

Evaluering og læreprocesser

Publikationen indgår i FoU-publikationernes
orange serie om pædagogisk/faglig udvikling
- generel for erhvervsuddannelsesområdet

**Ole Dibbern Andersen
Erling Petersson
Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse**

FoU-publikation Nr. 20 - 1997

**Udgivet af:
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
1997**

Evaluering og læreprocesser

Publikationen indgår i FoU-publikationernes orange serie om pædagogisk/faglig udvikling generel for erhvervsuddannelsesområdet - State-of-the-art

FoU-publikation nr. 20/97

Forfattere: Ole Dibbern Andersen og Erling Petersson,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion: Werner Hedegaard, DEL

Omslag: Bysted A/S

1. oplag, 1997: 2000 stk.

ISBN 87-603-0991-1

ISSN 1395-5373

Udgivet af Undervisningsministeriet, 1997

Bestilles (UVM 7-220) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Frederiksholms Kanal 25 F
1220 København K
Tlf. nr. 3392 5220
Fax nr. 3392 5219
E-mail: jan.alfredsson@uvm.dk
eller hos boghandlere

Repro: Malchow Bogtryk/Offset ApS, Ringsted

Tryk: Malchow Bogtryk/Offset ApS, Ringsted

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 1997

Pris: 65 kr. inkl. moms

Der ydes 20% rabat ved bestilling af 5 stk. og derover

Publikationen indeholder eksempler på evalueringsværktøjer, fx skemaer. Værktøjerne kan rekvireres (bestillingsnr. DEL 5706) til kopiering hos Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, biblioteket, Rigsgade 13, 1316 København K. Tlf. 3314 4114, fax 3314 4214 eller e-mail: dellib@mail.delud.dk



Forord

I de senere år er der i erhvervsuddannelserne og på erhvervsskolerne sket en påfaldende udvikling inden for det pædagogiske område. Tidligere har der været fokuseret på formidlingen af stoffet - fra lærer til elev. Nu planlægges og gennemføres meget undervisning med fokus på læreprocesserne og de rammer for selvstændig udfoldelse af potentialer, som eleverne og de studerende kan bevæge sig inden for.

Mange af de forsøgs- og udviklingsarbejder og undervisningsforsøg, der har været gennemført inden for de seneste fire til fem år illustrerer, at erhvervsskolerne eksperimenterer pædagogisk med henblik på at fremme en udvikling, hvor tænkning i læring frem for i formidling er sat på dagsordenen.

Uddannelsernes fokus er i færd med blive nydefineret, med det resultat at læringsbegrebet, læreprocesserne og elevernes eller de studerendes medansvarlighed for undervisningen nu betones kraftigt.

Mange af de undervisningsforsøg, der har været gennemført, hvor intentionen har været at udvikle deltagerstyring, medansvarlighed og selvstændighed hos elever eller studerende, har i det væsentlige drejet sig om at skabe nye undervisningsforståelser, uden at arbejdet med at udvikle sammenhørende evalueringsformer er fulgt med.

Hensigten med denne publikation, *Evaluering og læreprocesser*, er at give inspiration og konkrete forslag til en (gen)etablering af forbindelseslinjerne mellem den undervisningsmæssige dimension og evalueringens dimension. De to forfattere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse redegør for, hvordan der i en undervisning, der har vægt og fokus på elevernes læreprocesser, kan arbejdes med en procesorienteret evaluering med fokus på det samspil, der bør være mellem lærere og elever.

Forfatterne søger at udfolde ideer og metoder til, hvordan der i en moderne, elevcentreret undervisning kan arbejdes med evaluering. Der beskrives relevante feedback-mekanismer, som kan give såvel lærere som elever/studerende et billede af, hvordan og i hvilket omfang de ønskede mål nås.

Erhvervsskoleafdelingen har finansieret udarbejdelse og udgivelse af publikationen. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatterens egen regning.

Henrik Friediger
Undervisningsministeriet
Erhvervsskoleafdelingen
Juli 1997



Indhold

Forord	3
1. Evaluering og det pædagogiske paradigmeskifte	7
2. Hvorfor nye evalueringsformer?	12
2.1 Skolekulturen befinder sig i et spændingsfelt mellem tradition og fornyelse	12
2.2 Skolen og undervisningen mellem analoge og digitale processer.....	14
2.3 Skolerne befinder sig i et pædagogisk paradigmeskifte	16
2.4 Evaluering og ny informationsteknologi	20
2.5 Afrunding	22
3. Nye evalueringsformer - i praksis	23
3.1 Elevens selvevaluering.....	23
3.2 Elevsamtalen.....	30
3.3 Lærers selvevaluering.....	31
3.4 Evaluering af gruppearbejde og gruppeprocesser	33
3.5 Gensidig evaluering	35
3.6 Evaluering som kulturel selvrefleksion	39
3.7 Afrunding.....	40
4. Evaluering og læreprocesser	42
4.1 Eleverne skal trænes i hensigtsmæssige arbejdsvaner og studiekompetencer	42
4.2 Læreprocessen kan ses som en enhed af udforskning, formidling og metasamtale	45
4.3 Læreprocesserne kan organiseres i forskellige rum og miljøer	48
4.4 Skolen som lærende organisation.....	49

5. Cases: Skolers arbejde med læreprocesser og evaluering	51
5.1 En videregående teknikeruddannelse	51
5.2 En handelsskoleuddannelse	56
6. Afslutning	59
7. Litteratur	61



1

Evaluering og det pædagogiske paradigmeskifte

Anlægger man en meget bred synsvinkel på erhvervsuddannelsessystemet, vil mange formentlig kunne blive enige om, at der i de senere år er sket en påfaldende udvikling inden for det pædagogiske område. Fra at fokusere på formidlingen af stoffet - *fra lærer til elev* - forløber meget undervisning nu med fokus på læreprocesserne og de rammer for selvstændig udfoldelse af potentialer, som eleverne og de studerende kan bevæge sig indenfor.

Når en sådan udvikling spidsformuleres - hvad der f.eks. for det almene gymnasiums vedkommende sker i bogen *Kulturens koder*²⁾ - tales der om et pædagogisk paradigmeskifte, der har flyttet vægten bort fra læreren som undervisningens rammesætter og skulptør og hen til eleven eller den studerende som den ansvarlige, organiserende og lærende.

Hvorvidt et sådant paradigmeskifte er en realitet inden for erhvervsuddannelsessystemet kan være svært at afgøre, men hele den række af forsøg³⁾ der har været gennemført inden for de seneste 4-5 år peger under alle omstændigheder på, at erhvervsskolerne har indset nødvendigheden af at eksperimentere pædagogisk med henblik på at fremme en udvikling, hvor tænkning i læring frem for formidling er sat på dagsordenen.

Uddannelsernes fokus er i færd med blive nydefineret, med det resultat at læringsbegrebet, læreprocesserne og elevernes eller de studerendes medansvarlighed for undervisningen nu betones kraftigt.

En sådan udvikling kan man fortolke på mange måder, og nogle skeptiske røster har da også allerede påpeget risikoen for, at uddannelsesinstitutionerne umærkeligt havner i en situation, hvor ansvaret for uddannelse og under-

2) Se t.ex. Erling Petersson: "Fra lærerprocesser til læreprocesser" i *Kulturens koder*, 1995

3) Se bl.a. Albert A. Christensen: "Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser", 1994

visning utydeliggøres eller forflygtiges. Men selv om udviklingen således ikke forløber uden modstand, er det næppe forkert at tale om, at den omtalte vægtforskydning i det pædagogiske område er af irreversibel natur.

Dels vil den nye forståelse af undervisningens fokus naturligt blive understøttet af den retningsforskydning, der vil finde sted i folkeskolen som en konsekvens af den nye folkeskolelov, som betoner projektarbejde og undervisningsdifferentiering. Dels tyder alle foreløbige erfaringer i erhvervsuddannelsessystemet på, at elever/studerende og institutioner, der har været involveret i sådant udviklingsarbejde, ønsker at fortsætte og udvikle disse aspekter.

Udviklingen er altså i solid gænge, men påfaldende er det, at et væsentligt område i pædagogikkens fagområde tilsyneladende er blevet efterladt uden den store opmærksomhed: Evalueringen.

Skal man sætte tingene på spidsen, kan man sige, at det store flertal af de undervisningsforsøg, der har været gennemført, hvor intentionen har været at udvikle deltagerstyring, medansvarlighed og selvstændighed hos elever eller studerende, langt hen har baseret sig på at skabe nye *undervisningsforståelser*, mens arbejdet med at paralleludvikle *evaluering*sformerne ikke har fulgt med.

En del af forklaringen på dette forhold er sandsynligvis selve erhvervsuddannelsesreformen, der markant etablerede et skel mellem undervisning og evaluering. Loven knæsatte på undervisningens område princippet om *helhedsorientering*, der på mange måder fik en katalysatoreffekt på erhvervsskolernes undervisning⁴⁾, men fastslog samtidig, at evalueringen skulle finde sted gennem et centralt dirigeret eksamenssystem, der ikke var gearret til at arbejde helhedsorienteret. Samtidig blev det dog understreget, at al undervisning skulle suppleres af løbende evalueringer.

Naturligvis er de centrale eksaminer ikke eneste evalueringsmulighed i erhvervsuddannelserne, men der er næppe tvivl om, at fraværet af muligheden for at fuldstændiggøre og afrunde helhedsorienterede undervisningsforløb

4) Se t.ex. Ole Dibbern Andersen m.fl.: "Helhedsorientering - hvad er det?", hvor der dels redegøres for begrebets pædagogiske implikationer, dels beskrives, hvordan det har påvirket dagligdagen på erhvervsskolerne.

med helhedsorienterede eksaminationer i væsentlig grad har betydet, at hele diskussionen og udviklingen af evalueringen er blevet ladet tilbage på erhvervsskolerne. I hvert fald er det påfaldende, at der i hele den strøm af udgivelser, der er fulgt i kølvandet på erhvervsuddannelsesreformen kun er ganske få, der entydigt sætter fokus på evalueringsspørgsmål.⁵⁾

Tiden er således nu inde til at rejse diskussionen af, hvordan den meget betydningsfulde dimension, som evalueringen udgør, kan tematiseres sammen med de spændende pædagogiske diskussioner, der forløber inden for erhvervsuddannelserne i øvrigt. Hvis erhvervsuddannelserne totalt set skal udvikle sig, må det nødvendigvis ske med skyldig hensyntagen til, at de evalueringsformer, man benytter sig af, følger med udviklingen og således direkte understøtter de bestræbelser på at nyorientere undervisningen, så elevernes læreprocesser sættes i fokus. Evalueringen er jo netop det redskab, der skal tilgodese, at undervisningen til stadighed udvikles og forbedres. Efterlades den på et udviklingstrin, der historisk knytter sig til forlængst overståede kapitler i undervisningens udvikling, er der risiko for, at de pædagogiske landvindinger *tabes* og fremstår som selvbekræftende selvfølgeligheder.

Hensigten med denne publikation er således, at (gen)etablere forbindelseslinjerne mellem den undervisningsmæssige dimension og evalueringens dimension. I publikationen redegøres for, hvordan der i en undervisning, der har vægt og fokus på elevernes læreprocesser, kan arbejdes med en procesorienteret evaluering, hvor fokus er lagt på det samspil, der bør være mellem lærere og elever med henblik på konstant at sætte undervisningen, dens indhold og former, til diskussion og vurdering.

Der udfoldes en række ideer og metoder til, hvordan der i en moderne, elevcentreret undervisning kan arbejdes med at anvende evalueringsstrategier i form af relevante feedback-mekanismer, som kan give såvel lærere som elever/studerende et billede af, hvordan og i hvilket omfang de ønskede mål nås.

Når sådanne evalueringsstrategier skal skabes og udfoldes, må det nødvendigvis ske på et fundament. Fundamentet i

5) I 1996 udsendte ESA publikationen "Evalueringkultur", der beskriver, hvordan en handelsskole har arbejdet med at udvikle skolens evalueringssystemer.

denne sammenhæng består i en række grundantagelser om, hvordan god evalueringspraksis ser ud og kan praktiseres:

1. Evalueringen må organiseres som selvevaluering og gensidig evaluering

Hvis evaluering skal fungere optimalt må den udstrækkes, således at undervisningsdeltagerne får mulighed for at evaluere egne indsatser i undervisningen. Med undervisningsdeltagerne tænkes såvel på lærere som elever/studerende.

Samtidig bør et andet princip gøres gældende: Evaluering bør gennemføres som gensidig evaluering, hvor "pilene peger begge veje". Lærere skal have mulighed for at evaluere elevers præstationer, men et ligeværdigt lærer-elev-forhold forudsætter, at elever også skal have mulighed for at evaluere lærere.

2. Evaluering skal anskues procesorienteret

I uddannelsessammenhæng har der historisk hersket en klar tendens til at evaluering er blevet praktiseret som et summativ, produktorienteret anliggende. Dette gælder nok primært i erhvervsuddannelserne, hvor slutmålet ofte har været et konkret, fysisk produkt (t.ex. svendeprøven).

Evaluering må, hvis den skal på omgangshøjde med den moderne, procesorienterede undervisning udvikles til i højere grad at tage vare på de processer, der forløber i undervisningen. Med andre ord må evalueringsformerne raffineres, så de bedre kan opfange de processer og personligt orienterede dannelsesmål, der er så vigtige i nutidens undervisning.

3. Evalueringen må fungere som et styringsværktøj i skolekulturen

Evalueringen bør, hvis den skal fungere optimalt, ikke kun tjene som redskab for lærere og elevers/studerendes refleksion over undervisningen, men bør udstrækkes til at fungere som et redskab, der kan medvirke til at sætte mål for og pejle den samlede skolekultur.

Udviklingen af fornuftige, indlæringsorienterede skolekulturer er forlængst sat på dagsordenen på erhvervsskolerne, og i den forbindelse er evaluering et af de helt centrale redskaber, der kan bringe denne udvikling videre.

Dette er de bærende ideer - teser om man vil - der skal udfoldes i de kommende kapitler.

Lad os først se lidt nærmere på, hvad der egentlig rummes i det pædagogiske paradigmeskifte og hvilke konsekvenser, dette har for at tænke i evalueringsbaner.



2

Hvorfor nye evalueringsformer?

2.1 Skolekulturen befinder sig i et spændingsfelt mellem tradition og fornyelse

Der er næppe nogen tvivl om, at betingelserne for skolen og lærerarbejdet har ændret sig markant de senere år.

For blot nogle få årtier siden var det kulturelle rum omkring skolen og lærerarbejdet bestemt af en tradition med nogle indbyggede værdier for, hvad der var rigtigt og forkert. Traditionsstyringen betød, at det langt hen ad vejen var givet, hvad skolen og undervisningen skulle dreje sig om og bruges til. Skolen behøvede ikke at begrunde eller retfærdiggøre sin egen praksis. Også koden for lærer-elevforholdet var lagt fast. Læreren fik sin autoritet i kraft af sin større fortrolighed med traditionen og deraf følgende videns- og erfaringsforspring frem for eleven. Og eleven indgik i hierarkiet som den yngre og mindre fuldkomne udgave af læreren selv, hvorfor undervisningen havde karakter af at fylde eleven op med dét, læreren vidste. I den forstand var hverdagsituationerne for lærer og elever enkle og forudsigelige. Læreren kunne støtte sig til en autoriseret og velafgrænset vidensmasse, og eleven kunne nøjes med at følge med, overtage eller lære lektien. Han eller hun behøvede ikke at gøre noget ekstra.

Denne konstruktion har de senere år vist sig at være stadig mere problematisk. Med den kulturelle moderniseringsproces de sidste tre til fire årtier - og her i særlig grad den øgede betydning af informationsteknologien, internationaliseringen og individualismen - er det blevet klart, at normer og værdier ikke eksisterer som noget, vi er enige om, og som derfor blot kan overtages, ligesom der heller ikke længere findes en afgrænset og autoriseret vidensmasse. Frem for en allerede formet kultur, som skolen kunne videreformidle og reproducere i sin hverdag, er billedet her i 90'erne unægtelig både mere komplekst og uforudsigeligt.

Den aktuelle skolekultur præges således af brud på mange vaner og rutiner. Hvor kulturen for få år siden var bagudrettet ("Sådan plejer vi at gøre"), handler det nu om at være foran og om ikke at tage ret meget for givet. Opbruddet kan på én gang være nødvendigt og vældigt anstrengende, fordi ledelse, lærere og elever kan opleve at stå i et ingenmandsland uden ret mange støttepiller og retningslinjer. Derfor er udfordringen for skolerne måske også nu at kunne håndtere en dobbelthed: Både at blive opmærksom på hensigtsmæssige vaner og ritualer, som skolens parter kan støtte sig til og bruge som kulturelle orienteringsmønstre og samtidig at kunne forny sig ved at korrigere vaner. Denne dobbelthed viser sig som en udfordring både på skoleniveau og på lærer-elevniveau.

På skoleniveau handler det overordnet om kulturel selvrefleksion eller - som vi kalder det i kapitel 1 - om evaluering som styringsværktøj i skolekulturen. Ledelse og lærere må forholde sig bevidst bearbejdende til den kultur, som findes på stedet: Den pædagogiske praksis, det fysiske miljø, det interne samarbejde, forholdet til elever og omverden. Den kulturelle selvrefleksion drejer sig således både om at formulere visioner og om at evaluere den kulturelle praksis. Hvordan er sammenhængen mellem, hvad man bør (værdierne), og hvad man gør (handlingerne)? Hvordan forstår man sig selv som skole? Er man en servicevirksomhed eller en kompetenceproducerende virksomhed f.eks.? Og hvad er overhovedet skolens særlige eksistensberettigelse?

Og på lærer-elevniveau handler det om, at parterne gennem selvevaluering og gensidig evaluering løbende afklarer deres roller og indbyrdes samspil, hvor omdrejningspunktet er, at lærerne har et fagligt-pædagogisk ansvar, mens eleverne har et læringsansvar. Og tipper balancen, bliver undervisningen enten autoritær eller den udvander som socialisation eller livsform.

Sammenfattende kan man sige, at en række forhold, som tidligere lå meget mere fast omkring skolen og undervisningen, i dag er under revision eller i en helt ny forstand skal begrundes og retfærdiggøres.

2.2 Skolen og undervisningen mellem analoge og digitale processer

Med udgangspunkt i antropologen og systemteoretikeren Gregory Batesons arbejde kan man hævde, at skolerne i disse år befinder sig i et spændingsfelt mellem analoge og digitale processer.⁶⁾

Analoge processer handler om genkendelighed. Der er tale om at opbygge vaner, agere i gentagende mønstre og situationer, der ligner nogle, man som lærer har prøvet eller stået i før. I de analoge processer vil læreren i høj grad kunne forudsige de enkelte situationer eller med andre ord bygge sin undervisning på en for-forståelse. Eleverne ligner nogle, man har haft før. Der vil sikkert være de og de hovedgrupper eller typer af elever til stede, og det kan man så basere sin planlægning og strategi på. Analoge processer giver mulighed for klassificering. Det skaber tryghed, reducerer kompleksiteten, men kan også føre til læsthed, fordi man afviser forstyrrelser. Vi kender det fra snakken på lærerværelset om eleverne, hvor man kan forfalde til enkle klassifikationer som f.eks.: Eleverne er dovne, ukoncentrerede og uansvarlige. Eller man tyer til udsagn som f.eks.: Eleven er tavs, hun skal sige noget mere, og eleven har for mange forsømmelser, han skal komme noget mere.

Digitale processer handler om konstant at teste og kunne korrigere sine handlinger og antagelser: Holder det stadigvæk, eller skal vi justere på vores vaner og fordomme? Det giver mere komplekse og uforudsigelige situationer. Man kan som lærer ikke bare gøre, som man plejer eller forudsige, hvad der sker. Det kræver en evne til at kunne tage bestik af eller scanne de enkelte situationer. Hvem er til stede i dag, hvem har tænkt sig at deltage, og hvordan er klassens aktuelle dagsorden: Er det 'in' at bidrage aktivt, eller vil det være lig med morakkeri? Eleverne er i dag sværere at gruppere eller putte ind i faste skabeloner. Ungdomskulturene handler i stigende grad om konstant at prøve sig af, indgå i nye symbolske spil og etablere prestigehierarkier for, hvad der har høj og lav status.

6) Se Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: "Kulturel selvrefleksion - et styringsværktøj" i Kulturens koder, 1995.

Følgende lærerbeskrivelse af starten på en undervisningstime dækker sikkert mange læreres oplevelse af vilkårene i det moderne klasserum:

Da jeg ankommer til klassen, sidder en gruppe ved et bord på gangen, en anden gruppe står i en klynge i klassen: Alt i alt ser der ikke ud til at være ret mange til stede. Efterhånden kommer der samling på dem. Jeg er i gang med at dele restopgaver ud - opgaver, der er afleveret for sent og derfor også bliver tilbageleveret, når det passer læreren. To-tre af eleverne er slet ikke til stede. Og den opgave, de skal aflevere i dag, får jeg kun fra seks elever. Jeg beder dem sætte sig, nu går vi i gang, find teksten frem. Den skulle de have arbejdet i grupper med, mens jeg var på kursus. Louise havde ansvaret for at sige besked, men hun var vist ikke i skole, får jeg ud af dem. Men teksten har de fleste da, og enkelte har også læst den hjemme.

Desillusioneret fortæller jeg om, hvordan jeg på mit kursus i skoleudvikling netop har holdt oplæg om, hvor umulig lærerens situation er i dag - alt for mange elever er uforberedte, umotiverede, har slet ikke lært at arbejde. Jeg havde tænkt på dem, mens jeg holdt det. Store blå øjne fra Heidi, bebrejdeser fra flere af de andre, det kan i hvert fald ikke passe, at jeg har tænkt på dem. Niels Jacob har set i TV, at man i folkeskolen er begyndt at opprioritere dramatikundervisningen, for at det hele ikke skal være så kedeligt.

Jeg siger, at jeg gerne vil være med til, at det ikke skal være så kedeligt, men alt er nu ikke min fejl. Jeg opregner, hvordan denne time er startet og spørger, om jeg så ikke har ret? De er søde nok, men de må da indrømme, at mine vilkår er vanskelige. Og det vil de også godt.

Ovenstående situationsbeskrivelse fanger meget godt den kompleksitet og uforudsigelighed, som er et væsentligt træk ved 90'ernes lærerarbejde.

Så længe kulturen lå fast, behøvede vi ikke at tænke eller ændre så meget på, hvad vi gjorde. Men i dag, hvor vi står midt i moderniteten og med den uden indbyggede værdier for, hvad der er rigtigt og forkert, må vi anderledes på én gang kunne opbygge hensigtsmæssige vaner for at reducere stress og kompleksitet og kunne håndtere brud på vaner.

De digitale processers søgende og afprøvende måde bliver derfor væsentlig: Hvordan definerer vi os selv og vores omverden. Er vi enige om, hvor vi skal hen, og er vi på rette spor? Det kræver en ny form for professionalism i lærerarbejdet, hvor læreren er i stand til at skabe og begrunde dagsordener, løbende teste, hvordan de virker og fungerer samt være åben over for korrektioner, herunder kunne give og tage imod feedback.

2.3 Skolerne befinder sig i et pædagogisk paradigmeskifte

Erhvervsskolernes situation kan også formuleres på følgende måde: De er blevet til under ét bestemt sæt af samfundsmæssige betingelser. Nu står de her i 90'erne over for den udfordring at skulle (be)vise deres bæredygtighed under nye kulturelle vilkår. Det nytter hverken at skue nostalgisk tilbage eller blot løbe med og placere skolen som et underholdningsmulticenter, et tilbud blandt mange, hvor man kan købe smart undervisning i salg og service-caféen eller more sig i den franske butik, hvor der bages croissanter og ryges Gitanes. Derimod handler det om et paradigmeskift fra lærerformidling mod moderne dannelses- og læreprocesser, således at eleverne frem for at være modtagende lærer at forholde sig undersøgende og reflekterende samt i højere grad bliver i stand til at planlægge, gennemføre og evaluere egne læreprocesser. Det drejer sig således om en mere hensigtsmæssig arbejdsdeling mellem lærer og elever, samtidig med at begge parter bliver mere bevidste om den proces, samarbejdet udgør. Konteksten og 'spillet' mellem lærer og elever bliver vigtigt: Hvad er det, vi er i gang med? Hvorfor arbejder vi med dette? Hvilke roller og funktioner indtager vi i forhold til hinanden?

Læring eller faglig og personlig udvikling forudsætter viden om, hvordan jeg lærer, altså den såkaldte *metakognition*.

I antologien "Pædagogik og perspektiv" definerer Jens Dolin og Gitte Ingerslev begrebet metakognition på denne måde:⁷⁾

7) Se artiklen "At lære at lære", Pædagogik og perspektiv, 1994.

I et samarbejde med eleverne arbejder lærerne på at få eleverne til at erkende, hvori læring består og at tage ansvaret for egen læring: Sideløbende med disse bestræbelser ændrer den enkelte lærer sin egen lærerrolle. Metakognitionen består af flg. elementer:

Viden om læring

- hvori består læring?
- hvilke effektive læringskilder står til min rådighed?
- hvad er min personlige læringsstil?

Opmærksomhed på læreprocessen

- bl.a. gennem tilegnelse af evalueringsteknikker

Viden og opmærksomhed på egen læring vil give en øget bevidsthed, som fører til (øget)

Kontrol med egen læring

- gennem målbevidste beslutninger

Når denne kontrol med egen læring er indarbejdet, vil eleverne ikke (længere) udføre skolearbejde uden hyppigt at spørge sig selv:

Hvad er det, jeg laver nu?

Hvorfor gør jeg det?

Hvordan skal jeg gribe det an?

Det medfører, at eleverne er til i læringsprocessen og oplever, at de selv har handlemuligheder i forhold til deres skoleliv. De indgår i samarbejde med læreren og tager deres del af ansvaret for, hvad der foregår i klasseværelset. De bliver i højere grad aktive, selvstændige og nysgerrige.

For eleverne kan perspektivet siges at være:

- At de arbejder mere og bedre selv
- At de er bevidste om arbejdsprocessen
- At de bliver klar over:
 - hvad der er gode og dårlige arbejdsvaner og fremgangsmåder
 - hvilke situationer og fremgangsmåder, de lærer noget ved, samt hvornår de ikke får noget ud af undervisningen
 - hvad det er, der forhindrer dem i at lære.

For lærerne er målestokken bl.a.:

- Mere drillepind end formidler?
 - bedre til at anfægte og problematisere samt til at få eleverne til at se tingene fra flere vinkler?
- Mere vejleder?
 - bedre til at sætte eleverne i gang med at finde løsninger eller svar?
- Mere rammesætter?
 - opmærksom på at sætte dagsordener og organisere læreprocesser?
- Bedre til at observere og give feedback på elevernes måder at arbejde og lære på?

Den tyske sociolog Niklas Luhmann ser dette skift fra formidling mod læreprocesser som en markant ændring i hele kommunikationssituationen.⁸⁾ Hvor den traditionelle undervisning i høj grad var et spørgsmål om overførsel af et stof fra lærer til elever, handler moderne læreprocesser snarere om bevidst selektion og tilegnelse. For både lærer og elever bliver følgende områder derfor centrale:

- At skaffe sig overblik (over informationer, handle- og valgmuligheder)
- At vælge (hvad der er relevant og værd at beskæftige sig med)
- At etablere forståelse (i kraft af lærerinspiration og -modstand samt en aktiv tilegnelsesproces, hvor eleverne forholder sig undersøgende og reflekterende)
- At sikre anknøytning (dvs. at lærer og elever bliver enige om rammerne og betingelserne for spillet og det indbyrdes samarbejde)

I praksis kan anknøytningen formuleres som en kontrakt mellem lærer og elever, der tydeliggør klasserumskulturen og parternes roller og ansvar i læreprocessen. Lærerrollen kan således have følgende værdier:

- At være fagligt og personligt engageret
- At skabe tydelige rammer og holdepunkter omkring elevernes læreprocesser, herunder tydeliggøre, hvad det er for et særligt kulturelt rum, parterne befinder sig i

8) Se Jens Rasmussen: "Socialisering og læring", 1996.

- At hjælpe eleverne til selv at kunne formulere spørgsmål og søge svar og løsninger.

Medens elevrollen kan rumme følgende værdier:

- Aktivt at 'lære til sig'
- At udvise ansvarlighed over for helheden (klassemiljøet og samarbejdet)
- At være opmærksom på egne valg og fremgangsmåder.

En sådan tydeliggørelse af lærer- og elevrollerne kan ligeledes danne baggrund for en løbende evaluering af samspillet, hvor formålet er:

- At læreren bliver bevidst om, hvad der i hans/hendes måde at organisere læreprocessen og møde eleverne på henholdsvis fremmer og hæmmer elevernes faglige udbytte samt deres personlige engagement og udvikling
- At eleverne bliver bevidste om, hvordan deres indsats og ansvarlighed påvirker deres eget faglige og personlige udbytte, kammeraternes muligheder for at lære noget samt lærerens muligheder for at undervise og vejlede.

Det pædagogiske paradigmeskifte er en *læreproces* - for både lærer og elever. Det drejer sig om læringsformer, hvor lærer og elever lærer - at lære - samt bliver bevidste om deres egen måde at lære på. Og det handler om nye kommunikationssituationer, hvor parterne indbyrdes afklarer deres roller og ansvar og løbende korrigerer uhenigtsmæssige valg og fremgangsmåder. *Processen* får herved en central betydning i timerne: Både i den forstand at målet og vejen er synlig og gennemskuelig for lærer og elever, og at parterne løbende spørger til: Er vi på rette spor?

En lærer fortæller om det løbende evalueringsarbejde på følgende måde:

Med jævne mellemrum spørger jeg eleverne, hvordan de synes, det går. Med arbejdsklimaet, med deres indbyrdes forhold og med undervisningen. Er stemningen lidt trykket, beder jeg dem om at lave en hurtigskrivning om spørgsmålene på et A4-ark, som jeg så samler ind og efterfølgende giver eleverne en tilbagemelding på.

Efter at jeg i begyndelsen var lidt skeptisk, har jeg nu fundet ud af, at logskrivning er en fremragende inspirationskilde for læreren. Alle mine elever er i besiddelse af en logbog, og de er

blevet vænnet til, at de i de sidste tre til fire minutter af en time skal skrive i bogen. De er blevet instrueret i, at de skriver til sig selv og til mig. Deres opgave er at skrive om deres oplevelse af timen, hvordan de har haft det med den, hvilket udbytte de har fået af timen, om deres egen og klassens indsats samt om min rolle. Det er forbavsende ærlige reaktioner man/jeg får fra eleverne; jeg oplever ikke, at de på denne måde forsøger at indynde sig hos mig; tidens unge er tydeligvis vant til, at man er i sin gode ret til at være den, man er og til at kritisere autoriteterne. Jeg får meget at vide her, som jeg ikke tidligere har haft noget klart indtryk af: Om den enkelte elev, om klassen, om samarbejdsproblemer under et gruppearbejde, om deres parathed til at indgå i undervisningen (de viger ikke tilbage for at meddele mig, at deres udbytte af undervisningen har været dårligt, fordi de mødte uforberedte). Og eleverne er helt oplagt glade for, at jeg får dette at vide - og reagerer på det.

Det tager selvfølgelig lidt ekstra tid fra den egentlige undervisning. Men man vinder også megen tid ved det. Arbejdsmiljøet bliver bedre, og elevernes arbejdsindsats større. Samtidig med at deres hengivenhed for en lærer, der viser dem respekt og drager omsorg for dem, er en sidegevinst, der fører hans arbejdslyst.

Læreren får her sagt mange relevante ting om det løbende evalueringsarbejde: Det kan forekomme at være tidskrævende, men det er bestræbelserne værd, fordi det fremmer arbejdsmiljøet og både elevernes og lærerens egen arbejdslyst.

2.4 Evaluering og ny informationsteknologi

Brugen af informationsteknologi (IT) accelererer kraftigt i disse år, når man ser på erhvervsskolernes undervisning. På den ene side undervises der i IT-elementer, på den anden side anvender elever/studerende i stigende grad IT som kommunikations- og problemløsningsredskab.

På visse uddannelser er IT således ved at finde indpas som det helt dominerende redskab (f.eks. visse teknikeruddannelser), hvilket betyder, at store dele af den faglige og pædagogiske kommunikation mellem studerende, samt studerende og lærere imellem, forløber gennem det flygtige medium, som IT er.

En sådan udvikling rejser naturligvis nye problemstillinger, når det drejer sig om evaluering.

Traditionel evalueringstænkning er typisk baseret på, at *alt væsentligt* har synlighed i klasserummet eller de miljøer, der knytter sig til dette. Med IT som et dominerende undervisningsmedium, vil en betragtelig del af de hidtil synlige processer nødvendigvis blive usynlige og dermed stille evalueringen overfor nye udfordringer. En stor del af det elevarbejde, læreren tidligere har kunnet bedømme umiddelbart, vil fortone sig i computerne. Lad os se lidt på hvilke konsekvenser, dette har.

Eksemplet kunne være en byggeteknisk uddannelse, hvor eleverne arbejder i faglige team i projektor organiserede former. Undervisningen er tilrettelagt, så eleverne kommunikerer sammen via netværk, ligesom de kommunikerer med lærergruppen via netværk/e-mail.

Fagligt består undervisningen i, at de studerende løser brede, tværfaglige opgaver - den tidsmæssige udstrækning kan være op til et halvt år. Således er de faglige team stort selv selvkørende, og lærerne fungerer hovedsagelig som konsulenter for de studerendes problemløsningsprocesser.

Problemet er nu bare, at denne pædagogiske organisationsform, der på mange måder kan synes fremsynet og ideel, rummer problemer mht. evalueringen. Lærerne har tilrettelagt en evalueringsstrategi, der baserer sig på, at der afholdes løbende team-møder med de studerende, men vanskeligheden på disse møder er, at det næsten er uigennemskueligt for lærerne at afgøre hvilke studerende, der har bidraget med hvad. Når ugens arbejde fremlægges, foregår det i form af en udprintning, hvor den byggefaglige tegning fremtræder på det stadium, hvortil planlægningen nu engang er nået.

Eksemplet peger på, at der også i dette tilfælde nødvendigvis må tænkes i nye baner, hvis evalueringen skal fungere hensigtsmæssigt. De tidligere evalueringsformer, som er ført ind i den nye undervisning, fungerer utilstrækkeligt, fordi den teknologiske udvikling ganske enkelt har overhalet den evaluering, der var knyttet sammen med håndtegningen.

Hvis lærerne skal bruge evalueringen fremadrettet og konstruktivt, må der findes nye former, der kan kompensere

for, at store dele af arbejdsprocesserne er blevet usynlige i kraft af teknologien. Løsningen skal formentlig søges i, at lærerne søger tættere på elevernes arbejdsprocesser og indfører nye procedurer, som sikrer, at den enkelte elevs arbejde bliver synliggjort i kraft af forpligtelser til at fremlægge midtvejs-resultater. Vi skal ikke her gå dybere ind i problemstillingen, men altså blot pege på, hvordan også dette moment, som med tiden sandsynligvis vil blive ganske dominerende, sætter et behov for nye måder at forholde sig til evaluering på.

2.5 Afrunding

Som dette kapitel har vist, er der flere faktorer, der antyder et behov for nye måder at arbejde med evaluering på. Skolernes traditioner og lærerarbejdet befinder sig i en traditionsopløsning, der tvinger kulturerne ind i nye, digitalt orienterede processtyper, hvor den pædagogiske praksis nødvendigvis må ændre sig. Informationssamfundets udbredelse sætter nye krav til uddannelsessystemet - krav om at uddannelserne vægter udviklingen af personlige kvalifikationer⁹⁾ højt. Samtidig ses en tendens til, at de faglige kvalifikationer forskyder sig i retning af metodebeherskelse på bekostning af egentlig paratviden.

Hvis uddannelsessystemet skal udvikle sig i takt med disse krav, bliver nye evalueringsformer uomgængelige. De nu anvendte former, der er knyttet til en undervisningspraksis, som netop betoner paratviden, færdigheder og formaldannelse og fungerer i kraft af prøver ved undervisningsforløbs eller uddannelsers afslutning, fremstår i dette lys som usamtidige.

De nye læreprocesser, der så tydeligt tegner sig i erhvervsuddannelserne, må understøttes af evalueringsformer, der tilsvarende er procesorienterede. Evalueringsformer, der fungerer mere som selvevaluering, og som også omfatter en gensidighed i lærer-elevforholdet, fremstår mere og mere som nødvendige.

I det følgende skal vi se på, hvordan sådanne former kan udvikles.

9) Se bl.a. Albert A. Christensen/Poul Blindum: "Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet", Undervisningsministeriet, 1996



3

Nye evalueringsformer - i praksis

Evaluering må organiseres som selvevaluering og gensidig evaluering, hvis den skal understøtte udviklingen af moderne skolekulturer. Den må anskues procesorienteret, og den må fungere som styringsværktøj i skolekulturen. Dét er de grundantagelser, vi har argumenteret for i de første kapitler. I det følgende vil vi give eksempler på, hvordan sådanne evalueringsformer kan tage sig ud i praksis.

3.1 Elevens selvevaluering

Elevens selvevaluering er et kardinalpunkt i de læreprocesser, der lægger vægt på ansvarlighedstænkning frem for klienttænkning, og der som perspektiv har udviklingen af en mere medskabende og reflekterende elevrolle. Selvevalueringen kan tage sig ud på mange måder. Her er fire eksempler:

Selvevalueringskema 1: Arbejds- og studievaner

Fag og områder:				
Lytter og deltager engageret i undervisningen				
Er i stand til at tage brugbare notater samt gøre sig tanker om, hvad undervisningen og et givet stof kan bruges til				
Er i stand til at forholde sig spørgende og afprøvende i ft. de faglige problemstillinger				
Er ansvarlig mht. forberedelse til undervisningen, indsats i gruppearbejde, færdiggørelse og aflevering af opgaver til tiden				
Kan arbejde selvstændigt				
Kan samarbejde med andre				
Kan formidle og præsentere et fagligt stof og en faglig viden				
Kan give konstruktiv feedback				
Kan planlægge, herunder sætte egne mål, disponere tid m.m.				

Skemaet udfyldes ved ud for hver linje at skrive en af fem muligheder, evt. efterfulgt af en kort kommentar:

A: Det er jeg meget god til

B: Det er jeg god til

C: Det går nogenlunde

D: Det er jeg mindre god til

E: Det er jeg meget dårlig til

Dato: _____ Navn: _____

Pointen er her, at eleven løbende evaluerer sin egen indsats i fagene i nogle på forhånd definerede kriterier for gode arbejdsvaner og forholdsmåder. Elevens selvevaluering kan så danne baggrund for evalueringssamtaler med læreren/lærerne (se senere).¹⁰⁾

Selvevalueringskema 2: Læringsstil

Nedenstående skema bygger på den grundantagelse, at elevernes manglende faglige udbytte og arbejdsglæde i skolen ofte skyldes nogle u hensigtsmæssige måder at arbejde og forholde sig til fagene på. Eksempler på sådanne u hensigtsmæssige strategier er f.eks.:

- At eleverne forbereder sig for overfladisk
- At eleverne har svært ved at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt
- At eleverne hurtigt giver op eller tilkalder hjælp, hvis opgaverne er vanskelige
- At eleverne ikke anvender alternative metoder eller fremgangsmåder, hvis de kører fast
- At eleverne har svært ved at se, perspektivere eller sætte fagene i sammenhæng
- At eleverne har svært ved at planlægge og disponere skolearbejdet.

En forudsætning for at ændre disse læringsmåder er, at eleverne selv bliver mere bevidste om, hvad de gør eller undlader at gøre. Skemaet tjener til denne selvafklaring. Her følger instruktionerne til eleven:¹¹⁾

10) Ovenstående er inspireret af selvevalueringskemaet i GLs hæfte "Undervisningsevaluering", 1996.

11) Skemaet Læringsstil er udviklet og afprøvet af lærere på Skt. Knuds Gymnasium i Odense.

Dette spørgeskema er beregnet til at hjælpe dig selv og os lærere med at finde hensigtsmæssige arbejdsmåder, som fremmer dit og klassens udbytte af undervisningen.

Selve spørgeskemaet indeholder beskrivelser af forskellige problemer, som er beskrevet gennem nogle stikord eller uddybende spørgsmål. Du bør læse hver af disse beskrivelser igennem, derefter sætte kryds ud for overskriften, hvis du mener, at beskrivelsen helt eller delvist passer på din læringsstil. Der er efter beskrivelsen plads til, at du kan skrive dine egne kommentarer eller uddybe det, vi har skrevet, også selv om du ikke mener, beskrivelsen passer på din læringsstil.

1. Opmærksomhed ved lektielæsning

Du har svært ved at se, hvad der er væsentligt og uvæsentligt i materialet. Når du bruger megen tid på at læse et eller andet, opdager du bagefter, at du har arbejdet med noget, som stort set ingen betydning har for det videre arbejde. Læsningen er ofte en overfladisk skimning, og du har bagefter svært ved at snakke med de andre klassen om, hvad der egentlig stod i teksten.

Dine egne kommentarer:

2. Afslutning af arbejdet

Det gælder om at blive færdig med skolearbejdet, og du har ikke tid eller lyst til at checke, om du nu har forstået det, du lige har læst. De skriftlige arbejder skal også overstås, og du kontrollerer sjældent, om du nu faktisk har fået svaret på alle de spørgsmål, der indgår i opgaven.

Dine egne kommentarer:

3. Problemløsning

Når du møder et problem i dit skolearbejde, hjemme eller på skolen, så har du ofte mest lyst til at lade det ligge i det håb, at der nok er en anden, der har fundet ud af det, eller at det selv løser sig med tiden. Nogle gange vælger du i stedet næsten med det samme at bede om hjælp fra læreren eller kammeraterne.

Dine egne kommentarer:

4. Metodevalg

Når du skal løse en opgave, benytter du dig helst af eksempler eller fremgangsmåder, som du tidligere har arbejdet med. Du er ikke meget for at prøve nye eller andre vinkler og fremgangsmåder. Og helst vil du gerne have en "køgebogsopskrift".

Dine egne kommentarer:

5. Etablere sammenhænge

Du har svært ved at etablere sammenhænge og forbindelse mellem:

- Det, du arbejdede med i den foregående time iog så det, der sker nu
- De forskellige fag i skolen
- Det, der sker i skolen og dine livsverdener uden for skolen.

Dine egne kommentarer:

6. Planlægning af tid

Du har svært ved at planlægge og disponere din tid til skolearbejdet. Skolearbejdet bliver lavet i sidste øjeblik, eller du når det slet ikke. Og større skriftlige og mundtlige opgaver går du først i gang med lige før afleveringstidspunktet.

Dine egne kommentarer:

Navn _____

Også dette evalueringsskema vil kunne bruges som elevens forberedelse til en samtale med læreren/lærerne.

Selvevalueringskema 3: Et selvportræt

Som omtalt i kapitel 2 har klasserumskulturerne og interaktionsformerne afgørende betydning for den enkelte elevs indsats og motivation. Der er derfor vigtigt, at både eleverne og lærerne løbende tematiserer kommunikationen og samspillet, herunder dagsordenerne og magthierarkierne i klassen: Hvordan er trivselen og atmosfæren? Og hvad er henholdsvis til gavn og skade for de faglige og personlige læreprocesser?

Følgende spørgsmål kan danne optakt for en samtale mellem lærer og elever om klasserumskulturen, og måske danne udgangspunkt for et arbejde med en kontrakt eller nogle spilleregler for denne.

1. Hvordan befinder du dig i klassen?
 - Hvad er særligt positivt ved klassen?
 - Hvad synes du fungerer mindre godt i klassen?
2. Hvad er karakteristisk for din måde at arbejde på i klassen i øjeblikket?
 - Deltager du aktivt i klassens arbejde, f.eks. ved ofte at sige noget i timerne, og ved at arbejde konstruktivt i gruppearbejde?
 - Er du ansvarlig med hensyn til forberedelse og aflevering af opgaver?
3. Prøv at beskrive din klasses måde at fungere på.
 - Hvem danner faste grupper, og hvem er udenfor?
 - Hvordan er den almindelige omgangstone i klassen?
 - Hvem er "ledere" i klassen?
 - Hvem gør sig sjældent gældende?
 - Er der uskrevne regler og normer i klassen? Giv evt. eksempler herpå.
 - Kan nogen bryde disse regler, uden at det får konsekvenser for vedkommende
 - Er der nogen, der ofte virker forstyrrende i timerne?
 - Er der nogen, der forsøger at holde orden på de andre?
 - Er der nogen, som for enhver pris skal have sin vilje igennem?
4. Hvilke undervisningsformer lærer du bedst noget ved?
 - Når læreren gennemgår stoffet?
 - Når du arbejder i gruppe?
 - Når du selv arbejder med opgaver?
 - Når undervisningen foregår som diskussioner på klassen?
 - Når klassekammeraterne holder oplæg?
5. Hvad er dine stærke sider? Du skal både beskrive dem, du umiddelbart har brug for i skolen og dem, du måske ikke rigtigt kan se, der er plads til.
6. Hvor er dine svage sider?
 - Hvordan er du generet af dem i din skolehverdag?
 - Hvad kan du gøre ved dem?
7. Hvilket billede har du af dig selv som elev?
 - Er du tilfreds med dette billede?
8. Hvad mener du er dit ansvar som elev i skolen?
 - Lever du op til dette ansvar?
9. Hvad er lærerens ansvar?
 - Synes du, at dine lærere lever op til dette ansvar?
10. Hvordan vil efter din mening et godt klassemiljø se ud?
 - Hvad kan lærerne gøre?
 - Hvad kan klassekammeraterne gøre?
 - Hvad kan du selv gøre?

Eleverne kan individuelt reflektere over spørgsmålene, eller de kan parvis interviewe hinanden om spørgsmålene. Interviewene kan evt. optages på kassettebånd efter denne model:

- Interviewene forløber over to runder. Hver runde varer max. 30 minutter.
- Man er på skift interviewer og den, der interviewes.
- Den, der interviewes, sætter sit bånd i båndoptageren.
- Intervieweren stiller spørgsmål ud fra ovenstående materiale og afpasser tempo og rytme til den, der interviewes. Husk at denne skal have tid til at tænke sig om.
- Intervieweren skal ikke give udtryk for sine egne meninger eller starte en diskussion, men alene stille spørgsmål.
- Den, der interviewes, bestemmer selv, hvad der skal siges.
- Hvad, der tales om i interviewene, er fortroligt stof.

Hvis arbejdet med selvportrættet gennemføres som interview med båndoptager, lytter eleverne efterfølgende (på skolen eller derhjemme) deres bånd igennem og beskriver på baggrund af gennemlytningen følgende:

1. *Hvad er særligt karakteristisk for min måde at være elev på i øjeblikket?*
2. *Hvad synes jeg i særlig grad, jeg er god til i skolen og i klassemiljøet?*
3. *Hvad vil jeg gerne blive bedre til?*
4. *Hvordan kan jeg selv bidrage til at udvikle det gode klassemiljø?*

Selvevalueringsmåde 4: Logskrivning

Som omtalt i kapitel 2 kan elevernes logskrivning være en udmærket kilde til refleksion. Hver elev kan være udstyret med en logbog, som eleven skriver i de sidste tre minutter af timen ud fra følgende spørgsmål:

- Hvordan har jeg oplevet timen?
- Hvad har jeg lært?
- Hvordan har min egen indsats været?
- Hvad har fungeret særligt godt i timen?
- Hvad har fungeret mindre godt?

Læreren kan så lejlighedsvis indsamle logbøgerne (og bruge dem som udgangspunkt for en samtale om læreproces-

sen), eller læreren kan bede eleverne om at læse op af deres logbøger.

En anden måde at bruge logskrivningen på, er at lade eleverne på skift føre logbog over undervisningen og klasse-miljøet. Logbogen læses så op i starten af den følgende time i faget og går videre til næste elev.

3.2 Elevsamtalen

Flere af de omtalte selvevalueringsformer vil som nævnt være gode udgangspunkter for en elevsamtale, der hermed kan få karakter af en mere professionel medarbejdersamtale. I samtalen mødes elevens selvforståelse med lærerens observationer (af elevens blinde pletter?), og eleven kan på denne mere kvalificerede baggrund opstille mål og handlingsplaner for indsatsen videre frem. Elevsamtalerne benyttes allerede på flere skoler. Og både elever og lærere er glade for dem: Samtalerne forpligter ved at holde eleven fast på egne beslutninger, de skaber mulighed for den mere personlige dialog mellem lærer og elev, som mange af eleverne har et stærkt behov for, og endelig viser samtalerne også (som flere elever udtrykker det), at "lærerne interesserer sig for os". De løbende samtaler har derfor ofte en positiv indflydelse på arbejdsklimaet og motivationen hos eleverne. Erfaringerne viser imidlertid også, at det ikke er ligegyldigt, hvordan de gribes an. Følgende etik og psykologi synes således at fremme udbyttet og kvaliteten af samtalerne:

- Det skal være klart for eleven, hvad formål og indhold med samtalerne er.
- Samtalerne skal berøre kompetencer, som kan trænes og følges op på i undervisningen.
- Eleven spiller selv ud ved samtalen. Læreren lytter (for at forstå), stiller spørgsmål og spiller egne observationer ind.
- Eleven formulerer: "Jeg vil blive bedre til..." Og: "Jeg forventer følgende af dig som lærer". F.eks. satte en elev ved en samtale sig for at bidrage mere aktivt og bad, for at komme ud af den passive elevrolle, læreren om at spørge sig oftere i timerne.
- Aftalerne skal være konkrete og velafgrænsede (realistiske).

- Eleven tager referat af samtalen og afleverer efterfølgende dette referat til læreren som en slags kontrakt.
- Der tales sammen et uforstyrret sted.
- Samtalen følges op efter et passende tidsrum med en ny samtale, der gør status på det mellemliggende forløb.

3.3 Læreren selvevaluering

I kapitel 2 har vi argumenteret for, at både elever og lærere skal blive mere bevidste om den proces, samarbejdet udgør. Til støtte for dette arbejde kan læreren f.eks. benytte:

En undervisningsjournal

I undervisningsjournalen forholder læreren sig løbende til følgende spørgsmål:

- Hvad har vi lavet i undervisningen?
- Hvorfor har vi arbejdet med dette?
- Hvad er det specielt, vi har trænet?
- Hvordan er sammenhængen med det, vi arbejdede med i sidste time?
- Hvordan har vi grebet arbejdet an?
- Hvad har været min egen rolle i undervisningen?
- Hvad, synes jeg, har fungeret henholdsvis godt og mindre godt?

Et selvportræt

Som baggrund for selvportrættet kan læreren arbejde med følgende spørgsmål:¹²⁾

1. Hvordan føler jeg mig tilrette med mit arbejde?
 - Hvad er jeg glad for i arbejdet?
 - Hvad bekymrer eller ærgrer mig?
2. Hvad er karakteristiske træk ved den måde, min undervisning og mit samspil med eleverne foregår på i øjeblikket?
3. Hvilke undervisningssituationer finder jeg mig bedst tilpas i?

12) Se Ole Dibbern Andersen og Erling Petersson: "Kollegial supervision - en håndbog", 1995.

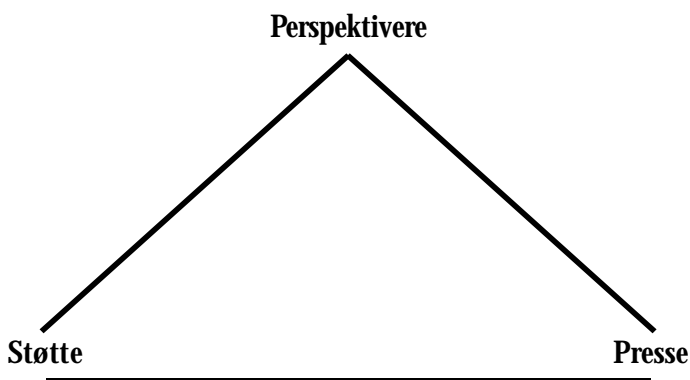
4. Hvad er mine pædagogiske styrkesider?
 - Hvad vil jeg gerne blive bedre til?
5. Hvordan oplever jeg elevernes måder at arbejde og forholde sig på i timerne?
6. Hvilke elever har jeg det vanskeligst med i min undervisning?
 - Hvordan "rammer" disse elever mig?
 - Hvordan reagerer jeg over for disse elever?
7. Hvordan har jeg det med at give og modtage feedback i forhold til eleverne?
8. Hvordan vil jeg karakterisere mig selv som underviser:
 - Den fagligt optagede og ambitiøse?
 - Den, der gør meget ud af at skabe en god kontakt og et godt klima i klassen?
 - Den, der involverer sig meget personligt i undervisningen?
 - Den pædagogisk fornyende og eksperimenterende?
 - Den, der nyder at se eleverne arbejde - uden at få dårlig samvittighed over det?
9. På hvilke måder synes jeg, eleverne gerne må "ligne" mig - og på hvilke områder, synes jeg, de skal udvikle en "forskellighed" i forhold til mig?
10. I hvilken grad er der overensstemmelse mellem mine pædagogiske ideer og den måde, det faktisk foregår i hverdagen?
11. Hvad er mine stærke sider kollegialt og samarbejds mæssigt?
 - Hvad vil jeg gerne blive bedre til?
12. Hvilke roller og funktioner har jeg især i samarbejdsopgaver med kolleger: Initiativtageren? Drillepinden? Den forstående og hjælpsomme? Færdiggøreren?
13. Hvilke forskelle og ligheder er der mellem min måde at fungere på i og uden for skolen?
13. Får jeg udnyttet (brugt) mine personlige ressourcer tilstrækkeligt i arbejdet på skolen?
14. Hvad ønsker jeg mig fremover? Er der andre former for arbejde, jeg kunne tænke mig?

Ovenstående refleksionsspørgsmål kan endvidere bruges af læreren som indgang til kollegial supervision eller som elementer i lærerens forberedelse til en medarbejdersamtale med lederen. Om medarbejdersamtalen som element i

en ny evalueringskultur henvises til Tove Larsens og Erling Peterssons artikel "Evaluering som metode til udvikling af det pædagogiske og kollegiale miljø" i Hand- delsskolen nr. 7, 1995.

3.4 Evaluering af gruppearbejde og gruppeprocesser

Et væsentligt element i de nye faglige og personlige lære- processer er elevernes evne til at arbejde i grupper og etablere netværk. En måde at professionalisere arbejdet i grupper på, er mere systematisk at træne eleverne i (på skift) at håndtere forskellige centrale grupperoller og -kompetencer (som f.eks. dirigent, referent, procesobser- vator) samt lære dem metoder til bedre at kunne observe- re og tale sammen om kommunikationen og samspillet i gruppen. Karakteristiske træk ved den gode og dynamiske gruppekultur er bl.a. evnen til at håndtere følgende kom- petencer:¹³⁾



Disse kompetencer kan arbejds- eller projektgrupperne træne og evaluere ud fra følgende lærerinstruktion.

13) Modellen er inspireret af Peter Henrik Raaes artikel "Liv i grupper" fra antologien "Brikker til psykologien".

I skal i det kommende gruppearbejde udover den faglige opgave være opmærksomme på samspejlet og arbejdsklimaet i gruppen. Fokusér især på:

- **Støttefunktionen:** Er der et åbent og behageligt arbejdsklima i gruppen?
- **Pressefunktionen:** Er der et effektivt og målrettet arbejdsklima?
- **Perspektivfunktionen:** Er kommunikationen og arbejdet nuanceret og velovervejet?

Diskuter i gruppen, hvor jeres styrker og svagheder ligger. Og hvilke korrektioner, I vil foretage på denne baggrund.

Anvend som baggrund for jeres observationer og evaluering følgende model, som I hver i gruppen skal udfylde:

<p>Er der et åbent og behageligt arbejdsklima (støttefunktionen):</p> <p>Lytter I til hinanden? Får alle sagt noget? Er der en positiv kommunikation og omgangstone? Er alle lige interesseret i at få løst opgaven? Er alle lige interesseret i at få gruppen til at fungere?</p>	<p>Styrker og svagheder ved støttefunktionen:</p>
<p>Er der et effektivt og målrettet arbejdsklima (pressefunktionen):</p> <p>Når I alle opgavens punkter? Får I formuleret konklusioner og beslutninger på den stillede opgave? Overholder I tiden? Undgår I, at der er enkeltpersoner, som er for dominerende?</p>	<p>Styrker og svagheder ved pressefunktionen:</p>
<p>Er kommunikationen nuanceret og velovervejet? (perspektiveringsfunktionen):</p> <p>Er I i stand til at se sagen eller emnet fra flere sider? Overvejer I alternative løsningsmuligheder eller fremgangsmåder? Gør I jer umage med at begrunde beslutninger? Diskuterer I konsekvenser af valg og beslutninger?</p>	<p>Styrker og svagheder ved perspektivfunktionen:</p>

3.5 Gensidig evaluering

Den gensidige evaluering bygger på det grundprincip, at læreprocesserne er et fælles anliggende og ansvar mellem lærer og elever. Derfor er det også vigtigt, at begge parter bliver bevidste om samspillet og undervisnings- og læringsmetoderne for på den baggrund at kunne foretage de nødvendige korrektioner og give læreprocesserne optimale vilkår.

De gensidige evalueringer kan foregå på mange måder, men de har formentlig størst effekt, når de er tilpasset de forskellige konkrete undervisningssituationer, og når flere former supplerer hinanden, f.eks. skriftlige og mundtlige. Et væsentligt element i den gensidige evaluering er den fælles samtale mellem lærer og elever.

“Den mundtlige form giver eleverne de bedste muligheder for at præge den interne evaluering på en nuanceret og personlig måde i samspil med kammeraterne og læreren. Der kan være flere betæneligheder ved at skulle fremføre en kritik af undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse i relation til lærerens rolle. Man kan have den opfattelse, at eleverne må lære at formulere en mundtlig, personlig kritik i offentligt regi. Det er en naturlig følge af undervisningssamtalen at kunne/turde det.

Det er denne form for evaluering, man anvender i samfunds- og erhvervslivet; man skal ikke lære at tilbageholde kritik eller ros, indtil der kommer et evalueringsskema fra oven. En dialogisk, intern evaluering har mange kvaliteter. Den er personlig, procespræget og åben, lige som undervisningssamtalen bør være det. Eleverne skal derfor trænes i at udvikle en mundtlig evaluering, der vil gøre det lettere for dem at præge undervisningen netop i retning af deres interesser og senere at gøre sig gældende i studium, samfunds- og erhvervsliv.”¹⁴⁾

For at fremme elevernes åbenhed ved klassesamtalen, kan man lade en elev være ordstyrer samt holde læreren uden for i et indledende elevplenum. I det følgende gives eksempler på forskellige måder at håndtere den gensidige evaluering på.

14) Se Tema 49: “Lærernes faglige og pædagogiske udviklingsmuligheder”, Undervisningsministeriet 1996.

Evaluering af korterevarende forløb (f.eks. enkelttimer):

Nævn tre forhold, som var gode:
Nævn tre forhold, som var mindre gode:
Hvordan kan vi forbedre de mindre gode forhold:

Evaluering af længerevarende forløb:

1. En kvantitativ målestok:

- Hvordan er forholdet mellem lærerens og elevernes aktivitet i timerne?
- Hvor meget taletid har henholdsvis læreren og eleverne i timerne?
- Hvor meget tid bruges i timerne til:
 - Lærerformidling af stof?
 - Den fælles samtale om stoffet?
 - Elevoplæg?
 - Selvstændigt arbejde i grupper eller enkeltvis?

2. En kvalitativ målestok:

Elevrollen:

- Hvordan er eleverne til at forberede sig til undervisningen samt aflevere opgaver til tiden?
- Hvordan er eleverne til at bidrage aktivt og konstruktivt til undervisningen?
- Hvordan er eleverne til at koncentrere og fordybe sig?
- Hvordan er eleverne til at lytte, stille spørgsmål og diskutere med hinanden?
- Hvordan er eleverne til at hjælpe hinanden og give hinanden konstruktiv feedback?
- Hvordan er eleverne til at arbejde i grupper?
- Hvordan er eleverne til selv at søge informationer og løse opgaver?

Lærerrollen:

- Hvordan er læreren til at tydeliggøre betingelserne og rammerne for undervisningen?

- Hvordan er læreren til at formidle fagligt stof?
- Hvordan er læreren til at finde egnede opgaver og arbejdsformer?
- Hvordan er læreren til at skabe plads til elevaktiverende undervisning?
- Hvordan er læreren til at styrke elevernes ansvarsfølelse og medindflydelse?
- Hvordan er læreren til at hjælpe eleverne med at lære gode metoder og arbejdsvaner?
- Hvordan er læreren til at give mundtlig og skriftlig feedback?

Klassemiljøet:

- Hvad gør læreren og eleverne for at fremme et godt klassemiljø?
- Hvad kan lærer og elever gøre mere eller bedre i klassemiljøet?

Skriftligt evalueringsskema som forberedelse til klassesamtalen mellem lærer og elever:

Evalueringerne bør ikke bygge alene på besvarelser af spørgeskemaer, men sådanne kan være et udgangspunkt for samtalen mellem lærer og elever. Eleverne kan læse op af deres besvarelser, eller læreren kan have indsamlet og systematiseret disse mhp. den fælles samtale. Det følgende er eksempel på et evalueringsskema, der kan være optakt til en fælles drøftelse:

1. Er formålet med undervisningen i de enkelte timer klart for dig?

Slet ikke I høj grad
 |-----|-----|-----|

2. Hvordan vurderer du undervisningsformen mht. lærerstyring?

For lav For høj
 |-----|-----|-----|

3. Giver tilrettelæggelsen dig mulighed for at deltage aktivt?

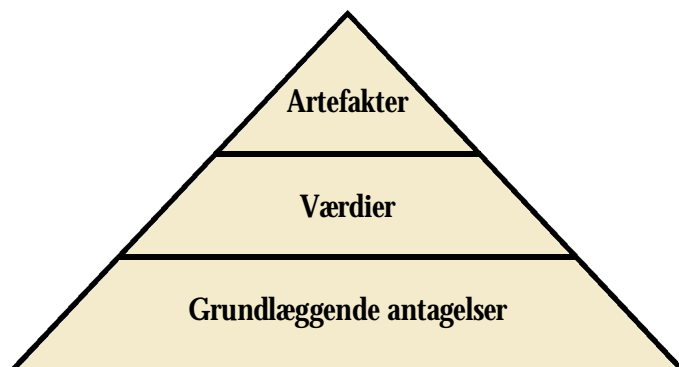
Slet ikke I høj grad
 |-----|-----|-----|

4. Hvordan vurderer du tidsforbruget til klasseundervisning?

For lille For stort
 |-----|-----|-----|

3.6 Evaluering som kulturel selvrefleksion

På skoleniveau kan evalueringen som nævnt i kapitel 2 have karakter af kulturel selvrefleksion, hvor lærere og ledelse sætter fokus på kulturens forskellige lag eller niveauer. Inspiration kan f.eks. hentes i E. Scheins tredelte organisationsmodel:¹⁵⁾



Artefakterne udgør det øverste lag i Scheins model: Det er de konkrete aktiviteter og ting som f.eks. bygninger, fysiske rum, udstyr, faciliteter, skemastrukturer, klyngeorganisering m.m.

Det næste lag, værdierne, kan have karakter af et egentligt værdigrundlag, en formuleret målsætning eller nogle etiske spilleregler for kommunikationen og samarbejdet.

Nederst ligger de grundlæggende antagelser som f.eks. menneskesyn, symbolske spil og roller i organisationen, prestighierarkierne, de skjulte dagsordener, følelser og kemier, modstandsformer og forsvarsmekanismer samt erfaringer og myter i kulturen. De grundlæggende antagelser er sjældent bevidst formulerede eller erkendte, men er tit det lag, der reelt styrer og sætter dagsordenen for kulturen.

15) Også skolernes lærerteam vil med fordel kunne bruge modellens tre lag til at kigge ind på gruppekulturen for hermed at blive mere bevidste om de interne relationer og strategier. F.eks. kan der spørges til: Hvad er det for spil, der spilles, hvem indtager hvilke roller, hvem laver alliancer med hvem, hvilke kommunikationsfiltre er der i gruppen, og hvilke undskyldninger (defensive rutiner) bruger gruppen for ikke at gøre det, den bør? Hvem går i prøvebillede, når hvem siger noget? Og på den baggrund: Hvad er styrker og svagheder i gruppekulturen?

Væsentlige spørgsmål er selvfølgelig, hvordan de tre niveauer spiller sammen og danner helhed. Glerup og Wiedemann giver i "Kulturens koder" følgende bud på, hvordan ledelse og lærere kan tematisere de forskellige niveauer i kulturen på pædagogiske dage og i skoleudviklingsprojekter:

1. Ledelseskultur, der ikke blot omhandler den formelle ledelse, men de ledelsesfunktioner, som alle i en moderne organisationskultur har over for hinanden og den fælles kulturudvikling. Det drejer sig altså om, hvordan man tager beslutninger og følger op på disse. Typiske problemstillinger kan være, at der savnes fælles anerkendte styringsværktøjer.
2. Kommunikation og samarbejde. Her kan man drøfte typiske træk fra kollegakulturen, miljøet på lærerværelset, ved de pædagogiske rådsmøder, samarbejdet under projekter m.m. Typiske problemstillinger kan være suboptimeringerne, hvor smågrupper løber stærkt, men i hver sin retning, og hvor der mangler koordinering og fælles kommunikation.
3. Læringsmiljøet, der dels dækker undervisningen, dens indhold og pædagogiske principper, dels forholdsmåder over for eleverne generelt, dvs. den samlede kultur på skolen, som eleverne deltager i og derfor opdrages af eller orienterer sig i forhold til. Typiske problemstillinger kan her være den kulturelle kontrakt mellem lærer og elever og etableringen af fælles lærerholdninger om f.eks. elevansvarlighed.
4. Forholdet til omverdenen. Hvordan defineres omverdenen? Hvem er de vigtigste interessenter, og hvorledes foregår samarbejdet med disse?

3.7 Afrunding

Kapitel 3 har været konkrete eksempler på, hvordan der kan arbejdes med nye evalueringsformer både på lærer-, elev- og skoleniveau.¹⁶⁾ Evaluering har helt overordnet været set som middel til at fremme pædagogiske, kollegiale og organisatoriske læreprocesser. For at sikre dette perspektiv er det vigtigt:

- At evalueringens formål og grundlag er kendt for de involverede parter.

16) Se endvidere ESA-publikationen "Evalueringens kultur", 1996 samt Sten Clod Poulsens to hæfter "Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig" (1995) og "I den lærende organisation er der udviklingsrum til lærerne" (1996).

- At evalueringen tages alvorligt, bl.a. ved at det er synligt, hvornår og hvordan der evalueres, samt at evalueringen følges op.
- At der på lærer-elev niveau er et dynamisk samspil mellem undervisning og evaluering og på skoleniveau mellem pædagogik og organisationskultur.

Herom handler det næste kapitel.

Vi afsluttede kapitel 3 med at hævde, at der skal være et dynamisk samspil mellem undervisning og evaluering og mellem pædagogik og organisationskultur. Dette synspunkt skal nu udfoldes nærmere.

4.1. Eleverne skal trænes i hensigtsmæssige arbejdsvaner og studiekompetencer

Hvis undervisningen i højere grad skal baseres på, at eleverne arbejder mere, bedre og bliver mere bevidste om, hvad de laver, må eleverne lære nogle grundlæggende arbejdsvaner og studiekompetencer. Ellers bliver kravet om ansvarlighed og metakognition nemt meningsløst. Sådanne basale kompetencer kan f.eks. være evnen til:

Studie- og arbejdskompetencer

- Lytte opmærksomt
- Tage brugbare notater
- Uddrage det væsentlige af en tekst eller diskussion
- Stille relevante spørgsmål
- Søge og bruge informationskilder
- Arbejde i gruppe
- Formidle og præsentere et stof
- Give konstruktiv feedback
- Planlægge eget arbejde (tid/mål)

Disse kompetencer er vigtige for en mere aktiv og reflekterende elevrolle og bør derfor være centrale elementer både i elevens selvevaluering (se selvevalueringsskema nr. 1 i kapitel 3) og i undervisningen. For den enkelte lærer vil det imidlertid være alt for tidsrøvende og uoverskueligt at arbejde med alle disse kompetencer i undervisningen.

Derfor er det også vigtigt, at en classes lærere i fællesskab tager opgaven på sig og koordinerer, hvornår og hvordan arbejdet sker i undervisningen.¹⁷⁾ Her følger ideer til tre af de nævnte kompetencer.

Træning i at stille spørgsmål på forskellige niveauer

I forbindelse med et givet materiale formulerer eleverne henholdsvis faktaspørgsmål og tænkespørgsmål. Spørgsmålene stilles til sidekammeraten, deltagerne i en gruppe eller læreren. Og meningen er så, at disse både skal besvare spørgsmålene og give en feedback på, om spørgsmålene falder inden for den rigtige kategori. Den kode, eleverne får udleveret til disse spørgsmålstyper, kan se sådan ud:

Faktaspørgsmål

- Dit spørgsmål kan besvares med få ord.
- Svaret står på en bestemt side i materialet.
- Svaret er enten rigtigt eller forkert.
- Spørgsmålet begynder ofte med hvem, hvad, hvor eller hvornår.

Tænkespørgsmål

- Dit spørgsmål kræver som regel et udførligt svar.
- Svaret kan ikke gives ud fra et enkelt sted i materialet.
- Der findes ikke nødvendigvis et entydigt eller korrekt svar.
- Tænkespørgsmål begynder ofte med hvorfor, hvordan og hvad nu hvis.

Eller man beder eleverne arbejde med en tekst eller et materiale ud fra følgende:

- Hvilke spørgsmål er denne tekst et svar på?

Træning i at formidle og præsentere et stof

Læreren kan i undervisningen arbejde mere systematisk med at træne eleverne i at holde oplæg ved at bruge følgende kode for formidling, som eleverne præsenteres for

¹⁷⁾ Meget konkrete og anvendelige ideer til et sådant træningsarbejde findes i f.eks. "Forsøg igen! Om lærerroller, kompetencer og AFEL" samt Sten Clod Poulsens hæfte "Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren".

og løbende får feedback på (måske bør læreren også lade eleverne give feedback på læreroplæg ud fra samme kode):

Feedback på elevfremlæggelser

- Tales der højt/tydeligt nok?
- Er tempoet passende?
- Øjenkontakt med klassen og læreren?
- Kropssproget (understøttende eller modsigende)?
- Bundet eller frigjort fra manuskriptet?
- Er der en hensigtsmæssig anvendelse af hjælpemidler som f.eks. tavle, OH, plancher m.m.?
- Er der ordentlig sammenhæng og argumentation i fremlæggelsen?
- Er konklusionen eller pointerne tydelige nok?

Træning i at arbejde i gruppe

I kapitel 3 har vi givet et eksempel på, hvordan eleverne kan blive mere opmærksomme på styrker og svagheder i eget gruppearbejde ved at evaluere gruppens evne til at støtte, presse og perspektivere. Her følger en procedure, som med fordel kan anvendes ved længerevarende gruppearbejde:

Procedure ved længerevarende gruppearbejde

- Sørg for, at I har en gruppedagbog.
- Vælg en dirigent og sekretær. De to job skal gå på omgang, så alle i gruppen trænes i at varetage disse funktioner.
- Dirigentens opgave er at holde gruppen på sporet i forhold til gruppens opgave, sørge for at alle i gruppen kan komme til orde samt at sikre, at tidsplanen overholdes for det enkelte gruppemøde.
- Sekretærens opgave er at skrive ned:
 - hvem der er dirigent og sekretær denne gang
 - den besluttede tidsplan

- beslutninger om gruppens måde at organisere arbejdet, hvem der evt. har hvilke opgaver
- referat af gruppens arbejde og resultater.
- Første gang gruppen mødes, laves langsigtet plan:
Hvornår skal de enkelte dele være færdige, så en afleveringsfrist kan overholdes?
- Hver gang laves plan for, hvad gruppen skal nå på det pågældende møde.
- Gruppen checker altid til slut:
 - om man nåede, hvad man skulle
 - om arbejds klimaet i gruppen var i orden
 - hvem, der har hvilke opgaver til næste gang.

m. udgangspunkt i Ingerslev/Dolin

Både arbejdet med ovennævnte procedure og træningen i at håndtere en støtte-, presse- og perspektiveringsfunktion i gruppen vil kunne styrke elevernes professionalisme i at arbejde sammen.

4.2. Læreprocessen kan ses som en enhed af udforskning, formidling og metasamtale

Kandidatstipendiat ved Odense Universitet, Karin Esmann Knudsen, der forsker i nye formidlings- og undervisningsformer, lægger den spændende vinkel på læreprocessen, at den kan ses som en enhed af tre elementer: Den udforskende fase, formidlingsfasen og metasamtalen om undervisningen, og at den bør være en enhed af videnskæssige, oplevelsesmæssige og følelsesmæssige dimensioner.

Udforskningen af stoffet

Udforskningen hænger sammen med det grundsynspunkt, at det er vigtigt, at eleverne - individuelt, gruppevis og sammen med læreren - går på opdagelse i stoffet, frem for at blive præsenteret for facitagtige løsninger. Udforskningen falder i to dele:

1. Etablering af en forforståelse ud fra devicen: Man lærer ved at bygge oven på noget, man ved i forvejen. Er man helt blank, vanskeliggøres indlæringen. Det er derfor vigtigt, at eleverne kan forbinde deres egne erfaringer og forudsætninger med det faglige stof.

Lad f.eks. eleverne før et emne skrive eller fortælle om følgende: Hvad ved jeg på forhånd om emnet, og hvad vil jeg især gerne vide mere om? Og undervejs: Hvad er jeg blevet klogere på, og hvad mangler jeg at vide noget om?

Eller start et emne med en situation eller sag, der rammer ind i noget, eleverne kender til og er optaget af.

2. Uddybning, hvor det gælder om, at eleverne forholder sig aktivt i forhold til stoffet.

Ved læreroplæg kan man sætte eleverne til at arbejde og tænke med på følgende måde: Lav jeres egne stikord til oplægget. Notér hvilke spørgsmål, oplægget sætter i gang hos jer. Overvej, hvad I kan bruge oplægget til. Og tænk over hvilke forbindelser, der er til andre fag eller jeres verden uden for skolen.

Man kan lade eleverne forberede sig og arbejde ved hjælp af følgende fremgangsmåde:

- Læs teksten.
- Find de fem ting, som du synes, er vigtigst at få svar på, sådan at du synes, du rigtig har forstået teksten.
- Formulér de fem ting som spørgsmål.
- Diskuter med klassen eller gruppen de forskellige foreslåede spørgsmål, specielt hvilke begrundelser, der er for, at det er de vigtigste spørgsmål.
- Svar på spørgsmålene. Diskuter svarene.

Eller man kan lade eleverne arbejde med oplevelsesrettede spørgsmål i forbindelse med en tekst eller et emne:

- Hvad gjorde mig vred?
- Hvad gjorde mig irriteret?
- Hvad gjorde mig ked af det?
- Hvad gjorde mig glad?
- Hvad gjorde mest indtryk på mig?

Eller man kan sætte eleverne til at arbejde med hurtig-skrivning: Skriv på otte minutter, hvad denne tekst omhandler/hvordan du opfatter denne tekst!

Formidlingsfasen

Grundsynspunktet er her, at det først er i elevernes skriftlige og mundtlige formidling, det viser sig, at eller om eleverne har tilegnet sig stoffet. Formidlingen kan have mange former, og det er vigtigt ikke blot at arbejde med det faglige, men også måden formidlingen sker på samt at forpligte eleverne på en ansvarlighed i at præsentere deres arbejde for kammeraterne, f.eks. ved at:

- Eleverne fungerer som ordstyrere ved plenum og skal træne følgende: At lade alle komme til orde, at holde samtalen på sporet, at samle op samt at differentiere i forhold til samtalens retning (ikke blot spørge i den rækkefølge, eleverne nu har markeret).
- Eleverne trænes i fremlæggelser ud fra en fastlagt kode, jf. tidligere i dette kapitel.
- Eleverne arbejder med oplæsning (rytme, pauser, betoning osv. som jo viser, om eleverne har forstået en given tekst).
- Eleverne arbejder med kreative fremlæggelsesformer (rollespil, udstillinger, videoproduktion m.m.).

I formidlingsfasen er det vigtigt, at eleverne får feedback både fra læreren og kammeraterne. Det er det digitale principps metode: Man tester sig selv og får feedback fra omverdenen!

Metasamtalen om læreprocessen

Det er vigtigt, at selve læreprocessen løbende tematiseres i undervisningen:

Før et emne: Hvad er det, vi skal i gang med nu? Hvad er formålet? Hvordan skal vi arbejde?

Undervejs: Hvordan hænger dagens undervisning i ... sammen med sidste gang? Hvad er det centrale i undervisningen? Og hvordan har aktiviteten og udbyttet været?

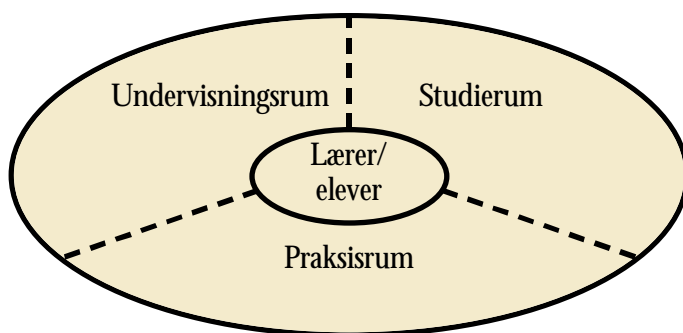
Ved afslutningen: Hvad har vi/jeg lært? Hvad har fungeret godt? Og hvad kunne/burde vi/jeg gøre anderledes?

En god metode til at fastholde og træne opmærksomheden om læreprocessen er elevernes logbogsskrivning. Eleverne skriver på skift 1) et fagligt referat og 2) en person-

lig kommentar til undervisningsformen. I den efterfølgende time i faget starter eleven med at læse op fra logbogen (to minutter), og læreren og kammeraterne kan evt. spørge eller knytte en kommentar til. Derefter går logbogen videre til næste elev, som så tager referat, jf. kapitel 3 om brugen af logbog.

4.3. Læreprocesserne kan organiseres i forskellige rum og miljøer

Udforskningen, formidlingen og metasamtalen kan udfolde sig i følgende tre læringsrum eller miljøer:



I “undervisningsrummet” finder de fælles aktiviteter sted mellem læreren og klassen, f.eks.:

- Samtalen omkring det faglige stof.
- Læreroplægget, hvor eleverne tager notater, formulerer spørgsmål, og gør sig tanker om brugbarhed og sammenhæng med øvrige fag.
- Elevfremlæggelser med feedback på indholdet, argumentationen og formen.
- Elevspørgsmål (fakta- og tænkespørgsmål) til sidemanden og læreren.
- Samtalen mellem lærer og elever om selve læreprocessen og samarbejdet parterne imellem.

“Undervisningsrummet” er den fælles base. Det er her, at forskellighederne kan bringes i samtale, og lærer og elever kan afstemme deres gensidige forventninger og evt. etablere en kontrakt for samarbejdet og nogle brugbare normer for klassemiljøet og klasserumskulturen, f.eks.: Man

møder til tiden, er ordentligt forberedte, har relevante materialer med samt viser hensyn over for hinanden ved at lytte, svare hinanden og give konstruktiv feedback.

I "studierummet" arbejder eleverne individuelt eller i grupper med at bearbejde stoffet, løse opgaver eller søge ny viden ved hjælp af bøger, tidsskrifter, informationsteknologi m.m. "Studierummet" styres først og fremmest af eleverne selv. Det er her, de kan udforske og undersøge stoffet samt eksperimentere med forskellige fremgangsmåder. Samtidig har læreren her mulighed for en tættere kontakt med den enkelte elev, som kan bruges til samtaler med denne om læreprocessen og elevens faglige og personlige udvikling. I samtalen mødes elevens vurdering af sig selv med lærerens observationer, og der kan hermed skabes mulighed for en øget bevidsthed om arbejds- og læringsvanerne (om metoder til selvevaluering og elevsamtaler se kapitel 3). Ligesom det er tilfældet ved arbejdet med de basale kompetencer og studiemetoder, gælder det også her, at lærerne må samarbejde, f.eks. ved at oprette et kontaktlærersystem, hvor klassens elever er fordelt ud på lærerne, således at den enkelte lærer har et mindre antal elever knyttet til sig.

Og endelig kan eleverne i "praksisrummet" trænes i at håndtere mere komplekse sager, identificere problemer samt arbejde med at foretage valg. Det er i "praksisrummet", at eleverne i form af cases, tværfaglige projekter, virksomhedsspil, øvelsesfirmaer og praktikophold måske mest direkte prøver læreprocessen af på virkeligheden. Feedbacken kommer nu ikke alene fra læreren og klassekammeraterne, men kan også komme fra den omgivende virkelighed.

De tre læringsrum repræsenterer forskellige dimensioner i læreprocessen og tilgodeser, at eleverne har forskellige læringsstile, dvs. de arbejder og lærer på forskellige måder.¹⁸⁾

4.4 Skolen som lærende organisation

Ovennævnte tre læringsrum kan overføres som rum også i visionen om den lærende organisation. "Undervisningsrummet" vil her kunne være uddannelsesaktiviteter på

18) Se Erling Petersson "Fra formidling mod læreprocesser" i Kulturens koder.

skolen eller ved forskellige relevante uddannelsesinstitutioner, hvor lærere og ledelse lærer nyt. "Studierummet" kan i den lærende organisation have karakter af læreprocesser, hvor medarbejderne løbende bearbejder og reflekterer over deres egne fremgangsmåder, f.eks. gennem kollegial supervision, og hvor de således lærer at lære.

Og endelig kan "praksisrummet" sidestilles med den lærende organisations projektrum, hvor man ikke alene lærer at lære, men også gennem f.eks. arbejde i team, organisations- og udviklingsprojekter og samarbejde med eksterne instanser lærer at omlære, dvs. korrigerer vaner og antagelser for at forstå eller gøre tingene på nye måder.

Således kan ringen sluttet mellem de læreprocesser, der finder sted på lærer-elevniveau og de læreprocesser, der igangsættes på skoleniveau. Og evaluering forstået som refleksions- og udviklingsprocesser vil være centrale på begge niveauer.

5.1 En videregående teknikeruddannelse

I det følgende beskrives et eksempel på, hvordan en skole - i dette tilfælde en teknisk skoles videregående uddannelse til byggetekniker - har arbejdet med at udvikle et moderne studiemiljø, og hvordan der i dette arbejde er indgået overvejelser over nye måder at evaluere på. Eksemplet beskrives i case-form og samtidig anonymiseret, da det pågældende forsøgs- og udviklingsarbejde endnu ikke er afsluttet og evalueret.

Projektet blev tilrettelagt som et relativt langstrakt udviklingsarbejde, der som målsætning havde to ting: For det første at undersøge mulighederne for en pædagogisk anvendelse af den nye informationsteknologi (IT) og for det andet at arbejde med de studerendes ansvar for egen læring (AFEL).

Uddannelsesmiljøet var som udgangspunkt præget af, at skolen gennem en længere periode ikke havde taget en beslutning om, hvordan man ønskede at arbejde med IT-dimensionen. Resultatet var, at nogle lærere var langt fremme med at integrere IT i undervisningen, mens andre var helt uden erfaringer, eller måske helt tog afstand fra dette.

Med hensyn til den anden dimension - ansvar for egen læring - havde skolen gennem længere tid arbejdet med at udvikle den projektor organiserede undervisningsform, således at de studerende kunne gennemføre studiet ved at bearbejde en række større, tværfaglige opgaver i grupper, men på det afsluttende semester alene.

Med henblik på at udvikle denne undervisningsform yderligere besluttede skolen at opbygge et nyt læringsmiljø, hvor disse to dimensioner blev fremtrædende på følgende måde:

Ny informationsteknologi

Den udpegede forsøgsklasse fik stillet et stort lokale til rådighed. Det blev indrettet med et antal "arbejdsøer", hvor fire studerende kunne have base. På hver ø var der placeret to PC'ere med de nødvendige almene (tekstbehandling, regneark m.m.) og byggefaglige (Autocad m.fl.) programmer. Samtidig havde de studerende adgang til Internettet, med henblik på at søge informationer, sende e-mail m.m.

Kommunikationen med lærerne foregik gennem et pc-netværk, således at mødeskema, aftaler og opgaveaflevering kunne håndteres i elektronisk form.

Samtidig planlagde lærerne, at de dele af undervisningen, hvor det praktisk kunne lade sig gøre, skulle gennemføres IT-orienteret. Dvs. at opgaveløsning, referatskrivning, informationssøgning m.m. blev søgt gennemført ved anvendelse af PC.

Ansvar for egen læring

Med henblik på at understøtte forsøgsklassens ansvar for egen læring lagde skolen en dobbeltstrategi. Dels skulle de studerende parvis arbejde med en såkaldt "læringspartner" - en person med hvem, man kan målsætte, diskutere og evaluere sin egen læreproces. Dels fik den enkelte studerende udleveret et PC-program - et såkaldt studiejournal-program - der skulle fungere som referenceramme omkring læreprocesserne. Dvs. de studerende kunne her notere ned, hvilke mål, forventninger og tidsskemaer, man havde sat op for forsøgsperioden, og samtidig hvordan disse var blevet håndteret undervejs i studieforløbet. Programmet var indrettet således, at der var særlige afsnit for hvert tema, f.eks. *mål, indlæringsstil* m.m.

Ved at bringe disse to størrelser (IT og ansvar for egen læring) ind i undervisningen, kunne skolen således stimulere til udvikling af et studiemiljø, hvor den enkelte studerende og vedkommendes selvstændige læreprocesser var mere i centrum end tidligere. Fornylelsen bestod i, at man formulerede nye krav (og muligheder) for de studerende, men også i, at lærerrollen skulle ændres gennemgribende. Nu blev læreren mere en rammesætter, konsulent og hjælper for de studerendes læreprocesser, i forhold til tidligere,

hvor lærernes dagligdag i væsentlig grad bestod i at undervise "ex catedra".

Spørgsmålet blev nu, hvordan så relativt markante brud ville influere på kvaliteten af læringen?

Tidligere var dette spørgsmål blevet besvaret ved de afsluttende evalueringer, hvor de studerende fremlagde resultaterne af deres projektarbejder, men også gennem løbende bedømmelser, hvor lærerne mødte de studerende og ved afgørende milepæle i forløbet fik lejlighed til at gå tæt på gruppernes arbejde og enkeltpersoners præstationer.

Med den nye organiseringsform var denne måde at evaluere på ikke længere gangbar, alene af den grund at målsætningen for undervisningen nu var en anden, men også fordi den praktiske organisering af læreprocesserne nu var sådan, at det ikke længere var muligt at følge de studerende så tæt, fordi den primære kontakt mellem lærere og studerende havde ændret sig.

Behovet for at udvikle nye evalueringsformer var dermed indlysende.

Et løsningsforsøg

Den nye udfordring til uddannelsens evalueringsside blev taget op, og underviserne arbejdede sig frem til en ny model, hvis hovedlinjer blev som følger:

1) Der indarbejdes et fast mønster i undervisningen, således at de studerende arbejder i team á fire. Disse team sammensættes, så de består af to x to læringspartnere.

Underviserne afholder jævnligt evalueringsmøder med teamet, og der udpeges til hvert evalueringsmøde en studerende, der er ansvarlig for at samle op på teamets arbejde og fremlægge de punkter, teamet ønsker bearbejdet. Denne "tovholder" refererer således konstant til lærergruppen, som også kommunikerer til teamet gennem tovholderen.

2) Der indarbejdes en praksis, hvorefter læringspartnere med relativt korte mellemrum (f.eks. ugentlig) drøfter de noter, der er nedfældet i studiejournalen. Drøftelsen foregår ved, at læringspartneren stiller spørgsmål til de dele af studiejournalen, som den pågældende studerende ønsker at få drøftet, - eksemplet kunne være en drøftelse af den

studerendes erfaringer med gruppearbejde ud fra de noter, den studerende selv har nedfældet på dette område. Efter denne drøftelse bytter man roller.

3) På baggrund af disse drøftelser i den duale læringspartner-konstruktion opfordres de studerende til at udarbejde et personligt ark over de forhold, der er af væsentlig betydning for vedkommendes arbejde og indlæring. Dette ark ajourføres løbende, og der udarbejdes eksempelvis månedligt en ajourføring, der samler op på vedkommendes læreprocesser.

4) Med passende mellemrum afholdes klassevise evalueringsmøder, hvor den samlede lærergruppe og de studerende evaluerer periodens arbejde med udgangspunkt i en drøftelse af samtlige studerendes personlige "måned-ark". Møderne gennemføres således, at de studerende efter tur fremlægger og kommenterer sit ark, hvorefter medstuderende og lærere kan stille spørgsmål til fremlæggelsen.

5) Denne procesorienterede evaluering danner grundlag for periodens afsluttende evaluering, der tager form af en præsentation af det udarbejdede tværfaglige projekt samt en sammenfattende præsentation af hele periodens noter om forløbet i arbejde og læreprocesser. I den endelige stillingtagen til, hvorvidt der skal ske en oprykning til næste semestertrin indgår således både en faglig vurdering, men også en vurdering af i hvilken udstrækning, den studerende evner at analysere, planlægge og evaluere på sin egen præstation som studerende.

Indarbejdelsen af denne nye evalueringspraksis har været en krævende opgave. Erfaringerne har vist, at det for det første kræver ganske meget at introducere ideen om læringspartnere på en god måde over for de studerende. Ved første øjekast var de studerende tilbøjelige til at afvise ideen, typisk med henvisning til, at det var en overflødig konstruktion. De havde allerede lært sig, hvordan de bedst lærte, hed det. Da systemet først var indarbejdet og blevet rutine for de studerende, skiftede stemningen, og de studerende begyndte at opfatte læringspartneren som en hjælp, idet man her kunne føre en kontinuerlig diskussion med én, man kendte særdeles godt, om alle emner fra undervisningen, herunder også evaluering af lærernes formidlingsevner.

Endvidere var skolens erfaring, at det krævede en endog meget stram disciplin at få de studerende til at anvende studiejournalen, der var tænkt som det reelle grundlag under læringspartner-konstruktionen. De studerende anså i starten systemet for at være tidskrævende, men var også i en vis udstrækning utrygge ved at skulle "afsløre" deres egentlige opfattelser og vurderinger af undervisningen, samt deres egen formåen i relation til undervisningen.

Også dette krævede en længere indkøringsfase, hvor man var nødt til at reducere kravene til omfang og dybde i de studerendes notater, før systemet fandt en form, det kunne fungere i.

Endelig viste det sig, at såvel indarbejdelse af team-tovholderen som kravet om at fremlægge egne lærings-/evalueringsresultater i plenum var krav, der også krævede en længere indkøringsperiode, før de fungerede tilfredsstillende. De studerende var ganske enkelt uvante med selv at fremstå som ansvarlige på en gruppes vegne, og var tilsvarende nærmest blufærdige med hensyn til at vurdere egne præstationer i klasseoffentligheden.

Omstillingsprocessen til de nye evalueringsformer var således langt fra uproblematisk, men et godt stykke inde i processen var det lærernes indtryk, at de nye krav også havde betydet nye og mere aktive indsatser i evalueringsarbejdet. Da den ny praksis blev kendt, og de studerende blev fortrolige med metoderne, var udbyttet højt. De nye formers væsentligste betydning var således i følge lærerne, at man kunne komme tættere på den enkelte studerende, og også løbende samle op på og korrigere undervisningen. På skrivende tidspunkt er forløbet ikke så langt fremme, så man kan vurdere, hvordan den løbende evaluering går i spænd med den afsluttende evaluering.

Som tidligere bemærket, var der to væsentlige grunde til, at skolen valgte at gå nye veje i evalueringen: På den ene side, at den nye betoning af de studerendes ansvar for egen læring, der naturligt implicerer en pædagogisk vægtforskydning, hvor de studerende i en vis forstand overtager væsentlige områder af lærerarbejdet, på den anden side, at den nye informationsteknologi medfører arbejdsrutiner, hvor store dele af de studerendes - tidligere håndværksmæssigt orienterede arbejde - tendentielt usynliggøres i uddannelsen. Der er ingen grund til at tro, at disse

to dimensioner har medført atypiske problemstillinger på evalueringens område. En lang række uddannelser må se i øjnene, at de i nær fremtid skal gennemarbejde lignende problemstillinger og måske finde helt nye løsninger.

5.2 En handelsskoleuddannelse

Tilsvarende udviklingen på tekniske skoler har handelsskolerne gennemløbet en markant pædagogisk udvikling, der på mange måder har forandret skolekulturerne - herunder også de evalueringsredskaber, der bringes i anvendelse.

For ganske nylig har handelsskolerne oplevet reformer af uddannelserne på grundlæggende niveau (hg), men også de handelsgymnasiale uddannelser har undergået store pædagogiske forandringer som en konsekvens af de udviklingsprogrammer, som ministeriet har gennemført inden for området.

I denne forbindelse kunne der være grund til at se nærmere på en skole, som inden for hhx-uddannelsen har arbejdet med at udvikle en pædagogik og en evalueringsstrategi, som på flere måder påkalder sig opmærksomhed. Skolen har satset stærkt på at sætte fokus på elevernes ansvarlighed i forhold til undervisningen og har herunder også søgt at udvikle modeller for, hvordan nye tilgange til evaluering kan tages i anvendelse.

På det pædagogiske område har skolen valgt at sætte relativt store ressourcer ind på fra hhx-uddannelsens start at skabe en oplevelse hos eleverne af, at de selv og den måde, de vælger at indgå i undervisningen på, har afgørende betydning for det udbytte, de kan forvente at få af deres uddannelse. Således har skolen valgt at gennemføre en introduktionstur for eleverne, hvor aktivitetsprogrammet har haft fokus på øvelser, der alle tjener det formål at få eleverne til at reflektere over deres egne roller i læreprocessen.

Øvelserne har dels bestået i egentlige gruppedynamiske problemløsninger (med efterfølgende teorigennemgang af gruppepsykologien), dels i at eleverne har skullet spejle sig i et sæt "Lærerpåstande om klasser", og i at eleverne er blevet trænet i at kunne optræde assertivt.

Som afrunding på forløbet har klassen og lærerne indgået en såkaldt "klassekontrakt", som på papir rummer de gensidige aftaler om, hvordan der skal arbejdes i det kommende skoleår.

Disse øvelser har herudover været suppleret med refleksioner over læreprocesser i en form, hvor den enkelte elev har været tvunget til at gå tæt på sig selv og sine egne styrker/svagheder som lærende individ.

At åbne et uddannelsesforløb med en så intens satsning på at bringe læreprocesser og ansvar for egen læring i fokus sætter naturligvis nogle rammer og krav til det efterfølgende forløb, som dermed nødvendigvis skal kunne fungere opfølgende og bearbejdende i forhold til de processer, der er sat i gang. Erfaringen i lærergruppen har således også været, at det i praksis kan være ganske svært at effektuere denne opfølgning på en konstruktiv måde.

Lærerne har således kunnet spore en tendens til, at eleverne med tiden, dels får sværere ved at være vedholdende i forhold til selv at kunne tage ansvaret for læreprocesserne, dels at eleverne kører træt i de mange evalueringer, der nødvendigvis må følge med, når man vælger at fordele rollerne mellem lærere og elever på en ny måde.

Problemstillingen peger således på, at der kan være tale om en vanskelig balanceakt, når man i praksis ønsker at arbejde med moderne læringsorganisering (AFEL), idet kravene om, at lærerne ofte skaffer sig tilbagemeldinger på, hvordan de studerendes læreprocesser forløber, kan risikere at vende sig til oplevelser hos de studerende af, at der evalueres for evalueringens egen skyld.

"Skal vi nu evaluere igen?"-holdningen hos de studerende kan altså blive den uheldige konsekvens af den nye pædagogik, hvis den totale sammenhæng mellem ansvar for egen læring og den dertil knyttede evaluering ikke finder en meget præcis form.

Da de involverede lærere i dette udviklingsarbejde drøftede denne situation, kunne man pege på nogle svagheder i forsøget, der måske forklarer en del af disse problemstillinger.

For det første havde man formentlig ikke systematisk nok trænet de arbejds- og studiekompetencer, som reelt ville

gøre det muligt for de studerende at kunne arbejde både mere og bedre selv.

For det andet herskede der usikkerhed omkring styringen og ansvarsfordelingen mellem lærere og studerende, således at sidstnævnte måske ikke fik tilstrækkelig feedback og modspil af lærerne.

At kunne give kvalificerede løsninger på, hvordan man løser sådanne problemer må nødvendigvis afvente, at de øvrige undervisningsforsøg, der er sat i gang på dette område, finder deres afslutning og dermed kan bedømmes i en større sammenhæng. Først dermed bliver der mulighed for at frilægge fornuftige forbindelseslinjer mellem AFEL-orienteret undervisning og evaluering. Området kunne imidlertid passende være et fælles indsatsområde for det samlede erhvervsuddannelsessystem, hvor erfaringer af denne type vil være af afgørende betydning for at kunne skabe udvikling.



6

Afslutning

Med disse betragtninger over læring og evaluering er der forsøgt givet en håndfuld ideer til, hvordan de to størrelser kan følges ad og udvikles parallelt, og hvordan der kan prøves nye veje i evalueringen.

Hvorvidt der reelt er mulighed for at afprøve nye veje er naturligvis et spørgsmål om de konkrete rammer, den enkelte underviser bevæger sig i - i praksis ofte et spørgsmål om, i hvilken udstrækning, skolekulturen tillader eller måske ligefrem opfordrer til eksperimenter med praksis.

Ser man på de temaer, der har præget den pædagogiske diskussion de sidste 5-6 år, er der næppe nogen tvivl om, at kravene til lærerrollen er stigende. En pligtopfyldende lærer skal i det mindste arbejde i team, lade sin undervisning supervisere, indgå i helhedsorienterede forløb, tænke i ansvar for egen læring og også gerne deltage i forsøgs- og udviklingsarbejde med henblik på at udvikle nye fag- eller undervisningsplaner m.v.

Når man således nu også formulerer krav om, at lærerne skal nybeskrive og måske omlægge den evalueringspraksis, der har været gældende i mange år, kan man oplagt risikere at støde mod det psykologiske loft, der hedder den enkelte lærers overbelastning. I sig selv har de senere års pædagogiske omstillinger kostet mange ressourcer, og når fokus således nu rettes mod evalueringen, må man nødvendigvis gøre det helt klart, at dette område i sig selv er krævende at arbejde med. En konsekvent praksisændring i den retning, der er beskrevet i denne publikation, er ikke noget, man gennemfører over en nat, og skal ændringerne bære frugt, er det af helt afgørende betydning, at de enkelte lærere har et skolesystem bag sig, som både bakker sådanne eksperimenter op og også stiller de nødvendige ressourcer til rådighed.

Udviklingsarbejde på evalueringsområdet er imidlertid dobbelt følsomt: dels er det det område, der rummer mindst erfaringsopsamling, dels er evaluering ofte et område, hvor mange har meget på spil. Der er typisk ikke plads til fodfejl af nogen slags, fordi fejl her tæller dobbelt. En strategi for nye evalueringsformer på en skole må tage disse forhold alvorligt og afsætte det rum og de muligheder, der gør, at lærerne kan arbejde med at beskrive nye muligheder og i tillid til systemets opbakning også prøve disse af. Kun derved kan gode ideer blive til god og velafprøvet praksis, som andre kan lære af.

Sker dette ikke, risikerer man omvendt en situation, hvor lærergrupper vælger, hvad man kunne kalde "de sikre løsninger", dvs. gennemfører evalueringer i overensstemmelse med traditionen og således ikke får skabt en god sammenhæng mellem undervisning og evaluering.

Vi håber med denne publikation at have bidraget til, at dette ikke sker.

Ole Dibbern Andersen m.fl.: "Helhedsorientering - hvad er det?", Undervisningsministeriet, 1995

Ole Dibbern Andersen og Erling Petersson: "Kollegial supervision - en håndbog", Undervisningsministeriet, 1995

Tove Larsen og Erling Petersson: "Evaluering som metode til udvikling af det pædagogiske og kollegiale miljø", Handelsskolen 7, 1995

Mogens Brørup (red.): "Brikker til psykologien", Gyldendal.

Albert A. Christensen m.fl.: "Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser", Undervisningsministeriet, 1994

Albert A. Christensen m.fl.: "Udviklingen af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet", Undervisningsministeriet, 1996

Erik Damberg (red.): "Pædagogik og perspektiv", Munksgaard, 1994

GL's hæfte: "Råd og vink. Undervisningsevaluering", 1996

Jørgen Gleerup og Finn Wiedemann: "Kulturens koder", Odense Universitetsforlag, 1995

Frede Nielsen m.fl.: "Evalueringskultur", Undervisningsministeriet, 1996

Sten Clod Poulsen: "Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig", Metaconsult, 1995

Sten Clod Poulsen: "I den lærende organisation er der udviklingsrum til lærerne", Metaconsult, 1996

Sten Clod Poulsen: "Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren", Metaconsult, 1995

Erik Prinds m.fl.: "Forsøg igen! Om lærerroller, kompetencer og AFEL", Undervisningsministeriet, 1995

Jens Rasmussen: "Socialisering og læring", Unge Pædago-
ger, 1996

Tema 49. "Lærerens faglige og pædagogiske udviklings-
muligheder", Undervisningsministeriet, 1996