

Dinna Balling & Camilla Kølsen de Wit

Undervisningsevaluering

En håndbog

MDC-udgivelse nr. 014

April 2004



Metode- og Dokumentations Centret (MDC)
Amtscentret for Undervisning

Dinna Balling og Camilla Kølsen de Wit
Undervisningsevaluering
En håndbog

er udgivet af
Metode- og Dokumentationscentret MDC,
Amtscentret for Undervisning, Århus Amt
Vesterskovvej 4
8660 Skanderborg
87 933 933

Lay-out: Lars Andersen

Tryk: Amtscentret for Undervisning
April 2004.

ISBN 87-7298-129-6

Metode og Dokumentations Centret

er en selvstændig evalueringsenhed under Amtscentret for Undervisning, Århus Amt. MDC arbejder med dokumentation og evaluering af undervisning og uddannelse, IT-projekter, læringsforsøg og skoleudvikling.

Cand. mag, ph.d. *Camilla Kølsen de Wit* arbejder udelukkende med projekter i Metode- og Dokumentations Centret. Hun arbejder ud fra et tværfagligt perspektiv, der spænder over humaniora, informatik, økonomi og ledelse.

Cand.mag. og pædagogisk konsulent *Håkon Grunnet* arbejder bredt med ungdoms- og voksenuddannelse, herunder dokumentation og evaluering.

Cand.mag. og pædagogisk konsulent *Else Storgård* arbejder med voksenuddannelse, herunder dokumentation og evaluering.

Cand.mag. og pædagogisk konsulent *Charlotte Wegener* arbejder med Social- og sundhedsuddannelser, herunder dokumentation og evaluering.

Kontakt til MDC: Amtscentret for Undervisning,
Vesterskovvej 4, 8660 Skanderborg. Tlf. 87 933 933 – 87 933 932; Email: mdc@acu-aarhus.dk

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning	4
Kapitel 2: Generelt om evaluering	6
Hvad er evaluering?	6
Hvorfor evaluere?	7
Hvordan evaluere?	10
Kapitel 3: Undervisningsevaluering	12
Hvordan kan man evaluere undervisningen?	12
Hvad kan man evaluere i undervisningen?	15
Vanskeligheder ved undervisningsevaluering?	16
Evaluering af evalueringen	18
Kapitel 4: Metoder til evaluering af undervisningen	20
Metoder til opstilling af mål og værdier	20
Evalueringsmetoder	24
Dataindsamling til evalueringen	35
Litteraturliste	36
Relevante links	38

Kapitel 1: Indledning

I foråret 2002 oprettede Århus Amt en ny enhed på Amtscentret for undervisning, nemlig Metode- og Dokumentations Centret (MDC, se www.acu-aarhus.dk/mdc). Formålet med dette center er at øge viden- deling på tværs af institutioner og hjælpe lærere og skoler med at udvikle metoder og redskaber til skoleudvikling. Konkret sker det gennem MDC's arbejde med dokumentation og evaluering af undervis- ningen, uddannelser, IT-projekter, læringsforsøg og egentlige skoleud- viklingsprojekter. En del af arbejdet afvikles som større evalueringsop- gaver, hvor MDC har lavet en ekstern evaluering af forskellige udvik- lings- og forsøgsarbejder rundt om på skolerne.

I den forbindelse har flere lærere givet udtryk for et behov for at kva- lificere den evaluering, de selv forestår i deres klasser. MDC har også gennemført en del skoleudviklingsprojekter, der direkte har haft til formål at arbejde med en given skoles evalueringskultur.

Undervisningsevaluering er ikke et nyt begreb, og det har i mange år været en obligatorisk del af enhver lærers arbejde at evaluere under- visningen sammen med eleverne. Imidlertid er evaluering et begreb, der oftere og oftere diskuteres i medierne, og der er grund til at anta- ge, at evalueringer af skoler og undervisning bliver et mere centralt fænomen, end det hidtil har været. Også set i det perspektiv vil en kvalificering og bevidstgørelse omkring evalueringsprocesser være en fordel for lærere og skoler.

En kvalificering og styrkelse af anvendelsesmuligheder og læringspo- tentialer i en fornuftigt gennemført undervisningsevaluering vil efter vores overbevisning kunne medvirke til at opbygge egentlige evalue- ringsmiljøer på skolerne. Derved kan evaluering blive en ressource for undervisningen og for skolerne i stedet for - som det ofte opleves - endnu en tidsrøver, der fjerner fokus fra kerneydelsen, nemlig under- visningen.

Undervejs i arbejdet med at give lærere og skoler de nødvendige red- skaber til at arbejde konstruktivt med evaluering, har vi i MDC følt et behov for et hæfte, der dels kunne afklare nogle af de begreber, der er centrale i en evalueringsproces, dels kunne inspirere lærere og skoler til andre former for evaluering, og her menes der *evaluering af under- visningen i undervisningen*.

I dette hæfte gennemgår vi derfor i **andet kapitel** en række centrale begreber og definitioner, der ofte dukker op i en diskussion af enhver evaluering. Vi diskuterer også, hvorfor og hvordan der kan evalueres. I **tredje kapitel** fokuseres på undervisningsevaluering og de muligheder og farer, der er ved at gennemføre en undervisningsevaluering. **Sidste kapitel** giver så en række mere konkrete ideer til, hvordan en undervisningsevaluering kan gennemføres. Der er bevidst tale om appetitvækkere, hvor lærerne efterfølgende selv må arbejde med at udforske, tilpasse og videreudvikle metoderne.

I næsten alle afsnit er der henvisninger til steder, hvor metoderne er mere udførligt omtalt. Desuden er det en mulighed at rette henvendelse til MDC for at få gennemgået og indøvet metoderne.

Dinna Balling
Camilla Kølsen de Wit
MDC, april 2004.

Kapitel 2: Generelt om evaluering.

2.1 Hvad er evaluering?

"At evaluere er syntesen af at beskrive og at reflektere – på et ekspliciteret værdigrundlag. Beskrivelse er tilvejebringelse af data gennem samtale, spørgsmål, iagttagelse, samling af materiale, fortælling, undersøgelser, test osv. Refleksion er at bringe sig på en arms afstand af beskrivelsen, at undersøge data for det de måtte udsige noget om, at tolke på beskrivelsen, at spejle i forskellige mulige sammenhænge osv. Refleksion er et metaniveau til beskrivelsen, et andet-ordensperspektiv, hvor man iagttager iagttagelsen." [Frode Boye Andersen side 98-99 i Evaluering(2003)]

Typisk kan der for en skole eller et undervisningsforløb opstilles værdier (fx deltagende og aktive elever), der udmøntes i mål for undervisningen (der skal være aktiviteter, hvor eleverne får mulighed for at deltage), der igen konkretiseres i aktiviteter i undervisningen (fx projektarbejde). Denne kæde er i sin essens analytisk, og vil man evaluere i forhold til værdigrundlaget, så skal man i dette eksempel ind og se på, hvorvidt projektarbejdet har gjort eleverne aktive og deltagende [Heidemann, T m.fl. (2001)]. Generelt kan man sige, at der i en evaluering skal være sammenhæng mellem de værdibaserede spørgsmål, man sætter sig for at evaluere, de data man indsamler, sammenligningen mellem evalueringens data og værdierne, samt den opfølgning der kan komme på de punkter, hvor der ikke er overensstemmelse mellem data og værdier. [Bisgaard(2002)].

Der skelnes i litteraturen mellem:

- a. **Summativ** evaluering – evaluering som bedømmelse: Gennemføres efter afslutningen af et projekt eller et forløb med det formål at dokumentere eller argumentere for bestemte beslutninger. Måler, om der er levet op til forudbestemte krav. Eksamen er et eksempel på en summativ evaluering.

Og

- b. **Formativ** evaluering – evaluering som læreproces for deltagerne: En evaluering undervejs i processen, der tjener til at forbedre et projekt eller et forløb.

Mellem:

- a. **Intern** evaluering: Deltagerne i evalueringen opstiller selv

mål og kriterier for evalueringen.

Og

- b. **Ekstern** evaluering: Evalueringskriterier og –mål fastsættes af en ydre instans.

Mellem :

- a. **Målfri** evaluering : Søger at afdække alle effekter af indsatsen, afdækker og beskriver effekter, ofte via interviews. Denne type evaluering er i familie med eksplorative feltundersøgelser.

Og

- b. **Målbaseret** evaluering : Bruger forud fastlagte kriterier for interne og eksterne effekter, der skal opnås gennem indsatsen for at denne kan betegnes som en succes. Disse forud specificerede effekter bliver til mål for indsatsen.

Og mellem:

- a. **Selvevaluering**: Evalueringen planlægges og gennemføres af aktørerne selv.

Og

- b. **Fremmedevaluering**: Evalueringen foretages af en tredjepart.

Opdelingen i fire modsætningspar er til en vis grad kunstig, og enhver evaluering vil indeholde både summative og formative elementer, både intern og ekstern evaluering og både selv- og fremmedevaluering. F.eks. gennemføres også mange formative evalueringer ved afslutningen af et undervisningsforløb, og der evalueres som regel både på undervisningsformer (interne mål) og i forhold til f.eks. en bekendtgørelsestekst (eksterne mål). Det centrale i en given evaluering er, *hvor fokus lægges ud fra formålet med at evaluere.*

2.2 Hvorfor evaluere?

Evaluering skal kunne bruges til noget, hvis den skal give mening for deltagerne. Men hvis evalueringstyperne flyder sammen, så er det indlysende, at også anvendelsesmulighederne flyder sammen. Peter Dahler-Larsen opstiller følgende typologi for anvendelsesmuligheder af en evaluering:

- a. **Kontrol**

Evaluering som kontrol laves ofte ud fra skolen som helhed.

Der kan f.eks. være tale om evaluering af et forsøg med det formål at afgøre, om forsøget skal fortsætte eller ej. Organisatoriske problemstillinger kan i den forbindelse komme i konflikt med pædagogiske problemstillinger. Man må på forhånd have gjort sig klart, hvad man vil gøre ved de problemer, som en kontrolevaluering kan pege på.

b. Læring

Formålet kan omskrives til at handle om at finde årsager til tingenes tilstand og udbedre dem, således at indsatsen kan forbedres. Det er meget svært at evaluere for at lære, fordi man må erkende, at læreprocesser koster noget – læreprocessen peger på problemer, men man kan ikke løse problemet, før man har ord for det. Problemer, der gør ondt, omskrives måske til noget uskyldigt, og derved fremstår de ikke som de centrale problemer, de er. Det er nødvendigt at have et sprog, som kan bruges til at tale om problemerne med, og evalueringerne må ofte løftes til et organisatorisk niveau for at blive omsat i handlinger.

c. Oplysning

En evaluering anvendes til oplysning, når den løftes ud af den tid og det rum, som den er lavet i. Dvs. der laves en generalisering, hvor andre interessenter forsøger at lære ud fra evalueringen. Det er en vigtig funktion – måske den mest vigtige – for ofte har evalueringerne ikke andre funktioner. I denne forbindelse må man tænke på videndeling, og på at man åbner fronten mellem skolen/ undervisningssituationen og offentligheden eller kollegerne. Der vil være andre mennesker, der forventer en god forklaring på de forhold, som de nu er blevet oplyst om. Evaluering som oplysning har også lang levetid – der bliver ofte henvist til overraskende evalueringer i flere år efter, at de er offentliggjorte.

d. Strategisk/ taktisk

Denne anvendelse handler om timingen af evalueringen. Hvis man ønsker at fremvise et specifikt resultat, så kan det betyde meget, hvornår man vælger tidspunktet for evalueringen. Formålet med den type evaluering kan f.eks. være at vise noget, man ved i forvejen for at give legitimitet til beslutninger – "Evalueringen viser, at klasserne skal lægges sammen" – eller at forhindre en debat – "Skal vi ikke vente med at disku-

tere det, til evalueringsprocessen er overstået?”.

e. Symbolsk

Man evaluerer for at evaluere. Evalueringer af denne type må godt koste noget, jo mere de koster, jo mere seriøs virker indsatsen, der evalueres på. Det er en form for autoritetsargument, hvor man siger til omverden : 'Vi evaluerer, altså er vi seriøse, så hold jer væk !'.

f. Konstituerende

Det interessante ved denne anvendelse af evaluering er, at man anerkender, at der kan være utilsigtede effekter ved evalueringen, som gør, at der vokser en ny virkelighed frem, der hvor man evaluerer. Evalueringen har en formende, skabende virkning. Indsigten går på, at man får de resultater, som målesystemet (kriterier, belønningssystemer mv.) lægger op til. Man skal altså være varsom med at opsætte kriterier, og være opmærksom på, om de evalueredes faglige samvittighed holder udviklingen i gang eller blot leverer dét, som målesystemet forlanger. – Det kan meget nemt ende med, at evalueringen skaber en adfærd, der modsvarer målesystemet frem for at lægge op til forsøg og udvikling af undervisningen. Læreren vælger f.eks. et undervisningsindhold, der erfaringsmæssigt giver en god elevevaluering eller et godt eksamensresultat.

Den sidste evalueringstype er ikke Dahler-Larsens, men den har relevans for undervisningsevaluering som proces for eleverne, både med hensyn til at skabe blik for demokratiske processer og refleksion.

g. Formålsrationel (Man evaluerer med henblik på at opnå et mål)

Evaluering som formålsrationel handler dels om at evalueringens formål er at skabe refleksion og forandring, og dels om at se evaluering som socialisation, hvor det handler om at træne eleverne til værdierne på arbejdsmarkedet og til at kunne indgå i de nutidige livsformer.

Evaluering er i dag et vilkår i mange sammenhænge. Anvendelsen af evaluering imødekommer det moderne samfunds krav om effektivisering og dokumentation. Under disse omstændigheder er det alfa og omega, at man er klar over, hvad det er for nogen *begreber*, man benytter, når man evaluerer: Hvad er en skole, hvad er en lærer, en

elev, undervisning mv., for det er disse begreber, der afgør målesystemet, og dermed får de en vis afsmitning på virkeligheden. Der er blandt mange skolefolk en sund skepsis overfor at gennemføre evalueringer, og denne skepsis knytter dels an til problemerne med begreberne i evalueringerne, og dels knytter den an til den erfaringsopbygning blandt lærerne, som først i disse år er undervejs.

Mange lærere oplever således, at de mangler tid og forudsætninger for at gøre sig de iagttagelser, der udgør datagrundlaget i en evaluering. Lærerne mangler flere redskaber til og flere erfaringer med at dokumentere og sprogliggøre, hvad den erfarne lærer udmærket véd ubevidst. Det er væsentligt for *sammenhængen* i lærerens arbejdsdag, at de evalueringsmetoder han/hun anvender kan anvendes samtidig med, at læreren udfører sit arbejde. Det skal være en form for 'reflection-in-action' [Schön, D A (1983)] for lærere og elever, som måske skal iscenesættes og have et andet rum end selve undervisningen, men som ikke mentalt set er adskilt fra arbejdet med at undervise eller være elev i klassen, hvor der foregår undervisning.

"I øjeblikket ser det ikke ud som om der er et påtrængende behov for mere evaluering, men snarere for en kvalificering af den evaluering, som pågår allerede". [Frode Boye Andersen, side 102 i Evaluering(2003)]

2.3 Hvordan evaluere?

Poulsen(1995) skelner mellem egenevaluering og gensidig evaluering. Han har den pointe, at enhver gensidig evaluering bør baseres på en selvevaluering – læreren kan kun med legitimitet evaluere elevernes udbytte af undervisningen, hvis han har selvevalueret undervisningen. Ligeledes bør eleverne kun forholde sig til undervisningen, når de har overvejet deres egen indsats. Følgende figur illustrerer de 4 elementer af evalueringen:

	Egenevaluering	Gensidig evaluering
Lærer	Egen evaluering af undervisningen	Evaluering af elevernes udbytte – f.eks. karaktergivning
Elev	Egen evaluering af udbytte, arbejdsindsats og deltagelse	Evaluering af lærerens valg af arbejdsformer, indhold etc.

" ... Der er ingen redskaber eller metoder, der i sig selv skaber en kvalificeret evalueringsproces. ...Det afgørende er på hvilken måde og dermed ud fra hvilken tænkning der bliver grebet i værktøjskassen. Hvis ikke man er sig sin tænkning bevidst eller reflekteret på sit didaktiske hvorfor-hvad-hvordan vil en tilfældig metode nemt kunne få utilsigtede konsekvenser."
[Frode Boye Andersen side 102 i Evaluering(2003)]

Evalueringer er som oftest baseret på implicite og/eller eksplicite mål og værdier. Hvis der forud for en evaluering af undervisningen ikke er et værdigrundlag at evaluere ud fra, så bør den første aktivitet være at lade eleverne deltage i værdisætningen af (opstilling af evalueringskriterier for) deres undervisning *før* de bliver bedt om at evaluere den.

Kapitel 3: Undervisningsevaluering.

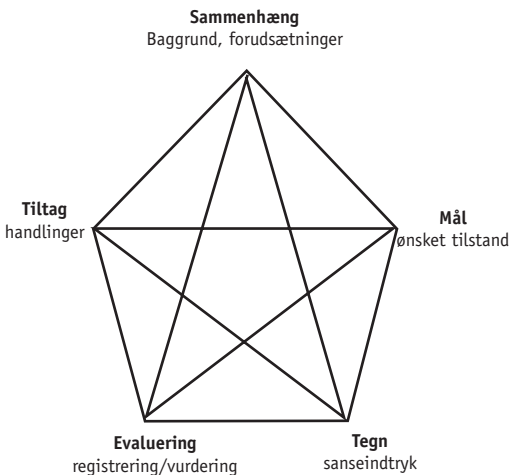
3.1 Hvordan kan man evaluere undervisningen ?

Fra nu af vil vi i dette hæfte koncentrere os om undervisningsevaluering. Vi vil diskutere, hvordan man kan evaluere undervisning, hvad man kan evaluere og vanskelighederne ved en undervisningsevaluering. Det er værd at bemærke, at hæftet i denne sidste del er fokuseret på *elevinddragende evaluering af undervisningen*.

I næste kapitel af hæftet vil vi gennemgå en række konkrete metoder til undervisningsevaluering.

Der findes en række overordnede modeller for, hvordan der kan evalueres, f.eks. kvalitetsstjernen, SMTTE-modellen og Hiim & HIPPES model. Vi vil her kort præsentere de tre modeller og i øvrigt henviser til litteraturlisten.

SMTTE-modellen:



Kilde: KIFs hjemmeside.

Sammenhæng: Baggrund, forudsætninger, bekendtgørelser, fysiske rammer.

Mål: Hvad vil vi opnå, hvad skal eleverne lære?

Tegn: Konkretisering af mål. Hvad viser, at vi nærmer os målet? Tegn er mediet mellem det abstrakte og det konkrete, og begrebet tegn er det særlige ved SMTTE-modellen.

Tiltag: Handlinger. Hvad skal vi gøre, hvem har ansvaret?

Evaluering: Hvordan evalueres de enkelte mål? Hvilke metoder er

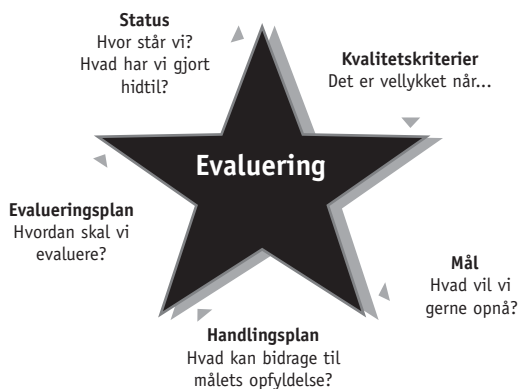
velegnede til evaluering af delmålene? Hvornår skal der evalueres? Hvem skal evalueres? Hvordan skal evalueringen bruges? Hvordan skal den formidles og til hvem?

Modellens kategorier er indbyrdes forbundne. Der er intet hierarki eller givet begyndelsespunkt. Man bevæger sig frem og tilbage mellem kategorierne, til der er tegnet et gyldigt billede af den ønskede udvikling. Kriterierne for indholdet er:

- At der er overensstemmelse mellem de forskellige kategorier
- At kategorierne støtter hinanden optimalt ved f.eks. at tiltagene støtter visionen
- Og at tegnene er operationelle og iagttagelige som udtryk for visionen.

[Boye Andersen 1998]

Kvalitetsstjernen:



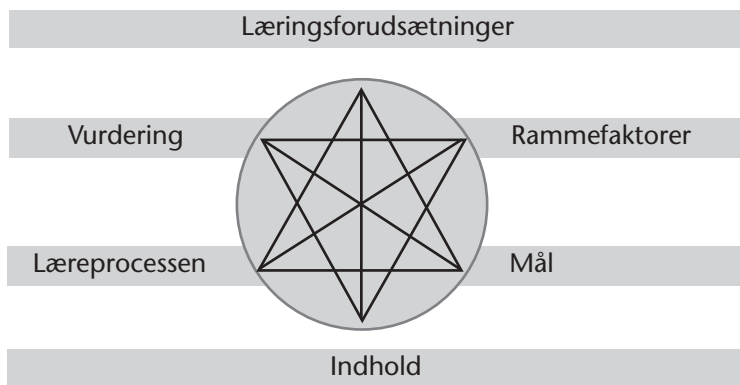
Kilde: KIF's hjemmeside

Hiim & Hippes model:

En anden model, der ofte anvendes som ramme om undervisnings-evaluering er Hiim & Hippes model, som er vist på den følgende side [*Hiim og Hippe i Læring gennem oplevelse, forståelse og handling, 1993*]. Modellen er lavet med henblik på at skabe den gode læreproces ud fra en forståelse af læreprocessens samvirkende elementer. Men den kan samtidig bruges som en struktur for evaluering, fordi modellen

viser, hvilken sammenhænge der er vigtige i undervisningen, hvis eleverne skal lære noget, fx peger modellen på en sammenhæng mellem mål og læringsforudsætninger, hvilket i en undervisningsevaluering kunne handle om individualiseret undervisning.

Det er med andre ord en slags tjekliste for undervisningsevalueringen, hvis man gerne vil afdække de faktorer og sammenhænge, der har indflydelse på læringen. Det er en model af *helheden* i undervisningen, og på den måde er den i familie med kvalitetsstjernen ovenfor. Hele cirklen skal beskrives, hvis man vil vide, hvordan undervisningen virker.



Evaluering indebærer et valg af evalueringsmetoder og metoder til dataindsamling og baseres på en accept af evalueringen hos deltagerne. De valgte metoder skal være troværdige, præcise og angå det fænomen, der skal evalueres. De fleste evalueringer skal for at blive taget seriøst også kunne pege på handlemuligheder.

Evalueringekriterierne skal formuleres, så de er tydelige for alle parter og i et sprog, der forstås af alle parter. Undervisningsevaluering kan således kun gennemføres meningsfuldt, hvis kriterierne er formuleret i elevsprog. Det er nødvendigt at prioritere evalueringen, at fokusere den, men en sådan fokusering kan risikere at føre til en utilsigtet og uheldig nedprioritering i undervisningen af de forhold, der ikke evalueres. Evaluering involverer således en række essentielle valg: Hvad, hvorfor, hvordan, hvornår, hvem?

"Problemet er ikke at det kan være vigtigt at måle, men om vi kan udvikle metoder til at måle det vigtige." [Jens Raahauge side 85 i Evaluering(2003)]

3.2 Hvad kan man evaluere i undervisningen ?

Indholdet af en undervisningsevaluering kan være meget forskelligt. Alt efter hvad der skal evalueres, skal der vælges metoder som understøtter evalueringens værdisætning. En ufuldstændig liste over fokus for forskellige undervisningsevalueringer er:

- a. Kvaliteten af det faglige stof: Er det relevant, aktuelt, virkelighedsnært? Omfang og dybde.
- b. Passer det valgte faglige niveau til eleverne? → er der behov for individualiseret undervisning?
- c. Kvaliteten af fremstillingen: Er det forståeligt, varieret, har elevoplæg faglig kvalitet eller er de spild af undervisningstid?
- d. Kvaliteten af samtalen i klassen: Deltager eleverne? Giver samtalen overblik og/eller fælles oplevelser?
- e. Arbejdsformer: Er de hensigtsmæssige, varierede, begrundede, deltager eleverne i valg af arbejdsformer? → mangler eleverne arbejdsformer?
- f. Er rammerne på en måde, så eleverne kan deltage i arbejdsformerne ? (er der fx grupperum, computere mv. til rådighed)
- g. Omgangsformer: Taler vi pænt til hinanden, bliver nogen mobbet/latterliggjort?
- h. Elevdeltagelse: Er eleverne forberedte? Er de oplagte?
- i. Udbytte: Lærer eleverne noget? Føler de, at de lærer noget? Lærer de at lære/reflektere?

Den "karakter", en evaluering giver en bestemt undervisning vil afhænge af, hvilke kriterier, man lægger vægt på, jf. værdisætningen dvs. hvilke værdier man opstiller for sin evaluering, herunder evt. den ramme man har valgt til evalueringen.

En undervisningsevaluering kan evaluere hele skolen og elevens oplevelse af den, den enkelte lærers undervisning eller lærerens og elevernes personlige egenskaber, interesser, arbejdsindsats og trivsel. En evaluering kan indeholde "objektive" elementer som f.eks. faglige kriterier, men meget af evalueringen vil være elevernes og lærerens sub-

jektive vurderinger og oplevelser. Man kan evaluere personer, situationer, produkter eller metoder.

For at en evaluering kan sætte en proces i gang hos eleverne er det vigtigt at de inddrages i alle evalueringens faser. Hvis eleverne reduceres til nogen der bare skal aflevere oplysninger, som de i øvrigt ikke ved hvorledes bliver brugt, så bliver de ikke inddraget i den proces en evaluering sætter i gang. Det vil i praksis sige, at der som minimum må finde en dialog sted mellem lærer og elever i alle evalueringens faser, men det forhindre naturligvis ikke at læreren kan fastholde bestemte krav til evalueringen ligesom eleverne og grupper af elever kan.

Der er i litteraturen vedrørende evaluering af undervisning meget klare tendenser til, at *tegnene på en udvikling* er meget væsentligt. Hvad er tegnene på en god kvalitet i en fremstilling? Er det at eleverne lytter intenst, at de skriver notater, at de stiller spørgsmål – eller hvad? Tegnniveauet er helt afgørende for validiteten i evalueringen, fordi det er tegnene, der binder den konkrete undervisningssituation sammen med værdierne og målene. Eller sagt med andre ord: Det er tegnene der afgør, om man evaluerer på det, man siger, man evaluerer på (intern validitet). Samtidig spiller valget af tegn på en værdi/et mål ind i evalueringens konstituerende effekt, i det man bevidst kan vælge at styre udviklingen i undervisningen ved at fremhæve nogle tegn på bekostning af andre. [Boye Andersen, F (1998)]

3.3 Vanskelighederne ved undervisningsevaluering

Evaluering af undervisning i undervisningsinstitutionernes eget regi er generelt set ret kompliceret, fordi undervisningen er karakteriseret ved at være præget af immaterielle værdier som demokrati, deltagelse og dannelse, fordi det er en situation, hvor mennesker arbejder sammen med hinanden og fordi der er metodefrihed. Det er med andre ord et evalueringsobjekt, hvor der er mangetydige mål, hvor der er en lang horisont på den endelige målopfyldelse, mange af de vigtige faktorer ligger udenfor lærerens kontrol (er der fx store eller små klasser, reformer mv.), der er usikkerhed om, hvad det er, der skal ændres for at opnå ændringer i resultaterne, og der er ofte værdikonflikter. [Handal, G(1996)].

Centrale problemstillinger i en undervisningsevaluering er:

- a. Kan undervisningsevaluering adskilles fra elevevaluering? Medtænk her f.eks. Sten Clod Pedersens pointe om selvevaluering og gensidig evaluering. Elevernes udbytte af undervisningen afhænger ikke kun af undervisningen.
- b. Evalueringresultatet afhænger af meget andet end det, der eksplicit evalueres. Elevernes vurdering af undervisningen vil afhænge af deres oplevelser med andre lærere og i andre timer, af deres øjeblikkelige humør og af tidspunktet, hvor der evalueres.
- c. Det er svært for eleverne at skelne personlig sym- og antipati fra undervisningen. De skal trænes i evalueringskompetence. Fx er det typisk sådan at den lærer, der yder god service til sine elever også får en god undervisningsevaluering.
- d. Der er asymmetri i relationen mellem lærer og elever. Læreren skal give eleverne karakterer, og det vil spille ind på elevernes evaluering af undervisningen.
- e. Kan man evaluere stien, mens man træder den? Resultatet af pædagogiske processer kan ikke vurderes i eller umiddelbart efter den pædagogiske situation. Det tager tid, før elevernes viden har bundfældet sig, og de kan se, hvad de har lært.
- f. Både lærer og elever forventer, at læreren tager ansvar for undervisningens indhold og struktur og for undervisningsformerne. Eleverne bidrager kun til formerne, hvis der er noget, de finder utilfredsstillende eller u hensigtsmæssigt.
- g. Evaluering uden faglige mål bliver til evaluering af undervisningsformen, planlægningen, lektiemængden etc.
- h. Underviseren skal arbejde med og på trods af elevernes øjeblikkelige opfattelse af undervisningen. Eleverne kan ikke overskue forløbet, de er forvirrede, og det gør ondt at lære noget. Elevernes forudsætninger må medtænkes, når man drager konklusioner. Evaluering af undervisning er væsentlig, men den er ikke tilstrækkelig – det ville føre til en fastholdelse af undervisningsformer, som eleverne er trygge ved. Eleverne ønsker ikke nybrud og udvikling af undervisningsformer.[Engel(2003)]
- i. Lærer og elever møder med forskellige forudsætninger omkring uddannelse, undervisning og studieformer. Evalueringer kan give indblik i disse forskelle.
- j. Der er en tendens til, at eleverne evaluerer lærerens præstation i stedet for deres eget udbytte. Det kan føre til populari-

tetssøgende undervisning. [Dahler-Larsen(2000)] Evaluering må ikke føre til brugerundersøgelser eller tilfredshedsundersøgelser eller til gensidig mudderkastning.

Endelig kan man rejse diskussionen om de etiske aspekter af evaluering af undervisningen [Bisgaard (2002)]. Er det suspekt at iagttage elever og kolleger i forbindelse med at opbygge et datagrundlag i en evaluering, eller bør det være en tjenestepligt at evaluere? Men det kan næppe diskuteres, at lærerne kommer til at bruge tid på at dokumentere og evaluere i tiden der kommer, så det gælder under alle omstændigheder om at rette dokumentationen mod det, der fremmer ens egen kompetence og arbejdsglæde.

3.4 Evaluering af evalueringen

En vigtig del af at træne elevernes evalueringskompetence er at diskutere ikke bare evalueringsindholdet med eleverne, men også evalueringsformen. Det er en god ide at lade dem afprøve flere evalueringsformer. Det skal også være klart for eleverne, hvilke konsekvenser en evaluering har haft: "Nu gør jeg sådan, fordi I sagde sådan...".

"..Der findes ikke værdifrit evalueringsværktøj, hverken i anvendelsen eller oprindelsen, og det er en del af den didaktiske øvelse at komme bag om redskaber og metoder for at afgøre det hensigtsmæssige i evalueringsmetoden: Søger disse spørgsmål at skabe tilpasning eller selvindsigt? Bygger denne evalueringsmodel på en lineær tænkning eller på systemisk forståelse?... Det handler om at kunne se bagom det som faktisk sker i evalueringsprocessen, om at kunne komme på metaniveau i forhold til sin evalueringspraksis." [Frode Boye Andersen i Evaluering(2003)]

Der er mange måder at definere evaluering af undervisning på (se listen i afsnit 2.1). Ser man igennem alle ordene og fokuserer på de aktiviteter, som foregår, er ordet **aktions-(ud)forskning** rammende for det lærerne laver på deres egen undervisning.

Ordet 'aktions-udforskning' præciserer, at nok skal lærerne dokumentere deres evalueringsresultater, men trods alt ikke efter de samme rigide krav til validitet og metode, som der er til forskning – medmindre lærerne selv ønsker at leve op til disse krav. Det spændende i

denne sammenhæng er imidlertid, at den indbyggede forudsætning for aktionsforskning er at *udvikle gennem påvirkninger af praksis*, hvilket faktisk er formativ evaluering. Ses evaluering af undervisningen som aktions-udforskning, så er man i gang med at udvikle undervisningen gennem påvirkningen af praksis via de formative og elevinddragende evalueringsmetoder, hvoraf nogen beskrives i kapitel fire i dette hæfte.

Lærernes oplæring i denne 'reflection-in-action' af deres egen praksis skulle gerne gennem de elevinddragende metoder også smitte af på *elevernes* evner til at forholde sig til deres undervisning og læring. Dermed får den formative, elevinddragende evaluering af undervisningen, som er i fokus i dette hæfte et dobbelt formål, jf. den formålsrationelle evalueringstype.

4. Metoder til evaluering af undervisningen

Dette afsnit vil kort skitsere forskellige mere *konkrete teknikker* til evaluering af undervisning. Der er tale om elevinddragende evalueringsteknikker, der retter sig mod evaluering af undervisningen i undervisningssituationen. Det er igen den aktions-udforskende tankegang, støttet af refleksion-i-praksis over praksis.

Som det fremgår af de foregående afsnit, skal man være varsom med blindt at følge én metode, alle metoder har fejl, og valg af metode skal tilpasses evalueringskriterierne. Når man udvælger en metode, skal man overveje sammenhængen mellem værdier/ evalueringsspørgsmål, data, sammenligning af værdier og data og opfølgning, fordi der skal anvendes en metode, som frembringer data, der knytter an til de spørgsmål, man stiller sig.

Beskrivelserne af metoderne er meget oversigtsagtige, fordi det ikke har været hensigten at skrive en instruktionsbog, men derimod at lave en introduktion til undervisningsevaluering. Fatter man interesse for en metode, er der ved næsten hver metode angivet litteratur, hvor metoden uddybes.

I **afsnit 4.1** omtales 2 metoder til opstilling af mål og værdier. I **afsnit 4.2** omtales 8 evalueringsmetoder. **Afsnit 4.3** afslutter kapitlet med en oversigt over metoder til dataindsamling.

4.1 Metoder til opstilling af mål og værdier

Kompetenceevaluering

Metoden er oprindeligt udviklet til at styrke medarbejderes kompetence i forhold til opgavevare-tagelsen. Metoden er inspireret af den amerikanske "Empowerment Evaluation". Metoden er meget omfangsrig og tager lang tid. Elementer af den kan sandsynligvis bruges i undervisningsevaluering, men den er måske mere velegnet i forbindelse med afklaring af mål og værdier for en hel skole.

Tankegangen bag metoden er, at alle har deres individuelle kompe-

tencer, der ikke udnyttes tilstrækkeligt.

Modellen består af 3 faser, der hver især beskrives i en række trin. I et konkret eksempel kan nogle af faserne erstattes af andre aktiviteter, og de enkelte faser kan måske med fordel afvikles på forskellige dage, så der bliver tid til opsamling undervejs i processen.

Fase 1: Udvikling af delmål for arbejdet nu og i fremtiden.

Trin 1: Den overordnede ramme for arbejdet fastlægges og diskuteres. I undervisningssammenhæng kan der f.eks. være tale om, at læreren lægger en overhead på med bekendtgørelseskrav til et givet forløb, skolens målsætning og/eller krav til udviklingen i studiekompetencer.

Trin 2: Brainstorm blandt deltagerne om delmål indenfor den overordnede ramme. Ingen stikord diskuteres på dette stadie, og alle stikord skrives op. Delmålene skal være realistiske.

Trin 3: Udvælgelse af 3-4 delmål. Dette kan ske ved en dialog blandt samtlige deltagere eller ved at en undergruppe formulerer delmål, der derefter diskuteres og afslutningsvist accepteres af hele gruppen som de fælles delmål. Der behøver ikke være fuld enighed, men alle deltagere skal tilkendegive, at de kan leve med formuleringerne. Formålet er opnåelse af et fælles værdigrundlag for det fremtidige arbejde og at der skabes sammenhæng mellem daglige aktiviteter, realistiske delmål og overordnede målsætninger.

Fase 2: Aktuelle styrker og svagheder i forhold til delmålene.

Trin 4: Brainstorm blandt deltagerne om nøgleaktiviteter i forhold til de enkelte delmål, både aktiviteter, der allerede finder sted og aktiviteter, der burde finde sted, hvis målene skal nås. Alle deltagere er ligestillede og har ret til at formulere sig.

Trin 5a: Deltagerne prioriterer nøgleaktiviteterne med hensyn til deres vigtighed i forhold til den givne opgave ved en afstemning, hvor hver deltager f.eks. har 5 stemmer, der kan placeres frit blandt nøgleaktiviteterne. På denne måde udvælges f.eks. de 10 nøgleaktiviteter, der har størst betydning for at forbedre indsatsen. Prioriteringen diskuteres.

Trin 5b: Hver deltager vurderer egne kompetencer i forhold til gennemførelse af nøgleaktiviteterne, f.eks. ved at give sig selv en karakter mellem 1 og 10 – man kan godt give sig selv samme karakter på flere aktiviteter. Pointene er udtryk for den enkeltes oplevelse og kan derfor ikke være "forkerte".

Trin 6: Alle deltageres selvvurderinger offentliggøres – der opbygges således en matrice med deltagernes navne i den ene dimension og de 10 nøgleaktiviteter i den anden. Den enkelte deltagers selvvurdering diskuteres nu af hele gruppen, og karaktergivning justeres efter gruppens vurdering. Formålet er ikke at få deltagerne til at ændre deres pointgivning men at opnå læring gennem argumentation for, hvorfor de har givet netop de point, de har. Deltagerne kan ændre deres point på grundlag af denne læring.

Fase 3: Der arbejdes videre med de enkelte nøgleaktiviteter.

Trin 7: For hver nøgleaktivitet beskrives detaljerede delmål, og der opstilles klare og enkle strategier for, hvordan delmålene nås og hvordan de opnåede resultater dokumenteres.

Delmålene fremkommer gennem en brainstorm. Målene skal være få, enkle og operationelle. De skal have forbindelse til den overordnede ramme, men de skal være formuleret som dagligdags aktiviteter. Deltagerne skal argumentere for, hvordan forslag om dokumentation hænger sammen med delmål og overordnet ramme. Det er svært at adskille delmål, strategi og operationalisering, og de må ikke få karakter af hensigtsrklæringer.

Fase 4: Vurdering af om delmålene er nået.

Trin 8: Evaluering af de enkelte delmål efter den opstillede strategi. Indsamling af data. Dette sker naturligt først et stykke tid efter de andre trin – f.eks. ? eller 1 år. Der er her tale om en afsluttende evaluering, mens der undervejs også sker en løbende evaluering. Der bør afsluttes med en evaluering af evalueringen.

Yderligere information: Krogstrup og Dahler-Larsen(2003)

Værdisætning og evaluering

Metoden tager udgangspunkt i, at en evaluering dels skal indeholde en værdisætning af de elementer, der evalueres (hvor vigtig er et givent element i undervisningen for eleven), og dels selve evalueringen af elementerne (hvordan vurderes elementet). Det er således en sammenknytning af evalueringen og perspektiveringen, eller en sammenknytning af den formative og summative evaluering.

Evalueringen og værdisætningen sker ved hjælp af et spørgeskema.

Bag metoden ligger der en teoretisk opfattelse af, at de forskellige undervisningsformer har tilknyttet forskellige læringspædagogikker, som er styrende for lærerens møde med eleverne. Således tre overordnede didaktikker :

Indlæring – dækker bl.a. forelæsningspædagogik

Medlæring – dækker bl.a. dialogpædagogik

Egenlæring – dækker bl.a. projektpædagogik

Dette er en vigtig betragtning i forhold til en evaluering af et givent undervisningsforløb, der i forskellige perioder vil trække på de forskellige pædagogikker. Typisk kan der i et fagligt forløb først være en introduktion til faget, efterfulgt af klasseundervisning præget af forelæsnings- og dialog-pædagogik, som slutes af med et projekt med tilknyttet projektpædagogik. Projektet i sig selv er ofte opdelt i faser.

Metoden understreger vigtigheden af, at eleverne fra starten bliver informeret om, at forløbet vil blive afsluttet med et spørgeskema, der dækker en eller flere af pædagogikkerne, en eller flere af faserne i projektarbejdet, herunder hvordan resultaterne vil blive offentliggjort, og hvad skolen skal bruge resultaterne til. Det følgende er kun et eksempel på, hvordan spørgeskemaer indenfor denne metode kan udformes.

Eksemplet gælder for projektpædagogikken i den fase, hvor klassen forbereder projektarbejdet. Læreren stiller spørgsmål til nogen af de elementer, som han eller hun mener, er centrale for projektarbejdet, og som klassen har arbejdet med, fx problemformulering og logbog. (Se næste side).

I kilden til denne metode er der en hel samling af skemaer, der kan tilpasses det forløb, man har haft, som man gerne vil prøve at evaluere på denne vis.

Værdisætning Hvor vigtigt er det for dig?					Evaluering Hvad har du lært?			
meget	Middel	lidt	meget lidt	Forberedelse til projektarbejde	meget	Middel	lidt	meget lidt
				Hvormeget har du lært om problemformulering?				
				Hvormeget har du lært om logbog?				
							

Yderligere information: H. Linderoth (1998)

4.2 Evalueringsmetoder

Kvalitetstrappen

Kvalitetstrappen er et meget enkelt, skematisk baseret redskab, som kan hjælpe læreren med at fastsætte målene for eleverne, evt. kan der laves individuelle mål for hver elev, hvorved redskabet også kan bruges til at differentiere undervisningen med. Formålet er således at beskrive, hvor eleven/ klassen er nu, og hvad der er det ønskede mål. Kvalitetstrappen kan bruges indenfor et fagligt tema eller indenfor et fag eller et andet fokusområde, fx social adfærd i klassen.

I udgangspunktet beskrives rummet mellem det lavest acceptable kvalitetsniveau og den ambition/ det mål, man ønsker at opnå. Der kan være så mange mellemliggende trin eller milesten, som man selv vil have. I den ene side af trappen angives tidspunkter for, hvornår hvert trin skal være opfyldt, så den samlede model fremstår som en slags projektplan.

Fx kan en fransklærer angive progressionen i elevens skriftlige kompetencer henover skoleåret i 1.g fordelt på en 3-4 trin på trappen. Foruden overblikket over forløbet, så giver kvalitetstrappen læreren mulighed for at tænke sammenhængen mellem de forskellige

læringsforudsætninger igennem og evt. differentiere undervisningen for eleverne.

Yderligere information: H. Mølgaard og K. M. Søland(2002)

Reflekterende elevteam

Metoden med reflekterende team kendes i mange sammenhænge i forbindelse med udvikling af teamsamarbejde. En metode inspireret af reflekterende team er **reflekterende elevteam**:

1. Vælg 2 elever i klassen ud til at være reflekterende team på den/de timer, der ønskes evalueret. Denne opgave bør naturligvis gå på skift blandt eleverne.
2. Vælg tema for observationen. Det kan f.eks. være elevernes aktivitetsniveau, timens faglige indhold, valg af arbejdsformer, fordeling af taletid, brug af IT, elevadfærd,....
3. I løbet af timen indlægges pauser, f.eks. hver 15. minut hvor de 2 elever ganske kort taler sammen om, hvad de har set og undret sig over i timen. Hverken lærer eller de andre elever må på dette tidspunkt kommentere eller afbryde de 2.
4. Afslutningsvist diskuterer læreren og resten af klassen det, de 2 elever har sagt.

BIKVA – fokusgruppeinterview

Dette er en tilpasning af en metode, der beskrives i Krogstrup og Dahler-Larsen(2003). Den oprindelige metode hedder BIKVA, der står for brugerinddragelse i kvalitetsvurdering. Den er udviklet i Danmark i 90'erne, og formålet er at tilvejebringe værdiladede data fra forskellige positioner i et givet system. Den tilpassede metode inddrager flere lærere, og er derfor velegnet til evaluering af f.eks. en klasses samlede undervisning eller et lærerteams arbejde. Metoden forløber i 3 trin:

Trin 1:

Gruppeinterview med elever om temaet for evalueringen, f.eks. undervisningen: Hvad er positivt og negativt, og hvorfor? Dette fører til subjektive beskrivelser af oplevelser og subjektive vurderinger af, hvad der er godt og skidt. Gruppeinterview gennemføres f.eks. i grupper på 4 til 6. Det er ikke mindst af etiske grunde vigtigt, at eleverne giver deres samtykke til deltagelse, og at de er informeret om formålet med evalueringen, hvordan data anvendes og risiko og fordele ved at deltage. I dette trin et skal man derfor tage stilling til flg. punkter:

- a. Hvem der skal være interviewer – andre elever, læreren, andre lærere eller udefrakommende personer? Det er måske en fordel, hvis eleverne kan blive interviewet af en, de ikke kender på forhånd...
- b. Skal alle elever interviewes eller skal der udvælges nogle elever? I givet fald, hvad skal udvælgelseskriterierne være, og bliver den udvalgte elevgruppe repræsentativ?
- c. Skal interviewene optages på bånd? Det kan være rart for lærerne at høre formuleringerne bagefter, men det forhindrer elevernes anonymitet og kan derfor hæmme dem. Bearbejdningen af de bandede elevinterview kan være en stor opgave, derfor kan det være bedre med et referat fra interviewene.
- d. Skal der udarbejdes en interviewguide? Hvem skal i givet fald udarbejde den – elever, lærer, lærerteam? Åbne spørgsmål som f.eks. "Hvad synes I er godt og skidt ved at komme i skole her?" giver eleverne lejlighed til selv at vælge de dimensioner, der skal beskrive deres syn på undervisningen.
- e. Der kan være elever, der har vanskeligt ved at udtrykke sig i gruppeinterviewet.

Trin 2:

Gruppeinterview med de involverede lærere, hvor de præsenteres for elevernes udsagn og drøfter, hvad de mener er årsagerne til elevernes vurderinger. Formålet er refleksion over egen praksis. Interviewguide til dette interview udarbejdes på baggrund af data fra elevinterviewene – "Eleverne oplever, at - hvorfor tror I, at de gør det?"

Trin 3:

Formidling af lærernes reaktioner, anbefalinger og handlingsplaner til eleverne.

Undervejs eller afslutningsvist kan suppleres med f.eks. en spørgeskemaundersøgelse med udsagn fra interviewene for at se, hvor generelle de fremkomne udsagn er.

Yderligere information: Krogstrup og Dahler-Larsen(2003)

Forumteater

Forumteater er en evaluerings- og udviklingsmetode hvor deltagerne med det samme forsøger at ændre de situationer, der ikke fungerer

eller er problematiske. Ideen med forumteater er, at man i fællesskab finder på nye måder at løse konflikter på. En af pointerne er, at man ikke hænger sig i kritikken eller problemet, men med det samme forsøger at ændre den konfliktfyldte situation.

Kernen i metoden er at *spille* forskellige situationer for hinanden, at demonstrere det, der ikke fungerer, hvor tilskuerne med det samme kan påtage sig en rolle i spillet, og gennem sin rolle fremlægge en anden adfærd, der kan løse situationens konflikt, eller ændre den til det bedre. Dermed er det en meget konkret og fremadrettet evalueringsmetode, hvor alle deltagerne på lige fod kan være med til at ændre det, der ikke fungerer.

Først må man blive enige om, hvad det er, der er fokus for evalueringen – hvad er emnet for det, der skal spilles. Det kunne fx være elevsamarbejde under gruppearbejde. Gør man det sammen med en klasse, så skal klassen deles op i grupper, hvor hver person i gruppen skal komme med et bud på en situation indenfor emnet, som de har oplevet som problematisk/ konfliktfyldt. Gruppen vælger sammen en af situationerne.

Den person, der har fundet situationen frem, vælger først sin rolle, og det er ham eller hende, der instruerer de andre. Efter at grupperne har øvet sig lidt samles de til forumteater alle sammen. Hver gruppe gennemgår herefter det samme forløb (hvor det midterste trin evt. kan udelades) :

1. Gruppen spiller uden afbrydelser.
2. Gruppen spiller igen, publikum fortolker og forklarer mundtligt, hvad de ser.
3. Gruppen spiller igen, publikum blander sig, overtager roller, tilfører nye roller, går ind i spillet og *ændrer situationen*.

Der skal være en referent, der konstaterer de fremlagte problemer samt de udspillede løsninger på problemerne.

Yderligere information: Moos, L; Nielsen L. T. og Thomassen J. (1997)

Pædagogisk loppemarked

Denne metode er egentligt lavet til brug ved tværinstitutionelle møder, hvor man vil dele viden, men kan ændres til en intern metode. Det 'pædagogiske loppemarked' er en metafor, som man gennem-

går undervisningen efter, og bruger til at værdisætte elementerne i undervisningen med.

Metaforen som den er fremlagt på hjemmesiden (se yderligere inf.) indeholder følgende kategorier :

- *Museum* : vigtigt engang, men bruges ej mere.
- *Salg/ bytte* : ting, man er stolt af, som andre kan bruge.
- *Tilbudsvarer* : det er ikke meget værd, men måske kan andre bruge det.
- *Affald/ genbrug* : det der skal smides væk.
- *Forgiftet affald* : skulle aldrig have været taget i brug.

Der kan oplagt laves flere kategorier på metaforen efter behov. Konceptet er, at man tager på loppemarked med sin undervisning, og så at sige placerer sin undervisning i loppe-kategorierne. På loppemarkedet møder man andre handlende, enten fra egen skole eller fra andre skoler. Det kan være lærerne sammen med andre lærere, eller eleverne sammen med de andre elever.

Diskussionerne og værdisætningen af undervisningen kan fx opsamles i et system, der minder om Leavitt's diamant, hvor teknologien, de sociale strukturer, deltagerne og målene spiller sammen og alle sammen påvirkes af de ydre rammer:

- **Teknologi** : materialer og midler og metoder
- **Sociale strukturer** : relationer, værdier, normer
- **Deltagere/ aktører** : roller, væremåder, mv.
- **Mål** : alle typer af mål
- **Ydre rammer** : skolens værdier, reformer, økonomi, ressourcer mv.

Det følgende eksempel er hentet fra hjemmesiden, hvor en skole har samlet museumsgenstandene, begrundet hvorfor det er museum og i højre side lavet plads til kategoriseringen.

Pedagogisk museum (ting som var viktige en gang, men som ikke brukes mer)

Ting	Begrunnelse	Kategori
Ringeklokka/skoleklokka	Et "nødvendig onde", men samtidig med på å legge hindringer i veien for noe mer spontan utfoldelse	
Gamle rundskriv	Vi bruker dem ikke mer, men vi må ha et skolehistorisk perspektiv på skolens utvikling, og da er de informative	
Planlegging på kveldstid	Hjernen er "tom" etter en full dag	
Foreldet inndeling av skolebygget	Ingen spesielle begrunnelser gitt	
Stensilmaskinen	Gjorde det mulig å mangfoldiggjøre tekster og oppgaver til bruk i klasserommet, det ble en forenkling	
Halvårsplaner som kun bygger visst antall sider gjennomgått i lærebøkene	Ikke boka som skal styre undervisningen, det er det læreplanene som skal. Bøker skal være veiledende	
Klassesett av standard lærebøker	Læreplan og variert tilfang av lærestoff er viktig for aktiv læring	

Derefter har de opsummeret det i en mere grafisk fremstilling ved brug af Leavitts model (se næste side). Dette eksempel er også hentet fra hjemmesiden.

Systematiseringen kan hjelpe med at skabe klarhed over, *hvad* det er for problemer, man skal løse og *hvordan* de skal løses. Man kan naturligvis vælge en anden systematik, men i så fald er det vigtigt på forhånd at overveje, hvad man vil bruge diskussionerne til at vise.

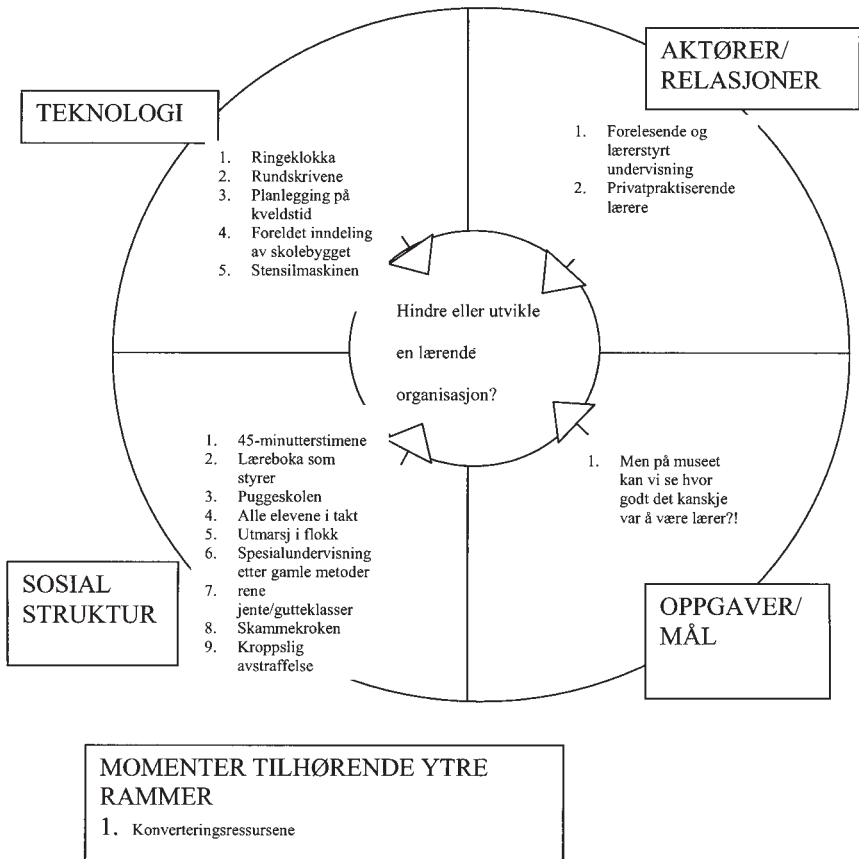
Yderligere information: <http://ressursbanken.ls.no/systemer/>

KATEGORI: PEDAGOGISK MUSEUM

Sortering av anførte forhold i forhold til et firefeltskart (fritt etter Leavitt)

KATEGORI: PEDAGOGISK MUSEUM

Sortering av anførte forhold i forhold til et firefeltskart (fritt etter Leavitt)



Den fagligt evaluerende lærer – elevsamtale

(Det følgende bidrag er skrevet af ph.d.-studerende Torben S. Christensen, og beskriver den metode som Torben har udviklet og arbejder med i sit ph.d.-projekt).

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale forsøger at integrere evaluering og undervisning i én og samme arbejdsproces. Den anvendes fortløbende over skoleåret og parallelt med den øvrige undervisning. Det er en metode, som fokuserer evalueringen på undervisningens evne til at indgå i et samspil med elevernes faglige læreprocesser.

Metoden er meget simpel og kan gennemføres i enhver undervisning, i ethvert fag og af enhver lærer.

Den består i, at man i en klasse indfører en arbejdsform, der systematisk benytter sig af to forskellige dialogtyper. Den ene dialog er en faglig samtale mellem én lærer og én elev. Denne dialog varer max. 5 minutter og foregår i alle elevers påhør. Den anden dialog er fælles for hele klassen og finder sted i umiddelbar forlængelse af den første og relaterer sig hertil. Der gælder stramme regler for hvorledes den første dialog skal forløbe, hvorimod den anden forløber mere frit. Man kan opfatte det som to forskellige dialog-rum.

Det **første dialog-rum** er den faglige evaluerende lærer-elevsamtale, som er en 5 minutters faglig dialog mellem én lærer og én elev. Alle de øvrige elever i klassen deltager som tavse og opmærksomme tilhørere, helst placeret i en fysisk tæt social kreds omkring de samtalende. De må ikke bringe nogen form for bøger, papir og blyant, mobiltelefoner eller andet med ind i den sociale cirkel, kun sig selv og deres opmærksomhed. Det kan aftales at samtaleeleven gives en mulighed for en kort 'time-out', hvor kammeraterne kan konsulteres. Alle elever er samtaleelev efter tur og samtalerne er placeret med 1 eller 2 samtale-sessioner pr. lektion fordelt over hele skoleåret, så den samlede sekvens af samtaler kan udgøre en fortløbende arbejdsproces parallelt med den ordinære undervisning. Samtalen er en undervisningssamtale mellem en lærer og en elev, der er lagt i stramme rammer med henblik på både at kunne anvendes til et undervisningsformål, og til et evalueringsformål. Læreren og eleverne beslutter selv alle øvrige forhold omkring samtalen.

Det **andet dialog-rum** er det umiddelbare efterspil til en faglig evaluerende lærer-elevsamtale, hvor alle elever kan bidrage med indlæg,

som relaterer sig til det, der er sagt og sket i den forudgående lærer-elev-dialog. Det er især hvis der er etableret en social kreds, at dette dialog-rum fremstår tydeligt. Se model på næste side.

Model 1: Lærer og elevers placering i klasserummet.

Dialogrum 1



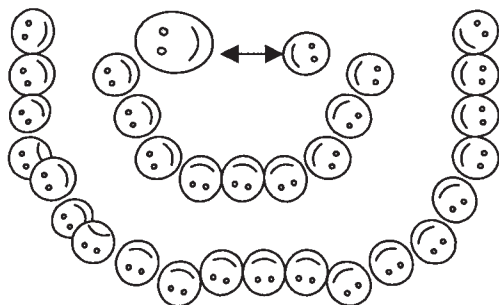
Elev



Lærer



Dialog



Dialogrum 2



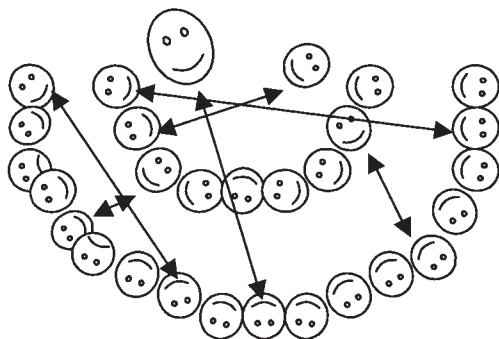
Elev



Lærer



Dialog



En elevs viden på et område kan kategoriseres som sikker, usikker eller manglende. Læreren skal i samtalen forsøge at bringe eleven ind i feltet for dennes usikre viden, fordi det er her, det er muligt at lære nyt. Der skal naturligvis tages behørig pædagogiske hensyn. Spørgeteknisk er det vigtigt at læreren benytter sig af *autentiske spørgsmål*, *optag*, *høj værdsætning*, *udfordring* og *platformbygning* i lærer-elev-dialogen.

Autentiske spørgsmål har ikke indbygget på forhånd givne svar. Det er altså åbne spørgsmål, der ikke har til formål at kontrollere eller teste

eleven, men at få eleven til at tænke over et eller andet. Hvis læreren søger bestemte svar med sine spørgsmål, og eleven er henvist til at gætte, hvad læreren tænker på, er det ikke oplæg til dialog. Det kan være meget vanskeligt for en lærer at stille autentiske spørgsmål, fordi målet med undervisningen jo er gennemgå et bestemt pensum, og fordi der ofte findes et egentligt facit. Hvis læreren f.eks. spørger til beslutningsprocedurer i EU er det ikke et autentisk spørgsmål, men hvad vi kan kalde et test- eller overhøringsspørgsmål. Hvis læreren derimod spørger hvad eleven ved om beslutningsproceduren i EU, så er det et autentisk spørgsmål, fordi eleven ikke bliver spurgt om *noget i EU* men om *sin viden om noget i EU*.

Optag betyder at indbygge noget af det, den anden har sagt i sin egen replik. Der er tale om optag hvis læreren bygger videre på noget af det, eleven allerede har sagt i dialogen.

Høj værdsætning er konsekvensen af optag. Ved at bygge videre på det eleven netop har sagt viser læreren, at han tager elevens bidrag så alvorligt, at de kan indgå i dialogens videre udvikling. Det er med til at skabe dialogen frem for lærerreaktioner som 'flot', 'godt', 'korrekt', som fastholder læreren som den faglige autoritet, der står uden for dialogen.

Faglig *udfordring* betyder, at eleven bliver bedt om at åbne en dialog og i dialogens forløb fastholdes på egne udsagn, uanset om de er fagligt acceptable eller ej.

Platformbygning betyder, at læreren understøtter det fagligt korrekte i elevens usikre viden.

[Uddybning se Dysthe(2000)]

Evalueringen består i, at både lærer og elever bearbejder informationen om elevens faglige niveau i forhold til undervisningen og undervisningens krav. Det er vigtigt at samtalerne foregår åbent i klassen, så alle elever hører alt, det er herved at metoden kan fungere både som undervisning og som evaluering på samme tid og kan levere stof til den efterfølgende undervisning. Det virker endvidere stærkt udfordrende på elevernes faglige læreprocesser og på lærerens erkendelse af undervisningens evne til at indgå i et frugtbart samspil med eleverne, at den foregår i et (semi)offentligt rum.

Yderligere information: T. S. Christensen(2002), T. S. Christensen (2004)

Klassens portefølje

I sin oprindelige udformning anvendes porteføljer til at støtte elevens selvevaluering, men ved at tilpasse metoden som **klassens portefølje** kan den imidlertid også bruges til undervisningsevaluering. Metoden er nemmest at anvende i klasser, der i forvejen arbejder med systematisk brug af logbøger eller dagbøger for undervisningen:

For hver time føres dagbog/logbog over timen. Denne opgave går på skift blandt eleverne, og referatet af timen lægges f.eks. på skolens intranet, så fraværende elever kan forberede sig til næste time.

Med jævne mellemrum, f.eks. en gang om måneden holdes et klassemøde. Ud fra referatet fra hver time udvælges på dette møde de 5 bedste timer til klassens samlede portefølje. Udvælgelsen diskuteres, og der skal argumenteres for valget.

Yderligere information se: Krogh og Jensen (2003)

Scorematricen

Formålet med denne metode er at give *lærerne* et redskab til systematisk at forholde sig til deres egen undervisning. I en periode gennemgår man efter endt undervisning sine lektioner ud fra en 'huskeliste', der dækker forskellige aspekter af undervisningen.

Pointen er at finde frem til problemer i egen undervisning, som man måske godt kan fornemme, men ikke kan formulere for sig selv. Ved den systematiske opsamling af observationer og erfaringer kan man hen over en periode bedre se, hvordan tingene spiller sammen i undervisningssituationen. Ens øjne bliver gennem brugen af huskelisten lukket op for andre dimensioner af undervisningssituationen end dem, man er vant til at interessere sig for.

Det er en oplagt mulighed at supplere selvevalueringen med kollegial supervision, eller andre former for samtaler/ observation, hvor man kan få af- og bekræftet sine egne iagttagelser.

Der er tale om et amerikansk redskab, som er udviklet m.h.p. at evaluere hver lærers præstation, fx hver femte år. Udgangspunktet i denne evaluering er lærerens selvevaluering. Det er derfor, det hedder en 'scorematrice', hvilket man som lærer kan synes er odiøst. Men derfor kan man godt bruge redskabet som dåseåbner til sin egen selv-

refleksion for at få den systematiseret, særligt hvis man endnu ikke er så erfaren som lærer.

Yderligere informationer: Howard B B & McColskey (2001)

4.3 Data indsamling til evalueringen

Ikke alle af de foregående 10 metoder kræver et egentligt datagrundlag, fx handler datagrundlaget i forumteater-metoden om at fastholde de 'løste' situationer, mens det i den fagligt evaluerende elev-lærersamtale, er processen, som er central. Men mange af de andre metoder, og evaluering generelt set, bygger på dokumentation – data.

Efter at have valgt en overordnet metode følger ofte overvejelser over, hvordan data til evalueringen indsamles. I den svenske udgivelse fra Skoleverket "Att samla och bearbeta data" findes der en meget let tilgængelig og anvendelig gennemgang af de mest anvendte dataindsamlingsmetoder i forbindelse med evaluering af undervisning. Der kan være tale om:

- a. Interview – i grupper, enkeltvis og med eller uden interviewguide.
- b. Spørgeskemaer med åbne og/eller lukkede spørgsmål.
- c. Video- eller båndoptagelser af undervisningen.
- d. Undervisningsobservation.
- e. Forskellige former for skrivelser – dagbog, logbog, portefølje, rapporter og tests.

IT kan spille en rolle i evalueringen, og det vil sandsynligvis ændre på evalueringsformerne. Man kan f.eks. forestille sig, at udviklingen af elektroniske spørgeskemaer vil gøre brug af spørgeskemaer lettere og mere hyppig. Der er også gjort enkelte erfaringer med brug af en elektronisk evalueringskonference til klassen.

Yderligere information: www.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/

Litteraturliste:

Bisgaard, H J (2002) : Hvad læreren ser, Kroghs forlag, Vejle

Boye Andersen, F (1998) : Splinter af en lærende skole. Tegn er noget vi selv bestemmer, DHL, Århus.

Christensen, Torben Spanget (2002): Evaluering af undervisning og læring. Side 19-76 i "Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik vinter 2002-2003", Gymnaiepædagogik nr. 36, DIG, SDU.

Christensen, Torben Spanget (2004), Undervisningsintegreret evaluering – et pædagogisk eksperiment. Forventes udgivet 2004 i skriftserien Gymnasiepædagogik, DIG, SDU

Dahler-Larsen, Peter m.fl (red.) (2000) Evaluering og evalueringsforskning, Forskningstidsskrift fra DLH, 4. årg., nr. 6.

Doveliu J (på nettet) Att samla in och bearbeta data – Verktyg for utvärdering, udgivelse fra Skoleverket, kan down loades som pdf-fil fra denne adresse

<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/>

Dysthe, Olga (2000). Det flerstemmige klasserum – Skrivning og samtale for at lære. Klim. Århus 2000 1. udgave 2. oplag.

Engel, Flemming og Pedersen, Lone (2003): Hvornår er det godt nok? Ålborg Seminarium.

Evaluering(2003). Kvan nummer 65, marts 2003, 23. årgang.

Handal, G (1996) : Studentevaluering av undervisning – Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning, Cappelen Akademisk Forlag as, Norge.

Heidemann, T m.fl. (2001) : Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler, DPU, København.

Hiim, H og Hippe E (1993) : Læring gjennom oplevelse, forståelse og handling, Oslo

Howard B B + McColskey (2001) : Evaluating Experienced Teachers i Educational Leadership, feb. 2001, side 48-51

Krogh E & Jensen M J (2003) : Portfolioevaluering,

Gymnasiepædagogik, nr. 40, august 03, Dansk Institut for

Gymnasiepædagogik, SDU, Odense

Krogstrup, Hanne Kathrine og Dahler-Larsen, Peter (2003): Nye veje i evaluering. Systime Academic.

Linderoth, Henning (1998) : Et inspirationshæfte om Evaluering og læring, didaktik og forandring, DLH. (Hæftet er en del af projektet 'Skoleevaluering – 4 by projektet', hvis skriftserie overordnet er redigeret af Ole Harrit og Leif Moos.)

Moos, L; Nielsen L T og Thomassen J. (1997) : Et inspirationshæfte om Skoleevaluering, DLH. (Hæftet er en del af projektet 'Skoleevaluering – 4 by projektet', hvis skriftserie overordnet er redigeret af Ole Harrit og Leif Moos.

Mølgaard, Hanna og Klausen, Martin Sølund (2002): Jeg vidste ikke... - om evaluering i skolen. Ry kommune.

Poulsen, Sten Clod (1995): Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig. MultiMedieforlaget.

Schön D A (1983) : The reflective Practitioner, Basic Books, New York, USA

Undervisningsevaluering(2003). Dansk evalueringsinstitut.

Hjemmesider til inspiration og information :

<http://www.kif.emu.dk>

www.ls.no/ : Læringscenteret i Norge, kompetencecenter for hele Norge mht. uddannelsesrelaterede opgaver.

<http://www.eva.dk/> : Det danske Evaluerings Institut

<http://ressursbanken.ls.no/systemer/> : Ressourcebanken for vurdering og kvalitetsudvikling i grundskolen og videregående uddannelse, Norge.

<http://www.skolverket.se/> : National myndighed for barn og skole, Sverige.

<http://www.nifu.no/> : Norsk institut for studier af forskning og uddannelse, Norge.

