

Andreas Helmke

# Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet

– diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen

Oversat af Jens Peter Christiansen

Bearbejdet af Jens Rasmussen

Tilegnet Franz Emanuel Weinert

 Dafolo

Andreas Helmke

**Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet  
– diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen**

1. udgave, 1. oplag, 2013

© 2013 Dafolo Forlag og forfatteren


Copyright © 2012 Kallmeyer in Verbindung mit Klett  
Friedrich Verlag GmbH  
30926 Seelze – Germany  
All rights reserved

Oversat af Jens Peter Christensen efter *Unterrichtsqualität und  
Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*

Den danske udgave af bogen er en forkortet og bearbejdet version af originalteksten

Omslagsdesign: systerbrandt designstue  
Forlagsredaktør: Astrid Holtz  
Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

Dafolos trykkeri er svanemærket, kvalitetscertificeret  
efter ISO 9001 og miljøcertificeret efter ISO 14001.  
Dafolo har i sin miljømålsætning forpligtet  
sig til en stadig reduktion af  
ressourceforbruget samt en reduktion  
af miljøpåvirkningerne i øvrigt.  
Der er derfor i forbindelse med denne udgivelse  
foretaget en vurdering af materialevalg og  
produktionsproces, så miljøpåvirkningerne  
er mindst mulige.

 Svanemærket trykkeri 541-816

Kopiering fra denne bog kan kun finde  
sted på de institutioner, der har indgået  
aftale med COPY-DAN, og kun inden for  
de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:  
Dafolo A/S  
Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf. 9620 6666  
Fax 9843 1388  
E-mail: forlag@dafolo.dk  
www.skoleportalen.dk – www.dafolo-online.dk

Varenr. 7256  
ISBN 978-87-7281-851-1

# Indhold

Forord til den danske udgave .....	9
<b>1. Indledning .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Det empiriske vendepunkt. ....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Vanskeligheder, forhindringer og ærgrelser .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Målgruppe .....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Mål. ....</b>	<b>17</b>
<b>2. Undervisning og læring: teorier og begreber .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Oversigt. ....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Strategier og metoder i undervisningsforskningen .....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Afsked med den traditionelle metodeorientering .....	21
2.2.2 Procesorientering versus produktorientering .....	22
2.2.3 Variabelcentreret versus personcentreret tilgang .....	24
2.2.4 Enkeltkendetegn, mønstre og stil .....	27
2.2.5 En socialiseringsteoretisk model for undervisning .....	29
2.2.6 Kvantitative og kvalitative metoder .....	31
2.2.7 Lineære og ikke-lineære sammenhænge .....	32
2.2.8. Additive versus multiplikative virkninger .....	32
2.2.9 Vekselvirkninger .....	34
2.2.10 Sandsynligheds karakter .....	35
<b>2.3 Undervisningens målkriterier .....</b>	<b>35</b>
2.3.1 De klassiske taksonomier .....	36
2.3.2 Kritik af de klassiske taksonomier over læringsmål .....	38
2.3.3 Typer af målkriterier for undervisningen .....	40
<b>2.4 Undervisning og læring: teorier, trends, kontroverser .....</b>	<b>48</b>
2.4.1 Fra lærerforskning til undervisningsforskning .....	49
2.4.2 Fra instruktion til konstruktion – og halvvejs tilbage .....	50
2.4.3 Fra laboratoriet til klasseværelset .....	53
2.4.4 Fra et alment til et fagspecifikt blik .....	54
2.4.5 Fra den normative til den empiriske orientering .....	54
2.4.6 Fra simple korrelationer til komplekse sammenhænge .....	57

<b>2.5 Læring som adfærdsændring</b> . . . . .	<b>60</b>
2.5.1 <i>Klassisk betingning</i> . . . . .	60
2.5.2 <i>Operant betingning</i> . . . . .	61
2.5.3 <i>Modellæring</i> . . . . .	63
<b>2.6 Læring som informationsbearbejdning</b> . . . . .	<b>64</b>
2.6.1 <i>Multilagermodel for hukommelse</i> . . . . .	64
2.6.2 <i>Informationsbearbejdningens former</i> . . . . .	65
2.6.3 <i>Kognitivistisk syn</i> . . . . .	66
2.6.4 <i>Det socialkonstruktivistiske syn</i> . . . . .	72
2.6.5 <i>Et integrativt syn</i> . . . . .	74
<b>2.7 En tilbud-nyttiggørelses-model for undervisningens</b>	
<b>virksomheder</b> . . . . .	<b>75</b>
2.7.1 <i>Tilbud og nyttiggørelse</i> . . . . .	79
2.7.2 <i>Lærerperson og lærerekspertise</i> . . . . .	84
2.7.3 <i>Undervisningens proceskvalitet</i> . . . . .	85
2.7.4 <i>Undervisningskvantitet</i> . . . . .	86
2.7.5 <i>Kvaliteten i undervisnings-/læringsmaterialet</i> . . . . .	88
2.7.6 <i>Familie og læringspotentialer</i> . . . . .	88
2.7.7 <i>Medieringsprocesser</i> . . . . .	89
2.7.8 <i>Virksomheder</i> . . . . .	89
2.7.9 <i>Kontekstens rolle</i> . . . . .	92
<b>3. Lærerpersonekthed og professionsstandarder</b> . . . . .	<b>99</b>
<b>3.1 Tilløb til en klassifikation af undervisningsrelevante kendetegn</b>	
<b>hos læreren</b> . . . . .	<b>99</b>
<b>3.2 Sagskompetence</b> . . . . .	<b>100</b>
<b>3.3 Undervisningsrelevante kendetegn og orienteringer</b>	
<b>hos lærere</b> . . . . .	<b>102</b>
3.3.1 <i>Præstationsmotiv</i> . . . . .	102
3.3.2 <i>Engagement</i> . . . . .	102
3.3.3 <i>Subjektive teorier og epistemologiske overbevisninger</i> . . . . .	103
3.3.4 <i>Beredskab og evne til selvrefleksion</i> . . . . .	104
3.3.5 <i>Humor</i> . . . . .	104
<b>3.4 Diagnostisk kompetence</b> . . . . .	<b>105</b>
3.4.1 <i>Grundlæggende begreber</i> . . . . .	105
3.4.2 <i>Den pædagogiske betydning af diagnostisk ekspertise</i> . . . . .	107
3.4.3 <i>Kvalitetskriterier for diagnostiske bedømmelser</i> . . . . .	109
3.4.4 <i>Dimensioner i diagnostiske lærervurderinger</i> . . . . .	111

3.4.5 Tre komponenter i vurderingers præcision . . . . .	112
3.4.6 Tendenser, forudindtagethed og fejl i vurderinger . . . . .	113
3.4.7 Heuristik i vurderingsdannelsen . . . . .	116
3.4.8 Hvor godt kan lærere bedømme deres undervisning? . . . . .	117
3.4.9 Konstatering og forbedring af diagnosefærdigheden: en cyklus . . . . .	118
<b>3.5 Professionsstandarder . . . . .</b>	<b>119</b>
<b>3.6 Klar til lærerjobbet? . . . . .</b>	<b>121</b>

## **4. Undervisningskvalitet: områder, kendetegn, principper . . . 123**

<b>4.1 Klasseledelse . . . . .</b>	<b>126</b>
4.1.1 Måder at anskue klasseledelse på . . . . .	126
4.1.2 Relevans for læring og præstation . . . . .	127
4.1.3 En teoretisk rammemodel . . . . .	128
4.1.4 Professionsviden . . . . .	130
4.1.5 Kounins tilgang . . . . .	130
4.1.6 Regler, rutiner, ritualer . . . . .	132
4.1.7 Klasseledelse som fremadrettet planlægning . . . . .	137
4.1.8 Udnyttelse af tiden . . . . .	138
4.1.9 Forbindring af forstyrrelser: low profile-tilgangen . . . . .	138
<b>4.2 Klarhed og struktur . . . . .</b>	<b>142</b>
4.2.1 Akustisk forståelighed og sproglig klarhed . . . . .	144
4.2.2 Dimensioner i den sproglige forståelighed . . . . .	145
4.2.3 Struktur og kohærens . . . . .	145
4.2.4 Pseudoklarhed: Dr. Fox-effekten . . . . .	148
4.2.5 Fag- og personspecificitet . . . . .	149
<b>4.3 Konsolidering og sikring af det lærte . . . . .</b>	<b>150</b>
4.3.1 Nødvendigheden af gentagelse og øvelse . . . . .	150
4.3.2 Paradokset om den kinesiske elev . . . . .	152
4.3.3 Øvelsens genstand . . . . .	154
4.3.4 Betingelser for vellykket øvelse i undervisningen . . . . .	154
<b>4.4 Aktivering . . . . .</b>	<b>155</b>
4.4.1 Kognitiv aktivering: at fremme selvstyret læring . . . . .	155
4.4.2 Kognitivt aktiverende arrangementer og programmer . . . . .	160
4.4.3 Læringsfremmende tilbagemelding (feedback) og understøttelse . . . . .	165
4.4.4 Interaktion, der fremmer sociale kompetencer . . . . .	167
<b>4.5 Motivation . . . . .</b>	<b>173</b>
4.5.1 Findes der "god" og "dårlig" motivation? . . . . .	175
4.5.2 Livsverdenens rolle . . . . .	176

4.5.3 Lærerpersonen som model . . . . .	176
4.5.4 Kognitive konflikter og nysgerrighed som motor for læring . . . . .	177
4.5.5 Programmer til støtte for motivation . . . . .	177
<b>4.6 Læringsfremmende miljø. . . . .</b>	<b>178</b>
4.6.1 Konstruktiv behandling af fejl . . . . .	178
4.6.2 Afslappet læringsatmosfære . . . . .	182
4.6.3 En grundholdning, der er åben for overraskelser . . . . .	182
4.6.4 Reduktion af hæmmende præstationsangst. . . . .	183
4.6.5 Undervisningstempo og ventetider . . . . .	185
<b>4.7 Elevorientering . . . . .</b>	<b>187</b>
4.7.1 Elevfeedback . . . . .	189
4.7.2 Deltagelse i undervisningen . . . . .	189
<b>4.8 Kompetenceorientering . . . . .</b>	<b>190</b>
4.8.1 Orientering efter målstandarder . . . . .	190
4.8.2 Metoder til evaluering af præstationer i skolen . . . . .	192
<b>4.9 Håndtering af heterogenitet. . . . .</b>	<b>194</b>
4.9.1 Et tidløst tema . . . . .	195
4.9.2 Begreber for håndtering af heterogenitet . . . . .	196
4.9.3 Kendetegn hos eleverne . . . . .	199
4.9.4 Program og virkelighed. . . . .	203
4.9.5 Betingelser for, at individualisering kan lykkes. . . . .	203
4.9.6 Resume . . . . .	206
<b>4.10 Mangfoldighed. . . . .</b>	<b>207</b>
4.10.1 Metodedogmatismens tid er forbi . . . . .	207
4.10.2 Variationens genstand . . . . .	209
4.10.3 Variation i sansemodaliteter . . . . .	212
<b>5. Diagnosticering og evaluering af undervisning. . . . .</b>	<b>214</b>
<b>5.1 Begrebsmæssig orientering . . . . .</b>	<b>214</b>
<b>5.2 Evaluering: mål, begreber og metoder. . . . .</b>	<b>216</b>
5.2.1 Evaluering . . . . .	217
5.2.2 Evalueringens cyklus . . . . .	217
5.2.3 Evalueringens mål . . . . .	217
5.2.4 Selvevaluering . . . . .	218
5.2.5 Bestemme placering gennem benchmarking . . . . .	220
<b>5.3 Mangfoldighed af metoder og aktører: et overblik. . . . .</b>	<b>220</b>
<b>5.4 Læreres noter til egen undervisning . . . . .</b>	<b>222</b>
5.4.1 Tjeklister . . . . .	222
5.4.2 Læreres selvreflekterende observationsprotokol . . . . .	224

5.4.3 Hatties "personlige helbredstjek for synlig læring" .....	225
<b>5.5 Elevernes udsagn om undervisningen .....</b>	<b>226</b>
5.5.1 Hvorfor elevfeedback i forhold til undervisningen? .....	226
<b>5.6 Observation af undervisning .....</b>	<b>231</b>
5.6.1 Forskellige former for observation af undervisning .....	231
5.6.2 Redskaber til observation af undervisningen .....	234
<b>5.7 Kvalitetskriterier for observation af undervisning .....</b>	<b>247</b>
<b>6. Udvikling af undervisning .....</b>	<b>251</b>
<b>6.1 Udvikling af undervisning: betingelser og problemer .....</b>	<b>254</b>
6.1.1 Hvad ved vi om kunnen og handling? .....	254
6.1.2 Træg viden .....	255
6.1.3 Mangelfuld adfærdorientering .....	256
<b>6.2 En rammemodel. ....</b>	<b>256</b>
6.2.1 Forskning om effekten af efteruddannelse af lærere: bus forbi. ....	259
6.2.2 Individuelle betingelser .....	261
6.2.3 Sociale og institutionelle betingelser .....	265
<b>6.3 Modeller og scenarier .....</b>	<b>270</b>
6.3.1 Professionelle læringsfællesskaber .....	270
6.3.2 Fælles forberedelse af undervisningen. ....	271
6.3.3 Kollegiale besøg .....	272
6.3.4 Observationstemaer til kollegial feedback .....	274
6.3.5 Fokusundervisning. ....	275
6.3.6 Gensidige undervisningsbesøg: en tandemmodel .....	275
6.3.7 Metoden "scene-stop-reaktion" .....	276
6.3.8 Coaching. ....	277
6.3.9 Lesson study .....	278
6.3.10 Kooperativ observation af læring og undervisningsudvikling ....	279
6.3.11 Virtuelle besøg i undervisningen .....	280
6.3.12 Study groups og videogrupper .....	281
6.3.13 Monitorering af undervisning .....	282
6.3.14 Microteaching .....	283
6.3.15 At kæmpe alene – kan det lade sig gøre? .....	285
<b>7. Litteratur .....</b>	<b>287</b>
<b>8. Personregister .....</b>	<b>316</b>
<b>9. Stikordsregister .....</b>	<b>318</b>





# Forord til den danske udgave

*Af Jens Rasmussen*

Efter sigende skulle den britiske filosof Francis Bacon engang have fortalt en anekdote om, hvordan munkene i et kloster i 1432 skændtes om, hvor mange tænder der er i munden på en hest. Efter i 13 dage at have studeret gamle bøger og lærde skrifter uden at være nået til et resultat blandede en ung klosterbror sig i diskussionen med det forslag, at man da bare kunne åbne munden på hesten og tælle efter. Det var ikke en kærkommen indblanding. Forslaget blev af de lærde munke mødt med forfærdelse. Ja, de betragtede det ligefrem som foragt for gældende visdom og sand lære. Efter endnu nogle dage med søgen i bøger og skrifter, og stadig uden resultat, blev munkene i enige om, at spørgsmålet ikke kunne besvares.

Anekdoten gengives i Klaus Larsens fortrinlige bog *Dødens Teater* om lægekunstens udvikling fra 1640 til 1840. Det var i den periode, lægekunsten udviklede sig til at blive videnskab. I en vis forstand kan den udvikling, som pædagogik gennemløber i disse år, sammenlignes med denne udvikling. Og som en væsentlig aktør i den udvikling har Andreas Helmke (1945-) spillet en rolle, der svarer til den unge munks. I et tysk pædagogisk miljø, der i 1980'erne var domineret af åndsvidenskab og kritisk teori, praktiserer han et kig ind i ikke hestens mund, men i undervisningens konkrete virkelighed for at studere dens praksis ved selvsyn.

For Helmke giver det ikke mening at forholde sig normativt til forskellige undervisningsmetoder, pædagogiske koncepter og positioner. Om de dur, og hvad de dur til i forhold til at fremme elevernes udbytte af undervisningen, må afgøres gennem empiriske studier. Han er derfor skeptisk over for den hyppige sætten etiketter som "traditionel og gammeldags" eller "progressiv og moderne" på forskellige undervisningsmetoder. Det gælder også, når sådanne etiketter udledes af den måde, samfundet beskrives på som enten et industrisamfund eller et videnssamfund. Lærerens formidling af viden, klasseundervisning og færdighedsøvelser regnes for gammeldags og hørende til industrisamfundets skole, mens lærerens facilitering af elevs læring, gruppearbejde og selvstændige elevaktiviteter regnes for moderne og hørende til videnssamfundets skole. Problemet ved sådanne enten-eller-

opfattelser består i, at de ikke tager hensyn til, at undervisningen i skolen skal imødekomme forskellige læringsmål, som endog kan være forskellige fra elev til elev. Det indebærer, at undervisningsmetoder bedst bringes i anvendelse alt efter, hvilke mål der skal nås, og ikke efter en normativt funderet præference for bestemte metoder.

Normative billeder om skole og undervisning kommer til sin ret, når de anvendes til at pege på forskellige mål for såvel skolen som undervisningen: Hvad er det vigtigt, eleverne lærer, for at kunne klare sig i og bidrage til fremtidens samfund? Men vejen til målene er undervisning, for undervisning er et middel og ikke et mål i sig selv. Dette middel består af et bredt repertoire af undervisningsmetoder, der hver især egner sig til noget forskelligt i forhold til, at de konkrete elever når de ønskede mål.

Helmke tilhører en gruppe af skoleforskere, der fra slutningen af 1970'erne har betonet og praktiseret empirisk skoleforskning i Tyskland. Denne gruppe står i anseelig gæld til Franz E. Weinert (1930-2001). Weinert, der var professor i psykologi og direktør for Max-Planck-Institut for psykologisk forskning i München, et af verdens ledende og største forskningsinstitutter inden for det pædagogisk-psykologiske felt, regnes i dag for en af efterkrigstidens mest betydningsfulde empiriske skoleforskere i Europa. Efter afsluttet uddannelse indledte Helmke et yderst frugtbart samarbejde med Weinert, der resulterede i mere end 30 fælles publikationer. Weinerts indflydelse på empirisk skole- og undervisningsforskning i almindelighed og på Helmke i særdeleshed ses af, at Helmke ikke alene har tilegnet sin bog til Weinert, men også i lange passager lader Weinert selv føre ordet.

Forud for Helmkes møde og samarbejde med Weinert studerede han hos den østrigsk-tyske pædagogiske sociolog Helmut Fend (1940-) ved universitetet i Konstanz, og efter afsluttede studier var han også en tid forskningsassistent hos Fend. Fend er især kendt for sine indflydelsesrige bidrag til en teori om skolens og undervisningens sociologi. I disse bidrag tager han tråden op fra de amerikanske sociologer Talcot Parsons og Robert Dreebens analyser af skolen og af, hvad elever lærer i skolen, men dog med udgangspunkt i en kritik af disses strukturfunktionalistiske tilgang. Fra Fend har Helmke direkte overtaget ideen om at forstå undervisning som et tilbud.


Det er Helmkes grundantagelse, at undervisning repræsenterer et tilbud. Ved at betragte undervisning som et tilbud ønsker han at fremhæve det konstruktivistiske element i undervisnings- og læreprocesser, der anerkender, at undervisning ikke nødvendigvis fører direkte til de ønskede virkninger i form af elevernes læringsudbytte. Det skyldes, at læring er en bevidstheds-

mæssig aktivitet og således altid et resultat af elevens egen indsats. Derfor er Helmke af den opfattelse, at interessen må samle sig om, hvor virkningsfuldt et givet undervisningstilbud er. Det afhænger i vidt omfang af en række faktorer som elevernes individuelle læringsforudsætninger i form af førviden, læringsstrategier og motivation, klassekonteksten, hvor det er af betydning, om der hersker et venligt eller et fjendtligt arbejdsmiljø, og om sammensætningen af elever er fremmende eller hæmmende for læring og af elevernes socioøkonomiske baggrund. I forhold til alle sådanne faktorer er undervisning blot at betragte som et tilbud. Om tilbuddet nyttiggøres af eleverne, og hvor effektivt det sker, det vil sige, hvor meget de lærer, afhænger af den lange komplekse række af sådanne mellemliggende faktorer.

I denne bog præsenterer Helmke ikke alene sin egen forskning i undervisning. Han gennemgår også den store mængde internationale forskningsresultater, der foreligger, og han har i denne udgave af bogen, som er den fjerde i Tyskland, også indarbejdet John Hatties resultater af synteser af en lang række metaanalyser, hvor de er relevante for bogens temaer.

Helmke søger ved sin empiriske tilgang til undervisningsforskningen at undgå alle former for dogmatik. Han er således ikke optaget af at tage parti for særlige pædagogiske, psykologiske eller læringsteoretiske skoler som for eksempel om en virksomhedsteoretisk forståelse af læring (Vygotsky) er bedre end en konstruktivistisk forståelse (Piaget) eller omvendt. Det afgørende for Helmke er, om der er forskningsmæssigt belæg for de anbefalinger, forskellige teoretiske retninger præsenterer. Han er sig således også bevidst, at der ikke findes forskningsresultater om alt, hvad man kunne tænke sig at gøre i skolen. Men i de tilfælde anbefaler han, tro mod sit empiriske udgangspunkt, at man gennemfører afgrænsede forsøg, inden nye ideer og tiltag rulles bredt ud.

Bogen henvender sig til alle undervisere, men især til lærere i skolen og gymnasiet. Ikke mindst er bogen tiltænkt det nye fag *Lærerens grundfaglighed* i læreruddannelsen, hvor den vil kunne udgøre et væsentligt bidrag til, at de studerende når målene i *Undervisningskendskab* og *Elevens læring og udvikling*. Den vil dog også være nyttig i de pædagogisk/didaktisk orienterede moduler i undervisningsfagene.

På seriens hjemmeside kan du printe de skemaer, der i bogen er markeret med . Se mere på [www.dafolo.dk/undervisning](http://www.dafolo.dk/undervisning)



# 1. Indledning

## 1.1 Det empiriske vendepunkt

Efter ”TIMMS-chokket” og ”PISA-katastrofen” er der inden for uddannelsesforskningen sket en afgørende empirisk vending. Orienteringen mod påviselige virkninger er kommet for at blive. Skole og undervisning må lade sig måle på, hvilket udbytte eleverne beviseligt får. Det er politikere, repræsentanter for skolen, forældreorganisationer og ikke mindst uddannelsesforskere enige om. Med gamle populistiske paroler som ”svinet bliver ikke federe af at blive vejet” eller ”ikke måle, men udvikle!” scorer man ikke længere point, for alle er i grunden enige: Vi har brug for begge dele. Ligesom ingen læge vil gennemføre behandlinger uden forudgående anamnese og diagnose, har vi i skolen brug for en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser. Alt andet vil være som at famle sig frem i blinde. Uddannelsesforskeren Rolf Dubs fra St. Gallen kaldte engang en sådan udsigtsløs strategi for ”blindflyvning”. Ganske vist forholdt Dubs sig til undervisningens virkninger, men tanken kan umiddelbart overføres til undervisningens processer:

”Det er rigtigt at efterprøve, hvilke resultater uddannelse faktisk medfører. Som lærer var jeg hele mit liv på blindflyvning – jeg vidste aldrig, hvor god eller hvor dårlig undervisningen var, der fandtes ingen data. Spørgsmålet er blot, hvad man stiller op med data. De, der argumenterer med PISA-studiet, ved ofte ikke, at det indeholder tre faser: indsamling af data, tolkning og beslutning om foranstaltninger. Det kræver to-tre års forskning. Men politikerne vil ikke vente, de vil hellere publicere meningsløse ranglister, der kan stille det hele på hovedet – selv om udsagnskraften i de rå data er yderst begrænset. Selv i dag er der ingen, der ved, hvad man burde overtage fra ranglistens nummer et, Finland” (Egli og Heller 2009).

På samme måde konkluderer Ewald Terhardt (2002):

”Det er afgørende og på en måde faktisk revolutionært for styringen af skoleområdet, at man ikke længere udelukkende orienterer sig efter detaljerede retningslinjer (love, læseplaner, bekendtgørelser, timeplaner, regler), men i højere grad retter opmærksomheden mod output og outcome, altså mod faktisk opnåede effekter og virkninger, og at sammenligne disse med opstillede standarder. Sådant noget har følger: Det er ikke længere tilstrækkeligt blot at hævde, at yderligere midler her eller der vil føre yderligere effekter netop her eller der med sig – det drejer sig om faktisk konstaterede virkninger, og det vil sige virkninger hos eleverne, for skolen er til syvende og sidst til for eleverne” (s. 104).

At indrette sig efter målelige effekter i skolen (”output”) betyder afsked med den længe herskende inputorientering og det, som Tom Stryck (2000) kalder ”styringsillusionen”: at sikre uddannelsens kvalitet alene gennem en solid læreruddannelse, en god infrastruktur, omhyggeligt udvalgte curricula og hensigtsmæssig udformning af timeplaner. Med udvikling af målstandarder, kontinuerlig deltagelse i internationale undersøgelser af læringsudbytte (som PISA og TIMMS), etablering af nationale test på udvalgte klassetrin og oprettelse kvalitetsinstitutter som for eksempel Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), der skal sikre kvalitet i skolen, er der skiftet retning hen imod outputorientering.

Vi ved altså stadig mere om elevernes styrker og svagheder. Når det derimod drejer sig om at drage konsekvenser af resultaterne af de store evalueringsstudier i forhold til systematisk forbedring af undervisning og læring for at rette op på manglende kompetencer, ser det værre ud. Det synes derfor påtrængende nødvendigt at genskabe et fokus på undervisning som den væsentligste faktor i skolen, ”kerneydelsen”. Hertil udtalte Franz Emil Weinert allerede i år 2000, før offentliggørelsen af PISA-resultaterne:

”I vores forfatning har vi postuleret, at ethvert barn har ret til passende undervisning. Hvad sker der så, når en skole er dårligere end andre skoler? Konsekvensen kan kun være, at staten, som er ansvarlig for skoleuddannelsen, er forpligtet til at forbedre undervisningen således, at disse skoler, regioner eller skoleformer bliver tilsvarende bedre ved den næste evaluering. Hvis der kun

bliver opnået middelmådige resultater, hvad skal man så gøre? For mig at se findes der kun én reel mulighed for at korrigere dårlige uddannelsesresultater, og det er en forbedring af undervisningens og læreprocessernes kvalitet” (s. 4 f.).

## 1.2 Vanskeligheder, forhindringer og ærgrelser

Nogle vanskeligheder og forhindringer står imidlertid i vejen for et videnskabeligt funderet blik på undervisningen. Jo bedre det lykkes at få disse af vejen, desto større er mulighederne for en evidensbaseret analyse og forbedring af undervisningen og elevernes læringsudbytte, det vil sige funderet på empirisk forskning. Nogle af disse vanskeligheder skal kort nævnes (se Helmke 2006, s. 42):

- I det tyske sprogområde er *empirisk undervisningsforskning* stadig en mangelvare – først og fremmest på grund af den fremherskende åndsvidenskabelige orientering i pædagogikken. Det samme er tilfældet i Danmark. Ganske vist findes der talrige praksisberetninger, teoretiske afhandlinger, forsøgsrapporter og rådgivningslitteratur, men kun få empiriske undersøgelser, der lever op til *metodiske standarder*, når det drejer sig om stikprøveudtagelse, design og statistisk analyse.
- En strukturering af forskningen bliver vanskeliggjort af, at *begreberne* ofte er uskarpe: Hvad mener man med ”god” undervisning? Lærerens professionalitet og kompetencer, undervisningens processer, undervisningens effekt – eller en blanding af det hele? Når der bliver henvist til virkningerne, er det logiske følgespørgsmål: ”godt” i forhold til hvilket målkriterium, for hvilken elevgruppe?
- Diskussionen om undervisningskvalitet er kendetegnet af udbredte *misforståelser*, især af den upassende ligestilling af kvantitet og kvalitet: ”Innovative” undervisningsmetoder (for eksempel projektundervisning, gruppearbejde eller andre former for åben undervisning) er ikke i sig selv god undervisning, ligesom lærercenteret undervisning og klasseundervisning ikke automatisk er ”dårlig”. Begge dele kan gøres amatøragtigt eller fremragende. At også klasseundervisning under visse betingelser kan være en legitim del af undervisningens orkestrering, har Gudjons (2003, 2007) udtrykkeligt gjort opmærksom på.
- Det er vanskeligt at skaffe sig overblik på grund af den omsiggribende tendens at føje suffikset ”kultur” til alle mulige uddannelses- og skolerelevante ideer og på den måde tilsløre begreber i stedet for at afklare

dem. Næsten ingen begreber er forskånet for denne *kulturinflation*: opgavekultur, evalueringskultur, samtalekultur, samarbejdskultur, undervisningskultur, læringskultur og, som en yderligere forstærkning, ny læringskultur. Disse pseudovidenskabelige begreber påkalder sig respekt og tilslutning og fører tilsyneladende til konsensus, men bidrager på ingen måde til spørgsmålet om, hvorfor de forskellige komponenter eller faktorer er virksomme i forhold til for eksempel læring. De lader sig fylde med yderst forskelligt indhold og forleder til en konceptuel klarhed, som vi imidlertid i virkeligheden er meget langt fra.

- Og endelig er realisme på sin plads. Ganske vist er der teoretisk set tilslutning til nødvendigheden af, at uddannelse og skolepraksis skal være orienteret mod påviselige resultater kombineret med tilsvarende tilbagemeldinger. Men som Jürgen Oelkers (2008) advarer:

”Læreruddannelsen i Tyskland er meget langt fra en sådan feedbackkultur, der orienterer sig seriøst mod resultaterne. De første erfaringer med tilbagemeldinger fra aftagerfeltet gør det tydeligt, at der her er brug for et møjsommeligt kulturskifte (...). Den ’reflekterende praktiker’ er ligesom det ’kooperative læringsmiljø’ eller ’effektiv ressourceudnyttelse’ kun slagord, så længe de ikke er forbundet med konkret praksis. De bliver først bæredygtige med relevante erfaringer. Det gælder også for retorikken om evaluering, der er lige så gummiagtig som al anden reformsnak” (s. 28).

### 1.3 Målgruppe

Hvem henvender denne bog sig til? Først og fremmest til lærere og skoleledere, undervisere og studerende ved læreruddannelsen og efteruddannelsen samt praktiklærere. Men også til alle de personer i ministerier, skoleforvaltninger og andre, der beskæftiger sig professionelt med kvalitetssikring og i den forbindelse ønsker at skaffe sig et overblik over vigtige spørgsmål i forbindelse med kvalitet i undervisningen, eller som har brug for at rekapitulere vigtige forhold.

Ud over at tjene som litteratur for den enkelte kan bogen bruges som arbejdsmateriale til:



- Interne skoleprojekter, professionelle lærings- eller styregrupper såvel som studiekredse om kvalitetssikring, især inden for undervisningsdiagnosticering og forbedring af undervisningen.
- Arrangementer i forbindelse med skoleintern videreuddannelse.
- Undervisningsarrangementer i forbindelse med uddannelse af lærere på alle niveauer.
- Uddannelse og videreuddannelse af institutioner og personer, der har skoleevaluering som en del af deres arbejdsområde.
- Kurser inden for psykologi og pædagogik i områderne pædagogisk psykologi, pædagogisk diagnosticering og evaluering.

Det, der bliver sagt i denne bog om spørgsmål vedrørende kvalitet i skolens undervisning og målingen af den, kan for størstedelens vedkommende umiddelbart overføres til andre undervisningssituationer, for eksempel på universiteterne (se Helmke, Rindermann og Schrader 2008).

## 1.4 Mål

Målene for denne bog kan beskrives ved hjælp af følgende tre spørgsmål:

- **Hvad er god undervisning? Hvad er en kompetent underviser?** Kapitel 2, 3 og 4 giver en orientering om grundlæggende teorier og elementære begreber vedrørende undervisning og læring, om lærerpersonens betydning og lærerprofessionalitet såvel som kendetegn på undervisningskvalitet på tværs af fag.
- **Hvordan kan man registrere og vurdere undervisningens kvaliteter?** Kapitel 5 handler om muligheder og begrænsninger for diagnosticering og evaluering af undervisning.
- **Hvordan kan man forbedre undervisning?** Kapitel 6 handler om udvikling af undervisningen, det vil sige om betingelser og handlemuligheder for ændringer i undervisningen.