

Torben Spanget Christensen.

Oplæg til konferencer for undervisningsministeriet om formativ evaluering d. 25. april (Århus) og d. 27. april (Slagelse) 2007.

Indledning

2005-reformen af de gymnasiale uddannelser skærper kravene til evaluering ganske betydeligt i forhold til tidligere og selvom udtrykket ikke er anvendt en eneste gang i reformteksten, så er det klart, at der er formativ evaluering, der er tænkt på, dvs. evaluering som læring, udvikling og dynamik i organisationen og i undervisningen. I de år jeg har beskæftiget mig med evaluering, er der hele tiden kommet nye ideer til. Nogle er hurtigt blevet kasseret og nogle har vist sig mere holdbare. Dette oplæg bygger på de sidste. Jeg har forsøgt at se meget kritisk på min egen viden om evaluering og udvalgt de dele, som jeg skønner, har denne holdbarhed. Det betyder, at det ikke nødvendigvis er nye og spændende ideer, jeg vil præsentere. Det er derimod forhåbentlig nødvendige og holdbare ideer.

Jeg vil også beskæftige mig med forståelsen af evalueringsarbejdet, dvs. hvilket omfang det skal have i forhold til andet arbejde og hvilke problemer, der er med at implementere arbejdet med evaluering i undervisningen og i skolernes organisation. Disse spørgsmål tager jeg op, fordi jeg konstant oplever, at lærerne og lederne har vanskeligheder ved at finde ud af, hvad de skal mene omfanget af evalueringsarbejdet, og at der er betydelige implementeringsproblemer rundt om på skolerne.

Endelig skal pointere, at denne tekst er min egen baggrundstekst til det noget kortere oplæg, jeg holdt på de to konferencer.

Undervisningsevaluering anno 2007 som karikatur eller vision?

Jeg vil markere min grundforståelse af evaluering og dermed holdning til debatten om evaluering, som den flourer rundt om på skolerne, ved at trække to karakteristikker af undervisningsevaluering skarp op. I flere år er der blevet talt om evalueringsmonsteret. Måske var det en idé, at begynde at kalde dette væsen ved et mere retvisende navn, nemlig evalueringskarikaturen, så det kan skelnes tydeligt fra evalueringsvisionen, som rummer ideer om nye måder at arbejde med faglig- og pædagogisk udvikling på.

Karikaturen.

Den udgave af undervisningsevaluering som mange lærere højlydt kritiserer og mange ledere undlader at kritisere direkte, er en karikatur og leverer kun på-skrømt-evalueringer. Ifølge karikaturen drejer evaluering sig om præfabrikerede spørgeskemaer og til nød løst strukturerede samtaler, der lægges oven i undervisningen, tager tid fra denne og ikke forholder sig til det væsentlige ved den overhovedet, men holder sig til elevtilfredshed. Dokumentationens funktion ses alene som afrapportering til ledelsen og som endnu en byrde.

Problemet er, at mange ikke rigtig har gjort sig klart, at der er tale om en karikatur, fordi det er den eneste udgave af evaluering, de faktisk har erfaringer med. Og det skyldes formentlig, at den hører hjemme i kassen med 'nemme løsninger'. Derfor er det den, der bliver brugt. De fleste ved godt, at der også eksisterer andre – og mere visionære – måder at opfatte evaluering på, men deres kendskab hertil er ringe, fordi det forekommer alt for ressourcekrævende at arbejde hermed.

Visionen.

I den visionære udgave bliver undervisningsevaluering opfattet som en pædagogisk-didaktisk aktivitet (dvs. en undervisningsaktivitet), der via fælles refleksion over systematisk indsamlede data

på afgrænsede områder (mål), er med til at fremme faglige læreprocesser og kompetencer hos både lærere og elever og som ikke tager tid fra undervisningen, fordi den faktisk løser nogle af undervisningens opgaver. Dokumentation ses som en mulighed for at formulere og fastholde (del)erfaringer fra en fortløbende proces, så de kan nyttiggøres i undervisningen fremover.

De to karakteristikker er opstillet i punktform nedenfor.

Evalueringskarikatur

- tidkrævende ekstra arbejdsopgave
- på-skrømt-evalueringer via (præfabrikerede) skemaer og afkrydsning
- forholder sig til det ydre ved aktiviteten, ikke det væsentlige (det faglige!)
- dokumentation er alene afrapportering

Evalueringsvision

- pædagogisk-didaktisk aktivitet/udviklingsaktivitet
- læreprocesser ved fælles refleksion over systematisk indsamlede data
- løser nogle af aktivitetens (fx undervisningens) centrale opgaver
- dokumentation er en mulighed for at formulere og fastholde erfaringer

Konference om formativ evaluering 25. og 27. april 2007

Torben Spanget Christensen, Ceter for Undervisningsmidler, JCVU

Formålet med evaluering

Et af de problemer jeg ofte støder på, når jeg taler med lærere og ledere på skolerne er, at de har ganske store vanskeligheder ved at forklare, hvad formålet med evaluering er. De er i hvert fald ofte noget uldne i mælet, når de skal begrunde bestemte evalueringer på skolen eller i undervisningen. Og meget ofte bliver evalueringer til tilfredshedsmåliger, hvilket der ikke er noget i vejen med, hvis det er tilfredsheden med en aktivitet, man har et behov for at evaluere. Men ofte er det helt andre behov, man søger at tilfredsstille med tilfredshedsmåliger, og det giver naturligvis en uklar situation, der i sin tur leder til manglende opbakning til evalueringerne og en fornemmelse af, at man evaluerer for at evaluere, hvilket naturligvis er rent tidsspild.

Der ligger en dobbelthed i, at langt de fleste mennesker både er skeptiske overfor evalueringer, og tilhængere af evalueringer.

At skepsissen er udbredt, behøver vi ikke lave undersøgelser for at konstatere.den er på lærerværelserne, i ledelserne og hos eleverne og den udtrykkes på mange forskellige måder. Jeg tror, at den grundlæggende skepsis overfor evaluering har at gøre med, at den repræsenterer en naivitet og optimisme, som jeg vil prøve at indkredse nedenfor.

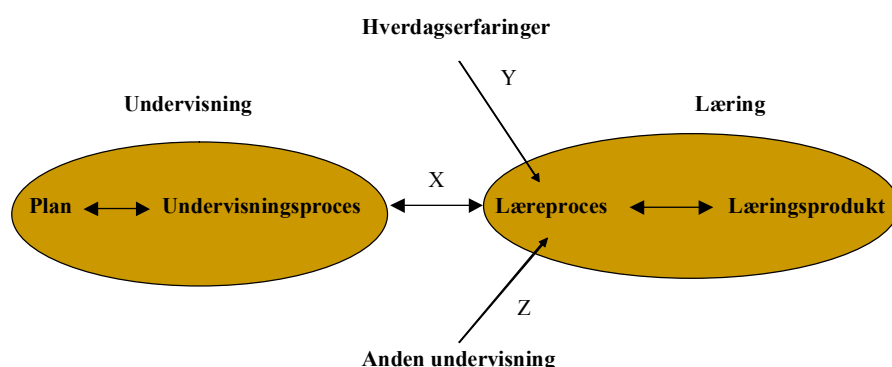
I 1977 udgav Finn Rasborg og kolleger fra det daværende Danmarks Pædagogiske Institut en artikel med den meget fyndige titel: 'Evaluere for at planlægge og forbedre'. Den formulering har inspireret og provokeret mig i flere år, og gør det stadig. Hvis vi laver en lille omformulering, har vi en definition på evaluering: Evaluering er at undersøge for at planlægge og forbedre. Tager vi

definitionen helt bogstaveligt siger den, at vi skal lave en undersøgelse af en given aktivitet og på dette grundlag skal vi lave en plan, som vi iværksætter, hvorved vi forbedre vores aktivitet. Der er et betydeligt element af målrationalisme og instrumentalisme i formuleringen, og man kan sige, at der også er en betydeligt element af optimisme på evalueringens vegne, nogle vil sige naivitet, i definitionen.

For det første er der undersøgelsesproblemet. Definitionen rummer en tro på, at det kan lade sig gøre at lave undersøgelser af en aktivitet, som giver nogenlunde entydige resultater. Det kan vi måske godt godtage, når der er tale om forholdsvis simple aktiviteter, hvor vi har en nogenlunde klar fornemmelse af årsag og virkning. Det der inden for organisationsforskningen betegnes 'tamme problemer'. Hvis læreren siger præcist hvilke lektier eleverne har for (årsag), vil flere elever lave de rigtige lektier (virkning). Hvis der derimod er tale om mere komplekse problemer, som fx handler om læreprocesser eller organisationskultur, hvor vi nok antager, at der er årsager og virkninger, men ikke har fuld klarhed over dem, og hvilken vej de virker, er det straks en anden sag. Sådanne problemer benævner organisationsforskningen 'vilde problemer'. Hvad er årsag og virkning i elevernes læreprocesser? (Krogstrup 2003).

Vi antager i det daglige, at undervisningen er årsag til elevernes læring, men vi må erkende, at problemstillingen er langt mere kompleks. Antagelsen problematiseres i modellen nedenfor (Christensen 2005a). Her er undervisning og læring markeret som to adskilte fænomener, der står i samspil med hinanden, markeret ved X i modellen. Antagelsen holder kun stik i det omfang, pilen går fra undervisning til læring. Men årsag-virkning-relationen kan også gå den modsatte vej, hvis vi tænker os en situation, hvor en elev opsøger viden i undervisningen, fordi han har lært noget, som interesserer ham. Herved påvirkes undervisningen af læringen. Den antagelse der ligger til grund for modellen er, at der er tale om et samspil, hvor vi i realiteten ikke kan afgøre kausalretningen. Hertil kommer, at en bestemt læring sagtens kan finde sted uden en bestemt undervisning. Læreprocessen anses nemlig for at være relativt autonom, og eleven kan lære ting via sine hverdagserfaringer og via anden undervisning, markeret ved Y og Z i modellen.

Samspil mellem undervisningsplan, undervisningsproces, læreproces og læringsprodukt.



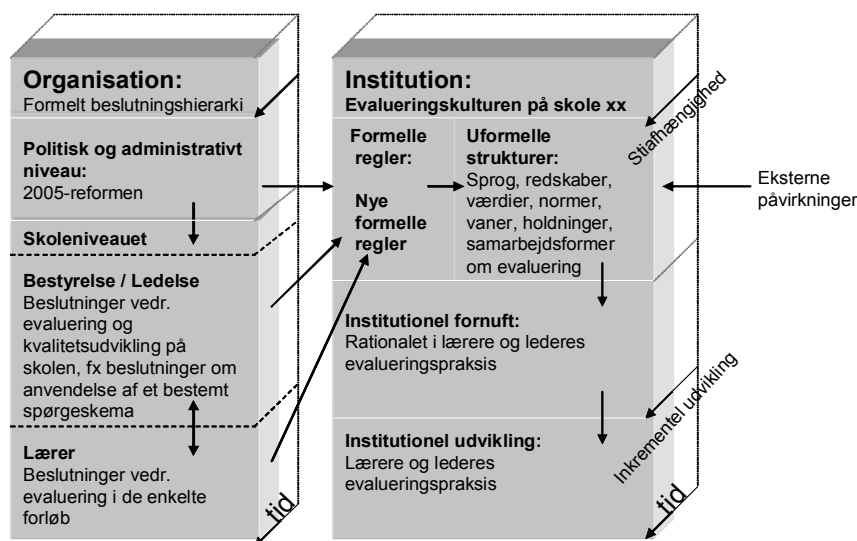
Det illustrerer, at der ligger et alvorligt problem i at gennemføre simple evalueringer af komplekse problemer, som i realiteten kun kan håndteres af egentlig forskning. Vi kan kalde det for undersøgelsesproblemet.

For det andet er der gennemførelsesproblemet. Hvis vi antager, at vi har nogenlunde retvisende undersøgelsesresultater, så står vi over for næste problem. Vi kan også antage, at vi på det grundlag kan lave en plan for, hvordan vi skal ændre den undersøgte aktivitet, selvom også det i sig selv rummer flere problemer. Men kan vi gennemføre den?

Iflg. institutionel teori (North 1990) skal man skelne skarpt mellem organisationen og institutionen, i analysen af virksomheder. Der vil være stor forskel på organisatoriske ændringer og det faktiske institutionelle gennemslag. Institutionen består af normer, vaner, arbejdsrutiner, samarbejdsformer, selvforståelse etc. og udgør et uformelt niveau. Organisationen udgør et formelt niveau. Den består af regler, opgavebeskrivelser, stillingsbeskrivelser mv.

Reformer sigter på at forandre institutionen via en forandring af organisationen. Organisationen kan forandres på et øjeblik, institutionen kan kun forandres inkrementelt (dvs. skridt for skridt i lange udviklingsforløb). De institutionelle forandringsprocesser må nødvendigvis være inkrementelle på grund af deres stiafhængighed. Det vi gør i dag er i meget høj grad bestemt af det vi gjorde i går. De beslutninger der blev truffet i går og i forgårs sætter rammen for den praksis og de muligheder, der gælder i dag. Denne stiafhængighed ligger både i de mentale og sociale strukturer og i de fysiske og teknologiske strukturer. Det sidste kan illustreres ved den påvirkning af vores virksomhed, der ligger i de bygningsmæssige rammer, klasseværelserne, de redskaber (læremidler, undervisningsmetoder, it mv.) vi har adgang til etc. Det første handler om vores viden, normer og selvforståelse, forståelse af den opgave vi løser, vores samarbejdskultur, det sociale hierarki etc. Man taler som konsekvens heraf om inkrementel udvikling, dvs. at selvom man laver en revolution i organisationen, vil institutionen udvikle sig i sit eget adstadige tempo, pga. stiafhængigheden.

Implementeringsmodel



Institutionel teori opfatter sammenhængen mellem organisation og institution som meget kompleks og institutioners udvikling som inkrementel, hvilket anses for den vigtigste årsag til vanskeligheder og træghed i implementeringsprocessen. Inspiration: Douglass C North: Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge University Press 1990.

Pointen er illustreret i implementeringsmodellen ovenfor, hvor den venstre søjle illustrerer organisationen og den højre illustrer institutionen.

2005-reformens skærpede krav om evaluering i form af nye formelle regler og beslutninger og de beslutninger som skoleledelserne og lærerne træffer i den anledning, opfattes som organisatoriske ændringer, som skal slå igennem på det institutionelle niveau, for at få virkning. Reformen kan opfattes som et brohoved i institutionen, hvorfra den må kæmpe sig vej frem. Og i denne kamp møder den en række institutionelle forhindringer (som vi ofte samlet kalder institutionskulturen og som i praksis er en slags institutionel fornuft), som fungerer som kommunikations- og forsinkelsesmekanismer, som ofte samlet benævnes implementeringsvanskeligheder.

Gennemførelsesproblemet rummer endvidere kontrolaspektet i form af, at der er nogle i organisationen, der er agenter for planen og de har en interesse (og magt?) til at kontrollere, om planen gennemføres.

Gennemførelsesproblemet rummer også fænomenet med konstitutive virkninger, som betyder, at alene det forhold, at der sættes en evaluering i gang, påvirker organisationen og institutionen, fordi aktørerne umærkeligt indretter deres adfærd herefter. De konstitutionelle virkninger kan både være positive og negative. De positive handler om, at evalueringen får aktørerne til at tænke på, hvordan de kan udvikle den aktivitet, der undersøges. De negative er forsvarsmekanismer i organisationen og institutionen, som en evaluering sætter i gang.

For det tredje er der forbedringsproblemet. Hvad er en forbedring? Det er et politisk-normativt problem, som rejser spørgsmålet om, hvem der har magten til at bestemme, hvad der er en forbedring. Jeg vil ikke gå nøjere ind på det problem her, da det formentlig er mere velkendt for de fleste.

Der er altså god grund til at nære skepsis til evaluering.

Men hvorfor er folk så samtidig tilhængere af evaluering? Det har der været tænkt meget over. Hvis vi følger Dahler-Larsens (1998) idéer, så hænger det sammen med evalueringens symbolske og normative funktion i samfundet. Det opfattes simpelthen ikke som legitimt at afvise at evaluere. Det svarer til at afvise, at man vil arbejde med at gøre tingene bedre. Det er i orden at diskutere hvilke metoder, der er bedst, men det er ikke i orden at afvise at undersøge, om det man foretager sig, er godt nok. Ifølge denne tankegang ligger der et kulturelt betinget krav om evaluering, hvis man vil gøre krav på anseelse og respekt, på samme måde, som der ligger et krav om, at regnskaber skal revideres og fremlægges, så man kan vide om de er i orden og hvilke problemer og muligheder, virksomheden har i fremtiden. Også her kan man med rette indvende, at regnskaber ikke fortæller hele sandheden om en virksomhed, men de fortæller i hvert fald noget vigtigt om den. Når man evaluerer, opfylder man med andre ord et kulturelt betinget krav om åbenhed og redelighed.

Derfor er der også god grund til at være tilhænger af evaluering, idet vi herved bekender os til åbenhed og redelighed i vores praksis. Der er også det helt elementære krav om kontrol af, om betroede midler anvendes fornuftigt og efter deres formål.

Folk er tilhængere af evaluering, fordi det er en måde at leve op til de kulturelt betingede krav om åbenhed og redelighed på, fordi det er et redskab til at undgå driftsmæssige uhensigtsmæssigheder og krise for vore aktiviteter og det er et redskab til at skabe dynamik og udvikling og hermed en bedre kvalitet i vores ydelser. Men der gives ingen garantier for, at det virker. Det afhænger af kvaliteten af evalueringerne.

Jeg vil hævde, at trods de problemer, jeg ovenfor har gennemgået, er den lettere omskrevne definition fra Rasborg m.fl. 'at undersøge for at planlægge og forbedre', en meget brugbar definition af evaluering. Hvis ikke det er formålet, taber evaluering sin mening.

Vi må leve med dobbeltheden. Formålet må opfattes som et ideal, en utopi. Noget vi skal stræbe hen imod, men aldrig opnår.

Evaluering er systematisk undersøgelse

Blandt lærere er jeg ofte stødt på den bemærkning, at de altid har evalueret deres undervisning. Når jeg har spurgt ind til det, fx om hvordan de evaluerer, har jeg fået svar, der dækker et spektrum fra meget systematiske til meget usystematiske metoder. Og der har været mange i den usystematiske ende af spektret. Et eksempel på det sidste er, at evaluering er noget der foregår på cyklen hjem fra skole. Blandt de systematiske metoder er det oftest små spørgeskemaundersøgelser, der har været nævnt, men også samtaler med udgangspunkt i bestemte spørgsmål. Hertil kommer en stigende udbredelse af portfolio. Det fremherskende billede har imidlertid været, at den evaluering lærerne taler om, de altid har lavet, meget ofte har været tilfældig og intuitivt baseret. Det betyder ikke, at den har været værdiløs. Den kan være endog meget værdifuld. Men det betyder, at der er tale om vurderinger, der ikke lever op til betegnelsen evaluering. Evaluering er netop vurderinger, der baserer sig på en systematisk indsamling af informationer, dvs. data.

Den uklare anvendelse af termen evaluering og den 'misforståelse', der ligger hos mange, giver anledning til at udforske forholdet mellem evaluering og intuitivt baserede evalueringer. Der er nemlig hverken tvivl om, at de to aktiviteter er beslægtede og at den intuitive vurdering ikke er tilstrækkelig, forstået som evaluering. Man kan måske sige, at evaluering gerne skal kunne det samme som den intuitive vurdering, bare bedre. Ellers ville der ikke være nogen grund til at bruge kræfter på at gennemføre en systematisk undersøgelse. Med 'bedre' menes, at den systematiske evaluering skal kunne få øje på ting, som den intuitive evaluering er blind for.

Intuitiv arbejdsmåde og systematisk arbejdsmåde

Intuitionen er udtryk for den erfaring og ekspertise, der bygges op hos en professionel person i løbet af en erhvervskarriere. Vi kan kalde det for en professionel intuition. Den sætter udøveren af professionen i stand til at træffe hurtige og relevante valg i pressede situationer og giver udøveren en fornemmelse af helheden uden at det er nødvendigt at gå for meget i detaljer. Derfor er det en særdeles værdifuld kvalifikation, som adskiller nybegynderen fra eksperten (Dreyfus og Dreyfus 1991).

Men intuitionen rummer den begrænsning, at den ikke kan se ud over sig selv. Den fanger så at sige udøveren i en indre logik eller i fastlagt handlemønstre, fordi den sigter mere mod 'at kunne sit kram' end at 'forholde sig reflektivt til egne handlinger' (Gladwell 2005), hvilket med et meget illustrativt udtryk er blevet kaldt tavs viden af Michael Polanyi (Schön 1987). Tavs viden er den viden, vi har om tingene uden at tænke over det. Det er en kropsliggjort viden, som det at holde balancen på en cykel. Hvis vi begynder at tænke bevidst over, hvordan vi gør, kan det let udvikle sig faretruende, hvorimod hvis vi bare cykler, så gør vi normalt det rigtige. Schön kalder også denne viden for knowledge-in-action, viden-i-handling, for at understrege, at det ikke er viden om en handling, det er en kropsliggjort viden, som aktiveres, mens vi handler. Vi ved, at noget virker på en bestemt måde og derfor stiller vi ikke spørgsmål ved handlingerne, vi udfører dem blot. Men, siger Schön, en gang imellem virker det ikke, som vi forventer. Enten går det bedre, eller også går det værre end forventet, og vi overraskes. Og overraskelsen kan give anledning til refleksion, men det er tilfældigt, om det vil ske.

Den systematiske arbejdsmetode er i modsætning hertil indrettet på at fokusere på enkeltheder og detaljer, at undersøge, afdække og kritisk vurdere, dvs. systematisk at skabe refleksion. Figuren nedenfor beskriver processen i de to arbejdsmetoder. Det fremgår, at der er langt flere delprocesser i den systematiske arbejdsmetode og den indeholder et dokumentationskrav, som ikke findes i den intuitive arbejdsmetode.

I begge tilfælde starter vi med en given sag, som giver udøveren et indtryk eller en fornemmelse af, hvad den handler om. Men herefter er der fundamental forskel på de to arbejdsmetoder. I den intuitive arbejdsmetode beslutter og handler man på fornemmelsen, ofte kaldet 'mavefornemmelsen', hvilket udtrykker den førnævnte kropsliggjorte viden eller en tavse viden. I den systematiske arbejdsmetode er bestræbelsen at undgå at handle på fornemmelsen. Derfor gennemføres en minutøs proces med opstilling af mål, indsamling af data, analyse, konklusion og dokumentation, altså en proces, som svarer til en forskningsproces.

Intuitiv og systematisk arbejdsmetode

Intuitiv arbejdsmetode							
1. Sag	2. Indtryk	3. Intuition		4. Beslutning			
Systematisk arbejdsmetode							
1. Sag	2. Indtryk	3. Mål	4. Data	5. Analyse	6. Konklusion	7. Beslutning	8. Dokumentation

Konference om formativ
evaluering, 25. og 27. april 2007

Torben Spangset Christensen, Center for
Undervisningsmidler, JCVU

Den erfarne lærer og leder er ekspert, når en vurdering af undervisningen bygger på den intuitive arbejdsmåde, men vil oftest være nybegynder, når den skal bygge på den systematiske arbejdsmetode. Der kan meget vel tænkes, at der heri ligger en selvstændig årsag til modstand mod de krav om skærpelse af evaluering, som 2005-reformen stiller. Jeg ved fra mange samtaler især med lærere, men også med ledere, at nogle ligefrem har oplevet det som en underkendelse og en krænkelse, som erfarne udøvere af sit job, at blive udsat for skærpede evalueringskrav. Underkendelsen går på, at den hidtidige praksis sættes under lup og krænkelsen går på, at udøveren sættes til et arbejde, han ikke har særlige forudsætninger for, og måske ikke engang har forstået. Med et slag forvandles eksperten dermed til at være nybegynder.

Opfattelsen rundt om på skolerne har mange steder været, at 2005-reformens krav om, at alt skal evalueres, betyder, at alt stort set skal evalueres hele tiden. Fra undervisningsministeriets side, har der heller ikke været klare signaler om andet. Men det er meget vigtigt, at vi besinder os og understreger kravet om 'udvælgelse'. Man kan forestille sig en slags vejledende kvote som angiver, hvor stor en del af en lærers og en leders løbende arbejde, der max. må være omfattet af den systematiske arbejdsmetode. I figuren nedenfor foreslår jeg, at max. 10-20 % skal omfattes af den

systematiske arbejdsmetode, fordi lærere og ledere herved fortsat vil være professionelle og eksperter på deres område.

Med tiden (og erfaringen) vil lærerne tilegne sig elementer af den systematiske arbejdsmetode, hvorved de vil opnå en større fortrolighed i arbejdet hermed. Selvom det kan være en trøst for lærerne, så rummer det paradokssalt nok en risiko for at udhule værdien af evalueringer. Hvis evaluering 'bare' bliver en rutinedel af praksis, vil det betyde, at den intuitive blindhed herved vil brede sig indover evalueringerne, hvorved de bliver værdiløse. Men det må vi tage op engang i fremtiden, når det bliver et problem.

Intuitiv og systematisk arbejdsmetode

Intuitiv arbejdsmetode			
1. Sag	2. Indtryk	3. Konklusion	4. Beslutning

80-90 %

Systematisk arbejdsmetode							
1. Sag	2. Indtryk	3. Mål	4. Dataindsamling	5. Analyse	6. Konklusion	7. Beslutning	8. Dokumentation

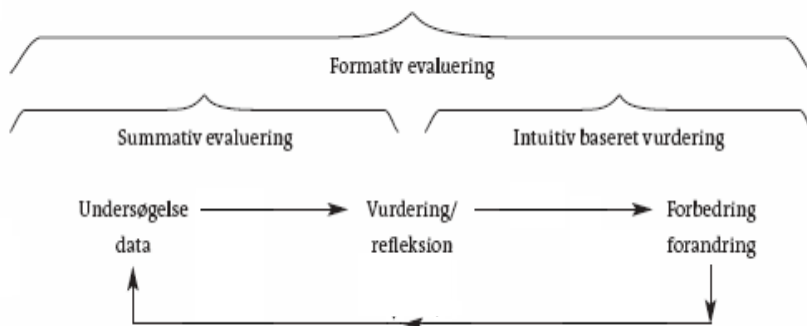
10-20 %

Formativ evaluering

Som jeg var inde på ovenfor, er formålet med evaluering at blive bedre, dvs. at skabe en udvikling. Formålet er ikke blot at undersøge og bedømme. De centrale begreber er formativ og summativ evaluering. Figuren nedenfor kobler disse to begreber med den intuitivt baserede vurdering.

Figuren nedenfor beskriver et kredsløb, som starter med en undersøgelse, som giver anledning til en vurdering, som igen giver anledning til en forandringsproces og resultatet heraf bliver gjort til genstand for en ny undersøgelse. Hele dette kredsløb kalder vi for formativ evaluering. Hvis en forandringsproces sættes i værk uden en forudgående systematisk undersøgelse, kalder vi det for en intuitivt baseret forandringsproces, hvilket svarer til den 'evaluering' lærere altid har gennemført. Summativ evaluering svarer til det første led i kredsløbet, nemlig en undersøgelse, der munder ud i et resultat eller evaluering som bedømmelse (Borgnakke 1995). Hermed kan vi slå fast, at formativ evaluering altid rummer en summativ evaluering. Formativ evaluering er hele den sammensatte proces, dvs. både den summative evaluering og den forandring (forbedring?), som sættes i værk på grundlag heraf efterfulgt af en ny undersøgelse.

Formativ evaluering



Konference om formativ evaluering, 25. og 27. april 2007

Torben Spangset Christensen, Center for Undervisningsmidler, JCVU

2005-reformen handler om formativ evaluering

Selvom begrebet ikke er nævnt med et eneste ord i reformteksterne, så handler de skærpede evalueringskrav i gymnasireformen om formativ evaluering. Det fremgår bl.a. af udtrykket 'løbende evaluering', som optræder mange steder i reformteksterne og det fremgår ikke mindst af bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering, jf. nedenfor.

Kvalitetsbekendtgørelsen stiller et krav om, at skolerne skal gennemføre regelmæssige selvevalueringer og den definerer begrebet selvevaluering i §1 stk. 3 (se nedenfor)

Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering

§ 1. Stk. 3. ... En **proces** der består i at **indsamle** information og **implementere** procedurer, der muliggør **kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner** om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold ...

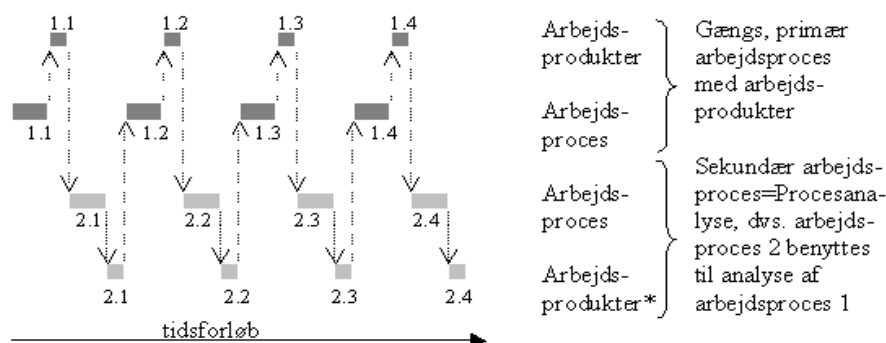
Der er stor lighed mellem bekendtgørelsens definition af selvevaluering og Rasborg og kollegers definition på evaluering, som jeg gennemgik ovenfor. Forskellen ligger primært i, at bekendtgørelsen taler om 'kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner' og ikke om at forbedre verden. Men det er naturligvis indlysende, at det er det, der er formålet. Det formative aspekt står meget tydeligt, fordi formålet er at sikre 'kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner', dvs. læreprocesser. Min personlige vurdering er, at denne formulering er en gave til de gymnasiale uddannelser, hvis de forstår at bruge den. Den peger nemlig tydeligt på, at det er processen (udviklingsprocessen, læreprocessen, dynamikken) som er formålet, ikke bedømmelsen. Bedømmelsen, som er resultatet af de kritiske diskussioner, er kun et nødvendigt og midlertidigt mellemlid.

Hvad skal der forstås ved løbende evaluering?

Finn Rasborg gav i 1969 et bud på, hvad man skal forstå ved løbende evaluering. Han kaldte det for en sekundær arbejdsproces. *Sekundær*, fordi den ikke er selvstændig, men kun kan eksistere i relation til en primær arbejdsproces. Og *arbejdsproces*, fordi den er planlagt og målrettet, og indgår som en integreret del af det samlede arbejde. Hvis vi siger, at den primære arbejdsproces er undervisning, så kan den sekundære bestå i en systematisk refleksion over bestemte forhold ved undervisningen, fx elevernes arbejde med faglige begreber. Den sekundære arbejdsproces kan også have et ikke-fagligt fokus, fx tilfredshed med undervisningen. Det afgørende er, at man vælger et fokus, så processen bliver målrettet. Se figur nedenfor.

Løbende evaluering: Primær og sekundær arbejdsproces

Fig. 2.1. Primær og sekundær arbejdsproces



* Arbejdsprodukterne 2.1 – 2.4 kan være procesforbedringsforslag, som benyttes til styring af den primære arbejdsproces.

(Kilde: Finn Rasborg 1969 : 33)

Konference om formativ evaluering, 25. og 27. april 2007

Torben Spanget Christensen, Center for Undervisningsmidler, JCVU

I figuren skelner Rasborg mellem arbejdsproces og arbejdsprodukt. Arbejdsprocessen (undervisningen) kan nedbrydes i delprocesser dvs. dele af et undervisningsforløb, fx en lektion eller en del af en lektion. Hver delproces leder til nogle produkter (resultater), fx at en elev har lært noget eller at en elev har mistet motivationen. I figuren er dette illustreret ved, at den samlede primære arbejdsproces er opdelt i mindre procesforløb (1.1, 1.2, 1.3 og 1.4) og i delprodukter (1.1, 1.2, 1.3 og 1.4). Ligeegyldig hvad delproduktet er, føres det videre i den næste delproces, hvilket kan gavne eller skade denne, alt efter karakteren af produktet.

Derfor kan derfor være betydningsfuldt umiddelbart at gøre udvalgte delprodukterne til genstand for refleksion, så de uheldige produkter kan ryddes af vejen og de hensigtsmæssige kan fremmes, jf. de sekundære delprocesser (2.1, 2.2, 2.3 og 2.4) og delprodukter (2.1, 2.2, 2.3 og 2.4). Den sekundære arbejdsproces skal ikke kun gennemføres 2 eller 3 gange om året, den skal principielt gennemføres hele tiden, dvs. flere gange i en lektion eller flere gange om ugen i et undervisningsforløb.

Der er velkendt at inddrage elevernes refleksioner i undervisningen, men det foregår ofte på et intuitivt grundlag. Hvis det skal være evaluering, skal det foregå systematisk. Den sekundære arbejdsproces kan opfattes som et refleksionsrum, forstået en bestemt organisering af undervisningen, som er indrettet med henblik på fokuseret refleksion. Data til refleksionen er de

relevante delprodukter fra den primære arbejdsproces, dvs. selve undervisningen og det skal være klart, hvilke mål og hvilke evalueringskriterier, der arbejdes med. Målet med arbejdet i refleksionsrummet kan fx være løbende at evaluere elevernes faglige viden og evalueringskriterierne kan fx være 'sikker viden', 'usikker viden', 'manglende viden' og 'fejlagtig viden'. I praksis kan den sekundære arbejdsproces (den løbende evaluering) derfor bestå i at, at der i undervisningen med jævne mellemrum gennemføres drøftelser (dvs. undersøgelser, kritiske diskussioner) mellem læreren og eleverne om elevernes viden. Der kan tænkes mange andre mål og mange andre evalueringskriterier og der kan tænkes mange forskellige måder at organisere refleksionsrummet på. Et eksempel kan ses i min phd-afhandling kap. 2, som er skrevet med henblik på at give en nogenlunde let læst introduktion. (Christensen 2005a).

I denne udlægning betyder løbende evaluering, at undervisningen indrettes, så der med korte intervaller arbejdes med et fælles refleksionsrum i undervisningen. Hvis fokuseringen af refleksionerne er faglig, vil arbejdet i refleksionsrummet end ikke tage tid fra undervisningen, men faktisk både være undervisning og evaluering på samme tid, dvs. integreret evaluering.

Udvælgelse af evalueringsområder

Både kravet om, at evaluering ikke skal udkonkurrere den professionelle intuition og at evalueringerne skal fokuseres medfører, at udvælgelsen af hvilke punkter, der skal evalueres, bliver meget central. Der kan ikke gives nogen endegyldig opskrift på, hvordan der skal udvælgelse og hvad der skal udvælgelse. Men der kan alligevel siges en del herom.

I 1992 opstillede AAHE (American Association for Higher Education) 9 principper for god praksis for evaluering af elevernes læring (Banta m.fl.1996). Disse principper kan danne et grundlag for et arbejde med udvælgelsekriterier. (Nedenfor er de i min oversættelse/ TC).

1. Evalueringen skal tage udgangspunkt i uddannelsesmæssige værdier
2. Evaluering er mest virkningsfuld, når den bygger på en multidimensionel forståelse af læreprocessen, er integreret i undervisningen og tydeliggjort i tilknytning til elevernes præstationer over tid
3. Evaluering fungerer bedst, når de forløb den forsøger at forbedre har klare og eksplicit formulerede mål
4. Evaluering kræver opmærksomhed på det faglige udbytte men også og lige så vigtigt, på de erfaringer, der ledte til det faglige udbytte
5. Evaluering fungerer bedst når den er løbende, ikke periodisk
6. Evaluering giver bedre resultater, når den involverer flere lærere og fag
7. Evaluering skaber forandringer, når den tager udgangspunkt i noget, der er i gang og belyser det, lærere og elever virkelig interesserer sig for
8. Sandsynligheden for at evaluering leder til forbedringer er størst, når den er en del af en større forandringsproces
9. Gennem evaluering lever lærere og til deres ansvar overfor elever og offentligheden.

Jeg skal ikke gennemgå alle principperne her, de taler i høj grad for sig selv. Men jeg vil plukke et par stykker ud, som jeg anser for væsentlige udvælgelseskriterier, det er punkt 1 og punkt 7 på listen. Punkt 1 drejer sig om betydningsfuldhed for uddannelsen og punkt 7 om meningsfuldhed for deltagerne.

Betydningsfuldhed for uddannelsen

På mange af de skoler jeg har besøgt i min forberedelse til denne konference, har jeg hørt formuleringer, der kan sammenfattes i følgende sætninger:

'Der er så meget reformarbejde, og evaluering kommer ikke i første række. Lærerne er heller ikke altid lige begejstrede, og det er en udbredt holdning, at det er ved at være for meget med alle disse evalueringer. Har du hørt om evalueringskuller? Derfor satser vi på at lave de evalueringer, der er nemme og overskuelige at lave'.

Og så kunne jeg tilføje: *Frem for at lave de evalueringer, der er betydningsfulde.* For det er det, der er konsekvensen!

Det siger meget om hvilken prioritering evaluering reelt har på mange skoler. Tænk hvis vi sagde det samme om undervisningens faglige indhold.

Det ville lyde sådan her. 'Der er så meget reformarbejde, og undervisning kommer ikke i første række. Lærerne er heller ikke altid lige begejstrede, og det er en udbredt holdning, at det er for meget med al den undervisning. Har du hørt om undervisningskuller? Derfor satser vi på at lave den undervisning, der nem og overskuelig at lave'.

Og den 'kloge' oplægsholder kan tilføje: *Frem for at lave den undervisning, der er betydningsfuld.*

Vi kan stille problematikken skarpt op: *Skal vi evaluere det, der er nemt at evaluere eller det, der er betydningsfuldt.*

Og svaret giver vist sig selv. Hvis vi overhovedet skal evaluere, skal vi selvfølgelig evaluere det, der er betydningsfuldt. Ellers er det rent tidsspild. Hvilket i øvrigt også er et udtryk, der ofte anvendes om evalueringerne.

En anden iagttagelse jeg har gjort på mine skolebesøg er, at det ikke er nødvendigt at evaluere det der fungerer godt.

Konsekvensen af det synspunkt er, som formuleret af nordmanden Vidar Gynnild i 2002, at evaluering ses som et redskab, der skal anvendes, når noget ikke fungerer. Formålet bliver at afdække krise med henblik på at ændre en utilfredsstillende situation. Logikken er videre, at hvis vi ikke finder en krise, så er der heller ikke nogen grund til at følge op på evalueringsresultaterne.

Vi kan stille problematikken skarpt op: *Skal vi kun evaluere det, der ikke går godt?*

Og hvordan kan vi vide om det går godt eller skidt, hvis vi ikke evaluerer det?

Det svar jeg vil give på de to spørgsmål er, at vi skal evaluere det der betyder noget for os, uanset om vi fornemmer, at det går godt eller skidt, er nemt eller svært eller hvad vi nu kan finde på at sige om det. Det afgørende er, at det er noget, der er betydningsfuldt for os. Konsekvensen af det synspunkt er, at vi må starte vores evalueringsarbejde med at finde ud af, hvad der er betydningsfuldt. Hvilket leder til forslaget om, at evalueringer inden for det uddannelsesmæssige område skal tage udgangspunkt i uddannelsesmæssige værdier. (*The assessment of student learning begins with educational values, AAHE 1992*).

Spørgsmålet er så, hvad det konkret betyder. Det spørgsmål har et svar på mindst 3 planer, en enkel opdeling kan se således ud:

A. Uddannelsesplanen, hvor vi kan se undervisningsministeriet, aftagerinstitutionerne og skolerne som de væsentligste aktører.

Hvad betyder noget?

- uddannelsespolitikken
- antal unge, der gennemfører en ungdomsuddannelse/fracald
- antal unge, der fortsætter en videregående uddannelse
- uddannelsernes konkurrencedygtighed
- fordeling på humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab
- økonomi
- etc.

B. Institutionsplanen, hvor det er skolens bestyrelse, ledelse, lærerkollegium og elevråd, der er de væsentligste aktører.

Hvad betyder noget?

- værdigrundlaget
- læringsmiljøet/variation i udbud af undervisning og anvendelse af arbejdsformer
- faciliteterne
- økonomi
- konkurrence om eleverne, gennemførelsesprocenterne
- tilfredshed
- etc.

C. Undervisningsplanen, hvor vi kan se teamet, læreren og eleven som de væsentlige aktører.

Hvad betyder noget?

- værdigrundlaget
- det faglige niveau, de faglige mål, det faglige samspil
- læreprocessen/det faglige udbytte
- de overfaglige mål/kompetencerne
- arbejdsformerne
- kammeratskabet
- tilfredshed
- etc.

Både på undervisningsplanen og på institutionsplanen må det handle om at gennemføre en gennemgribende diskussion af skolens værdigrundlag. Vi kan ikke nøjes med florumvundne formuleringer om demokrati og respekt for andre mennesker, livsglæde og andre ganske tiltalende formuleringer, vi kan se i værdigrundlaget på skolerne rundt omkring. Ikke et ondt ord om disse formuleringer, men de er ofte for generelle og almene.

Jeg har hentet nogle eksempler fra skolernes hjemmesider.

Et eksempel fra en hhx-skole er:

Loyalitet. Troværdighed. Begejstring. Udforskning. "tæring efter næring. Vidensdeling.

Et eksempel fra en stx- og hf-skole er:

Variert og intensiv undervisning. Hver enkelt elev hjælpes på vej. En udfordrende og rummelig skolekultur. Samarbejde med folkeskoler, videregående uddannelser og erhvervslivet. Elevdemokratiet spiller en rolle.

Et eksempel fra en htx-skole er:

Undervisning, der tager individuelle hensyn. Uddannelse med sigte på fremtiden. Kvalitet, der er synlig. Humanistisk livssyn.

Selvom disse formuleringer yderligere er uddybet i skolernes værdigrundlag, har de stadig generel karakter. Men flere af dem kan sagtens være mål for en evaluering.

I det omfang disse værdier betyder noget for skolerne bør de være retningsgivende for, hvilke evalueringer, der gennemføres. Der skal naturligvis ske en operationalisering af værdierne, hvilket de fleste skoler har arbejdet med i de tekster, der uddyber og konkretiserer de generelle værdier. Disse uddybende tekster kan der arbejdes videre med og de kan danne grundlag for udvælgelsen af nøgleområder til evaluering. Hermed er vi langt fra den tankegang, at evaluering handler om at afdække krise.

Der er faktisk ikke nogen af de skoler, jeg har besøgt, der for alvor er i gang med sådanne evalueringsprogrammer. De gennemfører typisk årlige tilfredshedsundersøgelser blandt eleverne. Måske fordi de er nemme at gennemføre. Og de læser disse med henblik på at tjekke, om der er utilfredshed med noget og hvis der er, så kan det gøres til et indsatsområde. Hvis der er tilfredshed, så anses opfølgning ikke for nødvendig.

Der er heller ikke nogen af de skoler, jeg har besøgt, der har planlagt undervisningsevalueringerne ud fra fælles diskussioner af, hvad der er vigtigt i undervisningen. Det er typisk overladt til den enkelte lærer og der er tilfredshed hos ledelsen, hvis det blot kan konstateres, at der finder evaluering sted i undervisningen.

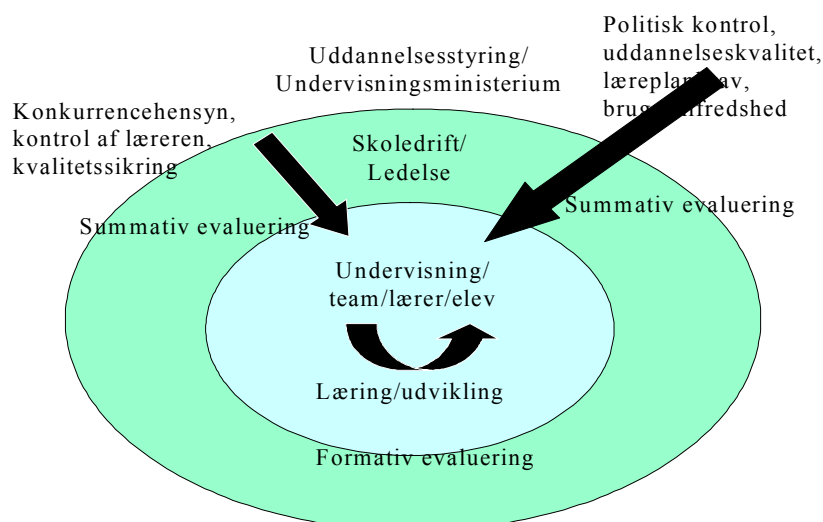
Meningsfuldhed for deltagerne

Hvis vi kombinerer AAHE' første princip om betydningsfuldhed med deres syvende princip om meningsfuldhed for deltagerne: *Evaluering skaber forandringer, når den tager udgangspunkt i noget, der er i gang og belyser det, lærere og elever virkelig interesserer sig for (Assessment makes a difference when it begins with issues of use and illuminates questions that people really care about, (Banta m.fl.1996),* får vi en stærk cocktail. Dvs. at vi kombinerer betydningsfuldhed for uddannelsen med meningsfuldhed for deltagerne.

Betydningsfuldhed for uddannelsen er ikke nødvendigvis det samme som meningsfuldhed for deltagerne, men vil naturlig ofte være det. Men man kan sagtens forestille sig, at deltagerne i perioder er interesseret i noget, som ikke nødvendigvis anses for betydningsfuldt i uddannelsen som sådan. Skolen kan fx interessere sig for lokale forhold (fx at skaffe sig et godt omdømme) eller for at ændre elevprofilen (fx en mere ligelig kønsfordeling) og lærere og elever kan interessere sig for bestemte undervisningsformer, bestemte fagområder, nyindretninger af skolen, forandringer i skolefesterne etc., selvom disse ting ikke nødvendigvis kommer ind under uddannelsesværdikategorien. Derfor foreslår jeg heller ikke, at begge kriterier skal opfyldes hver gang. Jeg foreslår at de kan være vejledende og retningsgivende for udvælgelsen.

Figuren nedenfor illustrerer, hvordan de tre forskellige planer (ministerium, skole og undervisning) alle har en legitim interesse i undervisningsevalueringen, som derfor ikke blot er lærerens og elevernes egen sag. Dokumentationskravet er tydeligt her, idet både skole/ledelse og undervisningsministerium har interesse i at få en eller anden form for resultat fra undervisningsevalueringen, som de kan bruge i deres formative processer. Herved oplever undervisningen krav om summative evalueringer og bliver leverandør af evalueringresultater til eksterne parter, hvilket indebærer en risiko for, at fokus flytter sig fra det, der er meningsfuldt for de direkte deltagere i undervisningen. Det er ikke i sig selv meningsfuldt at aflevere evalueringresultater til andre. Det meningsfulde for deltagerne ligger i deres egne formative processer. Hvis kravene fra de eksterne parter bliver for massive, hvad jeg mener at mange af de skema-evalueringer, der bliver gennemført rundt om på skolerne i dag er, reduceres de direkte deltagere til leverandører af oplysninger til andres formål. Og det er direkte skadeligt og må betegnes som på-skrømt-evalueringer.

Model for uvm, skoler og andre aktørers positioner og interesser i evalueringer



Konference om formativ evaluering, 25. og 27. april 2007

Torben Spangset Christensen, Center for Undervisningsmidler, JCVU

Det er vigtigt, at den evaluering, der foregår i undervisningen primært arbejder med formative processer, der opleves som meningsfulde af team, lærere og elever og sekundært arbejder med, hvordan disse processer kan dokumenteres, så de eksterne parter kan tilfredsstilles. Men det er også vigtigt, at de sekundære parters interesse accepteres som legitime af de direkte parter. Samme argument kan anvendes på alle andre evalueringsgenstande.

Kombinationen af betydningsfuldhed og meningsfuldhed er et væsentligt argument imod på-skrømt-evalueringer. Fx kan tilbagevendende tilfredshedsmålinger være meget nyttige, men vil let få funktionen af, at være sådanne på-skrømt-evalueringer, fordi de måler alt mellem himmel og jord, uanset om det er betydningsfuldt og meningsfuldt. Men de kan benyttes som en slags screening, der kan give input til en diskussion om, hvad det kunne være betydningsfuldt og meningsfuldt at evaluere.

Planlægning af evalueringer

Når et evalueringsområde er udvalgt, skal arbejdet med evalueringen planlægges. Også på det punkt har mine besøg på skolerne givet et lidt broget billede, som formentlig skyldes, at der ofte ikke arbejdes ud fra entydige planlægningsprincipper. Der findes nogle kvalitetssikringssystemer, som også er omtalt i vejledningen til kvalitetsbekendtgørelsen. Og der er skoler, der er langt fremme med at arbejde systematisk med udvælgelse og planlægning af evalueringer. Men mange skoler savner sådan et fundament. Når det er besluttet at lave en evaluering, overlades opgaven typisk til en mindre gruppe personer, som ofte selv skal 'opfinde den dybe tallerken', og dem der ikke er med i udvalget glemmer alt om evalueringen, indtil de en dag bliver bedt om at udfylde et spørgeskema, som de bruger nogle få minutter på. Herved er deres opgave blevet reduceret til at skulle aflevere oplysninger, hvilket, som argumenteret ovenfor, ligger langt fra en formativ proces.

For at undgå dette, kan det være nyttigt at benytte et planlægningsredskab, der hjælper med at fastholde den formative proces. I figuren nedenfor er vist et kryds og tværs planlægningsredskab, der kan benyttes til planlægning af evalueringer (Christensen 2005b). Idéen i redskabet er, at det tvinger planlægningen til både at forholde sig til det rent praktiske (hvem gør hvad, hvor og hvornår), så der opstår en oversigt, hvor alle kan se hvad de selv skal gøre og hvad de andre skal gøre., men også til det indholdsmæssige (hvorfor og hvordan). Hertil kommer, at selve planlægningen udgør en formativ proces, fordi flere aktører inddrages aktivt. Søjlerne repræsenterer nemlig en planlægning for forskellige aktører, som fx kan være ledelsen, teamet, lærerne og eleverne. Ideen er endvidere, at når en aktør optræder som igangsætter af en evaluering eller den del af en evaluering, så skal processen komme tilbage til den pågældende aktør igen, så vi får en cirkulær bevægelse. Når ledelsen sætter en evaluering i gang skal evalueringen også slutte hos ledelsen etc. Hermed har alle aktører, der sætter noget i gang, en interesse i hele forløbet.

Kryds og tværs - planlægningsredskab

Hvem?	Ledelsen	Team	Faglærer	Elev	Faglærer	Team	Ledelse
Gør hvad?							
Mhp. evaluering af?	Fagsamspil	Fagsamspil	Fagsamspil	Fagsamspil	Fagsamspil	Fagsamspil	Fagsamspil
Hvornår							
Hvor?							
Hvordan?							
Hvorfor?							

I tabellen ovenfor er fagsamspil indsat som evalueringsgenstand. Det skrives ind i alle søjler. Endvidere er der truffet en beslutning om hvilke aktører, der skal arbejde med evalueringen. Det fremgår, at ledelsen skal lægge ud, dernæst tager teamene over, dernæst faglærerne og endelig eleverne. Herefter går turen i omvendt orden tilbage, så alle aktører, der har sat noget i gang får resultatet heraf tilbage.

Der er principielt to muligheder for udfyldelsen af resten af kryds og tværsen.

1. De enkelte aktører kan udfylde deres egne søjler efter tur, således, at der tilstræbes sammenhæng fra den ene aktør til den næste.. Det giver maximal indflydelse til deltagerne og deres kreativitet, idet det ikke vil være muligt for nogen enkelt instans at styre processen. Men det betyder også, at hver aktør skal sætte sig grundigt ind i de tanker, den forrige aktør gjorde sig. Man kan altså ikke køre friløb. Der er et præg af eksperiment over denne metode.
2. En evalueringsgruppe kan udfylde hele eller dele af kryds og tværsen. Det giver mulighed for central styring af processen

Den sidste metode kan være relevant, hvis man ønsker at gennemføre bestemte principper, fx i begrundelserne (svaret på hvor-spørgsmålet). Hvis formålet skrives ind her, vil det begrænse aktørernes udfoldelsesmuligheder. Ligeledes, hvis der skrives en tidsplan ind (svaret på hvornår-spørgsmålet) og hvis der skrives metoder ind (svaret på hvordan-spørgsmålet), fx hvis evalueringsgruppen gerne vil fastholde kvalitetsbekendtgørelsens selvevalueringsprincip om kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner.

Undersøgelse af evalueringskulturen på egen skole

Ofte bliver holdningerne til evaluering fremstillet enten eller. Kritik bliver let opfattet som afvisning og accept bliver let opfattet som ukritisk accept. Det kan være vigtigt at kunne nuancere billedet mere. Som jeg var inde på i begyndelsen af oplægget, så er (næsten) alle både skeptiske overfor evalueringer og tilhængere af evaluering. I tabellen nedenfor har jeg forsøgt at nuancere billedet ved at se på holdningerne til reformkravene om evaluering ud fra to dimensioner.

Den ene dimension går på den specifikke holdning til reformkravene og er afbildet som en vandret akse (kontinuum), der går fra accept over kritik til afvisning af reformkravene om evaluering.

Den anden dimension går på graden af udviklingsorientering og afbilledet som en lodret akse (kontinuum), der går fra stærk over moderat udviklingsorientering til status quo orientering. De to dimensioner udspænder et felt, der kan inddeles i 9 (eller flere) delfelter, se figur nedenfor, der hver udgør en specifik position (holdning til reformkravene). For hver af de 9 positioner er anført den logiske handling, som svarer til positionen/holdningen. Enhver kan benytte skemaet til at overveje med sig selv, hvor deres handlinger hører hjemme og om det er der, de gerne vil høre hjemme.

Man kan også udlevere skemaet i udfyldt stand og lade kollegerne placere sig selv. Øvelsen er god til at skabe et nuanceret billede af holdningerne og kan være med til at indkredse evalueringskulturen på skolen.

Baggrundsholdninger og reaktioner på reformkrav om evaluering

	Accept af reform	Kritik af reform	Afvisning af reform
Stærk udviklingsorientering	Implementere begejstret alt det nye	Afprøve det nye og udvikle alternativer	Lave oprør
Moderat udviklingsorientering	Begrænse det nye til udvalgte dele	Skabe balance mellem nyt og gammelt	Formulere modstand
Status quo orientering	Gennemføre det aller mest nødvendige	Bevare det gamle i det nye	Gøre ingenting/stilstand

Konference om formativ evaluering 25. og 27. april 2007

Torben Spanget Christensen, Ceter for Undervisningsmidler, JCVU

Afslutning

Hensigten med dette oplæg har været, at prøve at fastholde nogle ideer og nogle skøn over, hvad der virker og hvorfor det virker, når det handler om evaluering på skolerne. Det er en meget kompleks problemstilling og jeg har ikke kun bestræbt mig på at holde mig til det sikre. Jeg har også bestræbt mig på, at se problemet i lyset af de problemer og frustrationer, som lærerne og lederne oplever og i vidt omfang har givet udtryk for i forbindelse med 2005-reformens skærpede evalueringskrav. Men samtidig har jeg fastholdt betydningen af, at skolerne faktisk lever op til de skærpede evalueringskrav, men gør det på en reflekteret måde og ikke som rene automat-handlinger.

Litteratur:

Banta, Trudy W., Jon P. Lund, Karen E. Black and Frances W. Oblander (1996) *Assessment in Practice – Putting Principles to Work on College Campuses*, Jossey-Bass, San Francisco.

Borgnakke, Karen (1995). *Evalueringens spændingsfelter – Begreber og aktiviteter mellem refleksion og kontrol*, debathæfte 1, Danmarks Lærerhøjskole, København.

Christensen, Torben Spanget (2005a). *Integreret evaluering*. Ph.d. afhandling, Syddansk Universitet, Odense

Christensen, Torben Spanget (2005b). *Undervisningsevaluering i praksis – en håndbog for lærere i de gymnasiale uddannelser*. Amtscener for Undervisning, Århus Amt.

Christensen, Torben Spanget (2006). 'Formativ evaluering' i Damberg m.fl. (ed.). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, Hans Reitzels Forlag, København.

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

Dreyfus og Dreyfus (1991). *Fem trin fra nybegynder til ekspert, Intuitiv ekspertise*, Nysyn, Munksgaard.

Gladwell, Malcolm (2005). *The Power of Thinking Without Thinking*. Back Bay Books, Little, Brown.

Gynnild, Vidar (2002) ”Studentevaluering av undervisning – en empirisk studie sett i lys av noen teoretiske modeller” i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1. Universitetsforlaget, Oslo.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2003). *Evalueringsmodeller*. Systime Academic, Viborg.

North, Douglass C (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.

Rasborg, Finn (1969). *Pædagogisk proces- og produktanalyse*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 69, Munksgaard.

Rasborg, Finn, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.) (1977). *Evaluering for at planlægge og forbedre*, København: Munksgaard.

Schön, Donald A (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.