

Titel:

Undersøgelse af mulighed for brug af innovativ evaluering i elfaggruppen på Aarhus Maskinmesterskole

Uddannelse: Master i læreprocesser

Uddannelsessted: Aalborg Universitet

Semester: 4. semester 2015

Rapportens art: Masterspeciale

Vejleder: Lone Krogh

Studerende: Christian Moesgaard

Studienummer: 20140125

Antal normalsider: 37

Afleveringsdato: 17/12-2015

Rapporten er ikke fortrolig

Christian Moesgaard

Indledning

I nogle organisationer opfattes kvalitetssikring og herunder evaluering, som værende en omkostning. Det er i mange organisationer også en nødvendighed for at være med i "det godt selskab" eller et eksistensgrundlag idet, der kræves en godkendelse for at have lov til at udbyde sine produkter. Det sidste er tilfældet for Danske uddannelsesinstitutioner.

Evaluering er resursekrævende, men der er forskel på, hvor mange resurser en institution bruger på evaluering. Samtidige er der behov for eller måske ligefrem krav om udvikling af processer eller produkter. Udvikling kræver også resurser, der igen kan opfattes som omkostninger eller investeringer.

Et velfungerende kvalitetssikringssystem er karakteriseret ved at være velbeskrevet, systematisk, veldokumenteret og forankret i organisationen. (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 5) En del af dette arbejde forgår via evalueringer, der er et værktøj i arbejde med kvalitetssikring.

Malene Skov Dinesen og Camilla Kølsen De Wit skriver i bogen "*Innovativ Evaluering*", at Innovativ evaluering kan være et værktøj til både at skabe dokumenterende evalueringsresultater og udvikling i praksis. Samtidig

I 2015 er Aarhus Maskinmesterskole i en proces, der skal udvikle bla. institutionens kvalitetssikringssystem og videngrundlag. Denne rapport vil undersøge om innovativ evaluering er et relevant værktøj i denne proces således at videnarbejdet i elfaggruppen udvikles og dokumenteres.

Indhold

Indledning.....	2
Problemfelt.....	4
Problemformulering.....	6
Metode.....	6
Hvad er videngrundlag.....	8
Hvad er Innovativ evaluering.....	10
Hvad forstås ved systemisk.....	11
Hvad forstås ved realistisk evaluering.....	11
Hvad forstås ved evalueringskapacitet.....	13
Indsamling af empiri.....	15
Arbejde med interesseanalyse.....	16
Arbejde med cmo.....	17
Ledes aams systemisk.....	18
Analyse af ledelsens tilgang til kvalitetssikring.....	19
Analyse af medarbejderenes tilgang til videnarbejde.....	22
Analyse af medarbejderenes tilgang til kvalitetssikring.....	24
Diskussion.....	26
Konklusion.....	29
Litteratur og bilag.....	30

Problemfelt

Aarhus Maskinmesterskole (aams) er en maritimskole, der indtil 2012 har refereret til Søfartsstyrelsen, men nu hører under Uddannelses- og Forskningsministeriet, hvor de maritime skoler til at begynde med havde deres egen sekretær. Aams er hverken et erhvervsakademi, professionshøjskole eller universitet, men hører til gruppen af "anden uddannelsesinstitution", som blandt andet uddanner professionsbachelor. Derfor bliver aams via Bologna processen indplaceret sammen med professionshøjskoler, hvorfor aams kom ind under den lovgivning, som gælder for professionshøjskoler. Et skridt i denne proces var at prøve at blive institutionsakkrediteret i den første runde.

Tanken fra ledelsens side var, at enten havde aams succes, som man plejede at have, eller også blev organisationen kogere gennem denne akkrediteringsproces.

Det resulterede i en akkrediteringsrapport, der indstillede aams betinget positiv institutionsakkreditering, men i første omgang har akkrediteringsrådet dog givet aams et afslag. På nuværende tidspunkt er dette dog ikke endeligt, fordi en ankeproces er i gang, hvor aams har mulighed for komme med sine kommentarer og dokumentation for at en forandringsproces er i gang.

Akkrediteringsrapportens kritik kom som en overraskelse for organisationen på aams, der havde været vant til en anden type audit fra Søfartsstyrelsen. Det er ligeledes Søfartsstyrelsen, som havde lagt rammer for, hvad der skulle undervises i på uddannelsen til maskinmester. Derfor var det meget tydeligt i "*Kriterium III: Uddannelsens videngrundlag*" (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 41) at der var grund til kritik af kvalitetssikringen af videngrundlaget. "*Institutionen har ikke fastlagt en overordnet strategi for uddannelsens samlede videngrundlag, og flere af de enkelt mål, der er fastlagt, er desuden ufuldstændigt beskrevet i en sådan grad, at panelet reelt ikke har grundlag for at forholde sig til deres indhold.*" (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 43) Dette er et af augmenterne for, at jeg i dette projekt arbejder med udvikling og kvalitetssikring af videnarbejdet i elfaggruppen på aams, hvor jeg som underviser er en del af elfaggruppen på aams.

Aams ledelse har en systemisk tilgang til ledelse, hvilket behandles nærmere i afsnittet "hvad er en systemisk tilgang", men i grove træk betyder det, at der lægges vægt på tillid, dialog og en lokal beslutningsproces. Der ønskes en flad organisationsstruktur, hvilket var hensigtsmæssig indtil midten af 0erne, hvor organisationen var på ca. 20 medarbejdere. Men fra 2009 er organisationen vokset til over 100 medarbejdere, hvorfor der er opbygget en matrixorganisation, hvor semesterkoordinatorer koordinere forskellige opgaver på ét semester med f.eks. semesterets tværfaglige projektarbejde, kontakt til andre semestre eller fagkoordinatorer. Der er en semesterkoordinator for hvert semester fra 1. til 9. semester. På de faglige koordinater i matrixen er fagkoordinatorerne, der koordinerer opgaver for én fagfaglighed på tværs af semestre. Disse fagfagligheder er delt op i følgende grupper, termiske maskiner og el, som er de to store grupper, management og proces og automation, der er de to mellemstore faggrupper, samt internationalisering (hovedsageligt sprog), metode og mat/fys, der hører til de mindre grupper af fagfagligheder. Der er en fagkoordinator for hver faggruppe. Semesterkoordinatorernes arbejdsopgaver er hovedsageligt inden for pædagogik, hvor fagkoordinatorerne er hovedsagelig fagfaglige orienteret uden, at det pædagogiske og fagfaglige helt kan skelnes ad. Alle koordinater er

undervisere, som ikke har en ledelsesfunktion, men er koordinerende inden for deres felt, og et bindeled mellem ledelsen og den gruppe, som de koordinerer.

I elfaggruppen er der ca 20 undervisere, hvor nogle beskæftiger sig med grundlæggende elteori eller praksis og andre arbejder inden for områder, hvor der ikke er én specifik løsning, men afvejning af forhold i praksis, lovgivning og andre elementer, hvorudfra der kan laves løsningsforslag. Dette fordrer, at de studerende har den grundlæggende el-faglige viden om teori og praksis på plads. Der er i el-faggruppens undervisere, der arbejder med el på fuldtid og andre, der har en perifer rolle eller interesse i el-undervisningen. Nogle undervisere har en solid faglig praksis baggrund, mens andre har en svag praksisfundering. De kan dog have lavet stor pædagogisk udvikling eller andet vigtigt arbejde i organisationen. Fælles for medlemmerne i el-faggruppen er, at de alle gerne vil undervise og har en viden inden for det elfaglige område.

Pga aams' vokseværk er der mange adjunkter i organisationen. Adjunkt er en uddannelsesstilling til at blive lektor, hvor adjunkten indgår i organisationen ligesom lektorerne. Dog får adjunkten i sit forløb afsat resurser til at arbejde med at opfylde betingelserne for at blive lektor. Dette sker i og udenfor undervisningsopgaven. Uden at komme nærmere ind i hverken den nye eller gamle stillingsstruktur, fordrer det at adjunkten i sin lektoranmodning kan dokumentere en teoretisk og praktisk viden om pædagogik samt en udvikling og refleksion i egen pædagogiske praksis. Derudover skal adjunkten dokumentere en faglighed og en viden på et akademisk niveau, som ligger over uddannelsens slutniveau. Dette behøver ikke at være en akademisk grad, men kan også være at f.eks. at skrive en lærebog. Det akademiske niveau og fagfagligheden behøves ikke at være i samme retning. Ledelsen har siden 2012 ønsket at opkvalificere organisationens pædagogiske niveau. Dette er bl.a. sket gennem en pædagogisk opkvalificering af adjunkterne, således at de kraftigt opfordres til at skifte fokus fra fagfaglige videregående uddannelser til pædagogiske masteruddannelser. De kommer ind i organisationen som nørder med en teknisk- eller lederprofession, og de har ofte en uddannelse på bachelorniveau. Her ser de mulighed for at opkvalificere sig inden for deres fag og bruge det i en fremtidig karriere. Men i lektoranmodninger kan man læse, at opfattelsen af adjunktens egen profession skifter til en underviserprofession. Ledelsens fokusering på opkvalificering af organisationens pædagogiske profil faldt ikke heldigt ud i akkrediteringsrapporten, *"Ifølge AAMS' strategi skal masteruddannelsesindsatsen dog ikke primært styrke underviserens faglige kompetencer og den faglige vidensopdatering med relevans for maskinmesteruddannelsen, men derimod understøtte underviserens pædagogiske kompetenceudvikling."* (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 44) Bla derfor er signalerne fra ledelsen ved at skifte retning til en mere fagfaglig fokusering. Dette ærgrer nogle af de adjunkter og nye lektorer, som har arbejdet på deres pædagogiske profil og master, hvor de føler, at ledelsen flytter organisationen fra et pædagogisk paradigme til et faglig videns paradigme, og at de nu skal leve op til nye kriterier.

Akkerditeringspanelet understreger, at det er kvalitetssikringen af videngrundlaget, som der evalueres på i akkrediteringsrapporten og ikke selve videngrundlaget, hvor de skriver følgende: "...at der i gennemgangen i institutionens nøgletal for frafald og beskæftigelse ikke er tegn på kvalitetsproblemer i forbindelse med institutionens uddannelse." (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 8). Et eksempel på dette vidensarbejde er undervisere i elfaggruppen ved aams, der i 2012 under den private solcelle bølge stillede sig kritisk i forhold til håndtering af solcelleanlæg på tage under

brandslukning og beskyttelse mod indirekte berøring i installationer med solcelleanlæg. Dette arbejde med kontakt til solcelle branchen og Sikkerhedsstyrelsen førte til artikel i bladet Maskinmesteren, Beredskabsstyrelsens afsættelse af resurser til at undersøge og finde løsninger på problematikker vedr. brandbekæmpelse i nærheden af solceller og sikkerhedsstyrelsen arbejde med vejledninger til solcelleinstallation. Men på trods af, at dette vagte bevågenhed både internt på aams og eksterne, er det ikke registreret eller dokumenteret i aams kvalitetssikringssystem som videnarbejde. Derfor kommer dette videnarbejde ikke til akkrediteringspanelets kendskab på trods af, at det på eksemplarisk vis lever op til videnarbejdet kvalitetskriterier om relevans, værdiskabende, anvendelsesorienteret, praksisnær, videnskredsløb og udvikling af undervisningen.

Ledelsen har igangsat en udvikling af videngrundlaget, som ikke tidligere har været beskrevet på aams, fordi Søfartsstyrelsen har sat rammerne. Samtidig skal der udvikles en metode til kvalitetssikring af videnarbejdet. Udviklingschefen har givet elfagkoordinatoren til opgave at udfører et udviklingsarbejde vedrørende beskrivelse af el-videngrundlaget, udvikling af videnarbejdet og dokumentation af dette.

Det er i dette felt, at projektet ønsker at undersøge en metode til kvalitetssikring og udvikling af videnarbejdet i elfaggruppen.

Problemformulering

På baggrund af indledningen og problemfeltet er følgende problem formulering opstået:

Hvorledes er det hensigtsmæssigt at anvende metoderne i innovativ evaluering til udvikling og dokumentation af videnarbejdet på aams, når aams ønsker en anderkendende og praksisnær tilgang, men er i en presset situation, hvor såvel videnarbejde og kvalitetssikringssystem er under udvikling?

Følgende underpunkter er hensigtsmæssige at undersøge før, der kan svares på problemformuleringen:

Hvad er grundlaget for innovativ evaluering og hvordan er det at bruge metodikken?

Hvad er undervisernes tilgang til viden og kvalitetssikring?

Hvad er ledelsens tilgang til kvalitetssikring?

Undersøgelsen afgrænses af elfaggruppens arbejdsområde, hvor der tages udgangspunkt i undervisernes perspektiv. Der undersøges med udgangspunkt i innovativ evalueringens teoretiske inspiration og metodik.

Metode

"Aktionsforskning er forskning, som eksplicit retter sig mod forandring og bevægelse af det felt, der undersøges..." (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2014, s. 19) Da det netop er udvikling, som projektet undersøger og medvirker til, er det relevant at benytte sig af aktionsforskning.

Forfatteren er medarbejder, deltager og forsker i feltet, hvor dette projekt undersøger muligheden for at kvalitetssikre videnarbejdet i elfaggruppen på aams. Det giver forfatteren den fordel, at have et stort forhåndskendskab til området og falde naturligt ind i undersøgelsens felt. Samtidig kan der bruges mere tid på observationer end, hvis feltobservationerne skulle foregå et eksternt sted for forskeren. Observationerne vil det meste af tiden ikke være så intensive, som ved en tidsbegrænset feltundersøgelse, og de er mere tilfældige, da de fleste observationer ikke opsøges direkte. Til gengæld vil de mange enkelte observationer, som er strakt over længere tid med en stor berøringsflad, give et mere generelt billede af feltet. Undersøgelsen omfatter ikke kun tilfældige observationer, men også deltagelse i møder, referater af møder, dokumenter fra kvalitetsarbejdet og opgaver udført i projektet med deltagere.

Fare ved at forske i egen organisation, hvor man både er praktiker og observatør, er ifølge Laursen observationsmæssige "hvide pletter" og forudindtaget vinkler. (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2014, s. 105) Dette søges minimeret ved at bruge mødereferater, dokumenter fra kvalitetssystemet, akkrediteringspanelets rapport, kollegaers ytringer sammenholdt med mine egne notater her under dagbog.

Det kan ikke undgås, at semesterets udvikling har påvirket både forfatteren og deltageren i projektet. Den udvikling, der her er tænkt på er at aams for første gang i over et årti, har haft et minder optag af studerende og af ministeriet er blevet pålagt at spare 2% på udgifterne de næste 4 år. Dette har ført til afskedigelser af undervisere og omstruktureringer, således at størstedelen af de koordinatorroller, som optræder i undersøgelsesområdet, ikke eksisterer fra begyndelsen af næste semester. Men der vil komme en anden struktur i organisationen, hvor arbejdsopgaverne tildeles administrative funktioner.

Da den systemiske tilgang spiller en stor rolle både i den teoretiske baggrund for Innovativ Evaluering og i ledelsen af aams, vil der i undersøgelsen også bruges elementer fra den systemiske tilgang til at gennemfører projektet. Her under er den systemiske fokus på konteksten, kommunikation og den indbyrdes påvirkning af hinanden. Hermed menes, at forskeren skal være anderkendende, neutral og uærbødig i systemisk forstand.

Når der skrives i systemisk forstand, er det fordi, at neutral hermed ikke betyder uden at påvirke, som det gør i positivistisk forstand, men at påvirke så meget som muligt for at få afdækket alle muligheder også dem, som deltagerene ikke var kommet i tanke om uden at blive forstyrret lidt. Her er det, at uærbødheden kommer ind, hvormed det menes at afdække andre aspekter end de åbenlyse. Det gøres ved at forstyrre deltagerne således, at der sker en refleksion, som kan føre til ny viden. For at være åben for denne viden, som ikke nødvendigvis passer ind i forfatterens verdensbillede, skal man være anderkendende, hvilket betyder nysgerrig og reflekterende over for andres tanker. Alt dette har meget med kommunikation at gøre, derfor anses sproget for vigtig og skabende. (Dinesen & De Wit, 2010, s. 87-98)

Grunden til, at det er valgt at bruge aktionsforskning til undersøgelse af, om det er relevant at bruge Innovativ Evaluering på aams, er, at i den systemiske handler om relationer og sammenhæng. I aktionsforskning er der netop en relation mellem deltagere og forsker. Der ud over er det i aktionsforskningen også meningen at forsker og deltagere skal påvirke hinandens arbejde, hvorved

der forventes at ske en udvikling. De relationer og sammenhæng forgår i en kontekst. Konteksten opfattes ikke nødvendigvis ens af parterne. I undersøgelsen skal der derfor afstemmes forventninger mellem forsker og deltager.

Der er også en anden kontekst. Det er den, som deltagerne og den undersøgte proces er i. Denne kontekst beskrives med sproget, hvor ved sproget igen bliver en vigtig skabende kraft. Derfor er det hensigtsmæssigt at undersøge, hvordan sproget bliver brugt i forbindelse med udvikling og kvalitetssikring af elfaggruppens videngrundlag.

"I de fænomenologiske beskrivelser er det fænomenerne, sådan som de viser sig for os, dvs. hvilken betydning de har for os i en livsverdenssammenhæng, som står i centrum." (Thisted, 2012, s. 54)

Det vil sige, at i fænomenologien bliver der fokuseret på, hvordan fremtræder ordene, og hvordan bruges sproget. Når det er konstateret, kan det sammenlignes med, hvordan bruges begreberne hhv i teorien og på AAMS.

Det er elfaggruppens og elfaggruppekoordinatorens opgave, at udvikle og finde en metode til at kvalitetssikre elfaggruppens videngrundlag. Det er en udviklingsopgave, som deltagerne i projektet har.

"Aktionsforskning er forskning, som eksplicit retter sig mod forandring og bevægelse af det felt, der undersøges..." (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2014, s. 19)

Aktionsforskningen har det svært ved at opfylde den videnskabsmetodiske betingelse om at kunne gentage forsøget, fordi det, der undersøges, forandres gennem undersøgelsen, hvorfor en gentagende undersøgelse vil begynde, der hvor den forgående undersøgelse har forandret undersøgelsesfeltet til. Dette er i modsætning til en klassisk videnskabelig undersøgelse, som skal kunne gentages, med sandsynlighed for det samme udfald. Det vil ikke kunne lade sig gøre i dette tilfælde.

Aktionsforskning er pragmatisk i den forståelse at forskeren må arbejde med viden, der virker i praksis i det lokale miljø og deltagere.

Hvad er videngrundlag

Ifølge EVA (EVA, 2013, s. 10) har uddannelsesinstitutioner to kerneopgaver hhv. uddannelses- og videnopgaven. Videnopgaven er med til at udvikle grundlaget for det, der skal undervises i på uddannelsen. Dette kaldes for uddannelsens videngrundlag. Dette er rent fagfaglig og adskiller sig derved fra institutionens grundlag med lovgivning, mission og vision, som også har f.eks. pædagogiske perspektiver. Derfor vil der i dette afsnit kun fokuseres på fagfaglig viden.

For at definere videnarbejdet på erhvervsakademier og professionshøjskoler er der primært søgt information her om ved EVA, men også akkrediteringsrapporten giver et hint om, hvad der forstås ved begrebet videngrundlag og i særdeleshed, hvordan det evalueres.

Der kan ikke sættes lighedstegn mellem en intuitions videnarbejde og dens videngrundlag, men videnarbejdet og kvalitetssikringen af dette bliver brugt i akkreditering til at indikere, at

videngrundlaget lever op til lovens kvalitetskrav. Derfor er der meget fokus på videnarbejdet i dette afsnit, som omhandler videngrundlag.

Kravene til professionshøjskolors videngrundlag er forskellig fra universiteternes, hvilket blandt andet ses af følgende: *"Det særligt kendetegn ved dette videnarbejde er, at det skal tilføre værdi til de erhverv og de professioner, som institutionerne uddanner dimittender til."* (EVA, 2012, s. 4) Af dette citat kan ses, at videnarbejdet skal skabe værdi specifik i de fag, som er relevante for aftagerne, hvilket ikke er et krav for forskning på universiteterne. *"...Frascati-manualens definition kan forsknings og udviklingsarbejde i princippet være orienteret mod mere eller mindre konkrete formål og behov."* (EVA, 2013, s. 8) . Her er grundforskning i den ene ende af skalaen, hvor det er søgen efter viden, som er formålet. I den modsatte ende af skalaen er løsning af konkrete problemstillinger, hvilken begrebet *udviklingsbaseret*, som bliver uddybet neden for senere, lægger sig op ad. Fælles for videnarbejdet er, at der i Frascati- manualens definition er krav om et betydeligt nyhedselement i aktiviteten. Der er dermed forskel på det videnarbejde, som er relevant på universiteter og på professionshøjskoler, fordi professionshøjskolerne skal være fokuseret mod en profession og være værdiskabende for den profession.

"I lovgrundlaget er institutionernes arbejde med videngrundlaget og vidensomsætning karakteriseret ved at være" erhvervs- og professionsbaseret samt udviklingsbaseret". (EVA, 2012, s. 4) Her bliver to elementer i videnarbejdet nævnt *videngrundlag* og *vidensomsætning*. Videngrundlaget er det, som elfaggruppen skal have udviklet, og der ligger til grund for den elfaglige del af uddannelsen. Vidensomsætning er en bearbejdning af viden mellem praksis og forskning. Der er også krav om at videnarbejdet skal være *erhvervs* og *professionsbaseret*, som igen *"henviser til uddannelsernes tætte relation til arbejdsmarkedet."* (EVA, 2012, s. 7) Derfor skal elfaggruppen behovsafdække og finde ud af, hvilken type viden der har eller vil få *relevans* for den del af arbejdsmarkedet, som institutionen er tilknyttet. Desuden har kravet om *udviklingsbaseret* i 2008 erstattet begrebet forskningstilknyttet, som stod i lovgivningen fra 2002. Problemet var at forskning blev forstået, som noget forskere gør på universitetet for at skabe viden, som undervisere på produktionshøjskoler derefter adopterede, hvorefter forskerviden kunne komme i anvendelse i professionen. Denne brug kunne skabe en transfer barriere, når viden, som er skabt i en universitetskontekst, skulle bruges i en praksiskontekst. Hvor imod begrebet *udviklingsbaseret* indeholder et krav om, at der er lavet den transfer, så den viden er brugbar i praksis. Det vil sige kravet er *"at udvikle ny anvendelsesorienteret viden"* (EVA, 2013, s. 5), hvor universiteternes forsknings mål kan være viden i sig selv, er der krav om en relevans for professionen i begrebet *udviklingsbaseret*.

Begrebet *anvendelsesorienteret* fordrer et samarbejde mellem praksis (dem som skal have værdi af at bruge viden), forskning (dem som behersker teorier og videnskabelige metoder) og uddannelsen (dem som formidler viden og har en indgangsvinkel til de øvrige parter). Således at det kan vurderes om, en ny viden kan anvendes i praksis, ellers kan den viden ikke indgå i videngrundlaget. Det er dette samspil begrebet *videnskredsløb* dækker over. I et *videnskredsløb* giver og modtager alle deltagere viden, der indgår i vidensomsætning og videnproduktion. *"Med begrebet udviklingsbaseret er det en ambition, at der skal ske en integration af viden fra praksis, uddannelse og relevant forskning, og at der gennem dette samspil skabes ny anvendelsesorienteret viden."* (EVA, 2012, s. 19)

Denne formidling af viden kan ske direkte mellem institutionen og erhverv eller forskning, men der vil også udveksles viden gennem studerende, som får kontakt til erhverv eller forskning.

"I uddannelsesakkrediteringerne bliver det vurderet, om de tre typer af viden- viden om praksis, og praksisnær udviklingsviden og forskningsviden- alle indgår i den enkelte uddannelses samlede videngrundlag." (EVA, 2012, s. 15) Det prioriteres højt, at institutionen er del af videnskredsløb, og ikke ensidigt referer fra forskning til praksis.

Der er beskrevet mange indikatorer på, at en institution har et videngrundlag. Men det er svært at finde en præcisering af, hvad et videngrundlag er." *Uddannelserne skal efter loven have et videngrundlag, som skabes ved netop at integrere praksisviden og teoretisk viden... For at skabe dette videngrundlag skal institutionerne videndele og samarbejde med professioner, erhverv og universiteter, bl.a. om at skabe ny viden." (EVA, 2013, s. 7) Ud over at skabe ny viden gennem denne videndeling og samarbejde, så er intensionen også "... at opbygge institutionernes forsknings- og udviklingskapacitet." (EVA, 2013, s. 9) Dog er det kort nævnt, at uddannelsers indhold skal "løbende faglig ajourføres" (EVA, 2013, s. 11), hvilket skulle vedligeholde uddannelsernes videngrundlag.*

Meningen med videnarbejdet er at *"Institutionerne skal sikre et stærkt videngrundlag for uddannelserne, så de studerende får en undervisning, der er fagligt opdateret med den nyeste forskning og på forkant med udviklingen på arbejdsmarkedet,..." (EVA, 2013, s. 3) Fordi dimittenderne skal have værdi hos aftagerne.*

I akkrediteringsrapporten henvises der til en svag definition af *videngrundlag* ved: *"...hvordan et relevant og dækkende videngrundlag for maskinmesteruddannelsen skal se ud. Det vurderes ikke, hvad der er uddannelsens samlede videnbehov..." (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 7) her kædes en uddannelses videngrundlag sammen med en uddannelses videnbehov. Så videngrundlag kan være den praksis-faglige viden, der er behov for, for at uddanne velkvalificerede dimittender, som skaber værdi for professionen.*

Videngrundlag er det, som er nødvendig at vide om professionen for at kunne uddanne kvalificerede dimittender. Hertil hører desuden nogle krav:

- Viden skal sikre at de studerendes viden er praksisnær og kan skabe værdi i professionen.
- Det skal være en anvendelsesorienteret viden, som er nyskabende.
- I videnarbejdet skal der samarbejdes med både praksis og relevant forskning.
- I viden- og udviklingsarbejde er der et krav om relevans.

Hvad er Innovativ evaluering

De teoretiske inspirationskilder til og faglige fundament for innovativ evaluering er ifølge Dinesen og De Wit på "systemisk organisationsteori, Realistisk evaluering og Evalueringskapacitet" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 75) Derfor præsenteres de tre elementer i de følgende kapitler.

Hvad forstås ved systemisk

I Dinesen og De Wits beskrivelse af deres systemiske teori og praksis er der fokus på "*relationer og sammenhænge mellem mennesker, ting og ideer*" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 80). Dette er forstået således, at sandheden er en konstruktion dels i menneskers relationer, en social konstruktion, og dels i den enkelte. Dinesen og De Wits lægger vægt på "*Begrebet autopoiesis*" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 88), hvor forståelsen for verdenen uden for os selv bliver dannet i vores egen meningsstrukturer. Dette sker via kommunikation, hvor vi hver for sig danner vores egen forståelse af verdenen, men vi gør det sammen i relationer. Derfor opfattes sproget som skabende.

Hvis man skal have noget konstruktivt ud af disse relationer er man jf Dinesen & De Wit nødt til at vise tillid og have en anerkendende tilgang til relationer. Denne fokus på relationer og deres påvirkninger af os gør, at man ikke kan lave en evaluering uden at påvirke evaluanden (den eller dem, der bliver evalueret). Dette er i modsætning til den positivistiske tankegang, hvor evaluator anses som værende objektiv og uden at forstyrre evaluanden, kan foretage en objektiv måling. Derfor vil Dinesen og De Wits ikke se påvirkningen, som en kilde til fejl, men som en forstyrrelse, der kan skabe udvikling. For at forstyrrelsen giver mening i vores meningsstruktur, skal den være tilpasset. Hvis den er for svag, vil vores meningsstruktur ikke opdage den, og hvis forstyrrelsen er for stor, vil vi afvise den inden, den påvirker vores meningsstruktur. En tilpasset forstyrrelse vil skabe refleksion, som kan ændre vores meningsstruktur og skabe udvikling.

Anderkendelsen kan gøre, at ikke blot teoretikeren men også praktikerne kan genkende sin verden i en social konstruktion. Derved kommer der ikke en barriere men et engagement i relationen. Relationen opstår i en kontekst, som måske ikke er forstået ens af deltagerne i relationen, men er anderkendt af alle i relationen. Det kan være nødvendigt med en kontekst afklaring altså en italesættelse af parternes forståelse af et emne og en kontekst.

De sidste begreber, der kommer i spil, når Dinesen & De Wit beskriver deres systemiske tilgang, er "*neutralitet og uærbødighed*" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 96). Da man med en systemisk tilgang ikke kan være i en relation uden at påvirke den, vil *neutral* ikke betyde objektiv men åben for alle muligheder. Man kan måske erstatte ordet *neutral* med *nysgerrig*. Derved får *neutral* betydning af at være åben for så mange nye forståelser og forklaringer, som det er muligt. Men da man med en autopoiesis forståelse af mennesket eller organisationer ikke kan forvente at få alle muligheder præcenteret ved at være nysgerrig, må man tilføje forstyrrelser. Ved passende forstyrrelse vil det autopoietiske system begynde at reflektere, hvor ved der kan komme nye muligheder, der tilfredsstillende nysgerrigheden. Det at indbringe forstyrrelserne er den systemiske *uærbødighed*. (Dinesen & De Wit, 2010, s. 96-98)

Hvad forstås ved realistisk evaluering

Ifølge Hanne Krogstrup (Krogstrup, 2013, s. 94-99) er realistiskevaluering en pragmatisk version af effektevaluering, hvor opdragsgiver er interesseret i hvad, der virker for hvem hvornår. Når en realistiskevaluering forberedes tages der udgangspunkt i konteksten, mekanismen og outcommet (cmo). Der laves en hypotese om "*hvad forventes at virke for hvem, under hvilke omstændigheder*" (Krogstrup, 2013, s. 95). Herefter følger selve den operationelle del, hvilket dette projekt ikke nåede, hvor der måles / observeres, hvor evaluator undersøger, hvad der skete for hvem i hvilken kontekst.

Herefter kan undersøgelsens resultat findes. Levede resultater op til hypotesen om kontekst, mekanismer og outcome? Resultatet kan give anledning til læring eller nye hypoteser, der skal undersøges, før evalueringen er klar til monitorering.

Det der er vigtigt i realistisk evaluering, er, som i alle andre undersøgelser, at afgrænse evalueringsfeltet. Når dette er gjort skal der laves nogle hypoteser, hvor kontekster, mekanismer og outcome bliver kædet sammen. Dette kaldes programteori. For at koble mellem makro og mikro niveau kan man lave "*praksisteorier*" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 151), der bygger på praktikerens forståelse. Derved kan praksis se sig selv i evalueringen, føle sig annerkendt og derved engageres. Ved engagementet skabes refleksion og udvikling.

Evalueringsresultatet vil se forskelligt ud for den samme indsats alt efter hvilken vinkel, som man ser en indsats fra. Eller i hvilken kontekst indsatsen forgår. I eksemplet aams er det valgt at evaluere i forhold til underviseren, men det kunne være lige så indlysende at se indsatsen fra de studerendes side, eller ledelsens, hvor begge interessenter vil blive påvirket af videnarbejdet på nær hold. Påvirkningen vil være mindre direkte på f.eks. Branchen eller samfundet, men set i makro perspektiv er det i sidste ende ved disse interessenter indsatsen på videnområdet skal give en effekt.

Lige ledes vil det også give forskellige evalueringer i forskellige kontekster. På aams tænkes her specielt på 3 forskellige tidsrum, hvor der er meget forskellige kontekster. Kontekst 1 er før arbejdet med den seneste studieordning, hvor der trods vokseværk var en kontinuitet. Hvert fag passede sig selv og der var fokus på fagfagligheden. Kontekst 2 er efter indførelse af den seneste studieordning, hvor der var en stor arbejdsbyrde og forvirring i at koordinere en tværfaglighed og arbejde med forskellige pædagogiske modeller, hvor PBL (på aams tværfaglig projekt arbejde) fylder en tredjedel af semesteret, og kravene til den fagfaglige undervisning var ændret. Der var dannet en ny struktur i organisationen, hvor semestrene skulle koordineres. Men vi voksede stadig og fik at vide at vi var gode og andre så på aams med beundring. Den 3 kontekst er efter, at akkrediteringen ikke er gået, som det var forventet. Underviseren har fået at vide at økonomien ikke er god længere, der fyres medarbejdere, koordinatorens rolle skal ophøre, der igangsættes et væld af indsatser og evalueringer i organisationen, og der kommer en revision af studieordningen.

En kort opsummering er i situation 1 er alle glade, trygge og fagfaglige fokuserede. I situation 2 er fokus flyttet fra fagfaglighed til pædagogisk faglighed, der er ikke den samme tilfredshed i organisationen, men der er mange der ser op til aams. I situation 3 er det klart for mange, at aams ikke lever op til mange krav, som organisationen ikke viste fandtes. Der er en utryghed i organisationen og der ligger mange forandringsopgaver forude.

I situation 1 er konteksten sådan, at det kan forventes at kravet om udvikling af et videngrundlag og fagfaglig videnarbejde vil blive modtaget positivt. Der er resurser tilgængelig og medarbejdere yde gerne en ekstra indsats. Elfaggruppe koordinatoren taler om "*glade tilbage til det gamle*" (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015)

I situation 2 har mange underviseres fokus flyttet sig fra et fagfaglig fokus til at udvikle på den pædagogiske front. Derfor forventes en mere lunken modtagelse blandt dem, som har lagt en ekstra indsats i pædagogik, hvilket er en stor del af adjunkterne. (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 23/10)

I situation 3 er det forventeligt at koordinatorens gejst er meget lille den sidste pligt før de ophører med at eksistere. (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 30/10)

Realistisk evalueringens resultater vil se forskellig ud alt efter, hvilken interessant perspektiv, kontekst eller mekanisme evalueringen tager udgangspunkt i. *"Kritikken af realistisk evaluering er relativ begrænset, dog fremhæves, at det ofte kan være en særdeles langsommelig og vanskelig proces at generere programteorien."* (Krogstrup, 2013, s. 99)

Hvad forstås ved evalueringskapacitet

"Opbygning af evalueringskapacitet skal ikke ses som en modstrategi til præstations- og kvalitetsmålinger, men som bidrag til opnåelse af en organisatorisk evaluering og reflektiv praksis..." (Krogstrup, 2013, s. 196) Det vil sige, at det ikke er et forsvar mod måling eller vurdering, men en opbygning af evnen til selv at evaluere i organisationen og gøre det til en naturlig del af hverdagen. *Refleksiv praksis* kræver en eftertanke over, hvilken virkning denne evaluering eller evalueringens resultat har for organisationens praksis. Hanne Krogstrup gør opmærksom på nogle bias muligheder med måling på præstationer:

- Målforskydning skævvrider præstationer således, at der af medarbejdere eller ledelse bliver præsteret mere på indikatorer, som måles, og mindre på områder, hvor der ikke bliver målt. Det vil sige, at man fokuserer på det, som man bliver holdt til regnskab for.
- *"Målinger begrænses ofte til det, der kan lade sig gøre og ikke det, der er hensigtsmæssigt at måle"* (Krogstrup, 2013, s. 106) Hvilket kan resultere i uhensigtsmæssige målinger.
- Hanne Krogstrup diskuterer også, hvad hun kalder *omkostningsbesparelse versus omkostningsskifte*. I tilfældet AAMS kunne det være beskæftigelsesgraden af dimittender, hvor et væsentligt mål er at dimittenderne kommer i arbejde, men de uddannes også til at læse videre, hvilket ikke giver positivt resultat, hvis det er beskæftigelse, som måles. Samtidig kan dimittender godt være i arbejde, men være det uden for professionen, hvilket ikke var målet med uddannelsen.

Dinesen & De Wit bruger begreberne *"monitorering... og... evaluering"* (Dinesen & De Wit, 2010, s. 106), hvor monitorering er den løbende systematiske indsamling af data, og evaluering er arbejdet med at forstå vurdere og anvende data med henblik på at lære og udvikle i organisationen

Eksterne krav om dokumentation kan føre til evalueringer i organisationen, men det føre *"... ikke nødvendigvis til opbygning af evalueringskapacitet"* (Krogstrup, 2013, s. 197) Dertil kræves *"... en bevidsthed om behovet for evaluering og et engagement i rutinemæssig gennemførelse af evaluering."* (Krogstrup, 2013, s. 197)

Hanne Krogstrup stiller følgende karakteristika for *Opbygning af evalueringskapacitet*. Det er afhængigt af konteksten, om de alle kan opfyldes, men med arbejdet hen i mod de seks karakteristika i en kontinuerlige proces vil organisationen langsomt opbygge og udvikle sin *evalueringskapacitet*.

- *Evaluering er en institutionaliseret praksis*
 - *Gennemførelse af faglige kvalificerede evalueringer*
 - *Den interne evaluator er uafhængig af interesser*
 - *Inddragelse og tillid fra interessenter i organisationen*
 - *Timing, finansiering og bestemmelse af metodologi sker i organisationen*
 - *Adgang til data og informationer*
- (Krogstrup, 2013, s. 198)

Med karakteristikaet "*Evaluering er en institutionaliseret praksis*" menes, at evalueringen er blevet en rutine for medarbejderne i organisationen, som ikke kræver omfattende ekstra arbejde, og at evalueringen giver mening for såvel ledelse som medarbejdere. Det vil sige, der er en forståelse for hvad, hvorfor, hvornår og hvordan, der bliver målt, samtidig med, at der er en viden om, hvad resultatet af evalueringen bliver brugt til.

Ved "*Gennemførelse af faglige kvalificerede evalueringer*" menes, at der er kriterier for evalueringsdisciplinen, ligesom der er for alle andre discipliner, for at den er kvalificeret. Herunder er validitet og reliabilitet to væsentlige krav til en hver evaluering, som skal tages seriøst. Det er muligt at disse kvalifikationer ikke er intern i organisationen, men så må man ty til eksterne evaluører, som kan hjælpe organisationen til at få de nødvendige færdigheder. Det er en del af opbygningen af *evalueringskapacitet*.

Når organisationen har fået de nødvendige færdigheder, stiller Hanne Krogstrup forslag om, at "*Den interne evaluator er uafhængig af interesser*". Det er for, at resultatet af evalueringen ikke negligeres med begrundelse i en bias hos evaluator. Denne bias kunne være evaluators loyalitet til en bestemt gruppe, afdeling eller ledelsen, eller evaluators egen arbejde kan påvirkes af resultatet.

"*Inddragelse og tillid fra interessenter i organisationen er nøje sammenhængende med institutionalisering af evaluering*" (Krogstrup, 2013, s. 203) hvor "*alliance med forandringsagenter i organisationen*" (Krogstrup, 2013, s. 204) er med til at opbygge tillid og gennemfører forandringer i organisationen. En *forandringsagent* er en person i organisationen, som både har ledelsens og medarbejderens respekt og tillid, samtidig er vedkommende åben over for nye muligheder. Dermed har man en, der kan kommunikere med både ledelse og medarbejdere, hvorved ledelsen får en konstruktiv adgang til medarbejderes åbning for og modstand mod forandringer, og medarbejderne kan få en tillid til og forklaring af, hvor de selv er i evalueringens resultat. Praktikere (og alle andre) vil føle sig provokerede og være ureflekterede, hvis de ikke har tillid til, og kan se en mening med en evaluering og resultatet af denne.

"*Timing, finansiering og bestemmelse af metodologi sker i organisationen*" Hvis ikke det er sådan, så vokser resursekravet til evaluering. Det vil gå ud over organisationen, hvad enten det er interne medarbejdere, som skal evaluere indenfor arbejdstiden, eller eksterne konsulenter, som altid kan finde en opgave mere.

Det siger sig selv, at evaluator skal have "*Adgang til data og informationer*", hvis der skal gennemføres en evaluering. Der kan forekomme situationer, hvis der ikke er tillid til evaluering i organisationen, hvor en evaluand vil bestemme hvad eller hvordan, der skal måles. Eller der er andre forhindringer for adgang til data, det kunne være tidspress eller manglende registreringer. Hvis det er tilfældet, er det ikke en opbygning af *evalueringskapacitet*, som organisationen er i gang med.

Hanne Krogstrup skriver, at der synes at være to væsentlige faktorer, som har indflydelse på opbygning af *evalueringskapacitet* og anvendelse af dens resultater. Det er *politiske beslutninger* og *den menneskelige faktor*. Det er i toppen af hierarkiet, at beslutninger tages. Det være sig beslutning om, der skal evalueres, og hvordan der reageres på resultatet af evalueringen. Samtidig er det mennesker, der føre beslutninger ud i praksis. Mennesker har mere eller mindre behov for tryk eller faste rutiner, og de har gode og dårlige erfaringer med forandringer og evaluering. Det er denne erfaring og reaktion på baggrund af den, som er den *menneskelige faktor*. "*Enkeltaktører antages således at spille en central rolle i forhold til anvendelse af evaluering...*" (Krogstrup, 2013, s. 208) Det

er uheldigt, når målet er, at organisationen skal opbygge en *evalueringskapacitet*. Der skal forblive en bæredygtighed i organisationen, selvom en enkeltaktør fjernes fra organisationen.

Ligesom den enkelte bliver udfordret af opbygning af *evalueringskapacitet* bliver *fagbureaukratiet* det også. Det udfordre organisationen, at en evaluator uden praksisfagligkompetence kan komme og måle kvaliteten af et fagligt arbejde ud fra nogle målsætninger, og det kan skabe modstand mod opbygning af *evalueringskapacitet*.

Indsamling af empiri

En stor del af empiri til dette projekt er indsamlet i hverdagen på aams, hvor samtaler med kollegaer, observationer til møder, samt samarbejde og dialog med elfaggruppenskoordinator er registret i projektets dagbog. For at sikre kvaliteten af observationerne indsamles også referater fra møder og andre mindre tekstarbejder fra f.eks. rektors ugebrev og kollegaers skriftlige arbejder. En anden vigtig informations kilde er aams kvalitetssystem, som har været under revision i 2015, men "*Udviklingskontrakten 2015-2017 mellem uddannelses- og forskningsministeren og Aarhus Maskinmesterskole*" (Rasmussen, 2015) og "*Strategi for videngrundlaget 2015 – 2017*" (Andersen, 2015) er de største informationskilder om ledelsens interesser i kvalitetssikring af videngrundlaget.

Når der forskes i egen organisation, hvor man både er observatør og praktiker, er der stor risiko for "*hvide pletter og skæve vurderinger*" (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2014, s. 105). Derfor er løsning ikke at forske i egen praksis. Men dette er ikke tilfældet i dette projekt. Derfor har "*Akkrediteringsrapport Aarhus Maskinmesterskole institutionsakkreditering*" (Akkrediteringsinstitution, 2015) været en vigtig kilde til information om, hvilke observationer et eksternt akkrediteringspanel har gjort. Der skal dog være opmærksomhed på, at observationerne er fra 2014, hvor organisationen ikke var klar over, at der var noget galt med kvalitetssikringen af institutionens videngrundlag, og akkrediteringsrapporten dækker hele organisationen og ikke kun elfaggruppen. Dermed kan der måske ses en udvikling i tid eller give anledning til nogle refleksioner over projektets egen empiri.

Danmarks Evalueringsinstitut to rapporter om videnarbejde på professionshøjskoler "*Strategier for viden*" fra 2012 og "*Videnarbejde i praksis*" fra 2013 er brugt til at belyse begreberne, der fremtræder i videnarbejdet på aams.

I det strukturerede samarbejde mellem elfaggruppekoordinatoren og undertegnet er det ikke resultatet i forbindelse med processerne med Innovativ evaluering, som var interessant for projektet. Men den refleksion, der opstod i arbejdet og samtalen under arbejdet. De samtaler er forsøgt struktureret efter Karl Tomms spørgsmålstyper (Dinesen & De Wit, 2010, s. 174 ff). Processerne i innovativ evaluerings regi blev sjældent gjort færdige, men samtalerne under processerne er optaget og transskriberet (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015). I en anden samtale med en kollega, som er adjunkt og har deltaget i udviklingsprojektet ved at være til FUS, er Karl Tomms spørgsmålstyper også brugt til at få struktur i samtalen. Denne samtale findes transskriberet i projektets dagbog (Moesgaard, Projektdagbog, 2015). Øvrige samtaler har været korte og er frit refereret i dagbogen, hvor der også er dele af emalis fra kollegaer og ledelse.

Arbejde med interesseanalyse

Gennem samarbejdet med elfaggruppekoordinatoren om interesseanalysen (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015), når vi frem til at der er forskellig anvendelsesfokus af en evaluering af elfaggruppens videnarbejde. Elfaggruppenkordinatores anvendelses fokus er at nå frem til en metode til at identificere, hvad elfaggruppens videngrundlag er og, hvor viden til at opbygge videngrundlaget skal komme fra. Underviserene er ikke en homogen gruppe. Der er nogen, som er uden forventninger eller ligeglade, mens andre håber at resultatet giver dem resurser til at udvikle deres elfaglige viden. Den sidste og vigtigste gruppe, som vi behandlede og den, som gav elfaggruppekoordinatoren mest refleksion var ledelsen. De har fokus på målopfyldelse i forhold til udviklingskontrakten (Rasmussen, 2015) og institutionsakkreditering, hvor der er krav om strategi, indsatser, indikatorer og dokumentation.

Nedenstående er hvad vi nåede af interesseanalysen. Det der var vigtigst for undersøgelsen var de refleksioner, der kom i processen. De er brugt i analyserne og diskussionen.

Interessent	Anvendelsesfokus	Krav til gennemførelse	Betydning for evalueringen	Andre parametre
Ledelsesgruppe	Ensartet kvantitativt. Finde (fokus) indsatsområder			Og udvælgelse af indsatsområder
Udviklingschef	Finde (fokus) indsatsområder	Passe ind i ministeriet og leve op til deres aftaler		Big data Mål skabe viden hos lektorer, som lektorer måske ikke er interesseret i
Kvalitetschef	Ensartet kvantitativt			
Fagkoordinator	Proces ejer og oprationalisering Forsimpling af det samlede data til en kort info opad til Skal føre til initiativer	Kunne defineret videngrundlag Hvor kommer det fra Fus smørremiddel	Have fat på lektorer med spidskompetence. De skal have fangere ud af huset.	Hvor er hovedvejer der er flere spor
Underviser	Pædagogik Lektorer mulighed for fagfaglig fordybelse	Forpligt mig ikke		adjunkter manglende faglig fokus prioritering

Der ud over var andre interessenter, men de blev kun nævnt i processen.

Det blev besluttet at undersøgelsen videre arbejde skulle have fokus på underviserne. Der for skulle der arbejdes med praksisteori og programteori med CMOer i de følgende processer.

Arbejde med cmo

En af de resursekrævende processer i realistisk evaluering er at lave programteorier, hvor der laves hypoteser for sammenhængen mellem Kontekst (C), mekanismer (M) og Resultater / outcome (O). På grund af organisationsændringerne blev arbejdsprocessen desværre ikke gennemført med Elfaggruppekoordinatoren. Men under den forgående proces med interesseanalysen kom tilfældigt følgende eksempel:

Lektorer får en større kontaktflade, hvilket skulle føre til, at de tager viden med ind i organisationen, hvor det kan styrke videngrundlaget. Det skulle hjælpe adjunkter og andre nye i et fag til at komme lettere i gang.

Mange kender til den situation, at stå og ikke vide nok om et emne i forhold til det, som man skal udfører. Der har omgivelserne ofte to tilgange 1) ”nå, ved du ikke det?” Eller 2) ”nå, er du også interesseret i det?” Det er den sidste tilgang, som de fleste nye på aams har oplevet, med en efterfølgelse ”nu skal du bare se... og hvis du er yderlig interesseret, så skal du bare siget til” Dette er en generel omskrivning af oplevelsen af at begynde på aams fra flere lektoransøgninger. Dermed var det ikke nødvendigt at lave et centralt register for ”hvem ved hvad” i organisationen, når der altid kunne henvises til en med ”samme interesse”. Men organisationen vokser, og dermed kunne der komme flere led før man finder den rigtig kilde, samtidig med at der er et udefra kommende krav om kvalitetssikring af videngrundlaget. Det gamle system var ikke systematisk nok, og svært dokumenterbart.

Men hvad sker der, når en frivillig interesse hjælp systematiseres. Til elfaggruppemøderne vil kollegaer stadig hjælpe, men der vil ikke forpligtes i en registrering. Der kommer en modstand mod at erkende, at man officielt ved noget om noget. Medlemmerne i elfaggruppen har ikke tillid til registreringen.

Hvad sket der så, når en lektor tages godt i mod i en ekstern organisation, som er den del af videnskredsløbet. Han har måske oplevet, at man er presset på resurser i aams, men i den eksterne organisation er man glade for den nyes tilgang til problemstillingerne. Måske er der noget arbejde, som kunne udføres i både aams og den eksterne organisations regi eller privat. Hvis man har oplevet mange forandringer og resurse problemer i den gamle organisation, og er blevet taget godt i mod i de nye sammenhænge, kunne det godt ske at arbejdet ikke blev lagt i den gamle organisation. Dermed ville lektoren viden udvikle sig, men intuitionens videngrundlag vil ikke blive udviklet i kvalitetssystemets forstand. Dette havde noget at gøre med konteksten i den pressede aams organisation, mekanismen, som er at sende lektorer ud i videnskredsløbet, og outcome, hvor forventningen er at ny viden kommer intuitionens videngrundlag til gode. Men ved dette eksempel er outcommet, at den nye viden ikke kommer videngrundlaget til gode, men bliver ude, hvor lektoren føler sig anderkendt. Dette er en af de få CMO processer, som dette projekt nåede. Det kom under interesseanalysen (Moesgaard, 2015). Der var planlagt et arbejde med elfaggruppekoordinatoren, men på grund af organisatoriske ændringer fik vi ikke prøvet en arbejdes proces med programteori. Under forberedelse til denne proces blev det klart, at arbejdet med CMO var resursekrævende og komplekst.

Ledes aams systemisk

Som nævnet i problemfeltet har ledelsen en systemisk tilgang til organisationen. Det er noget, der er arbejdet organisatorisk med i siden 2012. Dengang kunne man som ny i organisationen fornemme, at systemisk ledelse var noget ledelsen havde arbejdet med gennem en Masteruddannelse. Dog var der stadig en udvikling i organisationen, for i 2012 havde aams eksterne konsulenter inde i organisationen for at give medarbejdere en forståelse af, hvad systemisk ledelse gik ud på. Samtidig er det værd at nævne, at indtil 2009 bestod organisationen af ca 20 ansatte, og fra 2009 er organisationen vokset til over 100 ansatte, hvilket er et andet aspekt i organisationsændringen, som denne opgave ikke beskæftiger sig yderligere med. Dog er det indlysende, at når man går fra en organisationsstørrelse, hvor alle kender hinanden og kunne mødes hver dag ved frokostbordet, til at være spredt på flere adresser i Aarhus, og samtlige ansatte kun samles en gang i semesteret, kan have en stor indflydelse på organisationens udvikling. For at beskrive måden, hvorved aams ledes tages der udgangspunkt i akkrediteringsrapporten, hvor følgende citat er fundet:

"AAMS' ledelse har valgt at arbejde ud fra en systemisk og anerkendende tilgang, som bygger på en tillid til, at alle institutionens medarbejdere er i stand til at træffe rigtige beslutninger for deres egne arbejdsområder, og at beslutninger bliver bedst og giver arbejdet størst værdi, jo tættere på den enkeltes dagligdag de træffes. En stor del af institutionens kvalitetssikringsarbejde er derfor uddelegeret i organisationen, primært til en række koordinatorene blandt underviserne. Ledelsens tilgang betyder også, at kvalitetssikringsarbejdet i høj grad er karakteriseret ved løbende dialog i det daglige. Derfor udgør dialogiske processer et bærende element i AAMS' kvalitetsarbejde. AAMS' ledelse har samtidig valgt ikke at prioritere skriftlighed i arbejdet." (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 7)

Dette beskriver meget godt min oplevelse ved at være en del af organisationen, hvor der er tillid til, at hver enkelt medarbejder eller små grupper af medarbejdere når frem til en løsning på en opgave, som lever op til institutionens normer og praktikerens forståelse af situationen. Samtidig er der en anerkendende tilgang til medarbejderens forståelse af opgaver. Der accepteres forskellige tilgange til både fagfaglige emner og pædagogik. Der er på møder ofte en livlig dialog, der er værdibærende og dog til fortolkning af hver del af organisationen. (Moesgaard, Projektdagbog, 2015) Hvis intet andet er meldt tilbage til opdragsgiveren, er der en forventning om at en opgave enten er løst, eller er ved at blive løst. Når det synes nødvendigt kommer der en tilbagemelding fra dele af organisationen til ledelsen, eller det sker at ledelsen uformelt spørger til forhold omkring f.eks. samarbejde, hold, belastning eller opgaver. Da, der har været en flad struktur i organisationen, var det tidligere alle organisationens medlemmer, der kunne gå til ledelsen med initiativer eller tilbagemeldinger. Denne praksis er delvist forsat.

Der er en stor lighed mellem Akkrediteringspanelets beskrivelse af aams' ledelses tilgang til organisationen, underviserens oplevelse af kulturen i organisationen og tolkningen af Dinesen og De Wits' beskrivelse af at have en systemisk teori og praksis.

Det gennemgående i aams tilgang til systemisk er tilliden og anerkendelsen, der til tider er grænsende til det konfliktsky. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Det er i særdeleshed anerkendelsen af medarbejderens forståelse og den kontekst de forskellige opgaver løses i. Men på trods af nysgerrigheden fra ledelsen eller kollegaer imellem så er der forskel

på, hvor dygtige vi er til at være uærbødige. Selv om organisationen blev udsat for kurser i systemisk ledelse, er det ikke den generelle tilgang i organisationen. Der er en tillids og anerkendende kultur, men forstyrrelserne er ofte for små til at blive opdaget eller så voldsomme, at mange blokerer for påvirkninger som feks. Beslutningen om at: "Der skal ikke eksamineres summativt på studiet". Størstedelen af medarbejderen er oprindeligt merkantil, teknisk eller naturvidenskabelig uddannet, og har derfor et positivistisk verdensbillede, hvor resultatmåling er central frem for procesorienteringen.

Akkrediteringspanelet kommenterer den systemiske tilgang med "*... denne tilgang stiller krav til ledelsens mål- og rammesætning samt til kommunikation heraf, således at medarbejderne understøttes i at træffe de bedste beslutninger for institutionen.*" (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 41) Dette kan tolkes på flere måder, men i dette afsnit kunne rammer og mål være de rette forstyrrelser, som er vejen til refleksion, nye forståelser og muligheder i organisationen.

"Fordi vi tænker systemisk og det vil sige alle har ansvar og vi har ikke ansvar alligevel, men alligevel har nogle lidt mere ansvar en nogle andre. Og for helleve ikke også. Det er lige som om det er sådan en mudder pøl." (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Han nævner også, at han gerne vil gennemføre indsatsser, men det skal vær langsomt og besværlig ved en systemisk proces. Det havde været nemmere hvis ledelsen tog skeen i den anden hånd og satte det systemiske på standby indtil forandringerne har lagt sig, og så tage det op igen. Men han anderkender fordelene ved systemisk, at medarbejderne får en forståelse for problemet og accept af løsningen.

Samtidig ser elfaggruppekoordinatoren også, at den systemiske tilgang kan misbruges. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Hvis man som procesleder sørger for at beslutningsprocessen fungere, lægges vedkomne ikke til last for et eventuelt upopulært resultat, hvor organisationen har været med til at "*opdage*" problematikken og har været med til at nå frem til løsningen. Dette vil være en ansvarsfraskrivelse fra lederen, som lægger frustrationerne ud på organisationen. Han mener, at vis ikke det forventede resultat kommer første gang, så gør det måske i en af de næste systemiske processer om samme emne, hvor modstanderen er kørt træet.

Analyse af ledelsens tilgang til kvalitetssikring

I dette kapitel arbejder der med ledelsens officielle udtalelser og handlinger samt kvalitets dokumenter.

Udgangspunkt for kvalitetsarbejde er lovende ifølge kvalitetssystem for aams' kvalitetssikringspolitik og - strategi. For ud over, at målet er at sikre en god læring hos de studerende, og alle de almindelige kvalitetssikringsprincipper om *relevans, objektivitet, pålidelighed og gyldighed*, er følgende indskrevet i "**2.3. Principper for kvalitetsarbejdet...** *Undersøgelser engagerer respondenterne... Der er særligt fokus på, at kvalitetsarbejdet leder til udvikling... skal være anvendelsesorienteret og meningsfuldt.*" (Rasmussen, 2015) Hvor det at engagere respondenterne og lede til anvendelsesorienteret og meningsfuld udvikling kan tolkes som en vej til udvikling af evalueringskompetence, et led i organisatorisk læring og et ønske om at tilgodese praktikerens behov i en evaluering.

Men ifølge Argyris og Schön "...redegørelser for deres intentioner og handlemåder kan afvige væsentligt fra det, de faktisk foretager sig." (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2014, s. 51) Derfor lægges der mere vægt på, hvordan praktikerne oplever ledelsens tilgang til kvalitetssikring.

Følgen er fra en proces med evaluering af undervisningen i 6. semester. Det er ikke en del af projektet om udvikling af kvalitetssikring af elfaggruppens videnarbejde, men en situation fra hverdagen, som køre parallel med. Den beskriver måden praktikerne opfatter det nye evalueringsskema på aams efter akkrediteringsrapporten. Evalueringen af undervisningen i 6. semester sker på baggrund af et notat fra studiechefen af den 23.09.2015 "*Procesplan for status og udviklingsplan for niveau og indhold*" og "*Vejledning til status- og udviklingsplan NIVEAU OG INDHOLD*"

Det er studiechefen, der stikker opgaven ud med 14 dages varsel, hvor det kan læses i, at punkt a er for alle semesterkoordinatorer og holdkoordinatorer (klasselærer på aams). Der skal laves en evaluering af årets undervisning og aktiviteter på baggrund af nøgletal, som man selv fremskaffer samt studietilfredshedsundersøgelse og midtvejsevalueringer. Studietilfredshedsundersøgelsen bliver først frigivet nogle uger efter svar fristen, så der må bruges resultater af en to år gamle undersøgelse. Der er fra en tid, hvor 6. semester havde den gamle studieordning, hvorfor det ikke giver mening at bruge den undersøgelse pga manglende *relevans og gyldighed*. Desuden skal der være mål og planer for opfyldelse af mål for det kommende år på semesteret. Men underviserne ved ikke, hvor de underviser det kommende semester. Derfor *engagerer* det ikke *respondenterne* eller er *meningsfuldt* for praktikerne på daværende tidspunkt. Der skulle være særligt fokus på studieaktivitet, simulatoraktivitet, laboratorium, hvilket hænger sammen med mål fra udviklingskontrakten 2015- 2017. (Rasmussen, Udviklingskontrakt 2015-2017, 2015)

Et eksempel på et problem her er, at det var kun aktivitet i aams full scale skibssimulator, der talte i måling af simulatoraktivitet. Begrundelsen er, at det var den, der var et målepunkt i udviklingskontrakten, men TM-underviserne brugte kun softwaren fra simulatoren. Således kunne alle studerende på samme tid arbejde med at starte kedlerne i et kraftværk op, hvilket er et læringsmål. Det var u hensigtsmæssigt at bruge full scale skibssimulatoren til dette formål, da der kun var plads til en gruppe af gangen, og at den var udformet som et skib og ikke et kraftværk. TM-underviserne har løbende udviklet på denne undervisning og er begyndt på udvikling af brugen af en hydraulisk simulator, der heller ikke tæller i målingen. (Moesgaard, 2015, s. 17/11) Dette er et eksempel på, hvorfor det er vigtigt at målepunkter, praksis og terminologi bliver tilpasset den aktuelle evaluering.

6. semesters koordinatorer tog et møde med studiechefen den 11/11-2015 for lige at finde ud af, hvad han forventede. Vi fik præcenteret ovenstående dokumenter, som 3 ud af 4 mødedeltagere ikke havde set før. Da studiechefen havde forladt mødet sad semesterkoordinator og holdkoordinatorer og så på hinanden. Hvad var opgaven enligt, og hvordan skulle vi løse opgaven. Vi var måske blevet mere vidnende på mødet, men var også meget forvirrede efter mødet. (Moesgaard, 2015, s. 11/11)

Det fremgår ligeledes at gruppernes arbejde skal kontrolleres således "*at arbejdet har en kvalitet, som gør det egnet til at danne baggrund for det interne kvalitetsarbejde i det næste år*" (kvalitetssystem, 2015, s. 4). Dette står i skærende kontrast til den pressede studiechef, som vi havde møde med, der til sidst meddelte, at arbejdsindsatsen højest skulle være to møder af to timer, hvor af det ene møde nu var afholdt.

Sådanne evalueringsprocesser giver ikke meget tid til innovativ evaluering, men det er en opstart for at få mange i organisationen til at tænke i evaluering. Men fokuset på konkrete svar giver ikke mange kollegaer anledning til refleksion over deres praksis eller anderledes evalueringspraksis. Hvilket belv understreget af semesterkoordinatoren: *"Det kan godt ske, at der findes teorier, tilgange og gode hensigter om evaluering: Men lige nu er det et resultat til på fredag, der efterspørges. Vi tager kun det med, som vi kan dokumentere. Resten må vente til næste gang."* (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 18/11) Det er svært at finde en sammenhæng mellem principperne for kvalitetssikring på aams og det evalueringsresultat studiechefen fik fra 6. semester gruppen.

Informationer fra elfaggruppekoordinatoren gennem vores fællesarbejde med *"Interesseanalyse for en evaluering af elfaggruppens videnarbejde"* (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) gav et lignende billede af, hvem havde hvilket fokus på anvendelsen af en evaluering. Her havde udviklingschefen fokus på dokumentation af en faggruppes fagfaglige kompetencer gennem faglige udviklingssamtaler (FUS), som også kunne understøtte en udvikling til opfyldelse af *Udviklingskontraktens* mål (Rasmussen, Udviklingskontrakt 2015-2017, 2015) . Mens elfaggruppekoordinatoren hellere så en udviklende proces, som han ikke følte, at der hverken var resurser eller kompetencer til. På elfaggruppemødet (Moesgaard, Projektdagbog, 2015) den 13/8-2015 var der diskussion mellem udviklingschefen, der havde et oplæg om videngrundlag og FUS, og medlemmerne i elfaggruppen om FUS var med fokus på den enkelte eller hele faggruppens kompetencer og medarbejderende ønske om MUS frem for FUS.

Der er ikke overensstemmelse mellem kvalitetssystemets principper, der går hen og bliver intentioner, og det som praktikerne oplever. Men institutions akkrediterings processen har kikkstartet et arbejde med at sikre kvaliteten af processer og produkter på aams. Følgende citat viser *"Som det fremgår af det foregående, finder akkrediteringspanelet, at der er identificeret en række problemer med institutionens kvalitetssikringsarbejde."* (Akkrediteringsinstitution, 2015, s. 8), at kvalitetssikringen ikke blev fundet tilfredsstillende, bla. pga. problemer med dokumentation af indsatser, mål og indikatorer, hvilket ledelsen nu fokuserer meget på. Det kan dog som praktiker være svært at finde resurserne, meningen og dermed engagementet til at bakke fuldt op om kvalitetssikringsarbejdet.

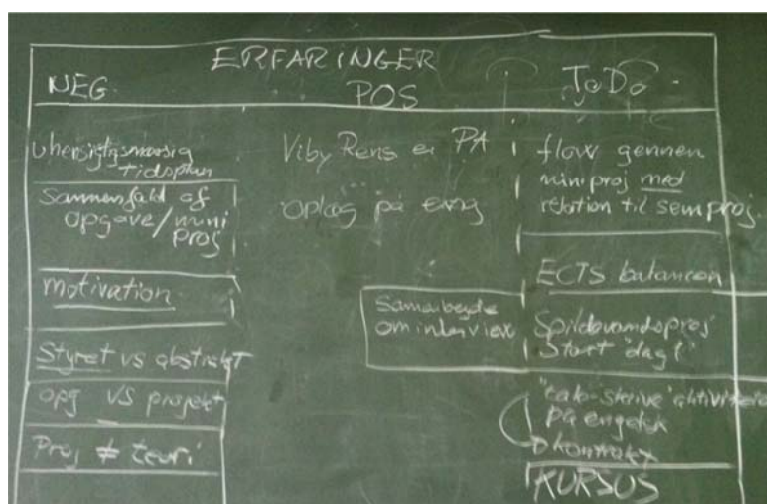
Ledelsen har haft travlt med at indskrive resultatkrav, indikatorer og milepæle, som støttede organisationens nye fokus ind i udviklingskontrakten.

Der er den tidligere indikator for området, som videngrundlag er under, *stærk kernefaglighed: dimittenders ledighed* (Rasmussen, Udviklingskontrakt 2015-2017, 2015, s. 9), hvilket kan krediteres for at være konjekturafhængig. Men der er et kendskab til udviklingen fordi det er målt gennem længere tid, og ifølge (Dinesen & De Wit, 2010, s. 107) skal man anderkende tidligere evalueringspraksis for ikke at demotivere organisationen ved at begynde helt forfra. En ny indikator for *stærk kernefaglighed* er arbejdet med videngrundlaget, hvor milepælene f.eks. er *"FoU-strategi og FoU-Handleplan"* (Rasmussen, Udviklingskontrakt 2015-2017, 2015) i 2015 og forskellige mål for videnarbejde de efterfølgende år. Dette oplever elfaggruppekoordinatoren, som *"bestillingsarbejder"*, (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) der skal tvinges igennem. Under FUS har flere lektorer tilkendegivet at de er interesseret i Videnarbejdet, (Moesgaard, Projektdagbog, 2015) men så kommer strategiens FoU-temaer ind. Det er *"Bæredygtighed, Den lærende organisation og Big Data"* (Andersen, 2015) Disse temaer passer ikke direkte ind i det, som elfaggruppen har af videnarbejdet i 2015 og 2016, men elfaggruppen ser ikke

temaerne som relevante for videngrundlaget. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Der er en manglende anerkendelse for praktikerens igangværende videnarbejde.

Analyse af medarbejderens tilgang til videnarbejde

Der er på aams været to tilgange til viden. Det blev tydeligt i 2012, hvor en del af forarbejdet til den nuværende studieordning, som inddrager 30 % af semesteret til PBL (på aams er det tværfaglig projektarbejde i studiegrupper), var møder om, hvordan aams skulle arbejde med projekter og viden. Der er to måder at dele debatten op på. Den ene var at nogle havde en akademisk videnskabelig tilgang til at arbejde med viden og andre havde en praktisk eller ubevist positivistisk tilgang til viden. Den anden deling af debatten var hhv. et projekt er bygget over et problem, også må man acceptere i, hvilke videns faglige retning problemet fører projektet og der med læringen. Den anden tilgang er projektet er tværfagligt og skal udgøre det for en eksamen i alle berørte fag. Dermed skal alle fagligheder repræsenteres efter en vægtning af ECTS point. En af årsagerne til denne debat var undervisernes forskellige baggrunde. I dette projekt er der nyligt talt op på aams hjemmeside, hvor 35 % er maskinmestre, 35% er ingeniører, 10 % er kandidater med humanistisk, samfundsvidenskabelig eller merkantil baggrund og 20% har anden ikkeakademiskbaggrund. Nogle undervisere har i deres adjunktstilling taget en humanistisk master uddannelse, hvor ved de kan have ændret deres videnskabsteoretiske holdning fra den tekniske ubevist positivistiske tilgang. Disse modsætninger ses stadig ved evaluering eller planlægning af undervisningen i et semester. På " Figur 1 Tavlebillede fra planlægningsmøde for 6. semester den 21/5-2014 " ses at der på mødes igen har været diskuteret "styret vs abstrakt", "opgave vs projekt" og "ECTS balance". Dette er den fortsatte diskussion fra ovenstående passioner. Hvis jeg havde arbejdet med kvalitetssikring af videnarbejde på hele aams, havde denne positionering været tydeliger end, når der nu undersøges i elfaggruppen, som er mere homogen, fordi alle medlemmer har en teknisk baggrund.



Figur 1 Tavlebillede fra planlægningsmøde for 6. semester den 21/5-2014

Ved mødet den 28/11 (Moesgaard, 2015) fremlage Elfagkoordinatoren en vision om at lave et elfagligt videngrundlag, der skulle være noget overordnet, som undervisningen skal pege op i mod. Han ønsker, at elfaggruppen skal arbejde med viden på en viden teoretisk metode, hvor man

samtidig med kravene om relevans, aktualitet mm. også har en videnskabsmetodisk tilgang. Det giver anledning til at et af de entusiastiske praksisorienteret medlemmer tager ordet. Han taler for et videngrundlag, hvor der er en kanon af færdigheder, som de studerende skulle kunne. Endnu en gang strander arbejdet med at forberede elfaggruppens videngrundlag på forskellige tilgange til viden, og elfaggruppekoordinatoren vælger at sende eget notat til udviklingschefen. (Moesgaard, 2015, s. 3/12)

Elfaggruppekoordinatoren skriver i en email om FUS”... *mine kollegaer (lektorer) gerne vil forpligtige sig til dette arbejde (videnarbejde)...Adjunkter næsten kun fokuseret på pædagogik...*” (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 20/10)

Generelt var elfaggruppekoordinatoren oplevelse under FUS at adjunkter, hvad fokus på pædagogik og der søgtes tryghed vedrørende det fagfaglige ved at holde sig til lærebøger. Anderledes var det med lektorerne generelt havde de fokus på undervisningsmaterialer og udviklingen af disse. Men de var også villige til i et afgrænset omfang at arbejde med fagfaglig viden for at udvikle videngrundlaget. Dette var noget af FUS resultaterne, som er gået fra elfaggruppekoordinatoren til udviklingschefen og dermed ledelsen. (Moesgaard, 2015, s. 20/10)

Dette stemmer over ens med hvad PGU fortæller. (Moesgaard, 2015, s. 23/10) fagfaglighed altså PGUs videngrundlag er fra 1990. hvor hans formelle uddannelse sluttede. Der er kommet lidt til siden, men ikke noget stærkt, som ham ser det. Men pædagogisk har han taget både en pædagogisk grunduddannelse og er i gang med en master i læreprocesser, hvorfor hans faglighed ikke længer er elfaglig men pædagogisk. Han frygter for sin ubrugelighed i en organisation med fokus på fagfagligviden. Han mener, at hans mindre fokus på fagfaglig videnarbejde skyldes ledelsens opfordring til at fokusere på den pædagogiske faglighed. Derfor har han gennem de sidste to år brugt 30% af sin arbejdstid på videreudanne sig inden for pædagogik. Som voksen har man ifølge Knud Illeris (Illeris, 2012, s. 579) opbygget en identitet, som man har et vitalt behov for at fastholde, fordi den er f.eks. knyttet til ens position. Men det sker, at der opstår en forandring af omstændigheder, hvor det er nødvendigt at ændre på det, som er ens identitet. Det er naturligt, at der er en modstand mod ændring af identitet i voksenalderen. Fordi man har haft en rolle, som man har arbejdet sig ind i, og den har været efterspurgt indtil nu. Det er den situation, som PGU er kommet i, hvor han har arbejdet på at få en identitet og position i organisationen, som nu pludselig har mistet værdi, fordi ledelsen har fået et nyt fokus. Derfor har han en naturlig modstand med denne udvikling. Den samme tendens kan man se i flere lektoranmodninger, hvor en adjunkt, der ansættes i organisationen, har en teknisk identitet, men ved overgangen til lektor har vedkomne ændret identitet til underviser. Derfor har de nye lektorer og erfarne adjunkter et pædagogisk fokus. Hvilket ifølge Elfaggruppekoordinatoren er i modsætning til erfarne lektorer, hvoraf flere var positivt stemt for at udvikle institutionens videngrundlag.

Der er i projektet to professioners paradigmer det pædagogiske og det fagfaglige, hvor det pædagogiske har haft fokus i nogen tid før akkrediteringen, og det fagfaglige har fået fokus efter begrebet videngrundlag har haft sit indtog på aams. (Moesgaard, 2015, s. 23/10) Samtidig er viden delt på to forskellige tilgange. Det tekniske ubevist positivistiske og en akademisk videns teoretisk.

Under projektets arbejde med Interesseanalyse (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) sammen med elfaggruppekoordinatoren kommer han til at reflektere over om videnarbejdets resultat skal være undervisningsmaterialer eller viden, der gør undervisere i stand til at udøve en højere faglig didaktik. Resultatet skal i begge tilfælde være dygtigere studerende.

Analyse af medarbejderenes tilgang til kvalitetssikring

Fagligudviklingssamtale (FUS) var en af de elementer, der skulle indgå i elfaggruppekoordinatoren udviklingsprojekt vedrørende kvalitetssikring af videnarbejdet i elfaggruppen. Nogle kollegaers modstand med at skulle deltage i en fagfaglig vurdering kom til udtryk ved at der kom til at stå *fusentaster* i flere åbne FUS dokumenter. Og at en kollegas første ytring i en samtale er "FUS Fuck" efter at jeg har fortalt, at jeg er interesseret i hans mening om FUS. Der var ingen forståelse for konceptet og ingen forventninger til det. (Moesgaard, 2015, s. 23/10) Der er til elfaggruppemøder i efteråret 2015 en stor del af deltagerene, der er ligeglade eller uinteresserede, når det gælder FUS eller vidensarbejdet, og de kan ikke se meningen med monitorering af de faglige kompetencer. (Moesgaard, 2015, s. 13/8) Det oplever elfaggruppekoordinatoren også enkelte gange i selv FUS (Moesgaard, 2015, s. 20/10)

Modstanden mod fagfaglige evalueringer kan bygge på en usikkerhed, (Moesgaard, 2015, s. 24/9) hvor praktikerer ikke er sikre på at hans kunnen er værdsat længere. Til et elfaggruppemøde den 4/9 (Moesgaard, 2015, s. 4/9) er der ikke tillid til, hvad ledelsen vil bruge fagfaglige evalueringer til, hvilket også viser en modstand mod monitorering af fagfaglige kompetencer.

Der er igangsat flere projekter for at finde en passende model til kompetencekortene, hvor der måske er forskellig sigte fra videnscenter, ledelsen og faggruppen. (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 4/9) Samtidig er elfaggruppekoordinatoren ikke sikker på at han har de rette kompetencer til at leve op til udviklingschefens forventninger om indsatser, udviklingsmål og evalueringer. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015)

Gennem samarbejdet med elfaggruppekoordinatoren om interesseanalysen (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015), når vi frem til at der er forskellig anvendelsesfokus af en evaluering af elfaggruppens videnarbejde. Elfaggruppekoordinatorens anvendelsesfokus er at nå frem til en metode til at identificere, hvad elfaggruppens videngrundlag er og, hvor viden til at opbygge videngrundlaget skal komme fra. Underviserne er ikke en homogen gruppe. Der er nogen, som er uden forventninger eller ligeglade, mens andre håber at resultatet giver dem resurser til at udvikle deres elfaglige viden. Den sidste og vigtigste gruppe, som vi behandlede og den, som gav elfaggruppekoordinatoren mest refleksion var ledelsen. De har fokus på målopfyldelse i forhold til udviklingskontrakten (Rasmussen, 2015) og institutionsakkreditering, hvor der er krav om strategi, indsatser, indikatorer og dokumentation. Det var her elfaggruppekoordinatoren opdagede, at han skulle lave bestillingsarbejde, som måske ikke giver mening for hverken ham selv eller elfaggruppen. "...at *anderkendelse er en afgørende forudsætning for, at evalueringen bliver til udvikling og øget kvalitet, frem for blot en temperaturmåling...*" (Dinesen & De Wit, 2010, s. 94) anerkendelsen er i denne sammenhæng også at evalueringen skal give mening for interessenter specielt praktikerer og brugeren. I denne opgave ser vi bort fra

brugeren, men praktikerens skal kunne se et behov og en relevans i indsatser og indikatorer, hvor de kan genkende deres egen praksis. Hvis ikke dette er tilfældet er der risiko for en modstand fra praktikerne mod aktiv deltagelse, hvor ved deres refleksion udebliver. Det er i relationen og sproget, som man bruger til at formulere sig i evalueringen, der sker en udvikling.

Elfaggruppekoordinatoren tro at udviklingschefen vil initiere en proces, hvor lektorer skal vidensarbejde i en retning, som ikke umiddelbart giver mening for elfaggruppen. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Der ved levrer udviklingschefen en indsats, som lever op til en målsætning. Men, hvis den ikke giver mening for praktikerens, vil den ønskede udvikling udeblive, på trods af at indikatoren er opfyldt. På lignende måde kan elfaggruppekoordinatoren se sig selv fungere i en fremtidig organisation, hvor han er en lille brik, der arbejder i en funktion, hvor han ikke har kompetencer til at leve op til udviklingschefens forventninger. Igen handler det om manglende anerkendelse, som leder til manglende udvikling og kvalitetsløft.

Udviklingsprojektets output og rammer er ikke klart for elfaggruppekoordinatoren, hvilket frustrerer ham. (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Men arbejdsprocessen for projektet og elfaggruppekoordinatoren minder om processerne i realistiskevaluering, hvor der laves programteori, som afprøves, hvilket man lærer af og finder et resultat, der kan be- eller afkræfte programteorien. Resultatet kan lede til en ny proces med en ændret programteori, som afhænger af konteksten, indsatsen og det output. (Dinesen & De Wit, 2010, s. 102) Fagkoordinatorens udviklingsarbejde er betinget af funktionsbeskrivelsen, hvor fagkoordinatoren må igangsætte og koordinere indsatser, men ikke må tage beslutninger. Derfor prøver han at planlægge et forløb i elfaggruppens aktuelle kontekst, hvoraf der skal komme et resultat. Han bringer noget ind i elfaggruppen for at igangsætte en udvikling i gruppen. Hermed bringer han både sig selv og en forstyrrelse ind i elfaggruppen, som en *uærbødighed* (Dinesen & De Wit, 2010, s. 98), der åbner for alternative resultater. Når, der sker noget i denne proces, skal han agere på det, således at processen fortsætter, hvorved der sker en udvikling i elfaggruppen. Men i dette udviklingsprojekt har nogle af forstyrrelserne været for kraftige, hvorved der opstår nogle blokeringer i elfaggruppen. Derfor har elfaggruppekoordinatoren til opgave at tilpasse forstyrrelserne, således at medlemmerne hverken bliver upåvirkede eller blokerede, men støvet skal lægge sig før videngrundlaget tages op igen på et elfaggruppemøde.

Under vores arbejde (Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015), som nærmere er en samtale om elfaggruppekoordinatorens opgave kommer vi ind på sproget mellem de forskellige faggruppers koordinatører. De har fagkoordinatormøder, som er ledet af udviklingschefen, efter han tiltrådte. Eller var prorektor leder af møderne. Men elfaggruppekoordinatoren føler, at de aldrig når frem til noget, fordi de ikke taler samme sprog og er i forskellige kontekster.

Hvis der til FUS var lavet en grundigere arbejde med praksisteori, så havde elfaggruppe koordinatoren vist mere om, hvad der skete på 4. og 5. semester, hvor sproget er anderledes end på 6.-8. semester, hvor han færdes. Der er en anerkendelse og meningsfuldhed, hvis praktikerens hører sit eget sprog i evalueringen. Ved at arbejde med praksisteori før FUS havde en kollega ikke været nødt til at sige "*Der var kun Poul spørgsmål*" (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 24/9) og elfaggruppekoordinatoren havde ikke tænkt om de fleste adjunkter, at de ingen elfaglighed havde.

(Moesgaard, Interesseanalyse med POH og samtalen imens, 2015) Her kunne en medarbejder med evalueringskapacitet have hjulpet evaluanden med et grundigt forarbejde, der hjalp både evaluand og evaluator til en større fældes forståelse.

Diskussion

"Antagelsen synes at være, at vi har kvalitetsproblemer, fordi vi ikke har etableret kvalitetssystemer godt nok." (Dahler-Larsen, 2009, s. 142) Men ifølge Dahler-Larsen kan man lave en *evaluerbarhedsvurdering* ved at bruge en række spørgsmål. Udfaldet af vurderingen viser, om det er bedre at gøre noget ved problemerne frem for at bruge resurser på en evaluering.

Spørgsmålene er følgende:

- Er indsatsen vel beskrevet?
 - Er indsatsen godt implementeret?
 - Er målene klart formuleret?
 - Er der en god programteori?
 - Er relevante data inden for rækkevidde?
 - Er beslutningstagere parate til at foretage konkrete skridt, når evalueringsresultaterne foreligger?
- (Dahler-Larsen, 2009, s. 143)

Akkrediteringspanelet var med til at tydeliggøre for aams, at organisationen ikke var evalueringsbar. Hvorfor ledelsen i 2015 har været i gang med at ændre organisation og systemer således, at aams får en evalueringskultur *"... og selv kunne fremvise dokumentation for, at de har kvalitetssikringssystemer, der er på plads og i orden."* (Dahler-Larsen, 2009, s. 144) Dette kan føre til, at en ekstern evaluator får et show off, som er specielt sat op til lejligheden. Men evaluatoren er interesseret i at få dokumentation for, at kvalitetssikringssystemet løben bliver brugt i det praktiske arbejde, og der bliver systematisk fulgt op på evalueringer. Dette kan ifølge Dahler-Larsen gøres ved at opbygge en *evalueringskapacitet*. Hvilket også indgår i innovativ evaluering.

Men først arbejder ledelsen på aams på at kunne svare positivt på de ovenstående spørgsmål, eller nogle tilsvarende fra akkrediteringsrådet. Først derefter bliver det relevant og aktuelt at arbejde med evalueringskapacitet, realistisk evaluering og andre lærende og udviklende evalueringstiltag. Men her og nu skal der findes nogle indikatorer, resultater og igangsættes nogle tiltag, som kan danne grundlag og reference for det nye kvalitetssikringssystem.

Det skal ikke påstås, at ledelsen ikke har tænkt, før de har igangsat de evalueringer, som organisationen i efteråret prøver at udføre. Men der er fundet en del eksempler på mål, indikatorer og indsatser, der ikke giver mening for praktikerne. Det er underviseren på aams i dette tilfælde. Dinesen & De Wit skriver om innovativ evaluering: *"Det er derfor vores mission at vise, at der skal tænkes, før der evalueres, så man ikke bruger meningsløse forståelser eller definitioner, der ikke har hverken sit ophav eller sin berettigelse i den praksis, man står midt i."* (Dinesen & De Wit, 2010, s. 66) Dermed ikke være sagt, at Innovativ evaluering er svaret på alle kvalitets- og evalueringsproblemer. For processen tager lang tid inden selve monitoreringen, der er den umiddelbare måling, og resultatet af den kan vises frem. Og aams har været presset på tid i forhold til at komme med et resultat til akkrediteringsrådet. Men, hvis forarbejdet med interesse analyse, praksisteorier og programteorier havde været grundigere, så havde underviserne bedre kunnet se en sammenhæng mellem deres praksis, mål og indikatorer. Dermed havde de været mere engageret og evalueringsresultaterne mere anvendelige.

Anvendelsen er i første omgang noget, der skal vises frem. Men ved at læse i *principper for kvalitetsarbejdet* (Rasmussen, Kvalitetssikringspolitik og - strategi, 2015) og i mødet med studiechefen, hvor han sagde: "Vi ser også gerne forbedringsforslag til næste års undervisningsevaluering." (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 11/11), er der tegn på at 2015s evalueringresultater også skal bruges til at forbedre selve evalueringsmetoden. Det er der mange intentioner om i principperne for kvalitetsstyringssystemet, men i undersøgelsen er der lagt vægt på, hvad oplever praktikerne.

I de evalueringer, der er undersøgt, har det været undervisere, der har været den udførende part. De har ud fra en ramme evalueret i eget felt, hvilket ligger godt til aams tidligere ånd med tillid, uddelegering af kvalitetsarbejdet, som var baseret på den løbende dialog. Men ifølge Krogstrup er et karakteristika ved opbygning af evalueringsskapacitet at "*Den interne evaluator er uafhængig af interesser*" (Krogstrup, 2013, s. 203), hvilket ikke er tilfældet, hvis man evaluerer i eget felt. Grunden til dette er, at der er risiko for interesse konflikter. Men til gengæld kender man feltet og i aams systemiske tilgang er anerkendelsen, hvor ved ledelsen tror på, at en medarbejders udmeldinger er troværdige.

Et andet problem er, at underviser er en profession, og evaluator er en anden profession. Det er gennem efteråret 2015 blevet klart for deltagere i undersøgelsen, hvor omfattende det var at lave en god evaluering. Derfor selv om de undervisere, der skal evaluere, har fået titlen koordinator og måske træning i en systemisk tilgang til organisationer, så er de ikke i evaluatorprofessionen. Det er nogle få procent af deres arbejdstid, der er afsat til kvalitetssikring. Hvorimod evaluering af eller for de studerendes læring og undervisning af dem har en højere prioritet, og er i underviserens profession.

Det kom ledelsen måske med en løsning på den 30/10-15.

For medarbejdere på aams har for det meste været muligt at have en kort dialog med en person fra ledelsen. Det selv om de havde travlt med, hvad ledelser nu laver af drift og udvikling. Medarbejderen oplevede, at et hvilket som helst emne var muligt at diskutere. Men organisationen voksede og ledelsesgruppen blev udvidet først i 2013 og siden i foråret 2015. Det har fra begyndelsen af sommeren 2015 været svært at få et svar ud af de ledende medarbejdere. De har selvfølgelig haft travlt med opgaverne i kølvandet på akkrediteringsrapporten, men der har ikke været nogen, der har turet svare på noget, før alt var på plads. Den 30/10 2015 oplevede organisationen på et stormøde, hvad der skulle ske med organisationen.

Hvad betyder det så for organisationen?

- **Vi opsigter følgende funktioner pr. d.d.**
- Faggruppekoordinatorer
- Semesterkoordinatorer
- Valgliniekoordinatorer
- Pæd. Lab. Koordinatorer

- **Vi opslår følgende funktioner til besættelse pr. 1.1. 2016**

- 8 fag-konsulenter

- **Vi opslår følgende stillinger til besættelse pr. 1.1.2016**

- 2 studieledere til: AK + 1 – 4 sem. og Teknolog udd.

Det betyder også:

- Konsolidering
- Tydelig ansvarsfordeling
- Mere ledelse / mindre koordinering

Udsnit af PowerPoint fra stormødet (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 30/10)

Hvad betyder det så evalueringsmæssigt? På undervisningsområdet kommer tre ledere på fuld tid med ansvar for hvert sit område. Dette kan være en opprioritering af evalueringsarbejdet nu, hvor det ikke er en underviser, der hovedsageligt tænker i andre baner. Ligeledes på det faglige område afsættes der mere tid til evaluerings tanker, da funktionen ikke skal koordinere men være konsulent. Der bliver en tydeligere ledelses og ansvarsfordeling.

Dette fjerner også dette masterprojekts samarbejdsparters fokus fra udviklingen af evalueringsmetoder, da de er opsagt i deres koordinatorfunktion. Til gengæld har udviklingschefen fået tid til at deltage i masterprojektet en uge før aflevering. (Moesgaard, Projektdagbog, 2015, s. 11/12)

I forbindelse med undersøgelse af realistisk evaluering var der planlagt et arbejde med elfaggruppekoordinatoren, men på grund af de organisatoriske ændringer fik vi ikke prøvet en arbejdes proces med programteori. Under forberedelse til denne proces blev det klart, at arbejdet med CMO var resursekrævende og komplekst, hvorfor der måske skal en katalysator person til at hjælpe de, som skal være evaluatore i organisationen, hvis en realistisk evaluering skal gennemføres på aams. Til gengæld for det store forarbejde sørger arbejdet med CMO for, at man har undersøgt Dahler-Larsens evaluerbarheds kriterier fra begyndelsen af kapitlet. Havde arbejdet med programteorier været rutine på aams, havde aams ikke stået i den samme svære situation efter akkrediteringsrapporten.

Gennemprojektet er det prøvet at lave de arbejdsprocesser, som innovativ evaluering lægger op til, fordi forskellen på forskning og evaluering er at anvendelsen er mere specifik i evaluering. Dermed er det oplevet hvor resursekrævende evaluering kan være, men hvis der bruges de nødvendige resurser, kan man dels få resultater, der både monitorere og skaber udvikling. Samtidig kan informanter få et andet syn på evaluering, som f.eks. elfaggruppekoordinatoren, der sagde følgende i afslutningen på arbejdet med interesseanalysen: *"Jeg har været rigtig rigtig glad for den snak her Christian, også mere end jeg lige har tænkt på... Fordi jeg er blevet afklaret over, hvad jeg står over for... du stiller nogle spørgsmål, der har gjort, at jeg har reflekteret over det... Du må gerne kalde mig*

ind igen, hvis du har brug for det.” (Moesgaard, 2015) Det viser, at sproget, relationen, forstyrrelserne og Karl Tomms spørgsmåls typer (Dinesen & De Wit, 2010, s. 175) har virket, således at begge parter har fået noget med sig fra mødet.

Konklusion

Med det fokus på underviserenes oplevelse af kvalitetssikring i aams' organisation er der to tidsmæssige sondringer. Det er før og efter institutionsakkrediteringsrapporten.

Før institutionsakkrediteringsrapporten har der været en uvidenhed om, hvordan kravene til andre typer undervisningsinstitutioner var. Hvorfor kvalitetssikringsarbejdet har kunnet være dialogbaseret, og tæt på den enkelte medarbejder. Derved ses elementerne fra den systemiske teori, der er en af inspirationskilderne til innovativ evaluering, i organisationen. Dette har betydet, at der var en stor udvikling, men resultater har været svært dokumenterbare. Dermed er det svært at få et overblik over indsatser og resultater. Havde aams benyttet sig andre af innovativ evalueringens inspirationskilder som f.eks. Realistisk evaluering, havde aams ikke oplevet akkrediteringen på samme måde. Aams havde enten ikke søgt om akkreditering i første runde, fordi man havde opdaget, at man ikke var klar til en akkreditering. Eller aams havde forberedt sig anderledes, ved at have arbejdet med sammenhængen mellem indsatser, mål og indikatorer og dokumenteret dem systematisk. Derved kunne man finde sammenhænge og få overblik.

Efter institutionsakkrediteringsrapporten skulle chokket lægge sig, og derefter har ledelsen rettet ind for at rede, hvad redes kan. Der har skullet store og hurtige ændringer til i kvalitetssikringssystemet. Den første evalueringrunde, der foregik løbende med dette projekt i efterårssemesteret 2015, har ikke engageret medarbejdere til dybdegående undersøgelser, men kan monitorere, hvor organisationen står således, at der kan laves planer for indsatser, rettes på sammenhænge mellem mål og indikatorer. Herved har man dels nået nogle milepæle fra *udviklingskontrakten*, og evalueringerne kan det være forarbejdet til de kommende evalueringer, der gerne skal leve op til principperne om meningsfuldhed og udvikling. Der ved er der på længere siget håb om, at der kan opbygges evalueringskapacitet, være klarhed over interessenters fokus i evalueringen og evaluere i for hold til hvad, der virker for hvem hvornår.

Innovativ evaluering kan bruges i begge situationer, og havde den været brugt før institutionsakkrediteringen ville situationen efter formodentlig ikke have været opstået. Men innovativ evaluering kræver resurser. Dette ses ofte som en omkostning, men dels har aams oplevet at evaluering er en nødvendighed, og hvis man er i gang kan man lige så godt gøre det ordenligt. Dels er innovativ evaluering en metode, der kan mindske udviklingsomkostninger, fordi metoden kan få praktikerne til at lære til udvikling gennem evalueringen.

Det er oplevet i undersøgelsen, at der er en modstand mod evaluering. Den kan bunde i mistillid til anvendelsen af evalueringens resultat, en manglende forståelse for behovet for evaluering, eller en oplevelse af at det ikke giver mening. Dette kan imødegås ved anerkendelse af praksis' formåen f.eks. ved inddragelse praktikerne i forberedelsen og eventuelt gennemførelsen af evalueringen. Dette ligger både i begrebet systemisk, realistisk evaluering og evalueringskapacitet, der alle ligger i innovativ evalueringens fundament.

Der er ikke fundet hvilken udviklingsmæssig påvirkning brugen metodikkerne i innovativ evaluering kan have på udviklingen af elfaggruppens videnarbejde. Og dog er vigtigheden af anderkendelse af anderledes praksis og termonologier, hvis der i en relation skal opstå en udvikling, trådt frem ved flere lejligheder. I undersøgelsen er de situationer, hvor det ikke skete, at det er trådt tydeligst frem med et utilfredsstillende resultat.

Litteratur og bilag

Akkrediteringsinstitution, D. (2015). *Akkrediteringsrapport Aarhus Maskinmesterskole institutionsakkreditering*. Danmarks Akkrediteringsinstitution.

Andersen, S. S. (2015). *STRATEGI FOR VIDENGRUNDLAGET 2015 - 2017*. AAMS.

Dahler-Larsen, P. (2009). Kvalitetsperspektiver og -kriterier. I P. Dahler-Larsen, *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.

Dinesen, M. S., & De Wit, C. K. (2010). *Innovativ Evaluering*. Dansk psykologisk Forlag A/S.

Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E., & Tofteng, D. (2014). *Aktionsforskning - en grundbog*. Samfunds litteratur.

EVA. (2012). *Strategier for viden*. Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2013). *Videnarbejde i praksis*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Krogstrup, H. K. (2013). *Evaluerings modeller*.

kvalitetssystem, a. (2015). Vejledning til status- og udviklingsplan NIVEAU OG INDHOLD. *Bilag 3*

Moesgaard, C. (23. oktober 2015). Interesseanalyse med POH og samtalen imens. *Bilag 1*.

Moesgaard, C. (2015). Projektdagbog. *Bilag 2*

Rasmussen, S. B. (november 2015). Kvalitetssikringspolitik og - strategi. *kvalitetssystemet for aams. Bilag 4*

Rasmussen, S. B. (21. august 2015). *Udviklingskontrakt 2015-2017*. Hentet fra aams.dk. *Bilag 5*

Thisted, J. (2012). *Forskningsmetode i praksis*. Munksgaard.

Bilag og optagede samtaler er på vedlagte elektroniske medie