

## Kapittel 8

### *Evaluering – til hinder eller støtte i profesjonell utvikling?*

Kari Smith

#### 1. Introduksjon

*We shouldn't try to do something better until we first determine if we should do it at all*  
(President Dwight D. Eisenhower)

Sitatet, som er tatt fra Guskey (2000), illustrerer formålet med denne artikkelen, nemlig å diskutere de komplekse relasjonene mellom profesjonell utvikling (*to do something better*) og evaluering (*determine if we should do it at all*).

Profesjonell utvikling er blitt et nøkkelord innenfor de fleste profesjoner. Det er også noe styringsmakter, organisasjoner og institusjoner søker å fremme. Profesjonell utvikling blir fremstilt som noe positivt, men uten at det påpekes mer konkret hva som kjennetegner slike prosesser. En vanlig forståelse er at “professional development is good by definition, and therefore, more is always better” (Guskey, 2000: 67). En slik forståelse kommer frem når vi ser at mange ledere som har til hensikt å styrke institusjonens profesjonelle utviklingsprogram, planlegger kortvarige aktiviteter som en to timers ”ekspert”forelesing, eller et seminar på en dag eller to.

I første del av denne artikkelen vil jeg argumentere for nødvendigheten av en mer radikal og gjennomgripende forståelse av begrepet profesjonell utvikling og av begrepet evaluering. Relasjonen mellom de to begrepene kommer frem i Eisenhower sin formulering, det er nødvendig først å kartlegge den nåværende situasjonen, kunnskapen og kompetansen, før en kan bestemme hvilken retning enhver videre utviklingen skal ta. Alle praksisutøvere som går inn i en profesjonell utviklingsprosess må med andre ord vurdere tingenes tilstand i lys av uttalte standarder og målsettinger for å kunne ta det neste steget. I den andre delen av artikkelen vil jeg forklare nærmere hva slags evalueringsprosesser som en kan gjenkjenne i utdanningsinstitusjoner som lykkes med å utvikle en god evalueringskultur.

Deretter vil jeg diskutere hovedproblemstillingen som reises i denne artikkelen, nemlig hvorvidt evaluering er til hinder eller støtte i profesjonell utvikling.

Utgangspunktet for diskusjonen er en nylig studie av lærerutdanneres reaksjon på studentenes evaluering av undervisningen, samt deres synspunkter på betingelsene for at slike evalueringer skal kunne bidra til deres profesjonelle utvikling, (Smith & Welicker-Pollak, 2008).

I den siste delen av artikkelen fokuseres det mer generelt på spillet mellom evaluering og profesjonell utvikling, og jeg konkluderer med at profesjonell utvikling ikke kan finne sted om den ikke er grunnet i systematisk evaluering. Det vil videre bli påpekt at både konteksten for evalueringen og deltagerens holdninger til evalueringen i stor grad bestemmer kvaliteten på den profesjonelle utviklingen – på et individuelt så vel som på et institusjonelt nivå.

Min egen erfaring er hovedsakelig i arbeidet med profesjonell utvikling av lærere og lærerutdannere, og det er med disse i tankene artikkelen er skrevet. Når dette er sagt, så håper jeg likevel at praksisutøvere i andre profesjoner kan finne likhetstrekk med læringsprosesser innenfor sine yrker.

#### 2. Profesjonell utvikling

Forskningslitteraturen er ganske klar på at profesjonell utvikling først og fremst er en indre prosess som fører til endringer i holdninger og praksis (Day, 1999; Smith, 2007; Guskey, 2000). Læringsprosessen som fører til endringer finner ofte best sted i dialog med kolleger eller andre signifikante personer (Sandholtz, 2002), og den tar vanligvis utgangspunkt i praksis. Samtidig er det personlige holdninger og praksis som blir utfordret i møtet med andre og med ny informasjon, og en dyptliggende og varig endring finner sted når praksisutøveren har, etter å ha vært gjennom en indre prosess, skapt et personlig eierforhold til ny praksis. Profesjonell vekst finner sted når der er en personlig forståelse og verdigrunnlag som ligger til grunn for endret yrkesutøvelse. Derfor er, til syvende og sist, profesjonell utvikling en indre prosess som ofte fører til en kollektiv ny kunnskap og vekst i kollegiet. Profesjonell utvikling er derfor ikke en liste av aktiviteter i form av kurs og seminarer som kan pålegges profesjonsutøvere for så å kunne krysse av at utvikling har funnet

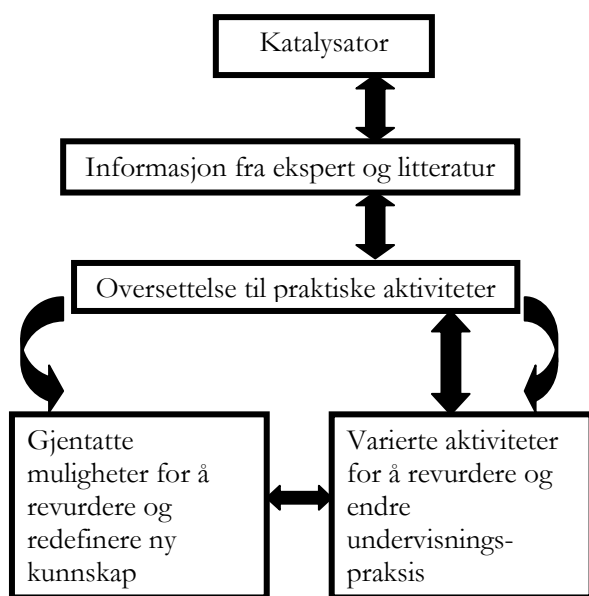
sted. Profesjonell utvikling er heller ikke noe som kan gjøres for en person, det er noe personen må selv gjøre (Day, 1999), selv om den naturligvis kan være tilrettelagt av andre. Når en yrkesutøver går inn i en profesjonell utviklingsprosess, så er første steg å utfordre nåværende praksis og holdninger, ha et ønske om å endre disse, skape klare oppnåelige mål for så å sette i gang læringsaktiviteter som leder til målene. En slik prosess er ofte grunnet i eksterne påvirkninger, for eksempel nye direktiver. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for at profesjonell utvikling skal finne sted. Chris Day (1999) bruker uttrykket ”kosmetisk” om de endringer som er overfladiske, kortsiktige og basert på ytre kontroll. I en nylig studie av engelske og portugisiske læreres endring av praksis som følge av gjentatte reformer, fant Day m.fl. (2007) at når reformene er hyppige og bestemmes sentralt uten at lærerne utvikler et eierforhold til dem, reagerer disse ofte med å innta en avventende holdning og foreta noen få kosmetiske endringer mens de venter på den neste reformen. Funnene fra en stor meta-studie utført av Timperley m. fl. (2007) understøtter også kritikken mot slike ”top-down” igangsatte kompetansehevsingsaktiviteter. Denne grundige internasjonale studien viser at det er flere krav som må oppfylles om utviklingsaktiviteter for lærere skal ha en positiv innvirkning på elevenes læring (det selvsagte målet for enhver utviklingsreform). De New Zealandske forskerne fant at følgende forhold må være tilstede for at elevene skal ha utbytte av lærernes profesjonelle utviklingsaktiviteter:

- De må foregå over en lengre tidsperiode (fra seks måneder til to år, kanskje opptil fem år). Kortvarige kurs og seminarer vil i liten grad føre til endring av holdninger og praksis.
- Ekstern ekspertise er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Det avgjørende her er at ekspertkunnskapen oversettes til personlig kunnskap og kompetanse hos lærerne.
- Lærerne må føle at aktivitetene er nyttige, at de er verdt å besjeftige seg med, og at endringene vil komme elevene til gode. Dette kan ytterligere styrke deres engasjement og endog lede til en følelse av ”flow”. Når disse forholdene er tilstede viser det seg ofte at økonomisk godtgjørelse blir mindre viktig for dem.
- Lærerne må utfordres i forhold til nåværende holdninger, særlig de som angår elever og læring. Utvikling finner sted når lærerne ser sin

egen praksis i lys av nye ideer og andres meninger. Det er utfordringene som fører til utvikling, ikke bekræftelsene av nåværende praksis.

- Det må bygges opp gode og trygge fellesskap rundt læringen (”learning communities”). Siden all utvikling innebærer risiko for å feile, vil det ofte kunne oppleves som en trussel mot det trygge, det som vi ”vet” fungerer. Det er i forståelse av det uklare at vi bygger opp noe nytt. Lærerne må derfor føle at de trygt kan ta risikoer, prøve ut nye ting, og likevel vite at de vil miste verken ansikt eller jobb. De trenger en ledelse som forstår hva en lærende organisasjon som satser på profesjonell utvikling innebærer.
- Skoleledere må støtte og være engasjert i egen læring innenfor prosjektet. Dette punktet henger sammen med forrige. Det er i stor grad ledelsen som legger til rette for at profesjonsutøverne skal kunne føle seg trygge, og det er derfor viktig at ledelsen selv aktivt deltar i utviklingsprosessene for å få en indre forståelse av prosessene.
- Prosjektene må være i tråd med oppdatert forskning. For at lærerne skal ha tro på et utviklingsprogram, må det være forankret i oppdatert forskning, både nasjonal og internasjonal. Det må videre være relatert til praksisfeltet slik at det ikke kun forblir en teoretisk diskusjon.
- Enhver utviklingsaktivitet, for at den skal være effektiv, må ha konkrete og klare mål. Deltagerne må ha en klar forståelse av hvor de er og hvor de skal. Som jeg skal vise nedenfor, hvordan disse læringsprosessene foregår vil bestemmes av et komplekst samspill mellom indre og ytre prosesser.

De overstående punkter kan illustreres ved hjelp av modellen presentert av Timperley og hennes kolleger (Teacher Professional Learning and Development, Timperley et al., 2007):



**Figur 8.1: Profesjonell utviklingsmodell**

Der er en katalysator, personlig, lokal eller internasjonal som fører til at profesjonsutøveren føler et behov for å lære mer, for å endre egen praksis. Ny informasjon og kunnskap kommer fra eksperter, fra fag og forskningslitteraturen, fra andres og egne erfaringer. Det er deltageren selv som oversetter teorien til praksis innenfor sin egen arbeidssituasjon. Aktivitetene blir prøvet ut, revurdert, og eventuelle endringer gjøres, og denne prosessen blir en del av praksisutøvingen som er gjenstand for en kontinuerlig evaluering av utøveren selv og av signifikante andre.

Som oppsummering av diskusjonen om forståelsen av profesjonell utvikling viser jeg igjen til Guskey (2000:16) som hevder at der er tre hovedtrekk som karakteriserer profesjonelle utviklingsprosesser: De er intensjonelle, vedvarende og systematiske.

### 3. Evaluering

Vår første reaksjon på evaluering er ofte negativ. Ordet forbindes gjerne med eksaminering og tilhørende spenning og stress. Vi er redde for det ukjente, for kritikk, for avsløringer. Når vi går til en vanlig legeundersøkelse, for eksempel, er der alltid en spenning inntil vi får evalueringen, dvs. legens helhetlige vurdering av undersøkelsene (prøver/bilder som er tatt og analysert i et laboratorium, osv.) Gjennom legens evaluering av ulike typer materiale får vi vite kvaliteten på

helsen vår i forhold til eksterne standarder for alder, kjønn, høyde og vekt. Vi får samtidig en slags “karakter” på hvor flinke vi har vært til å ta vare på helsen vår, samt råd om hva vi bør gjøre for å bedre den i fremtiden. Selv om der alltid er en viss risiko for å få en uventet og lite hyggelig evaluering av legen, utsetter vi oss likevel for de undersøkelsene som er nødvendig for at vi skal kunne ta vare på oss selv. Når det gjelder profesjonsutøving, er vi mer skeptiske til liknende former for evaluering.

Årsaken til skeptisismen er frykten for at en slik evaluering blir brukt av ledelsen når viktige bestemmelser blir tatt angående den profesjonelle karrieren, i verste fall til å avskjedige profesjonsutøveren (Poyas & Smith, 2007). Når evalueringen hovedsaklig blir brukt på en dømmende måte (summativ) vil den lett føre til et anspent arbeidsmiljø og stress hos den enkelte profesjonsutøver. En slik uheldig situasjon kan best unngås ved at det utvikles en positiv evalueringskultur innenfor institusjonen, slik at evalueringen blir en integrert del av arbeidsrutinen. Ledelsen og alle institusjonens medlemmer utvikler en forståelse for at evaluering i bredere forstand, samt vurdering av den individuelle innsats, er nødvendig for å ivareta og bedre kvaliteten på institusjonens aktivitet.

Her er det naturlig å definere begrepene “evaluering” og “vurdering” slik de brukes i denne artikkelen. Evaluering har en vid forståelse som omfatter en organisasjon, institusjon, et program, prosjekt, osv. (Nunan, 2000). Hvis, for eksempel, det er snakk om å evaluere en utdanningsinstitusjon, er der mange aspekter som må undersøkes. Det kan være kvaliteten på måten institusjonen er ledet, undervisningen, fasilitetene institusjonen har, gjennomstrømming av personalet, studentenes/ elevenes resultater, tilbakemeldinger om sosiale aktiviteter, osv. Samlet kalles dette evaluering, og når en institusjon velger å gå inn i en evalueringsprosess, så er det en omgangende og longitudinal aktivitet. Begrepet vurdering fokuserer på individets innsats og resultater av lærings- eller arbeidsprosesser (Smith, 2001). En slik forståelse betyr at vurdering alltid vil være en del av en hver evalueringsprosess, men som i tillegg vil evaluere flere sider av evalueringsobjektet enn den individuelle deltagers innsats. Felles for begge begrepene er at i første omgang må nåværende ståsted kartlegges, for så å planlegge aktiviteter som skal føre til bedring. En

institusjon som har utviklet en god evalueringskultur vil ha forståelsen av at

- evaluering er en kontinuerlig aktivitet. Det er ikke en undersøkelse som blir gjort en gang, for så å bli avsluttet umiddelbart. Evalueringen er en integrert del av institusjonens daglige aktivitet.
- evalueringen finner sted på alle institusjonens nivåer, inkludert ledelsen. For å bygge opp en evalueringskultur, er det anbefalt at ledelsen initierer prosessen ved først å sette seg selv systematisk under lupen.
- evalueringen er helhetlig, gruppevis og individuell. Helhetligheten ligger i at det ikke er bare deltagerne aktiviteter som blir evaluert, men også andre aspekter som fasiliteter, logistikk, miljø, for å nevne noen. Grupper eller team som samarbeider blir evaluert i sin helhet, og den individuelle innsats og produkt blir vurdert innenfor en bestemt kontekst.
- evalueringen må være både ekstern og intern, samt omfatte en selvevaluering. Den eksterne evalueringen er viktig for å skape en forståelse for hvordan institusjonens aktiviteter verdsettes med utenforstående øyne, den interne evalueringen skaper en større forståelse for og av aktivitetene, og i tillegg skaper evaluering prosessen i seg selv ofte nye prosesser. Egenvurdering, det å se på sin egen innsats med kritiske øyne, er grunnlaget for enhver profesjonell utvikling på individnivået.
- evalueringen samler inn informasjon som blir brukt til endring og planlegging. Verdien i enhver evaluering prosess ligger i informasjonen som blir samlet inn, analysen og forståelsen av denne, samt hvordan informasjonen brukes i planlegging av fremtidige aktiviteter. Informasjonen blir således en integrert del av institusjonens fremtidige tiltak og strategier.
- evaluering prosessene skaper trygghet, ikke negativ spenning og angst. Tryggheten ligger i at institusjonens bruker troverdig dokumentasjon for utviklingen. Den individuelle deltager må få følelsen av at informasjonen som samles inn ikke skal brukes mot en, men som et nyttig redskap for profesjonell utvikling på et individuelt så vel som på et institusjonelt nivå. Det siste punktet forutsetter at institusjonen selv er en lærende organisasjon.

Ansvar for oppbyggingen av en positiv evalueringskultur innenfor en institusjon ligger

først og fremst hos ledelsen som velger en kvalitetssikringsstrategi i stedet for en kvalitetskontrollstrategi. Det første inviterer til en nedenfra og opp prosess hvor de forskjellige deltagerne går inn i en egenvurderingsprosess i dialog med andre, noe som har større muligheter til å skape trygghet og blir til støtte for profesjonell utvikling. Streng kvalitetskontroll som kommer ovenfra og ned leder ofte til negativ spenning og angst, noe som hindrer profesjonell utvikling hos praksisutøvere (Cochran Smith, 2008).

#### 4. Evaluering og profesjonell utvikling

Profesjonell utvikling er en indre, kontinuerlig, systematisk og dialektisk prosess som er bygget på informasjon samlet inn ved hjelp av evaluering prosesser innenfor en evaluering-kultur. Argumentet som fremmes her er at profesjonell utvikling er avhengig av grundige evaluering prosesser som belyser kvaliteten på egen virksomhet fra syning til bevissthet. Anerkjennelse av positive aspekter er viktig, men fokuset bør være på aspekter som bør og kan forbedres. Dette peker på en klar sammenheng mellom profesjonell utvikling og evaluering, men etter lang erfaring med både evaluering og profesjonell utvikling, har jeg fått forståelse for at det ikke er like enkelt for alle profesjonsutøverne å godta en slik sammenheng på det affektive nivået.

Et eksempel på utfordringene med å akseptere evaluering av undervisning er en studie av Smith og Welicker-Pollak (2008) som undersøkte lærerutdanneres holdning til studentenes evaluering av kvaliteten på undervisningen ved hjelp av et standardisert spørreskjema. Undersøkelsen ble foretatt ved Israels største lærerutdanningsinstitusjon. Her er formell studentevaluering av kvaliteten på undervisningen en årlig aktivitet, og den inngår som er en del av institusjonens kvalitetssikringstiltak. Etter at det var kommet ledelsen for øre at der var mye misnøye blant det faglige undervisningspersonalet over den årlige evalueringen av undervisningskvaliteten, ble evaluering- og utviklingsavdelingen ved institusjonen bedt om å undersøke hva som var årsaken til misnøyen. Dessuten ville ledelsen vite hvorfor evalueringen som var ment som en kvalitetssikringsaktivitet ble oppfattet som en kvalitetskontroll ledelsen satte i gang. Forskingsinstrumentene var kvantitative (spørreskjema bygget på 4 gradert skala for å unngå ambivalente svar) og kvalitative (åpne

spørsmål, narrativer). Spørreskjemaet hadde 100 spørsmål, gruppert i følgende temaer (Smith og Welicker-Pollak, 2008, s. 7, oversatt av Smith):

1. Holdninger til standardisert evaluering
2. Institusjonens nytte av standardisert evaluering
3. Studentenes antatte (perceived) holdninger til standardisert evaluering
4. De overordnedes behandling av den innsamlede informasjonen
5. Institusjonens behandling av den innsamlede informasjonen
6. Lærerutdannerens behandling av den innsamlede informasjonen
7. Virkningen den standardiserte evalueringen har på undervisningen
8. Ønskelige måter å evaluere kvaliteten på undervisningen på en lærerutdanningsinstitusjon
9. Antatte (perceived) måter institusjonen evaluerer kvaliteten på undervisningen
10. Antatt (perceived) validitet av setningene (statements) brukt i det standardiserte evalueringsskjemaet

Den kvantitative delen av undersøkelsen viser at lærerutdannerne har en positiv holdning til studentevalueringen (Smith og Welicker-Pollak 2008). De ser det som en demokratisk rett studentene har, og evalueringen er godtatt som en del av institusjonens kvalitetssikring. Den ambivalente holdningen kommer frem i de åpne responsene til studentevalueringen. Når lærerutdannerne uttrykker seg med sine egne ord, som gir rom for personlige følelser, kommer det tydelig frem at de ikke stoler helt på studentenes evaluering. Mange er engstelige for at studentene ikke tar evalueringen alvorlig nok, og de tviler på at en slik evaluering er valid dokumentasjon av kvaliteten på undervisningen deres. De frykter også at ledelsen vil bruke evalueringen i bestemmelser om fast ansettelse og i andre avgjørelser med innvirkning på den akademiske karrieren.

Hattie og Timperley (2007) hevder at betingelsen for at mottakeren av feedback skal kunne bruke informasjonen i sin egen lærings og utviklingsprosess, er at de er åpne for vurdering og at de stoler på validiteten av tilbakemeldingen de får. Er ikke denne betingelsen tilstede, vil evalueringsskjemaene ytterligere hindre profesjonell utvikling snarere enn å støtte opp om den.

Smith og Welicker-Pollak (2008) fant, i den overnevnte studien, at de forespurte

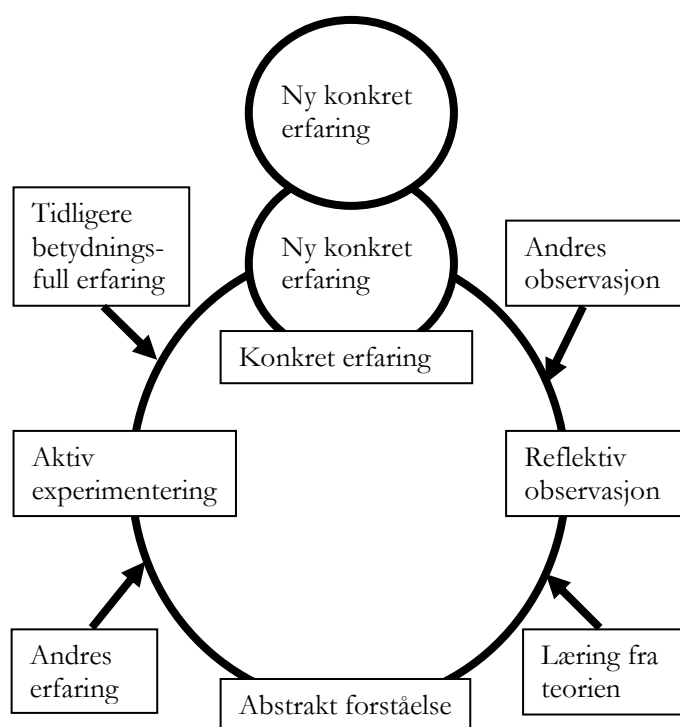
lærerutdannerne bruker informasjon de får gjennom studentevalueringen til å reflektere over egen undervisning. Evalueringen er nyttig på den måten at den hjelper dem til å se etter ting de kan gjøre bedre. De vil også lettere kunne vurdere deres nåværende undervisningspraksis ved å sammenlikne årets evaluering med tidligere års resultat. Likevel er de uvillige til å diskutere evalueringen med kollegaer eller overordnede. Selv om de overordnede også får tilgang til evalueringresultatene, viser det seg at evalueringen må være ekstremt dårlig for at profesjonsutøverne blir invitert til en samtale, og da er samtalen som oftest dømmende. Situasjonen i denne institusjonen er at viktig informasjon er tilgjengelig for profesjonell utvikling for den individuelle lærerutdanner og for kollegiet, men den blir ikke brukt til å sette i gang tiltak utover det den individuelle lærerutdanner selv velger å gjøre med informasjonen. Tanken på at evalueringen kan trekkes inn i institusjonens læringsprosesser og brukes til å bygge opp et konstruktivt læringsfelleskap er fremdeles nokså fremmed (jfr. Wengers (1998) diskusjon av begrepet “community of learning”). Smith og Welicker-Pollak foreslår at institusjonen bygger opp et nettverk som tilbyr den enkelte profesjonsutøver eller grupper forståelse, støtte og veiledning i å komme videre i sin egen og institusjonens profesjonelle utvikling. På denne måte kan man unngå faren for at formaliserte evalueringer blir gjort, men ikke brukt, og sikre at evalueringen blir et instrument for ledelsen som en del av kvalitetssikringen (dvs. med mindre fokus på kontroll). Samtaler med kolleger og overordnede i et trygt miljø viser seg å være en god grobunn for dyptgripende og vedvarende profesjonelle utviklingsprosesser (Day, 1999; Smith, 2005; Smith & Krumsvik, 2007). Spørsmålet blir derfor hvordan en kan skape en evalueringsskiltur som gir profesjonsutøverne trygghet til å se den positive siden av vurdering av innstas og produkt.

### 5. Evaluering – nødvendig for profesjonell utvikling

Individuell profesjonell utvikling begynner med en kritisk selvrefleksjon over kvaliteten på egen arbeidsinnsats og arbeidsresultat. Dette er ikke noe nytt. Den nå klassiske modellen for erfaringslæring som Kolb presenterte allerede i 1984 tok utgangspunkt i hvordan konkret erfaring blir gjenstand for refleksjon som igjen leder mot en mer abstrakt forståelse. På

bakgrunn av denne utvikles det alternative tiltak som blir til nye konkrete erfaringer, og prosessen settes i gang på nytt. En slik prosess er likevel ikke nok til å initiere en dypere profesjonell læring. Selv om kritisk refleksjon er bygget på egenvurdering, så er det viktig å trekke eksterne aktører inn i refleksjonsprosessen. Der er ofte andre parter involvert i den konkrete erfaringen. For en lærer er det elevene, for en lege er det pasientene, osv. I arbeidet med å forbedre kvaliteten på aktiviteten, er det viktig å lytte til hvordan andre parter erfarer aktiviteten, og da er det nødvendig å samle inn dokumentasjon gjennom en evaluering. Før det iverksettes eventuelle alternative praksiser kan det være fornuftig å lære fra kolleger og andre signifikante “stakeholders” hvordan de møter liknende situasjoner og aktiviteter. Kun etter at en slik profesjonell dialog har funnet sted, kan det bli tatt bestemmelser om hvilke alternativer som skal prøves ut.

Jeg vil også argumentere for betydningen av å trekke relevant og oppdatert faglitteratur inn i den refleksive dialogen rundt ens profesjonelle virksomhet. Den profesjonelle kritiske refleksjonen blir da en dialog med eksterne partnere på et praktisk så vel som et teoretisk nivå. En slik dialog inneholder flere elementer av evaluering, egenvurdering, intern og ekstern evaluering. Figur 2 illustrerer en utvidelse av Kolbs modell fra 1984, og det er Urs (1996) tanker om denne refleksjonsdialogen som delvis er trukket inn i modellen. Mens Kolb sin klassiske modell kan forstås slik at refleksjonen som iverksetter endringer i stor grad er en intern refleksjon, en dialog praksisutøveren har med seg selv, så bidrar Ur (1996) til å åpne modellen opp slik at refleksjonsdialogen skjer i møte med erfaringer og personer utenfor en selv. Dette foregår på et praktisk så vel som på et teoretisk nivå. Min tilføyelse til Ur sin versjon er at sirkelen ikke er lukket. Siden praksisutøveren befinner seg i en profesjonell vekst, er det mer naturlig å tenke på en spiral hvor nye utviklingssekvenser bygger på tidligere erfaringer som trekkes inn i den kontinuerlige utviklingsprosessen.



Figur 2 Utvidet refleksjonsmodell (Kolb 1984; Ur 1996)

Energien som driver prosessene i de refleksive utviklingsprosessene er evaluering i form av egenvurdering, samt informasjon samlet inn fra eksterne “stakeholders” og teori.

### 6. Oppsummering

Målet ved denne artikkelen har vært å argumentere for at evaluering og profesjonell utvikling henger sammen, enten vi snakker om et institusjonelt eller et individuelt nivå. Profesjonelle utviklingsprosesser må ha et mål, profesjonsutøverne må være klare over i hvilken retning de skal utvikle seg og hva det konkrete målet er. Vi kan tenke oss en fjelltur hvor man går fra varde til varde for å komme til toppen, men når en topp er besteget, er det ofte en ny topp i horisonten som frister. Den klatrende profesjonsutøver setter i gang med å planlegge ruten og går fra varde til varde på vei mot stadige nye mål. Profesjonell utvikling illustreres derfor bedre som en spiral enn som en lukket sirkel.

Evalueringen er instrumentet som brukes for å kartlegge nåværende ståsted i lys av foresatte mål. Når der dannes en positiv dissonans mellom dagens situasjon og den ønskete fremtidige situasjon, er grunnlaget lagt

for en god utviklingsprosess. Et eksempel er når profesjonsutøveren opplever utilfredshet med dagens situasjon (praksis), men føler samtidig at han/hun er i stand til å gjøre noe for å bedre situasjonen, der er en følelse av mestring ("dette kan jeg klare"). Profesjonsutøverne føler at der er reelle muligheter for at det fremtidige målet (den nye toppen) kan bli nådd (Banduras (1977)). Er følelsen negativ, slik at målet synes for langt unna og der er verken motivasjon, krefter, tid eller lyst til å bestige nok en topp, snakker vi om en negativ dissonans som vil hindre profesjonsutøveren i å gå i gang med utviklingsaktiviteter. Evaluering spiller en sentral rolle, særlig i kartlegging av nåværende ståsted, og i form av formativ vurdering fra kolleger og overordnede underveis, slik at dissonansen oppleveres som positiv og ikke negativ. Dersom kritikken er for krass, eller det er lite samsvar mellom det nye målet institusjonsledelsen setter seg og yrkesutøverens personlige holdninger og verdier, er der minimale sjanser for at profesjonsutøveren går inn i dyptgripende utviklingsaktiviteter og varig endring av holdninger og praksis. Prosessene som settes i gang er planlagt i samsvar med evalueringen som fant sted i forkant, de blir revidert i lys av den formative underveisevalueringen, og kvaliteten på utbyttet av prosessen blir evaluert i lys av forestilte mål. Prosessen er langvarig og den krever at profesjonsutøveren er åpen for evalueringen. For at dette skal kunne finne sted, er det avgjørende at hun/han føler seg trygg til å feile, trygg til å diskutere med kolleger og overordnede og trygg til å søke hjelp, om nødvendig. I artikkelen har jeg derfor valgt å fremheve viktigheten av å bygge opp en evalueringskultur som blir oppfattet som kvalitetssikrende på et individuelt og et kollektivt nivå, og mindre som en kontrollaktivitet fra ledelsens side. En positiv evalueringskultur som inviterer til åpenhet, dialog og trygghet har potensial til å styrke ikke bare den individuelle yrkesutøver sin mestringsfølelse, men også den kollektive utviklingsprosessen. Evaluering blir da et arbeidsverktøy som støtter institusjonens utvikling mot fremtidige mål.

Noen av utfordringene ved å bygge en evalueringskultur som fremmer profesjonell utvikling er å unngå at ledelsen misbruker evalueringen for kontroll og summative avgjørelser. Når ledelsen også underlegges evaluering dannes det et konstruktivt rollebytte. Det er imidlertid ikke alle som vil være komfortable med dette (denne endrede

situasjonsdefinisjonen). Mangel på støtte til å godta, forstå og bruke mindre positiv informasjon til videre profesjonell utvikling gjør at mange velger å ignorere negativ tilbakemelding og legger kun vekt på positive kommentarer. Dette er et forsvarssystem som hindrer profesjonsutøveren og institusjonen i å komme videre, den profesjonelle utviklingsprosessen blir hindret, særlig fordi det er skapt en frykt for å miste ansikt ovenfor andre, og kanskje aller mest, ovenfor oss selv. En annen utfordring er å endre godt innarbeidete vaner. "Det fungerer bra, og da er det ikke noen grunn til å gjøre noen forandringer", tenker vi ofte. Spørsmålet som er nødvendig å stille for å sette i gang utviklingsprosesser bør heller være: "Hvordan kan dette gjøres enda bedre?"

Til slutt vil jeg trekke frem noen betingelser for personlig profesjonell utvikling innenfor en evalueringskultur, slik den er presentert av Smith og Welicker-Pollak (2008). Her blir det påpekt betydningen av at profesjonsutøveren er:

- åpen for vurdering og evaluering
- deltar i utviklingen av evalueringsinstrumentene
- mottar detaljert tilbakemelding om kvalitet på egen og institusjonens aktiviteter
- har et støtteverk rundt seg som kan støtte og veilede endringsprosesser
- føler seg omgitt av et trygt miljø innenfor en lærende organisasjon som bruker evaluering til å gjøre en god jobb enda bedre

Klarer vi å oppfylle disse betingelsene er der store sjanser for at møtet mellom evaluering og profesjonsutøvelse fører til profesjonell utvikling.

### Referanser

- Bandura, A. (1977) "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change", *Psychological Review*, 84(2): 191-215
- Cohran-Smith, M. (2008) "The new teacher education in the United States: directions forward", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14 (4): 271-282. Special Issue: Politics and policy in teacher education: International perspectives
- Day, C. (1999) *Developing teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press
- Day, C., Assunção, F., & Viana, I. (2007) "Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England", *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-266
- Guskey, Thomas R. (2000) *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks: Corwin Publishing, Inc
- Hattie, J. & Timperley H. (2007) "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112
- Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- Nunan, D. (2000) *Language Teaching Methodology*, Edinburgh: Pearson Education Richards
- Poyas, Y. & Smith, K. (2007) "Becoming a community of practice, the blurred identity of clinical faculty teacher educators", *Teacher Development*, 11(3), 313-334
- Sandholtz, J. H. (2002) "Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership", *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830
- Smith, K. & Krumsvik, R. (2007) "Video papers- a means for documenting practitioners' reflections on practical experiences: The story of two teacher educators", *Research in Comparative and International Education* 2 (4)
- Smith, K. & Welicker-Pollak, M. (2008) "What can they say about my teaching? Teacher educators' attitude to standardised student evaluation of teaching", *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 203-214
- Smith, K. (2001) "Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator?", In A. Pulverness (Ed.) *LATEFL 2001, Brighton Conference Proceedings*.
- Smith, K. (2005) "Teacher Educators' professional knowledge- How does it differ from teachers' professional knowledge?", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 177-192
- Smith, K. (2007) "Empowering School- and University- Based Teacher Educators as Assessors: A School-University Cooperation", *Educational Research and Evaluation*, 13 (3): 279-293
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007) *Teacher Professional learning and development*, Wellington, NZ Ministry of Education
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press

V251109