vise nødvendige sosiale ferdigheter. Selv om disse elevene viser en atferd som utfordrer både medelever, lærere og selve undervisningen, så er de samtidig i en posisjon som kan innebære sosial eksklusjon. Dette vil i seg selv ikke være heldig for videre sosial utvikling og deltagelse.

Elever med spesifikke innlæringsvanskeligheter kommer bedre ut enn elever som viser problematisk atferd. De har et like godt forhold til lærerne som elever uten vanskeligheter, og de ser også ut til å være relativt godt sosialt aktive i forhold til medelever. Dette kan indikere at faglige utfordringer i seg selv ikke nødvendigvis har så store konsekvenser for sosial inkludering.

Faglig inklusjon

Aktiv deltagelse i et faglig fellesskap på skolen vil for de aller fleste elever være avgjørende for den videre faglige læringen og inklusjon på dette viktige området i skolen. Samtidig vil fravær av inkludering i faglige fellesskap kunne redusere læringsutbyttet og den mer generelle motivasjonen for skolegang (Hattie 2009,

Tabell 3 **Grad av sosial inkludering**

	Sosial kompetanse (voksenstyrt læringsfellesskap)	Relasjon til lærer (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - sosialt miljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	383	469	468
ADHD-diagnose	406	487	463
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	454	500	499
Ingen vansker	523	502	504

Persson og Persson 2012). Generelt er variasjonen mellom elever i både skolefaglig læring, motivasjon for skolegang og arbeidsinnsats relativt stor i dansk skole (Nordahl m.fl. 2010). Mange elever har et godt læringsutbytte og arbeider bra, samtidig som det er elever som ikke lærer seg grunnleggende ferdigheter i grunnskolen og som går ut av skolen som for eksempel ikke funksjonelle lesere. Dette vil selvsagt ha konsekvenser for inkludering på en rekke arenaer i samfunnet videre i livet (tabell 4).

Innenfor faglig inklusjon slik det er operasjonalisert her, er det elever uten vanskeligheter og problemer som er mest inkludert innenfor både læringsfellesskapet og elev-lærerfellesskapet. Her skårer de de svært mye bedre enn de øvrige elevgruppene knyttet til både læringsutbytte og motivasjon som et uttrykk for interaksjon med og tilbakemelding fra lærer. Innenfor læringsmiljøet mellom elevene har imidlertid elever med spesifikke innlæringsvanskeligheter et like godt felleskap og inkludering som elever uten vanskeligheter.

Det er imidlertid innen dette faglige området også elever som viser atferdsproblem og/eller har ADHD-diagnose som har den dårligste inklusjonen. Både knyttet til læringsfellesskapet, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet er den faglige inklusjonen markant mindre for disse elevene enn for øvrige elever. Denne lave graden av inklusjon knyttet til læringsutbyttet og arbeidsinnsats vil lett føre til at elevene kommer i en



Tabell 4

Grad av faglig inklusjon

	Skolefaglig prestasjoner (voksenstyrt læringsfellesskap)	Motivasjon og arbeidsinnsats (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - læringsmiljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	419	407	470
ADHD-diagnose	414	424	467
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	395	429	507
Ingen vansker	527	524	502

negativ videre utvikling tilknyttet det faglige læringsutbytte (Marzano 2012).

Psykisk (erfart) inklusjon

Den erfarte inklusjonen til elevene er et uttrykk for hvordan elevene selv opplever og erfarer graden av inklusjon innenfor læringsfellesskapet, elev-lærerfellesskapet og elev-elevfellesskapet. I disse analysene bygger dette utelukkende på informasjon fra elevene og er slik ingen fortolkning av hvordan elevene har det i skolen. Vektlegging av erfart inklusjon er å ta elevene egne opplevelser på alvor og se elevene som selvstendige aktører i eget liv (Nordahl 2010). Det er god grunn til å hevde at ingen kan uttale seg bedre om inklusjon og eksklusjon enn de det faktisk angår. Innen trivsel og ros og oppmuntring er det imidlertid ne lav reliabilitet så den psykiske inklusjonen er noe mindre pålitelig og gyldig enn den faglige og sosiale inklusjonen. Men området psykisk inklusjon beholdes fordi det er god reliabilitet innen deltagelse i undervisning og fordi både trivsel og ros og oppmuntring må betraktes som vesentlig for hvordan elevene opplever skolen (Nordahl 2010) (tabell 5).

Det er relativt store forskjeller mellom elevgruppene i erfart inklusjon innenfor særlig det voksenstyrte læringsfellesskapet. Elever uten vanskeligheter har samlet en bedre erfart og opplevd inklusjon enn de tre andre gruppene av elever. De opplever både sterkere deltagelse i læringsfellesskapet og i elevfellesskapet.

Elever som viser atferdsproblemer og/eller har ADHD-diagnose opplever og erfarer klart minst inklusjon og står i fare for å være i en ekskluderingsposisjon. Disse elevene uttrykker at de følger lite med i undervisningen, viser lav arbeidsinnsats, drømmer seg bort og er urolige. Dette er elever som har lave forventinger om mestring, og som dermed lett får et redusert læringsutbytte (Dweck 2009). Det kan se ut til at disse elevene ser på seg selv som problematiske og lite skoleflinke, og det vil føre til at de i liten grad arbeider aktivt for å forbedre eget læringsutbytte (Schunk & Pajaras 2009). I tillegg opplever de også relativt lite aktiv deltagelse sammen med andre jevnaldrende på skolen. Det er imidlertid positivt at de opplever positive tilbakemeldinger fra lærer, og her skårer like godt som andre lever.



Tabell 5

Grad av erfart inklusjon

	Skolefaglig prestasjoner (voksenstyrt læringsfellesskap)	Motivasjon og arbeidsinnsats (elev-lærer fellesskap)	Rel. til medelever - læringsmiljø (elev-elevfellesskap)
Atferdsproblemer	419	407	470
ADHD-diagnose	414	424	467
Spesifikke innlæringsvanskeligheter	395	429	507
Ingen vansker	527	524	502

Konklusjon

Slik disse resultatene er fremstilt i denne artikkelen er det vanskelig å vurdere om inklusjonen generelt er tilfredsstillende på de ulike arenaene i dansk skole. Men det kan likevel konkluderes med at det er store forskjeller mellom elevgruppene i grad av deltakelse og inklusjon, med et lite forbehold for pålitelighet innen psykisk inklusjon. Mellom elever som viser atferdsproblemer og /eller har ADHD-diagnose og elever uten vanskeligheter er forskjellene på en rekke områder omkring ett standardavvik (100 poeng). Dette er markante forskjeller, og det uttrykker at elever med vanskeligheter knyttet til sin atferd på skolen har både sosialt, faglig og psykisk (erfart) en lav inklusjon, og de står i fare for å ekskluderes fra skolefelleskapet (Haug 2003). Dette kan få konsekvenser for både deltagelse i videre utdanningsløp og arbeidsliv. Elever med innlæringsvanskeligheter kommer noe bedre ut, men skårer også dårlig på flere inklusjonsområder.

Ut fra resultatene kan vi si at dansk grunnskole inkluderer dårligst de elevene som utfordrer felleskapene med sin atferd. Samtidig som vi kan si at skolen gjennom lærere og skoleledere dårligst inkluderer elever i læringsfellesskapet som erfarer lav inklusjon i elevfellesskap. Opplever du deg inkludert eller ekskludert på en inklusjonsarena så er det altså en tendens til at det samme vil være en realitet på andre inklusjonsarenaer (Marzano 2011). I dette ligger det at skolen og lærerne sannsynligvis er lite spesifikke og målrettede i forhold til å inkludere ulike grupper av elever. En sterkere målrettethet ser ut til å være nødvendig i inklusjonsarbeidet for de elevgruppene som her er dokumentert å være i en svært sårbar posisjon (Ainscow 2007). Dette ser ut til å være særlig viktig for elever som møter faglig utfordringer eller som er i en sårbar sosial situasjon knyttet til manglende vennskap og til dels sosial isolasjon.

Referanser

- Ainscow, M. (2007): *Towards a more inclusive education system: where next for special schools? I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Cigman, R. (red.) (2007): *Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.*
- Haug, P (2003): *Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. Psykologisk Pædagogisk rådgivning. 40(2).*
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009): *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.*
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011): *The Highly Engaged Classroom. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.*
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.*
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.*
- Nordahl (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger. København: Hans Reitzel forlag*
- Nordahl, Thomas; Sunnevåg, Anne-Karin og Aasen, Ann Margret (2012): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011. Dafolo Forlag.*
- Norwich, B. (2007): *Dilemmas of inclusion and the future of education. I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.*
- Qvortrup, L. (2012): *Inklusion - en definition. Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole. 5/12 s. 5-17.*
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): *Self-efficacy theory. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), Handbook of motivation at school (s. 35-54) New York: Routledge.*



Dagtilbud

med høy, god og lav kvalitet

Denne artikkelen har til hensikt å sette fokus på kvalitet i dagtilbudet med utgangspunkt i resultater fra en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført høsten 2012 av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark, ved 44 danske dagtilbud som har arbeidet med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) i perioden 2010-2012. Hovedformålet i arbeidet med LP-modellen er å utvikle gode lærings og utviklingsmiljøer med hensiktsmessige betingelser for barns trivsel, deres personlige, sosiale, språklige og motoriske læring og utvikling. Artikkelen tar utgangspunkt i resultater både i et voksenperspektiv og barneperspektiv, og ser resultatene i lys av begrepet om dagtilbud med høy, god og lav kvalitet (Sheridan 2001). Artikkelens problemstilling er: «hva kjennetegner læringsmiljøet i dagtilbud som arbeider med LP-modellen?»

Kvalitetsbegrepet er mangfoldig, det endrer seg historisk over tid og følger både pedagogiske og ideologiske strømninger (Sheridan 2001). Således er det vanskelig og enkelt si hva kvalitet er eller hva som fører til en kvalitativ god praksis. Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009) viser til at kvalitet formes i interaksjoner med og i de systemer barn beveger seg i. I denne artikkelen henspiller forståelsen av begrepet kvalitet på den pedagogiske kvaliteten ved dagtilbudet eller kvaliteten ved dagtilbudets læringsmiljø.

Sheridan et al (2009) setter opp et skille mellom dagtilbud med lav, god og høy kvalitet. I deres vurdering kjennetegnes dagtilbud med høy kvalitet av voksne som har en god interaksjon og kommunikasjon med barn. De foretar kontinuerlig analyser av egen praksis og reflekterer sammen. Videre har de klare mål for aktivitetene med et klart utviklingsperspektiv ut fra læreplanenes temaer. Læringsfellesskapet er rikt på materialer, stimuli og utfordringer, og personalet tar stilling til hvilke erfaringer, opplevelser, innhold og aktiviteter som vil være vesentlige for barnas læring og utvikling. De forholder seg nysgjerrig til barns spørsmål og kan spontant følge opp barnas egne initiativ. På denne måten møter personalet barna med pedagogisk bevissthet og innsikt i deres intensjoner og interesser (Sheridan et al. 2009:241).

Dagtilbud med god kvalitet kjennetegnes av at barneinitierte aktiviteter og lek er har stor betydning. Barna leker på egen hånd og får muligheter for at utvikle seg sosialt i barnegrupper hvor personalet viser engasjement og interesse for deres initiativer (Næsby 2012:47). Barna blir aktivt deltagende gjennom forhandling og dialog og læringsfellesskapet kjennetegnes av dialog, respekt for barns initiativer. Barnas aktiviteter og lek er i sentrum og de ser på barnet som det "kompetente barn. Voksenfellesskapet kjennetegnes av samarbeid og åpenhet. Til forskjell fra dagtilbud av høy kvalitet ses fravær av bevisste planlagte læreprosesser og situasjoner, samt fravær av utviklingsforståelse ut fra i læreplanens intensjoner.

Dagtilbud med lav kvalitet kjennetegnes av et læringsfellesskap som enten er meget strukturert eller veldig ustrukturert. Videre er tilbudet enten voksenstyrt eller barnestyrt. Dagligdagen preges av rutinepregede aktiviteter for barn i større grupper, adskilte fra de voksnes aktiviteter. Det er ikke formulert spesifikke mål for aktivitetene og en voksen rolle som framtrer uengasjert eller kontrollerende. I dagtilbud av lav kvalitet er der en tendens til at konflikter og eventuelle frustrasjoner i hverdagen enten skyldes barns problematiske atferd, dårlig ledelse eller uten-

forstående faktorer og konflikthåndtering tar stor plass (Sheridan 2001, Sheridan et al. 2009). I tabellen under er kjennetegn på dagtilbud med høy, god og lav kvalitet satt opp.

Barn i dagtilbud av høy kvalitet ser ut til å få andre og bedre muligheter for læring, trivsel og utvikling enn barn i dagtilbud av lav kvalitet (Sylva 2010). Den største forskjellen mellom de tre typer av dagtilbud finnes innenfor faktoren interaksjon og kommunikasjon med barna. Denne faktoren er helt sentral og omfatter de mest grunnleggende forutsetninger for barns læring og utvikling (Nordahl, Kostøl, Sunnevig, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012b). Videre finnes det en stor forskjell mellom de tre dagtilbudet i forhold til å ha en pedagogisk bevissthet omkring barns læring og utvikling og i lys av læreplanen. Gjennom analyse og refleksjon sammen med kollegaer ut fra egen praksis, åpnes mulighet for barns læring og utvikling. Forskjellen på læringsfellesskapet er også meget stor, fra å være rik på utfordringer og stimuli, barneinitierte aktiviteter til enten meget strukturert eller ustrukturert fellesskap. Dette samsvarer med en norsk studie av Kvistad og Søbstad (2005) som setter opp kjennetegn ved kvalitativt gode barnehager ved at de voksne er oppriktig interessert og engasjert i barna, de ser barnets styrker og tar det enkelte barn på alvor.

Dagtilbud med høy kvalitet	Dagtilbud med god kvalitet	Dagtilbud med lav kvalitet
God interaksjon og kommunikasjon voksen-barn	Dialog barn - voksen i sentrum	Tilbaketrasket, kontrollerende voksenrolle
Klare mål for aktiviteter med utviklingsperspektiv ut fra læreplanens temaer.	Fravær av bevisste planlagte læreprosesser, samt fravær av utfordringer og bevisst utviklingsforståelse i lys av læreplanens intensjoner	Ikke klare mål for aktiviteter. Enten meget voksenstyrt eller meget barnestyrt. Adskilt voksen og barneaktiviteter
Læringsfellesskap rikt på materiale, stimuli og utfordringer.	Læringsfellesskapet preges av at barna leker på egen hånd og får muligheter for å utvikle seg sosialt i barnegrupper. Barneinitierte aktiviteter i fokus	Læringsfellesskapet kjennetegnes av å være meget strukturert eller helt ustrukturert.
Pedagogisk bevissthet og innsikt i barns intensjoner og forholder seg nysgjerrig til deres interesser og opplevelser.	Pedagogisk forståelse som bygger på respekt for barns initiativer og et syn på barn som det «kompetente barn	En reaktiv praksis hvor konflikthåndtering tar stor plass.

Utvalg	Invitert	Besvart	Svarprosent
Barn	1569	1371	87,38
Kontaktpedagog	1566	1389	88,70

Bakgrunnsvariabel	Variabel(i)	Variabel(i)	Variabel (ii)	Variabel (iii)
Kjønn	Sosiale ferdigheter(V)	Språklige ferdigheter(V)	Relasjon til voksne(B)	Trivsel(B)
Barn med eller uten særlig støtte	Sosiale ferdigheter(V)	Språklige ferdigheter(V)	Relasjon til voksne(B)	Trivsel(B)

Utvalg og metode

Utvalget av barnehager og informanter som deltar i spørreundersøkelsene er bestemt av det antall dagtilbud som har arbeidet med LP-modellen i perioden 2010-2012. Nedenfor er det satt opp en tabell som viser det antall informanter som gjennomførte spørreundersøkelsene høsten 2012 og som ligger til grunn for de data som anvendes i denne artikkelen.

Disse svarprosentene må betraktes som tilfredsstillende. Barna har svart på spørsmål tilknyttet sin egen situasjon i barnehagen. Validiteten i spørreundersøkelser med barn som informanter er i utgangspunktet usikker. Men det er naturlig variasjon i svarene, og det er også en frekvensfordeling som virker plausibel. Videre er det viktig å understreke at det er barna sine virkelighetsoppfatninger som etterspørres, ikke voksne sine oppfatninger av barna sin situasjon. Det krever at man er svært forsiktig med å vurdere barn sine svar som uttrykk for misforståelser eller manglende realitetsorientering (Christensen 2000, Halldén 2003). Ved å inndra barns perspektiv vil en kunne få utvidet kunnskap om deres situasjon i dagtilbudet. Spørreskjemaene til kontaktpedagog bygger på tidligere godt utprøvde måleinstrumenter og har i andre sammenhenger hatt en tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Lamer og Hauge 2005, Nordahl 2012b). De kvantitative spørreundersøkelsene inneholder en rekke variabler om dagtilbudet, i oversikten under

vises det til variabler vurdert av kontaktpedagogen (v) og variabler vurdert av barna selv (b). Andre variabler og flere kunne vært valgt fra datamaterialet, men artikkelens omfang ga ikke mulighet for det.

Det er foretatt statistiske analyser på de ulike variablene innenfor to ulike grupper av informanter, kjønn og barn som mottar/ikke mottar særlig støtte. Det er foretatt variansanalyser der det særlig har blitt satt fokus på forskjeller i resultater knyttet til de to gruppene. I variansanalysene er resultatene vist i en 500 poeng skala. Dette er en skala som både tar hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som presenteres. Videre i denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik det samme som 100 poeng. Ved å uttrykke forskjeller på denne måten, tas det hensyn til spredningen i målingene. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn kun å se på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet.

Resultater

Resultater fra de tre variablene (i) språklige og sosiale ferdigheter, (ii) relasjon til voksne og (iii) trivsel blir i avsnittene under presentert med utgangspunkt bakgrunnsvariablene gutter og jenter, og barn som mottar/ikke mottar særlig støtte.

(i): Sosiale og språklige ferdigheter

Begrepet sosiale ferdigheter dreier seg om å mestre samspill med andre. Det omfatter det brede området av oppfatninger, vurderinger og handlinger som setter barnet i stand til å lykkes i sine sosiale interaksjoner (Lamer og Hauge 2005). Sosial kompetanse knyttes til barnas lek og det sosiale samspillet i barnehagens hverdagsaktiviteter. Konkret handler det om at barn skal utvikle ferdigheter som å kunne ta og opprettholde kontakt med andre, de skal utvikle et positivt selvbilde, utvikle selvstendighet, kreativitet og fleksibilitet. Videre handler det om å utvikle evne til å ta andres rolle og se en sak fra flere synsvinkler, kunne samarbeide, ta hensyn og vise omsorg og ikke minst kunne kommunisere på ulike plan. Dette understreker behovet for en aktiv voksenrolle som er bevisst sitt ansvar i å bidra til at barna utvikler sosiale ferdigheter. Språk er avgjørende for læring, sosiale relasjoner og vennskap (Nordahl et al 2012b). Evnen til å bruke språket har stor betydning for hvordan barn kan kommunisere med voksne og med andre barn. Språk anses som nødvendig for sosial deltagelse og sosial deltagelse bidrar til utvikling av språk. En god språkutvikling er viktig for barn på kort sikt og på lengre sikt er språklig og sosial deltagelse avgjørende for å kunne være en deltaker i et moderne demokrati og i et kunnskaps- og utdannings-samfunn (Nordahl, Aasen, Sunnevåg og Qvortrup 2012a, Melby-Lervåg 2011).

I de følgende avsnitt vil resultater på språklige og sosiale ferdigheter innenfor gruppene kjønn og barn med/uten særlig støtte bli presentert. I tabellen under vises korrelasjonsanalysen på variablene språklige

og sosiale ferdigheter hos barn. Korrelasjoner eller sammenhenger vises i tallstørrelser 0 til 1 som positive sammenhenger og fra 0 til -1 som negative sammenhenger. Desto høyere tall desto sterkere positiv eller negativ sammenheng.

Korrelasjonsanalysen her viser til en signifikant sammenheng på .61 mellom de to ferdighetene. Det er en svært sterk korrelasjon mellom sosiale og språklige ferdigheter. Barn som av kontaktpedagogen blir vurdert til å ha gode sosiale ferdigheter blir også vurdert til å ha gode språklige ferdigheter. Mange barn kommer her inn i en positiv sirkel, men noen kan også komme i en negativ sirkel. Dette resultatet sier ingenting om hvorfor det er slik, bare at sammenhengene er meget sterke.

Kjønn

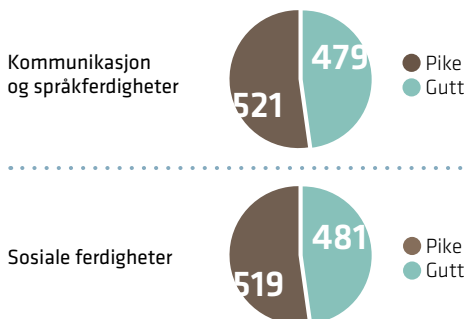
Den første bakgrunnsvariabelen som denne artikkelen fokuserer på er kjønn. Hensikten er å få kunnskap om hvordan kontaktpedagoger vurderer gutter og jenters sosiale og språklige ferdigheter. I denne spørreundersøkelsen ble kontaktpedagogen bedt om å vurdere hvert enkelt barns sosiale og språklige ferdigheter. Det er spørsmål som dreier seg om hvor vidt barnet tar ordet, tar initiativ til sosial kontakt, klarer å uttrykke egne meninger og ønsker på en passende måte, ber om hjelp, kan gjenkjenne andres følelser og handle deretter, roser andre, aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt, viser humoristisk sans, kan glede seg over å mestre å lære og evner å leke både sammen med andre og alene. Sosiale ferdigheter består av 24 spørsmål. Kontaktpedagogene har også vurdert det enkelte barns språklige ferdigheter gjennom 18

		Sosiale ferdigheter	Språklige ferdigheter
Sosiale ferdigheter	Pearson Correlation	1	.614 **
	Sig (2-tailed)		.000
	N	1309	1245
Språklige ferdigheter	Pearson Correlation	.614**	1
	Sig (2-tailed)	.000	
	N	1245	1324

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



utsagn. Utsagnene er knyttet til om barnet bruker språket relevant, om barnet kan formulere sine ønsker verbalt, om barnet kan leke med språket, uttale stavelsene i et ord, bruke ord som angir form, størrelse og antall, bruke hvordan og hvorfor i spørsmål og lignende. Til sammen dekker dette mange relevante sosiale og språklige ferdighetsområder som barn i aldrene 4 til 5 år i varierende grad mestrer.

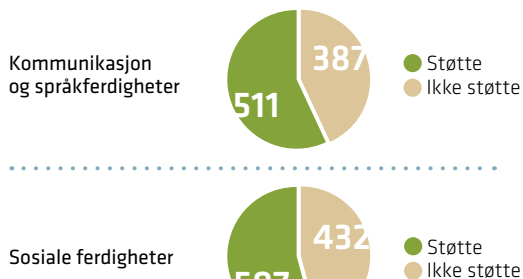


Gjennomsnittet på begge faktorene for alle barn er 500. Figuren viser at gutter blir av sine kontaktpedagoger vurdert til 21 poeng under gjennomsnittet på språklige ferdigheter, mens jentene skårer 21 poeng over gjennomsnittet. Det betyr en forskjell på 42 poeng (0,42 standardavvik) mellom gutter og jenter i favør av jentene på språklige ferdigheter. Det må betraktes som en markant forskjell der jenter kommer klart mer positivt ut enn guttene. Der som det er slik at mange barn har et noe mangelfullt språk i barnehagen, kan disse barna både få problemer i forhold til kommunikasjon og interaksjon med andre barn og voksne i barnehagen, og få problemer tidlig i skolegangen med videre språkutvikling knyttet til både det muntlige og skriftelige språket. Slik sett

kan en relativt store andelen av barn med dårlige språklige ferdigheter også være et uttrykk for at dagtilbudet ikke i stor nok grad har lyktes med å utvikle språket til alle barna. Forskjellen mellom gutt jente er stor, men resultatet viser også at jenter skårer rimelig høyt og det er et meget positivt resultat. Hvorfor det er slik, sier dette ingenting om, men det åpner for viktige refleksjoner.

Monica Melby-Lervåg, ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (2011) viser til at de flinkeste 4-åringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste. Barn som behersker språket dårligst, har store problemer tre år senere og forskjellene som etableres i førskolealder, viser en sterk tendens til å vedvare utover i skolealder. Resultatet fra hennes forskning viser at det ikke er grunn til å tro at barn med svake språkferdigheter vil ta igjen manglende kunnskap på egen hånd. Hun mener derfor barn med svakt språk har behov for aktiv språkstimulering. Ved å knytte dette til Sheridan et al(2009) sitt skille mellom dagtilbud av lav, god og høy kvalitet er det grunn til å stille spørsmål om dagtilbudet i stor nok grad har satt fokus på spesielt gutter og språkstimulering. I dagtilbud av lav kvalitet hvor voksenrollen er tilbaketrukket er sannsynligheten for språkstimulering liten nettopp fordi det krever et minimum av dialog for at det skal skje. Rapporten «Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena»(Sunnevåg 2012) viser hvordan barnehagene selv arbeidet med kommunikasjonen mellom voksen og barn i den hensikt og stimulerer barnas språkutvikling. Gjennom et bevisst bruk av blant annet åpne spørsmål til barn og mulighet for lengre dialoger med barna utviklet det seg en bevissthet i personalet om at språktrening kan skje og skjer i alle de dagligdagse situasjonene i barnehagen.

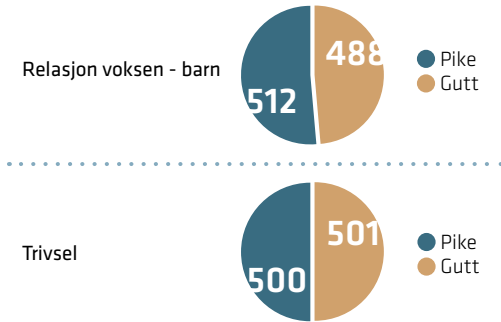
Figuren viser videre at gutters sosiale ferdigheter blir vurdert til 19 poeng under gjennomsnittet, mens jentene vurderes 19 poeng over gjennomsnittet. Det gir en forskjell på sosiale ferdigheter på 38 poeng (0,38 standardavvik) i favør jentene og anses også som en betydelig forskjell. Det betyr at jenter i større grad blir vurdert til å ha utviklet sosiale ferdigheter som ta initiativ til sosial kontakt, gjøre plass til andre i egen



lek, ta hensyn, rose og lytte enn gutter gjør. Dette kan tolkes dithen at en større andel gutter allerede i dagtilbudet blir vurdert til i mindre grad å ha utviklet de sosiale ferdigheter som trengs for å mestre ulike sosiale sammenhenger. Samtidig skårer jentene høyt, noe som er meget positivt. Vi vet fra tidligere undersøkelser at det er avgjørende viktig at barn utvikler disse ferdighetene slik at de evner å mestre alle de ulike sosiale situasjonene de møter på best mulig måte (Nordahl et al. 2012b). Utvikling av sosiale ferdigheter er avgjørende for at barn skal kunne mestre samspill med andre og lykkes i sine sosiale interaksjoner. Samlet sett viser dette resultatet at gutter i markant større grad enn jenter blir vurdert til å ha dårligere utviklet både sosiale og språklige ferdigheter. Dette er urovekkende med tanke på deres videre læring og utvikling.

Barn som mottar/ikke mottar særlig støtte

Den andre bakgrunnsvariabel som er mulig å se nærmere på, er barn som mottar eller ikke mottar ekstra ressurser ut over det som er tildelt dagtilbudet som helhet. Hensikten her er å se hvordan kontaktpedagogen vurderer de sosiale og språklige ferdigheter hos disse grupper av barn. Når barn mottar ekstra ressurser betyr det at hverdagen i noe større grad skal være tilrettelagt bedre ut fra de vansker eller problemer barnet skulle ha. Det betyr at det sannsynligvis er en tettere oppfølging av barn som mottar ekstra ressurser enn barn som ikke mottar, og forhåpentligvis vil dette føre til at barna utvikler de sosiale og språklige ferdighetene de trenger for å mestre ulike sosiale situasjoner.



Figuren over viser store forskjeller i barns språklige ferdigheter hos de som mottar støtte og de som ikke mottar støtte. Forskjellen er på 124 poeng (1,24 st.avvik). Faktoren sosiale ferdigheter viser en forskjell på 75 poeng (0,75 st.avvik) mellom barn som mottar og ikke mottar støtte. Denne forskjellen er også meget stor. Resultatet gir ingen informasjon om hva som har utløst særlig støtte og det kan derfor ikke trekkes andre konklusjoner enn at forskjellene er rimelig store i kontaktpedagogens vurdering av barnas sosiale og språklige ferdigheter når vi sammenligner gruppen av barn som mottar særlig støtte med gruppen som ikke mottar særlig støtte. Andelen barn totalt som mottar særlig støtte i dette materialet er 8,78 %. Av denne gruppen barn er andelen gutter på 66 %. Dette er en tendens som også viser seg i skolen der gutter som mottar særlig støtt i større grad enn jenter og barn som ikke mottar særlig støtte, blir vurdert meget lavt på begge ferdighetene til tross for at de i høy grad mottar tilrettelagt undervisning (Nordahl og Hausstätter 2009). Dette er sårbargruppe barn som i alle høyeste grad trenger dagtilbud som kjenetegnes av læringsfellesskaper som er rike på stimuli og utfordringer med voksne som er bevisste sin kommunikasjon og interaksjon med barn jfr. Sheridan et al (2009) definisjon på dagtilbud av høy kvalitet.

(ii og iii): Relasjoner til voksne og trivsel

I denne sammenhengen fokuseres det på relasjonene barn og voksen og kan ses som et uttrykk for de forbindelser som eksisterer mellom barna og de voksne. Dette sosiale forholdet mellom barn og voksen kan ikke løsrives fra eller ses uavhengig av de handlinger som blir foretatt i barnehagen. Relasjoner må slik ses i sammenheng med interaksjonene i barnehagen. De sosiale relasjonene vil både kunne påvirke og bli påvirket av den samhandlingen som foregår mellom aktørene i en barnehage og må betraktes som en del av de kontekstuelle betingelsene i barnehagen. Relasjonene vil dermed ha mening for aktørene som befinner seg i konteksten og danne grunnlag for de handlinger som utøves (Nordahl 2010). Kvaliteten ved et dagtilbud kan sies å være så god som kvaliteten på de relasjoner som personalet inngår med barna og fordi personalet er den parten som har mer makt i relasjonen, vil deres erfaringer, atferd og holdninger være det som i størst grad påvirker kvaliteten på relasjonen (Drugli 2010). Hos Sheridan et al (2009) vises det til at dagtilbud av høy kvalitet kjennetegnes ved å ha fokus på interaksjonen og kommunikasjonen i forholdet mellom barn og voksen, de innehar en pedagogisk bevissthet og innsikt i barns intensjoner og forholder seg aktivt til dem. Mens dagtilbud av lav kvalitet derimot til en atskilt voksen og barneverden, med en tilbaketrukket voksenrolle og reaktiv praksis.

Barnas vurdering av sin relasjon til de voksne er en sammenstilling av fem spørsmål. De blir spurt om de blir trøstet av en voksen når de har behov for det, om de liker de voksne i barnehagen, om de voksne i barnehagen lytter nå de har noe å fortelle, om de får skryt av de voksne når de gjør noe bra og om de liker å gå i barnehagen. Barnas vurdering av egen trivsel i barnehagen er en sammenstilling av seks spørsmål. Barna ble spurt om de har en god venn i barnehagen, om de liker de andre barna, om det er noen barn som erter andre, om det er noen som erter så mye at de blir lei seg, om de får mye kjeft av de voksne i barnehagen og om det er noen dager der de ikke har det godt i barnehagen. Ved å løfte fram barneperspektivet på denne måten vil vi kunne få kunnskap om hvordan barn selv erfarer egen situasjon i dagtilbudet. I de følgende av-

snitt vil resultater på relasjon voksen – barn og barnas trivsel innenfor gruppene kjønn og barn med/uten særlig støtte bli presentert.

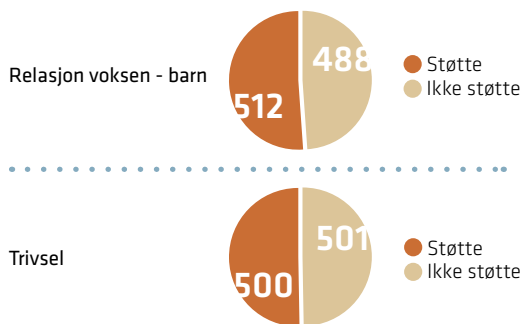
Kjønn

I dette avsnittet er variablene relasjon til voksen og trivsel knyttet til bakgrunnsvariabel kjønn. Dette er barnevurderte variabler som betyr at barna selv har svart på en rekke utsagn om deres relasjon til de voksne i dagtilbudet og hvordan de trives. Videre er det her skilt på gutt og jente slik at resultatene gir et bilde av hvordan gutter og jenter vurderer disse variablene.

Figuren ovenfor viser at gutter vurderer sin relasjon til voksen noe dårligere enn jentene. Forskjellen er på 24 poeng (0,24 st.avvik). Det betyr at gutten i mindre grad enn jenter opplever at de voksne lytter til dem når de har noe å fortelle, blir trøstet når de er lei seg, får skryt av de voksne, liker de voksne og liker å være i dagtilbudet. Men begge gruppene skårer rimelig høyt (500 er gjennomsnittet) noe som betyr at mange barn i utgangspunktet opplever å ha en god relasjon til de voksne. Forskjellene kommer først til uttrykk når vi skiller på kjønn.. Resultatet i figuren viser videre at det i dette materialet er liten forskjell på hvordan gutter og jenter trives og har det i dagtilbudet, men gutter skårer 1 poeng høyere. Tilsvarende resultater finner vi også i andre lignende undersøkelser også i skolen (Nordahl et al. 2012a). Gutter og jenter gir uttrykk for at de har en god venn, de liker de andre barna og får lite kjeft av de voksne. Kvaliteten på relasjonen mellom de voksne og barn er avgjørende for den pedagogiske virksomhet, barnas trivsel og lærings- og utviklingsmuligheter. Barn blir både inspirert og motivert av voksne som legger vekt å skape gode relasjoner, og i disse dagtilbudene trives også barn godt. At gutter og jenter trives like godt er et positivt utgangspunkt når personalet i dagtilbudet reflekterer over hva som kjennetegner kvaliteten ved deres dagtilbud, men det blir viktig å se dette resultatet i sammenheng med de andre variablene som her blir målt.

Barn som mottar/ikke mottar særlig støtte

Her blir variablene relasjon til voksne og barnas trivsel knyttet til bakgrunnsvariabelen barn som mottar eller ikke mottar særlig støtte og igjen er dette barnevurderte resultater.



Figuren viser at forskjellen mellom barn som mottar og ikke mottar støtte i forhold til relasjon voksen – barn er på 19 poeng (0,10 st.avvik) i favør barn som ikke mottar støtte. Dette er en liten forskjell mellom de to grupper av barn, noe som indikerer at de fleste opplever å være i en god relasjon med de voksne. Dersom vi sammenligner med resultatene på kjønn, så ser vi at det er mindre forskjell blant disse to gruppene enn det er mellom jenter og gutter. Det er også rimelig lik skåre på trivsel, noe som indikerer at barn som mottar støtte trives like godt som barn som ikke mottar støtte. I utgangspunktet så skårer begge gruppene relativt nærme gjennomsnittet av alle barn. Dette er også resultater vi ser i skoleundersøkelser (Nordahl et al 2012a). Elever skårer høyt på trivsel samtidig som de kan gi uttrykk for at relasjon til voksen ikke er den beste. Det handler om hva barn og unge legger i det å «trives», spørsmålene her er knyttet til det å ha en god venn, å ha det bra i barnehagen og fravær av mobbing. I en vurdering av trivsel som en indikator på kvalitet i dagtilbudet, er det således viktig å se dette resultatet i sammenheng med de andre måleområdene for å få et større bilde av dagtilbudets kvalitet.

Konklusjon

Hensikten med å velge ut variablene språklige og sosiale ferdigheter, barns relasjon til voksne og barnas trivsel er først og fremst at dette er avgjørende viktige utviklingsområder for alle barn. Samtidig er de kvalitetsindikatorer ved dagtilbud (Drugli 2010). De er konkrete og kan hurtig settes på dagsorden og endres eller videreutvikles. Videre har hensikten med å knytte dem til de to bakgrunnsvariablene kjønn og

barn med eller uten særlig støtte, vært å se på forskjellene i disse gruppene i dette datamaterialet. Gjennomsnittresultatene er rimelig høye når vi ser alle barn samlet, men det er spredning i materialet også. Forskjellen kommer først til uttrykk når vi ser på grupper av barn slik denne artikkelen har gjort. Da blir forskjeller på over 60 poeng store forskjeller og det betyr at det er noen barn som ikke får de optimale utviklingsmuligheter som de har krav på. I hvilken grad disse resultatene er et konkret uttrykk for dagtilbud av høy, god eller lav kvalitet må i aller høyeste grad diskuteres fordi de ikke sier noe konkret om type interaksjon, kommunikasjon mellom voksen og barn, innhold i læringsfellesskapet eller i hvilken grad dagtilbudet er preget av høy pedagogisk bevissthet.

Resultatene viser at det er utfordringer med dagtilbudets læringsmiljø for noen grupper av barn og dersom vi ikke klarer å skape et dagtilbud som evner å minske disse forskjellene, vil de kunne få vanskeligheter i videre skolegang og egne liv. Vi ser samme tendens i Norge (Sunnevåg 2012, Melby-Lervåg 2011), men ved å sette fokus på resultater og reflektere over dem relatert til egen praksis, vil det kunne være mulig å skape utviklingsmuligheter for alle barn. «Hva ved vår praksis opprettholder dette resultatet?» og «hvilke tiltak er de beste å iverksette?» «Har dagtilbudet læringsfellesskap som er rike på stimuli og utfordringer for alle barn uansett kjønn, evner og forutsetninger?» «Har de voksne som er proaktive å tilstede som tydelige og forutsigbare voksne med klare mål ut fra et utviklingsperspektiv for de aktiviteter som legges opp?» Dette handler i stor grad om hvilke «briller vi har på» når vi skal legge til rette for en praksis som setter barnet i fokus ut fra innsikt i deres intensjoner og at vi forholder oss nysgjerrig til deres interesser og opplevelser. Da skapes det dagtilbud med høy grad av pedagogisk bevissthet.

Referanser

- Christensen, P. H. (2000): *Etik og taktikk i forskning med barn. I: Schultz Jørgensen, P. og Kampmann, J. (red): Barn som informanter. København: Børnerådet.*
- Drugli, M.B. (2010): *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis. Oslo: Cappelen Damm AS*
- Halldén, G. (2003): *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. Pedagogisk forskning i Sverige. 1-2, 12-23.*
- Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag*
- Lamer, K. og Hauge, S. (2005): *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!" med fokus på veiledningsprosesser i personalet, og om sosial kompetanse fremmes og problematferd reduseres hos barn. Skedsmo Kommune/Fylkesmannen i Oslo og Akershus. Sluttrapport.*
- Melby-Lervåg, Monica (2011). *Effekten av språkstimulering i førskolealder og på senere leseforståelse: hva kan forskning fortelle oss? Spesialpedagogikk. 76(2), s 41- 51*
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009.*
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skole. Oslo: Universitetsforlaget*
- Nordahl, T., Aasen, A., Sunnevåg, A-K og Qvortrup, L. (2012a): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011. Dafolo Forlag.*
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. Og Qvortrup, L. (2012b): *Kvalitet i dagtilbudet – set med bærneøjne. En kortlægning af pilotprosjektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud. Dafolo Forlag.*
- Næsby, T. (2012): *Kvalitet i dagtilbud – hva ved vi? I: PAIDEIA no.4. Dafolo forlag.*
- Sheridan, S., Samuelsson, I. P. og Johansson, E. (2009): *Barns tidlige lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborg: Göteborg Universitet*
- Sheridan, S. (2001): *Pedagogical Quality in Pre-School. Göteborg: Göteborg Studies*
- Sylva, K. (2010): *Quality in Early Childhood Settings. In: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. Blatchford-Siraj, I. og Taggart, B.: Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. London: Routledge.*
- Sunnevåg, A-K. (red) (2012): *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena. En artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark. Hamar: Høgskolen i Hedmark: Oppdragsrapport 9/2012*





Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.cepra.dk/tidsskrift eller på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer.
Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

cepra-striben

