

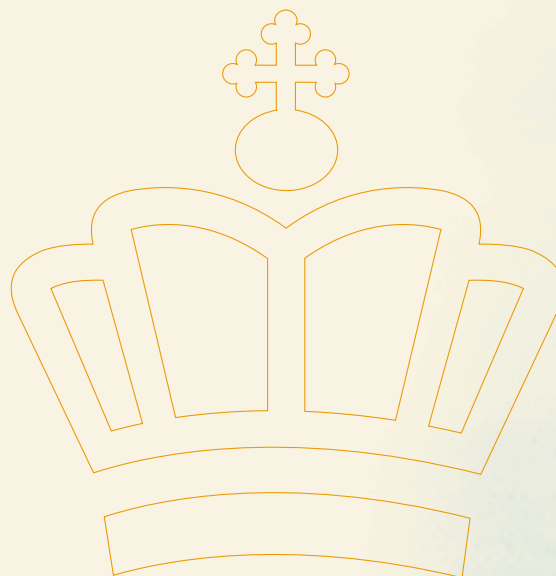
Selvevaluering er en intern evaluering. Den omfatter den gensidige og åbne evaluering og dialog, som elever, lærere og ledelse gennemfører før, under og efter en undervisnings- eller læringsituation.

Selvevaluering gennemføres med henblik på justering og udvikling af elementer og virkemidler i undervisningen - for at øge udbyttet af undervisningen til fordel for alle parter.

I hæftet præsenteres flere forslag og metoder til selvevaluering.

På erhvervsskoler kan kontaktlærere anvende hæftets forslag i samarbejdet og samtalerne med eleverne om den personlige uddannelsesplan.

Hæftet kan også give inspiration til skolernes kvalitetskonsulenter og andre, der arbejder med lokalt kvalitetsarbejde.



Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog



# Selvevaluering



i dialog

kvalitet

- undervisning, læring og

# Selvevaluering

- undervisning, læring og kvalitet i dialog





# **Selvevaluering**

**- undervisning, læring og kvalitet i dialog**

**Albert A. Christensen**

**Susanne Gottlieb**

**Danmarks Erhvervspædagogiske**

**Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 - 2000

Undervisningsministeriet 2000

## Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 11 - 2000 og under temaet *kvalitet i uddannelse og undervisning, evaluering af uddannelser og analyse af uddannelsesbehov*

Publikationen er blevet til på baggrund af FoU-projekterne 1995-0000-715 og 1998-2534-109

Forfattere: Lektor Albert A. Christensen og lektor Susanne Gottlieb,  
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Henrik Hansen

Omslag: Dorthe Pedersen Grafisk Design

1. udgave, 1. oplag, februar 2000: 2000 stk.

ISBN 87-603-1655-1

ISBN (WWW) 87-603-1657-8

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Området for erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-304) hos:  
Undervisningsministeriets forlag  
Strandgade 100 D  
1401 København K  
Tlf. nr. 3392 5220  
Fax nr. 3392 5219  
E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Repro og tryk: Malchow A/S, Ringsted

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2000

Der er udarbejdet et supplerende værktøjshæfte med titlen: "Kvalitetsudvikling af undervisning og elevens læring, redskaber og metoder" med eksempler og metoder anvendt i forsøgs- og udviklingsprojektet, som præsenteres i nærværende temahæfte (se side 9). Dette materiale kan rekvireres (DEL 80109) hos Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, biblioteket, Rigsgade 13, 1316 Kbh. K. Tlf. 3314 4114, fax 3314 4214 eller e-mail: [del-lib@delud.dk](mailto:del-lib@delud.dk)

# Forord

Erhvervsskolerne har de senere år i stigende omfang arbejdet målrettet og systematisk med evaluering af undervisningen og af elevernes læring. I forbindelse med Q-90 projektet har de fleste skoler arbejdet med Q-strategiens kvalitetssystematik (målsætninger, indikatorer, kriterier og verifikationsgrundlag) og den lokale selvevaluering på skoleniveau.

Flere undersøgelser peger på, at mange lærere og ledere nu ønsker at komme igang med at arbejde med en mere fælles intern evaluering, også kaldet selvevaluering. Det vil kræve, at ansvaret for undervisningen bliver et fælles anliggende for aktører i undervisningen, elever, lærere og ledelse.

Formålet med selvevalueringen er at kvalificere dialogen og debatten mellem ledelse, lærere og elever om kvaliteten af undervisningen og af elevernes udbytte af undervisningen.

Dette temahæfte præsenterer en del af resultaterne af et forsøgs- og udviklingsarbejde, hvor ledere og lærere på fire erhvervsskoler sammen med elever afprøvede en række metoder og værktøjer til selvevaluering.

De deltagende skoler er Teknisk Skole Slagelse, Roskilde Tekniske Skole, Hillerød Handelsskole og Slagelse Handelsskole. Materialet er udarbejdet af lektorerne Susanne Gottlieb og Albert Christensen fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, som samtidig er forfattere af nærværende temahæfte.

Efter vores opfattelse kan hæftets indhold, eksempler og forslag med fordel anvendes af kontaktlærerne på erhvervsskolerne. Materialet har været anvendt med held og til deltageres tilfredshed i kontaktlæreruddannelsen.

Materialet henvender sig derudover fx til kvalitetskonsulenter, lærere og andre, der arbejder med lokal kvalitetsudvikling på skoler.

Undervisningsministeriet har finansieret det oprindelige forsøgs- og udviklingsarbejde og udarbejdelse og udgivelse af dette temahæfte. Vi håber, at skolerne kan have glæde af de erfaringer, der videreformidles fra de fire skoler i hæftet.

Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet naturligvis står for forfatterens egen regning.

Philip Pedersen  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Området for erhvervsfaglige uddannelser  
Februar 2000

# Indhold

<b>5</b>	<b>Forord</b>
<b>9</b>	<b>1. Indledning</b>
<b>10</b>	<b>2. (Selv)evaluering, hvad er det?</b>
<b>13</b>	<b>3. Hvorfor skolebaseret evaluering?</b>
<b>15</b>	<b>4. Lærernes begrundelse for evaluering</b>
<b>17</b>	<b>5. Hvad er god undervisningskvalitet?</b>
<b>22</b>	<b>6. Fokus på elevens læring</b>
<b>26</b>	<b>7. Hvordan inddrages eleverne i evalueringen?</b>
<b>28</b>	<b>8. At evaluere og udvikle i samarbejde</b>
<b>31</b>	<b>9. Hvordan starte på selvevaluering?</b>
<b>35</b>	<b>10. Overvejelser over planlægning og gennemførelse af selvevalueringen</b>
35	Hvem, hvad, hvor?
35	Ejerskab til evalueringen
36	Fra evaluering til handling
37	Refleksion er vigtig
<b>38</b>	<b>11. Eksempler: Sådan kan man gøre!</b>
39	Eksempel 1: Afdelingsevaluering
45	Eksempel 2: Selvevaluering i lærerteam
57	Eksempel 3: Kontaktlærer- og elevevaluering
65	Eksempel 4: Elevers selvevaluering
70	Eksempel 5: Elevinterview



<b>76</b>	<b>12. Perspektivering: Selvevaluering - en farbar vej</b>
<b>78</b>	<b>13. Litteratur</b>

# Indledning

I dette hæfte præsenteres metoder og værktøjer til, hvordan man kan gennemføre en intern evaluering af undervisningen og elevens læring på egen skole med det sigte at kvalitetsudvikle undervisningen og den enkelte elevs læring.

Lærere (og ledere) og elever på fire erhvervsskoler har afprøvet forskellige metoder. Nogle vil kunne anvendes af den enkelte lærer, nogle vil kunne anvendes af et lærerteam, og andre metoder vil kunne anvendes ved en hel afdelings evaluering af undervisningen og elevernes læring. De lærere og ledere, der har deltaget i dette projekt, har desuden afprøvet, hvordan man på forskellige måder kan arbejde med opfølgning på resultaterne fra evalueringen og eksperimenteret med, hvordan evalueringsarbejdet kan planlægges, gennemføres og evalueres på skolerne.

I hæftet inddrages erfaringer og resultater fra afprøvningen af de forskellige metoder på de fire skoler, herunder overvejelser over de problemer og barrierer, lærerne oplevede i forbindelse hermed.

Evalueringsmetoderne er afprøvet af lærere og ledere på Teknisk Skole Slagelse, Roskilde Tekniske Skole, Hillerød Handelsskole og Slagelse Handelsskole.

Et supplerende værktøjshæfte med titlen “Kvalitetsudvikling af undervisning og elevens læring, redskaber og metoder” indeholder eksempler på de metoder og værktøjer, der er blevet anvendt i dette projekt, og en række praktiske forslag og ideer til de lærere og ledere, som ønsker at arbejde med kvalitetsudvikling af undervisning og elevens læring på egen skole. Hæftet er et supplement til dette temahæfte og kan rekvireres hos DEL på tlf. 35247900 eller fax nr. 35247910.

Begge hæfter er udarbejdet af lektor Albert Astrup Christensen og lektor Susanne Gottlieb fra DEL.

## (Selv)evaluering, hvad er det?

I dette udviklingsprojekt har vi fokuseret på evaluering i betydningen intern selvevaluering i modsætning til ekstern evaluering. Intern evaluering omfatter den gensidige, åbne og eksplicitte evaluering og dialog, dvs. formative evaluering, som lærere, elever og ledelse gennemfører før, under og efter en undervisnings- eller læringsituation med henblik på løbende justering og udvikling af de elementer, virkemidler og aktiviteter, der indgår i undervisningen - for dermed at øge udbyttet af undervisningen - til fordel for elevernes læring. Ekstern evaluering er, når institutionen beder andre om at se på sig, og er som oftest summativ, dvs. den vægter resultatevaluering eller produktevaluering.

Intern evaluering eller selvevaluering indebærer, at ansvaret for undervisningen bliver et anliggende for alle aktører i undervisningen (ledelse, lærere og elever) og ikke kun lærerens ansvar. Formålet med selvevalueringen er at kvalificere dialogen og debatten på skolen mellem ledelse, lærere og elever om undervisningens og læringsituationernes kvalitet og relationen mellem undervisning og læring.

“Evaluering” er ikke et entydigt begreb. For at kunne anvende dette begreb i en pædagogisk sammenhæng er det derfor nødvendigt kort at definere begrebet. “Evaluering” defineres normalt som bedømmelse eller værdisættelse og har derfor nær tilknytning til “værdi” og “vurdering”. Evaluering er altså ikke blot en konstatering, men skal sættes i relation til et værdiudsagn. En evaluering må eksplicit formulere hvilken målestok, der ligger til grund for bedømmelsen, dvs. hvad der er godt, og hvad der er dårligt. Denne skala mellem godt/dårligt bør så vidt muligt begrundes.

**Evaluering er altså en værdisættelse af en proces, et produkt eller en hændelse.**

Men hvad er en “værdi”? En værdi er langt fra altid et mål. En værdi er noget, som tillægges betydning, noget som angiver kvalitet og noget som er praktisk, fordi det fortæller, hvorfor man gør, som man gør.

Eksempelvis mente en gruppe lærere i en afdeling, at det var værdifuldt, at eleverne selv lærte at evaluere deres arbejde og udbytte. Derfor skulle evalueringen integreres som en del af det daglige undervisningsarbejde, således at eleverne lærte at forholde sig analyserende og problemløsende til deres eget arbejde og til udbyttet af undervisningen. Værdier skal praksisgøres for at give en mere præcis og korrekt retning i form af målsætninger.

Men hvem skal “bestemme”, om det er en værdi, som skal knyttes til evalueringen på den pågældende afdeling? Er det lærerne, skolen, eleverne eller “eksterne” standarder, der skal lægges til grund for evalueringen? Vores mål er klart: Inden for de mål og rammer, der er sat op politisk, er det skolens opgave at definere god kvalitet: Hvad der er vigtigt og af værdi for dem.

Derfor har vi vægtet, at det er skolen og de nære omgivelser (lærerne, ledelsen, eleverne), der har tolket de gældende bekendtgørelser og love og defineret de kriterier og værdier, som undervisningen og elevernes læring skal evalueres på grundlag af. I dette projekt har det været vigtigt at indbygge et lokalt og internt udviklingsperspektiv i relation til evalueringen med den hensigt at inddrage alle centrale aktører på alle niveauer i organisationen.

En konsekvens af den opfattelse, at evaluering af undervisnings kvalitet ikke alene er et anliggende for den enkelte lærer, men et anliggende for flere aktører på flere niveauer i organisationen, er, at der skal arbejdes med evaluering på alle niveauer i organisationen. Niveauerne er:

<b>1. Elevniveau:</b>	Hvordan lærer (vi) eleverne at evaluere sig selv? Hvordan lærer eleverne at lære selv? Hvordan lærer vi eleverne at give deres mening til kende om undervisningens indhold, form, aktiviteter mv. og erfaringer med egen læringsaktivitet?
<b>2. Lærer- og lærer-teamniveau:</b>	Lærernes egen evne til at reflektere over, hvordan undervisningen går, og hvordan den kan blive bedre? Lærergruppens/teamets evne til at evaluere og udvikle undervisningen og elevernes læring og samspillet mellem undervisning og læring.
<b>3. Afdelingsniveau:</b>	Ledernes og lærernes evne til at evaluere sammenhængen mellem målsætning og handlinger og tænkning i ressourcer
<b>4. Skoleniveau:</b>	Hvordan samles resultaterne fra vurderinger af undervisningens kvalitet og elevernes læring, så resultaterne vil kunne bruges over for Undervisningsministeriet, de lokale uddannelsesudvalg mv.

Hensigten er - på alle disse niveauer - at udvikle og afprøve forskellige evalueringsmåder, modeller og metoder. Processen bør starte på de to første niveauer og gradvist indbefatte de næste to niveauer. I dette hæfte arbejdes der kun med evalueringsmåder på de tre førstnævnte niveauer. Men hvorfor skolebaseret selvevaluering?

## Hvorfor skolebaseret evaluering?

Q-strategien har medvirket til at forpligtige skolerne til systematisk evaluering af deres virksomhed, dvs. processer og resultater. På erhvervsskolerne er der således i de senere år i stigende omfang blevet arbejdet målrettet og systematisk med evaluering af undervisningen og elevernes læring. De fleste skoler har i forbindelse med Q-90 projektet arbejdet med at anvende den kvalitets- og evalueringssystematik, som er indeholdt i Q-strategien (målsætninger, indikatorer, kriterier og verifikationsgrundlag). En systematik, som sammenkæder evalueringen af skolens undervisning og de aktiviteter og situationer, som knytter sig til elevens læring med de mål og værdier, som er formuleret i love, bekendtgørelser og lokale undervisningsplaner og de mål og værdier, som skolerne i stigende omfang selv sætter for deres virksomhed.

Mange skoler arbejder desuden med at gøre den systematiske evaluering til et væsentligt omdrejningspunkt i hele skolens/afdelingens udvikling og læring. Dette forudsætter, at skolen er i stand til at fremskaffe dokumentation for, hvordan det "står til" (tilfredshed, effekt, graden af målopfyldelse m.m.) med skolens og lærernes måde at gennemføre undervisningen på og tilrettelægge aktiviteter, som fremmer elevens læring. Når dokumentationen foreligger på en systematisk måde, er det muligt for skolen at evaluere, i hvilken grad resultaterne er i samklang med skolens mål og værdier, og handle herefter.

Hvad gør den enkelte erhvervsskole? Hvorfor gør de det, og i hvilken retning vil skolen arbejde videre med udvikling af elevernes læring og undervisningen?

Den systematiske evaluering bliver derfor også til en øvelse for skolen i at tydeliggøre sine mål og værdier og forholdet mellem skolens mål og praksis over for alle, som er interesserede, og

som har legitim interesse i at få noget at vide om den enkelte skoles samlede virksomhed.

Lærerne vil komme til at spille en central rolle i den skolebaserede evaluering af undervisning og elevernes læring. Men hvad kan lærernes begrundelse være for at indgå i dette arbejde?

## Lærernes begrundelse for evaluering

Erhvervsskolelærerne har erfaring i at evaluere eleverne fagligt og i at vurdere deres egen daglige undervisning. Det er noget, lærerne gør hele tiden. Læreren høster ny viden og omsætter det dag for dag til ændring af praksis. Men lærerne gør det sjældent systematisk, og læreren delagtiggør sjældent andre i sine overvejelser. Set ude fra opleves lærerne på erhvervsskolerne som privatpraktiserende lærere for egen klasse!

Flere undersøgelser (bl.a. Christensen, Albert A.: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler, Undervisningsministeriet, 1999) peger imidlertid på, at lærerne på erhvervsskolerne i alt for ringe grad evaluerer og vejleder hinanden eller samarbejder om evalueringen af undervisningen og elevernes læring, og i meget ringe omfang foretager afdelingsbaserede eller skolebaserede evalueringer af undervisningen og elevernes læring. Undersøgelserne og erfaringerne fra dette projekt peger samtidigt på, at mange lærere ønsker at komme i gang med en fælles evaluering. Lærernes begrundelse for et øget samarbejde om evalueringen er, at det eksempelvis vil være hensigtsmæssigt at give eleverne ensartede tilbagemeldinger på deres præstationer og skabe sammenhæng i måden at evaluere eleverne på hos de forskellige lærere, som eleverne møder i dagligdagen på skolen og på de forskellige skoleperioder, som eleven bevæger sig "op" igennem.

**Et overordnet sigte med at skabe en fælles evalueringspraksis handler derfor om at skabe en fælles forståelse for såvel lærerrollen som elevrollen.**



Erfaringerne fra dette projekt peger desuden på, at lærerarbejdet kan gøres langt mere spændende og inspirerende og bidrage til, at de enkelte lærere bedre mestrer de daglige udfordringer og føler større tryghed. En tryghed og inspiration, som kan blive et resultat af det systematiske arbejde med evalueringsmetoderne og af det tætte samarbejde med kollegaer og ledelse. Et samarbejde, som kan føre til større pædagogisk indsigt hos den enkelte lærer og til en nemmere måde at prioritere og planlægge sit arbejde på. Erfaringerne peger imidlertid også på, at lærerne må tildeles ansvar og autonomi ift. opgaven, hvis kvaliteten skal udvikles.

Men et lærersamarbejde om udvikling af undervisning og forbedring af elevernes muligheder for læring forudsætter, at lærerne er afklarede om, hvordan undervisning defineres, og hvad god undervisning er. Lidt om dette i næste kapitel.

## Hvad er god undervisningskvalitet?

Hvordan definerer vi undervisning, og hvad er “god” undervisning? Slår vi op i Pædagogisk Opslagsbog (se litteraturlisten), så defineres undervisning her på følgende måde: Undervisning er en intentionel handling, dvs. at der kan identificeres et begrundet formål bag undervisningen. Undervisning er de aktiviteter, som læreren foreslår som grundlag for at støtte, strukturere og udfordre elevens læring. Undervisning forudsætter, at der er en sag, som eleverne (og måske læreren) skal gøre sig klog på eller dygtigere til. Der er med andre ord nogen, der skal og vil lære noget.

Undervisningens overordnede formål er at skabe læring hos eleverne. Dette sker ikke nødvendigvis, ved at der bare undervises. Den læringsproces, der består i, at eleven lader undervisningsstoffet trænge ind eller kommer det imøde, er nemlig til syvende og sidst ikke noget, underviseren reelt er herre over. Det er elevens ansvar at udføre den mentale aktivitet, der forvandler underviserens aktiviteter og undervisningens indhold til læring.

Den “gode” underviser - og undervisning - er således karakteriseret ved, at underviseren er bevidst om fem forhold:

1. Hvad formålet er med det, han underviser i,
2. indsigt i det stof, der undervises i, de aktiviteter der iværksættes og
3. bevidsthed om de elever, han underviser, og om han er i stand til at reflektere over samspillet mellem disse tre komponenter med
4. fokus på elevens læring og
5. refleksion over samspillet mellem undervisning, elevens læring og det samfund, der omgiver os.

Der vil altid være kvalificeret uenighed om, hvad “god” undervisning er: Om det, der undervises i, er væsentligt? Hvad er

vigtigt at lære og for hvem? Hvilke kompetencer og kvalifikationer skal undervisningen udvikle? Hvilken viden og hvilke færdigheder er det vigtigt at formidle?

Det er vigtigt at skabe en dialog mellem alle erhvervsskolens aktører (elever, lærere, ledere og brugere af systemet) om, hvad "god" undervisning er. Den eksisterende undervisning i erhvervsuddannelserne bør hele tiden udforskes med henblik på at opstille nye idealer og krav til undervisningens indhold, struktur, form og metoder set i lyset af samfundsudviklingen, erhvervslivets og de unges behov. Det bliver grundlaget for et bud på, hvad "kvalitet" er.

Kvalitet i undervisningen er en enhed, der består af følgende fire forhold:

1. En objektiv forståelse af, hvad der er karakteristisk ved god undervisning i erhvervsuddannelserne.
2. En personlig, oplevelsesmæssig dimension, dvs. hvordan man oplever undervisningen og samspillet med andre elever og lærere.
3. Sammenhængen med skolens mål og værdigrundlag.
4. Alt sammen set i forhold til skolens samlede ressourcer på de givne vilkår.

**ad 1.** Kvalitet i undervisningen på en erhvervsskole må primært dreje sig om, at eleverne lærer det, der er nødvendigt for at klare et job i et håndværk, på en videregående uddannelsesinstitution og set i forhold til fremtidens erhvervsliv. Men undervisningens kvalitet drejer sig også om, at eleverne udvikles som hele mennesker, så de kan magte de krav, der stilles i det øvrige samfundsliv, politiske liv og personlige liv.

Skaber den undervisning, der tilrettelægges, faktisk udvikling, læring og dannelse hos eleverne? Er relationerne mellem eleverne indbyrdes og mellem elever og lærere af en sådan karakter, at udviklingen hos eleverne fremmes? Er de undervisnings- og

arbejdsformer, der anvendes, relevante? Er indholdet relevant? Den objektive definition af, hvad undervisning på erhvervsskolerne er, er ikke til diskussion.

**ad 2.** Den objektive definition af, hvad kvalitet i undervisningen er, må naturligvis suppleres med et mere subjektivt aspekt: Hvordan oplever eleverne undervisningen på netop den eller den skole/afdeling? Får den enkelte elev opfyldt sine specifikke ønsker? Er undervisningen og dens aktiviteter vedkommende set ud fra et elevsynspunkt?

**ad 3.** Er undervisningen i overensstemmelse med skolens mål og værdier? Ved skolen, hvad den vil med sin pædagogik? Hvilke værdier lægges der vægt på? Er samarbejdet mellem elever og lærere f.eks. karakteriseret ved medbestemmelse? Hvordan tilgodeser undervisningen udvikling af kompetencer og kvalifikationer, som opfylder de lokale virksomheders og lokale brugeres ønsker? Har eleverne indflydelse på valg af indhold og arbejdsform?

**ad 4.** Udnyttes skolens ressourcer hensigtsmæssigt? Kvalitet vil altid skulle vurderes i relation til f.eks. lærerressourcer, bygninger, materialer, ledelseskapacitet, efteruddannelsesmuligheder. Er der et tilstrækkeligt tæt samspil mellem teori og praktik?

Fokuspunkterne vedrørende udvikling af kvalitet i undervisningen vil være forskellige afhængig af, om det er elevens, lærerens, lederens eller brugerrepræsentantens synsvinkel, der vælges, når kvaliteten i undervisningen skal udvikles. Følgende eksempler for at illustrere dette.

Hvordan tilgodeses f.eks. den elev, som er ved at uddanne sig til elektriker, og som nu går på 4. skoleperiode? Vurderes kvaliteten af undervisningen på, om han har lært noget, han vil kunne bruge i sit arbejde i virksomheden? Eller hvordan tilgodeses den elev i begyndelsen af grundforløbet, som ønsker at udvikle selvtillid og mod på at starte en erhvervsuddannelse?

Hvordan tilgodeses lærerens oplevelse af, om undervisningen havde kvalitet? Afhænger det måske af, om han syntes undervisningen forløb godt, eller om eleverne opnåede høje karakterer ved eksamen?

Hvordan tilgodeses ledernes ønsker om, at undervisningen også medvirker til at tiltrække nye elevgrupper til skolen, og at eleverne ikke falder fra?

Politikerne og repræsentanter fra de store interesseorganisationer karakteriserer ofte undervisning af høj kvalitet som en undervisning, der medvirker til, at eleverne har de kvalifikationer og kompetencer, der kræves for at kunne klare sig i samfundet og i fremtidens erhvervsliv. Det, der lægges vægt på, når man taler om kvalitet, er afhængigt af interesse og synsvinkel.

Om undervisningen har høj kvalitet eller ej vil derfor afhænge af:

<b>Hvem</b>	udtaler sig?
<b>Hvilke</b>	interesser har den pågældende i forhold til uddannelse og fremtid?
<b>Hvilket</b>	værdigrundlag og menneskesyn bygger kvalitetsvurderingen på?
<b>Hvilke</b>	krav må og skal der opfyldes set i forhold til det omgivende samfund og erhvervsliv?

Det er derfor vigtigt, at der som udgangspunkt for en vurdering af undervisningens kvalitet på skolerne dels skabes et grundlag for, hvad "VI" mener, undervisning af høj kvalitet er, dels opstilles nogle kriterier eller fokusfelter, som søgelyset skal rettes imod, og som vi erfaringsmæssigt ved, fremmer kvalitet i undervisningen, og dels afklares, hvordan kvaliteten udvikles gennem f.eks. evaluering. Det er vigtigt, at dette grundlag og

disse kriterier skabes gennem **dialog** alle parter imellem. Et sådant grundlag skal altid sættes i forhold til de formål og mål, der er nedfældet i gældende lovgivning og bekendtgørelser.

Lærere, ledere og elever skal evaluere og undersøge undervisningen på en sådan måde, at det fører til en fortsat udvikling af undervisningen, anskuet i forhold til om "effekten" af undervisningsaktiviteterne opfylder de målsætninger og formål, der er fastlagt for de enkelte uddannelsesområder og erhvervsuddannelserne i almindelighed.

**Kvalitetssikring:**

- fastsættelse af bestemte procedurer, så institutionen lever op til en defineret standard.

**Kvalitetsudvikling:**

- en stadig diskussion af værdier og tolkning af mål, og vurdering af elevernes læring, så institutionen og lærerne kan argumentere for deres praksis.

I kapitel 5 forsøgte vi at definere, hvad undervisning er, men hvad er vores bud på læring? Vi mener, at læring først og fremmest er et individuelt anliggende, og læring forudsætter aktivitet og handling. Dette udtrykkes fint af Steen Larsen, når han siger, at det er den, der arbejder, der lærer! Læring er altså noget, der handler om aktivitet. Det kan være resultatet af undervisning, træning, tænkning, egenaktivitet eller tilfældigheder. (Larsen, Steen: Den videnskabende skole, København, 1993. Eget forlag).

Eleverne har vidt forskellige læringsstile. Nogle lærer bedst gennem praktiske aktiviteter, andre bedst gennem mere teoretiske aktiviteter. Læringsmiljøet bør være indrettet, så alle elever kan være aktive og lære.

Erfaringerne peger på, at det for eleverne i erhvervsuddannelserne spiller en meget stor rolle, om man kan se meningen med det, der skal læres, og om det er noget, den enkelte kan bruge i forbindelse med uddannelse og job. Det spiller også en stor rolle, om det, man lærer, er noget, omverdenen (mesteren, værkstedet) kan bruge, og om det har relation til praksis.

Læring er både et individuelt og et socialt anliggende. På den ene side finder læring kun sted, når den enkelte elev selv forbinder en ny information med den viden, den enkelte har i forvejen. På den anden side skal der altid en ydre påvirkning til for at sætte læringen i gang. (Se boks: "Det flerstemmige klasserum").

**Det flerstemmige klasserum!**

Den norske skoleforsker Olga Dystre har gennemført et forskningsprojekt, hvor hun over lang tid fulgte en række elever og prøvede at sætte sig ind i deres sted. Det, hun især bemærkede sig, var, at dialogen mellem elev og lærer og mellem eleverne indbyrdes manglede.

Olga Dystre konkluderede at: eleverne lærer mest i de klasser, hvor der er dialog mellem læreren og eleverne og indbyrdes mellem eleverne. Elevernes udbytte af faktaindlæringen kunne hun ikke se nogen forskel på i klasserne, men forståelse af stoffet var der forskel på. Forståelsen var langt højere i de klasser, der er vant til samtale med læreren og med de øvrige elever.

Dystre underbygger denne iagttagelse med henvisninger til Lev S. Vygotsky (In: Vygotsky, L. S: "Tænkning og sprog I-II". København, 1971 og 1974), som siger, at forståelse kan ikke blot overføres fra en person (læreren) og til en anden person (eleven). Læring er også en social proces, og den meningskabelse, som er så vigtig for alle elever, bliver skabt i dialog. Læringspotentialet er derfor højt, når samspilmønstret i klassen er kompleks, det vil sige, når mange forskellige synspunkter og holdninger mødes og udfordrer hinanden. Så kan erkendelsen springe som gnister mellem de forskellige "stemmer" og personer. (Kilde: "Det flerstemmige klasserum", af Olga Dystre, Forlaget Klim, 1997).

Desuden bør det fremhæves, at jo tydeligere eleven oplever sammenhæng mellem elementerne i det nye stof og mellem det gamle og det nye, desto lettere er det for eleven at danne en helhed, som er en absolut forudsætning for, at læring kan finde sted.



Afslutningsvis bør fremhæves det betydningsfulde og nødvendige i, at eleven udvikler “metalæring”. Hvis eleverne skal udvikle evnen til “ansvar for egen læring” og lære at lære på egen hånd, så implicerer det, at læringen i stigende grad synliggør elevens personlige indsigt i egen læring, og at elevernes refleksioner over egen læringsadfærd bør styrkes (metalæring).

Det betydningsfulde i at kunne reflektere over egen læringsadfærd kan illustreres med dette eksempel: Hvad er det, der gør, at en elev bliver bedre og bedre til at lære engelsk? De færreste elever er bevidste om hvorfor og hvordan, de bliver bedre til det. Men det at vide, at engelskfærdigheden skal bruges også i erhvervsfaglig sammenhæng, giver mening for eleven og dermed motivation for læring.

Eksempel: en lærergruppe bad de nye autoelever gå til de lokale autoværksteder og spørge mestrene, hvad man skulle kunne for at få elevplads. Nogle af svarene var forventede: stramme bremses, skifte dæk m.m. Men da en mester sagde: “Ja, så skal han selvfølgelig kunne læse og tale engelsk, for de fleste manualer er efterhånden kun på engelsk, og vi har også mange udenlandske kunder” gav det grundlag for en ny tilgang til engelskundervisningen.

Eleverne kan lære meget om at lære på egen hånd igennem praksis og igennem “learning by doing”. Men der er ingen garanti for, at eleverne selv kan lære sig alt om læring ved at øve sig i praksis. Det er vigtigt, at eleverne udvikler evne til at kunne evaluere og reflektere over måden at lære på, og at eleverne er villige til at prøve nye veje og nye måder at lære på.



Eleverne kan lære meget om at lære på egen hånd igennem praksis og igennem "learning by doing".

## Hvordan inddrages eleverne i evalueringen?

Et væsentligt spørgsmål for lærere og elever bliver at evaluere, hvordan forholdet er mellem arbejds måder, organiseringen af undervisningen, aktiviteter og elevens læring. Hvordan virker det, vi gør, i forhold til det, vi søger at opnå, nemlig læring og udvikling hos eleverne? Hvordan oplever eleverne undervisningen på den eller den skole/afdeling? Skaber undervisningen læring for netop den eller den elev? Hvordan inddrager vi eleverne i evalueringen af f.eks. projektarbejde?

Hvordan kan skolen og lærerne skabe gode rammer for elevernes læringsarbejde og skabe gode læringsituationer for eleverne? Det kan bl.a. gøres ved:

- At indrette et læringsmiljø på skolen, der skaber plads til den enkelte således, at han kan yde en særlig indsats på baggrund af lyst og interesse og således, at eleverne kan lære at lære på deres egen måde. Det betyder, at arbejdsformerne, organiseringen af undervisningen, relationen mellem teori- og praktikfaciliteter m.m. skal være indrettet fleksibelt og rummeligt
- at opbygge procedurer og fora, som kan støtte eleverne i deres læring. Først og fremmest kvalificeret formel og uformel vejledningsbistand fra kontaktlærer, faglærer og mester. Dernæst opbygning af faste, planlagte samtaler mellem elev og kontaktlærer med omdrejningspunkt i elevens personlige uddannelsesplan
- at inddrage eleverne i den systematiske evaluering af undervisningen. En undervisningsevaluering, som er mere optaget af proces end resultat, og en evaluering, som sikrer, at der skabes et bedre samspil mellem evalueringsprincipper, undervisningsprincipper og aktiviteter.

### **Elevens ansvar for evaluering af undervisningen og egen læring**

Hvis eleven skal være med til at evaluere undervisningen, er det nødvendigt at lære eleven at se sig selv som en del af undervisningsprocessen og at evaluere sig selv. Det er ikke noget, eleven kan fra den ene dag til den anden. Eleven skal reflektere over:

- Hvad har jeg brug for at lære?  
*(Eleven skal have mulighed for at kunne få overblik over uddannelsens mål, - og i et sprog, eleven forstår)*
- Hvordan lærer jeg noget?  
*(Lærer jeg bedst, når jeg får tingene mellem hænderne, eller foretrækker jeg at få et teoretisk overblik?)*
- Hvad kan jeg gøre for at lære noget?  
*(Har jeg nogle dårlige læringsvaner? Er jeg f.eks. slem til at standse arbejdet, før det egentligt er færdigt? Har jeg en tendens til at kalde på hjælp fra læreren, når jeg egentlig godt kunne have løst problemet selv?)*
- Hvor er mine stærke og svage sider?
- Hvad kan jeg gøre for at forbedre min arbejdsindsats?

Når man skal udvikle elevens bevidsthed om sin egen læringsstil, er individuelle elevsamtaler et godt redskab med støtte fra kontaktlæreren.

## At evaluere og udvikle i samarbejde

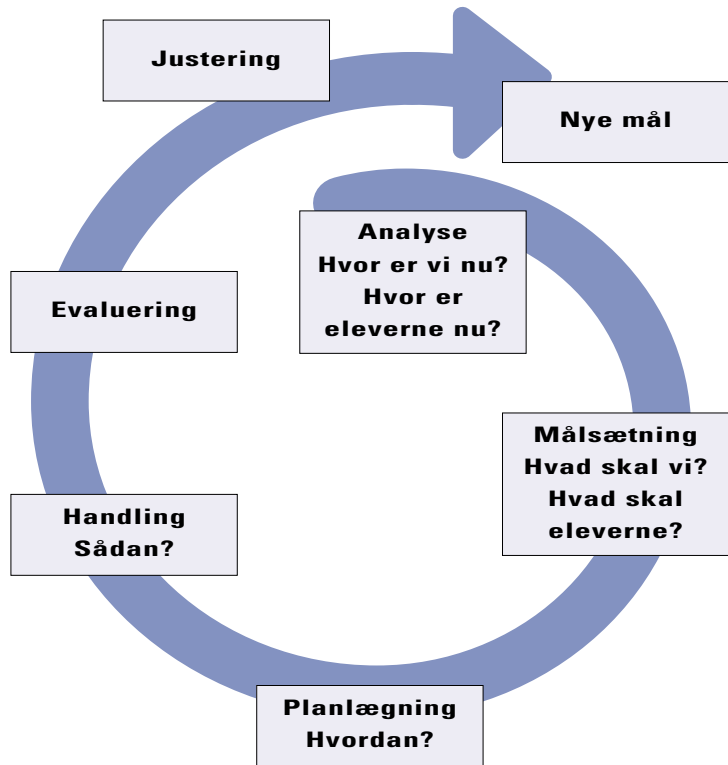
At evaluere sammen - og på flere niveauer - og være med til at skabe og deltage i en dialog, der har til formål at evaluere og udvikle undervisningens kvalitet, er en proces, vi skal blive bedre til i vort uddannelsessystem. Det er derfor noget, der skal læres, og som det vil tage tid at lære. Denne hensigt peger på mindst tre problemer:

- for det første et opgør med den tradition, at evaluering og udvikling af kvaliteten i undervisningen er et ansvar, der alene kan pålægges læreren og lærergruppen
- for det andet forudsætter denne model, at eleverne, ledelsen og lærerne er villige til at vurdere og evaluere sig selv og villige til at kvalificere sig til at vurdere og evaluere
- for det tredje, at en højnelse af undervisningens kvalitet alene kan finde sted, hvis alle aktører på alle niveauer involveres i evalueringen. Det medfører ikke nødvendigvis kvalitetsforbedringer, hvis lærer og elev alene evaluerer kvaliteten.

Et fælles ansvar forudsætter medindflydelse, og at der eksisterer en "pædagogisk offentlighed", hvilket igen forudsætter en dialog mellem alle parterne. Hvis det lykkes at etablere en sådan dialog bliver undervisningen en fortløbende proces, hvor ikke alene lærer og elev deltager med bidrag, men en proces, hvor også ledelse og lærerkollegiet tager ansvar for kvaliteten.

Følgende udviklingsspiral kan illustrere en sådan ideel kvalitetsproces mellem elever/lærere:

## Udviklingsspiralen



Lærere/lærer og elever arbejder ifølge denne model sammen under hele forløbet. Det er ikke lærerens opgave alene at planlægge og gennemføre et undervisningsforløb. Det er lærerens opgave at gennemtænke forløbet sammen med eleverne, sådan at også selve tankerne og planlægningen, før et undervisningsforløb starter, i sig selv bliver en del af undervisningsforløbet. Det bliver til fælles overvejelser om, hvad man skal lære, hvorfor og hvordan man skal lære det. Men det er læreren, den professionelle, der har ansvaret.

På denne måde bliver evalueringen, der måske ofte har været et lidt overflødigt ritual i slutningen af et undervisningsforløb, en aktiv korrigerende del af processen, der skal holde forløbet på rette spor. Evalueringen bliver en integreret del af proces-

sen. (Model og idé udviklet efter inspiration i Lone Gregersen artikel: "Undervisningsdifferentiering også i specialskolen", Specialpædagogik nr. 5/95).

Denne model skal tydeliggøre, at evaluering ikke blot er en integreret del af lærerens egen undervisning, men også en integreret del af andres evaluering af undervisningen.

Sammenfattende om problemfeltet "at evaluere sammen" er følgende forhold kendetegnende for "den gode interne selvevaluering":

- det er en åben dialog mellem parterne i et forløb; en dialog, der er integreret i forløbet, og som af såvel elever som lærere accepteres at være en del af læreprocessen, både hvad angår det faglige udbytte og indsigt i "det at lære"
- det er en åben dialog mellem alle parterne på alle niveauer i skolen og en integreret og systematiseret del af skolens hele liv
- "det at lære" er et konstant eksperiment og fordrer aktivitet hos den, der skal lære. Derfor må der eksperimenteres med forskellige måder at undervise på, hvilket igen betyder, at der må eksperimenteres med forskellige måder at evaluere på
- den integrerede interne selvevaluering er en levende del af undervisningen og skolens liv og kan derfor aldrig blive en entydig størrelse
- den interne selvevaluering er forandrings- og udviklingsorienteret.

(Efter inspiration af Evalueringcenteret: "Nyt fra evalueringcenteret", 1993).

## Hvordan starte på selvevaluering?

Når skolen eller afdelingen skal i gang med kvalitetsudvikling af undervisningen og elevens læring, er det vigtigt at komme godt i gang. Inden man springer ud i arbejdet, skal man gøre sig overvejelser om kulturen i egen afdeling. Foretrækker vi, at afdelingens ledelse kommer med et udspil, som medarbejderne forholder sig til? Er vi i vores afdeling mere til en græsrodsmodel, hvor ideerne pibler op fra bunden? Eller synes vi bedst om at forsøge i det små i et pilotprojekt?

Der er fordele og ulemper ved alle måder. Lige gyldig hvilken måde, man vælger at starte på, er det uhyre vigtigt for projektets succes, at afdelingens ledelse er positivt indstillet og bakker op om projektet.

### Eksempel 1

Hvis man foretrækker, at afdelingens ledelse kommer med et udspil, kan man gøre således:

Afdelingens inspektør indkalder alle medarbejdere til stormøde, hvor der dels er igangsættende oplæg af f.eks. en lokal projektleder og dels bliver dannet arbejdsgrupper på tværs af afdelingens uddannelser og medarbejdergrupper. Grupperne kan diskutere aspekter af kvalitetsudvikling af undervisningen og elevens læring i denne afdeling og komme med forslag til en handlingsplan. De vigtige aspekter kan f.eks. være:

- Studiemiljø. Hvordan kan det forbedres?
- Elevernes evaluering af undervisningen. Hvordan foretrækker vi det hos os?
- Elevernes ansvar for egen læring. Hvordan tilrettelægger vi undervisningen, så dette fremmes?

Fordele ved en sådan fremgangsmåde er, at det er en styret og målrettet proces, hvor ledelsesopbakningen er i orden, og der er sikkerhed for at få tildelt ressourcer.



Man skal ved denne fremgangsmåde være opmærksom på, hvordan medarbejdernes engagement og "ejerskab" sikres.

### **Eksempel 2**

"Græsrodsafdelingen" kan gøre således:

En afdeling eller en gruppe lærere opstiller nogle konkrete mål = succeskriterier med udgangspunkt i, hvad de mener er god undervisning. Formålet med at opstille disse mål og kriterier er at styrke kvaliteten af den undervisning, der gennemføres. Succeskriterierne for denne gruppe lærere er:

- at alle eleverne lærer det faglige stof på et minimumsniveau
- at såvel de stærke som svage elever udfordres i undervisningen
- at eleverne kan bruge det, der læres, i deres praktikvirksomheder
- at eleverne udvikler personlige kvalifikationer
- at eleverne udvikler lyst til at videreudanne sig
- at eleverne trives
- at eleverne udvikler kompetence i at arbejde i grupper.

Det er vigtigt, at målet er så konkret som overhovedet muligt. Jo mere konkrete succeskriterierne er, i jo højere grad er det muligt at måle effekten af dem. Er kriterierne meget brede og abstrakte, er det så godt som umuligt at måle effekten af dem. Succeskriterierne er ikke statiske størrelser, men må løbende justeres i forbindelse med evalueringen af udbyttet af den indsats, der ydes. Ambitionsniveauet justeres løbende.

Kriterierne kan udvikles ved, at lærerne først individuelt udvælger nogle kriterier og dernæst i plenum prioriterer disse. Skemaerne i det supplerende hæfte kan bruges som hjælp i denne proces.

Nogle af de succeskriterier, der er opstillet i det ovenstående, kan måles via forskellige former for iagttagelse af de processer, der foregår i en klasse eller i en gruppe af elever. Andre kriterier vil kunne afdækkes ved anvendelse af et spørgeskema ved

start af et forløb og et spørgeskema ved sluttidspunktet af en undervisning. Atter andre vil eleverne selv kunne forholde sig til gennem selvevaluering. (Se Svejgaard, Karin: Evaluering på hhx. Eksempler og erfaringer. Undervisningsministeriet, 1998).

Fordelen ved at anvende en sådan udviklingsmodel er, at der altid er højt medarbejderinitiativ og -engagement i forbindelse med et udviklingsprojekt.

Når en sådan udviklingsmodel anvendes, skal man være opmærksom på, hvordan der sikres fastholdelse af de fælles mål i projektføreløbet.

### **Eksempel 3**

De afdelinger, der foretrækker at arbejde med mindre pilotprojekter, kan gøre således:

Et lærerteam beslutter sig til at kvalitetsvurdere undervisningen. Da man er lidt usikker på, hvordan man opnår de bedste resultater, iværksættes forskellige initiativer i forskellige klasser:

- I én klasse arbejder man systematisk med “morgenmøder”, hvor samarbejde er et specielt punkt på dagsordenen.
- I en anden klasse er “selvbærende grupper” pilotprojektets emne.
- En tredje klasse foretrækker at gøre meget ud af introduktionsfasen og gruppesammensætningen.

Man aftaler, at de forskellige pilotprojekter skal løbe over et bestemt stykke tid, hvorefter man sammendrager sine erfaringer.

Fordelen er, at udviklingen foregår afgrænset, hvor både fordele og ulemper kan synliggøres og behandles, før resten af afdelingen inddrages. Når man igangsætter et pilotprojekt, skal man imidlertid være opmærksom på, hvor længe udviklingen skal foregå, inden resultaterne overføres til resten af organisationen, og hvordan implementeringen sikres i resten af organisationen.



Da man er lidt usikker på, hvordan man opnår de bedste resultater, iværksættes forskellige initiativer i forskellige klasser.

## Overvejelser over planlægning og gennemførelse af selvevaluering

I dette kapitel gennemgås nogle af de overvejelser, som det er vigtigt at gøre sig i forbindelse med planlægning og gennemførelse af selvevalueringen.

### Hvem, hvad, hvor?

Når man skal i gang med kvalitetsudvikling af undervisningen og elevens læring, må man være forberedt på, at det tager tid - lang tid - før tiltagene er implementeret i afdelingen. For de fleste afdelinger vil der være tale om en stor kulturændring. Derfor gælder det om at tænke langsigtet, og til det formål er det en god idé at blive enige om nogle fælles holdepunkter, - nogle spilleregler så at sige, som afdelingens ansatte forpligter sig overfor. Vigtige spørgsmål kan være:

Hvem er ansvarlig for evaluering i den enkelte afdeling?  
 Hvornår skal der være udarbejdet et forslag, som kan vedtages på et lærermøde?  
 Hvor ofte skal det ske?  
 Hvem skal evaluere/evalueres? (Hvor store frihedsgrader har den enkelte lærer til individuelle evalueringer?)  
 Hvad skal evalueres i de enkelte undervisningsforløb? (Eleverne, lærerne, stoffet, undervisningsmaterialet ...)  
 Hvem skal have evalueringresultaterne - og i hvilken form?  
 Hvordan sikrer vi os, at de, der evaluerer, har fornemmelsen af at blive taget alvorligt?

### Ejerskab til evalueringen

Erfaringerne peger her på det altafgørende i at skabe ejerskab og fællesskab for hele evalueringen på skolen. Alle de berørte parter må involveres fra starten i formuleringen af mål og værdier, i udvælgelse af metoder, udpegning af spørgsmål osv. Hele den proces, der fører frem til beslutninger om en fælles

evaluering af en afdelings undervisning, og hvordan arbejdet skal organiseres, har stor betydning for effekten af evalueringen. Beslutningsprocesserne må derfor være demokratiske og gennemskuelige.

Den usikkerhed, som ofte er til stede blandt lærerne, skal ikke undertrykkes, men gøres til genstand for en fælles diskussion.

### **Fra evaluering til handling**

Indsamling af data og dokumentation er en meget vigtig del af evalueringsarbejdet. Det er imidlertid helt afgørende, at disse data og resultater fra evalueringen af undervisningen og elevernes læring følges op med konkrete forslag til handlinger og forandringer: Hvordan findes frem til fælles handlingsforslag? Hvordan forandres? Hvem skal gøre det? Hvilken tidsfrist har skolen til at ændre praksis?

Erfaringer fra dette projekt - og andre lignende projekter - peger imidlertid på, at det er her, problemerne opstår. Meget evaluering stopper med dokumentationen, og alt for få resultater omsættes til nye handlinger og forandringer.

Erfaringerne viser desuden, at evalueringsfasen kommer til at fylde for meget. Det tager tid at indsamle oplysninger, og det tager tid at bearbejde de data, som man indsamler. Tolkningen af dataene må ikke springes over. Her bliver det vigtigt at holde fast i, at evaluering kun er et redskab, som kan være med til at sætte gang i en udviklingsproces. Det kan f.eks. være vigtigt at fastholde, at det er elevens læring, det handler om, og ikke evalueringsteknikker og metoder.

Handlingerne kommer ikke af sig selv. Ledelse og lærere må være ansvarlige for, at evalueringen bliver udgangspunktet for gode diskussioner både i lærerkollegiet og blandt lærerne, eleverne og brugerrepræsentanterne. I sidste ende må det væsentlige være, at evalueringen fører til konkrete handlinger, der er med til at forbedre mulighederne for læring - både for elever og lærere.

### **Refleksion er vigtig**

Erfaringerne fra afprøvningen af de forskellige evalueringsmetoder i dette projekt og andre lignende udviklingsprojekter har vist, at det er særdeles vigtigt at give plads til refleksion. Der skal derfor skabes rum for erfaringsudveksling og sprogliggørelse. Ved at fortælle andre om sine oplevelser og ved at svare på spørgsmål fra kollegaer bliver man klogere på sin egen praksis. Man får lejlighed til at overveje, hvorfor man har gjort, som man har gjort, og hvad der kan gøres bedre næste gang. Et input ude fra eller en dialog med en konsulent kan også være katalysator for konstruktiv refleksion. (Efter inspiration: "Skoleevaluering" af Moss, Thomassen m.fl., DLH. 1997).

## Eksempler: Sådan kan man gøre!

I dette kapitel beskrives erfaringer med afprøvningen af forskellige evalueringsmetoder og en systematisk måde at udvikle undervisningen og elevernes læring på. Beskrivelsen af erfaringerne med afprøvningen i det følgende kapitel følger de begreber, som blev præsenteret i “udviklingsspiralen” i kapitel 8.

Den indeholder følgende begreber:

- Beskrivelse af den sammenhæng evalueringen indgår i
- formulering af en værdi eller et formål med evalueringen
- planlægning og gennemførelse af selve evalueringen
- refleksion over forløbet
- handling og ny evaluering.

Indholdet i beskrivelserne bygger på de data og indtryk, som DEL-konsulenterne indsamlede via interview med elever, lærere og ledere, og deltagelse i refleksionsmøder med lærergrupperne og endelig på de data og erfaringsopsamlinger, som lærerne selv indsamlede i forbindelse med afprøvningerne på de forskellige skoler.

De enkelte lærere og de team, der har medvirket i evalueringen, har selv udvalgt de metoder og teknikker i det supplerende værktøjshæfte, som de gerne ville afprøve. De har desuden selv udvalgt de iagttagelsesfelter og områder, de ville evaluere på, formuleret et formål mv., samt udvalgt de klasser, grupper af elever og de enkelte elever, som skulle medvirke i afprøvningen. Kun i forbindelse med afdelingsevalueringen er der blevet afprøvet en særlig udvalgt metode (se eksempler i dette kapitel).

Det har været vigtigt i projektet at lade forskellige grupper af lærere deltage i afprøvningen og at afprøve evalueringen på såvel en hel afdeling som i et lærerteam. Evalueringen er desuden blevet afprøvet af enkelte lærere i forbindelse med egen udvikling af den daglige undervisning og elevernes læring, og af to lærere, som til dagligt arbejder som “makkerpar”. Endelig

har elever interviewet hinanden (gensidigt elevinterview). Det bør også nævnes, at flere ledere har deltaget aktivt i afprøvningen. Således er der afprøvning af evalueringsmetoder på elevniveau, lærer-/lærerteamniveau og afdelingsniveau.

Alle afprøvningsne er blevet igangsat af en DEL-konsulent.

### Oversigt over afprøvningsne

<b>Evalueringsområde</b>	<b>Metoder</b>
1. Afdelingsevaluering	Beskrivelseskema Dialogmodel Handleplan
2. Selvevaluering i lærerteam	Kollegaobservation Spørgeskema Klasserumsobservation
3. Kontaktlærer- og elevevaluering	Interview Spørgeskema Tolkningsfilter
4. Elevernes selvevaluering	Observationsskema
5. Elevinterview	Interview Selvportræt

### Eksempel 1: Afdelingsevaluering

1. Afdelingsevaluering	Beskrivelseskema Dialogmodel Handleplan
------------------------	---

#### Kort beskrivelse af evalueringsmetoden

Den metode, der blev anvendt, er udviklet af John Andersen og Søren Gundelach (se litteraturliste). Metoden giver et bud



på, hvordan man kan evaluere med udgangspunkt i den daglige praksis. Ideen er, at man fortæller hinanden om helt konkrete episoder og eksempler fra hverdagen. Episoderne diskuteres og evalueres, og i fællesskab finder man frem til forbedringsforslag.

Metoden er udviklet i daginstitutioner og afprøvet på folkeskoleområdet. Vi oplever imidlertid, at den også kan inspirere dem, der arbejder med evalueringen på erhvervsskoleområdet. Metoden er i forbindelse med dette projekt blevet omformuleret og tilpasset til erhvervsskoleområdet på baggrund af flere afprøvninger.

Metoden går ud på at se på sin egen pædagogiske praksis. Det er en væsentlig pointe, at den pædagogiske kvalitet ikke bare defineres af ydre rammer, men i høj grad beror på en konkret og personlig vurdering, der er foretaget af de mennesker, der færdes på erhvervsskolerne i dag.

Det er via dialogen, at læreren fastlægger nogle kriterier for, hvad der er god kvalitet. Udgangspunktet er deltageres egne beskrivelser af konkrete episoder fra dagligdagen. Når lærerne taler sammen om, hvordan de oplever dagligdagen, bliver det ofte nemmere at blive opmærksom på, hvad der fungerer godt, og hvad der kunne blive bedre. Dialogen er med til at sætte ord på de personlige erfaringer og dernæst formulere forslag til, hvordan praksis kan gøres bedre. (Se i det supplerende værktøjshæfte vedrørende en nærmere beskrivelse af metoden. Her er også alle relevante skemaer, værktøjer mv.).

# Lærernes samarbejde med eleverne

Kvalitetsdimensionen indeholder følgende fokuspunkter forankret i skolens værdigrundlag:

1. Læreren har kontakt med den enkelte elev
2. Læreren har fokus på elevens læring
3. Læreren inddrager eleverne i planlægning af undervisningsforløb
4. Læreren inddrager eleverne i evaluering af undervisningen
5. Læreren formulerer mål, så eleverne forstår dem
6. Læreren laver forskellig undervisning for forskellige elever
7. Læreren giver eleverne medbestemmelse og medansvar
8. Læreren er model for eleverne

## Fokuspunkt 1

Generel vurdering af kontakten med den enkelte elev (sæt X)

1. Udmærket       2. God       3. Nogenlunde       4. Utilstrækkelig

Læreren har kontakt med den enkelte elev

Giv et eksempel på at læreren har kontakt med den enkelte elev	Giv et eksempel på at læreren ikke har kontakt med den enkelte elev

Forslag til forandringer: \_\_\_\_\_

Eksempel:

### Fokuspunkt 1

Læreren har kontakt med den enkelte elev

Giv et eksempel på at læreren har kontakt med den enkelte elev	Giv et eksempel på at læreren ikke har kontakt med den enkelte elev
<i>Den gode samtale med Peter da han var kommet for sent for tredje gang i træk i onsdags</i>	<i>Pia smuttede igen i går, uden at jeg fik talt med hende om samarbejde med gruppen</i>

Når alle dimensionens fokuspunkter er arbejdet igennem, skal de prioriteres:

**Hvilke tre fokuspunkter er vigtigst?**  
*(Prioriter de tre vigtigste punkter, skriv 1, 2, 3)*

1. Læreren har kontakt med den enkelte elev.....
2. Læreren har fokus på elevens læring.....
3. Læreren inddrager eleverne i planlægning af undervisningsforløb .....
4. Læreren inddrager eleverne i evaluering af undervisningen .....
5. Læreren formulerer mål, så eleverne forstår dem.....
6. Læreren laver forskellig undervisning for forskellige elever.....
7. Læreren giver eleverne medbestemmelse og medansvar .....
8. Læreren er model for eleverne.....

### **Sammenhæng**

En lærer fortalte, at på afdelingen foregår samtalen og debatten om undervisningen som en løst struktureret samtale i pauserne og i kantinen, eller når man mødes ved kopimaskinen. "Man" snakker altså om undervisningen, men det foregår på en meget usystematisk og ustruktureret måde. Det er det karakteristiske, det, der skal udvikles. Et andet karakteristisk forhold ved afdelingen var, at lærerne indbyrdes var meget usikre på, hvad "man" (kollegaerne) egentlig mente om det ene eller andet pædagogiske problem.

Afdelingens lærere - og ledere - havde derfor længe været optaget af at finde frem til en mere systematisk måde at udveksle erfaringer på og en mere systematisk metode til at udvikle undervisningen og elevens læring på. De havde længe snakket om, at de gerne ville prøve selvevalueringen, og havde endog aftalt det flere gange, men det var aldrig blevet til noget. Det strandede bl.a. på, at lærerne har manglet ordentlige værktøjer.

### **Målet med evalueringen**

Målet med selvevalueringen var derfor at igangsætte en snak om mange af de ting i undervisningen, som alle syntes var vigtige, med det formål at få evalueret undervisningen og få snakket sig til enighed om, hvordan afdelingen kan komme videre med en fælles udvikling af undervisningens kvalitet.

Afdelingens lærere havde desuden behov for at få evalueret den daglige undervisningspraksis for at:

- få talt sammen om, hvad der er godt i det, der gøres. Hvorfor det er godt, og hvordan vi så kan holde fast i det
- blive afklaret på enighed/uenighed i lærerkollegiet
- bevæge sig fra en alt for generel samtale til en konkret samtale med baggrund i eksempler fra den daglige praksis.

### **Planlægning: Hvad gjorde afdelingen?**

I et samarbejde med en ekstern konsulent blev planlægningen af afprøvningen af ovenstående metode til selvevaluering aftalt. Der blev udarbejdet en informationsskrivelse til alle afdelingens lærere om projektet, og der blev indkaldt til en pædagogisk dag.

### **Hvordan gennemførtes evalueringen?**

Dagen startede med et oplæg fra den eksterne konsulent om, hvad projektet og metoden egentlig drejede sig om. Metoden og den systematik, der knytter sig til her, blev gennemgået og drøftet grundigt. Der blev givet eksempler på, hvordan de forskellige spørgsmål kunne udfyldes. Deltagerne blev opdelt i tremandsgrupper. En udpegedes som ordstyrer og opsamler. Alle grupper samledes i plenum for at drøfte erfaringerne med metoden og for at reflektere over de oplevelser, de enkelte havde haft med afprøvning af metoden.

### **Refleksion over forløbet**

Refleksionen blev foretaget på et afdelingsmøde med bistand af en ekstern konsulent.

### **Hvad lærte vi?**

En lærer sagde på baggrund af erfaringerne: "Jeg lærte, at de tanker, vi længe havde haft om at afsætte en dag til en sådan fælles drøftelse af undervisningen i afdelingen, aldrig vil være spildt, tværtimod. Jeg vil vende det om og sige, at hvis man ikke gør det, så begår man faktisk helligbrøde...man begår i hvert fald en fejl, hvis man ikke gør det her" (lærercitat).

En anden lærer gav udtryk for sin erfaring med afprøvning af metoden på denne måde: "Det, der er godt er, at man får de vinkler på, som de andre kollegaer har; simpelthen en vinkel, som man ikke selv har tænkt over. Det er utroligt vigtigt, at man lige får nuancer på: "Nå, ser han sådan på det? Det kan jeg virkelig bruge"" (lærercitat).

En anden lærer syntes, metoden kan medvirke til at styrke den

enkeltes selvbevidsthed og selvværd og sagde herom: “Det er, når vi er inde i at beskrive konkrete eksempler fra dagligdagen, de positive og de problematiske, så får man pludselig ros af hinanden og sig selv, og tilkendegiver pludseligt, at det også er lovligt her at give hinanden et klap på skulderen, hvis det er berettiget. Det er noget, der er brug for at lære her på stedet....” (lærercitat).

### **Det var svært!**

Det var især den del af metoden, som drejer sig om at beskrive positive og problematiske eksempler fra dagligdagens undervisning, som var svær for mange lærere. Det er uvant for de fleste at reflektere skriftligt på denne måde over det daglige arbejde.

Det var til gengæld netop disse eksempler, som lærerne lærte mest af, og disse eksempler, som medvirkede til at skabe den bedste dialog i lærerkollegiet.

### **Hvad kan gøres? Handling**

De spørgsmål, lærerne især pegede på i forbindelse med evalueringen af metoden, var: Hvordan kommer vi videre i praksis? Hvordan følges op på evalueringens resultater? Hvordan indarbejder vi en sådan systematik i vores daglige virke på afdelingen, så det ikke blot bliver en enkeltstående begivenhed?

Et svar på nogle af disse spørgsmål handler om at etablere et læringsmiljø for lærerne på afdelingen. Skolen/afdelingen kan nødvendiggøre og muliggøre lærerens læring på skolen ved at opbygge fora og procedurer, som kan støtte lærerne i deres læring. (En sådan procedure kan ses i det supplerende værktøjshæfte).

Et andet svar på nogle af disse spørgsmål kan handle om at opbygge en systematik i forhold til, hvordan lærerne bevæger sig fra evaluering til handling og til evaluering af handlingerne.

### **Erfaringer med metoden**

Sammenhængen med evalueringen skal være tydelig og klar for

alle. Dvs. der skal laves klare aftaler, om hvem, hvad og hvornår man evaluerer. Hvilken skoleperiode? Hvilke klasser? Hvad er baggrunden i lærerkollegiet egentlig?

### Eksempel 2: Selvevaluering i lærerteam

2. Selvevaluering i lærerteam	Kollegaobservation Spørgeskema Klasserumsobservation
-------------------------------	--

#### Kort beskrivelse af evalueringsmetoderne og evalueringssystematik

I forbindelse med evalueringen af undervisningen i et team er der ikke blevet anvendt en bestemt metode (som i afsnittet om afdelingsevaluering). Teamet har tværtimod selv udvalgt en række forskellige metoder, som de godt kunne tænke sig at afprøve: kollegaobservation, forskellige typer spørgeskemaer og klasserumsobservation (se metoder i det supplerende værktøjs-hæfte).

Teamet har desuden afprøvet en systematisk måde at samarbejde om undervisningsevaluering og kvalitetsudvikling af undervisningen på: Fælles start i form af beskrivelse af de problemer og opmærksomhedsfelter, der skal fokuseres på; beskrivelse af et formål med evalueringen; valg af evalueringsmetoder; fælles kriterier og verifikationsgrundlag; samarbejde i praksis om udførelse af evalueringen; fælles refleksionsmøder med afsæt til nye handlinger og forandringer.

Afprøvningen har overordnet fokuseret på: Hvordan kan et lærerteam samarbejde om evalueringen af undervisningen og elevernes læring?

Eksempler: Sådan kan man gøre!

*Undervisningsobservation foretaget af:* \_\_\_\_\_

*Skole:* \_\_\_\_\_ *Klasse:* \_\_\_\_\_

*Klasselærer:* \_\_\_\_\_

*Dato:* \_\_\_\_\_ *Fra kl:* \_\_\_\_\_ *Til kl:* \_\_\_\_\_

*Fag:* \_\_\_\_\_ *Underviser:* \_\_\_\_\_

*Antal elever:* \_\_\_\_\_ *Antal piger:* \_\_\_\_\_ *Antal drenge:* \_\_\_\_\_

*Undervisningslokale:* \_\_\_\_\_

*Bordopstilling / skitse af lokalet med markering af elevpladser:*

Boks 8: Ark til beskrivelse af rammerne for feltobservation.

<i>Tid</i>	<i>Beskrivelser af aktiviteter i iagttagelsesfelt</i>	<i>Ideer til fortolkning</i>

Boks 9: Eksempel på inddeling af ark til gennemførelse af feltobservation. Tidspunktet for iagttagelserne indsættes med jævne mellemrum. Aktiviteterne i iagttagelsesfeltet og iagttagerens egen aktivitet og placering heri beskrives løbende med henblik på at opnå en forståelse af de valgte fokuspunkter. Ideer til fortolkninger eller refleksioner over iagttagelser og sammenhænge i iagttagelserne markeres/beskrives, når de opstår.

### Sammenhæng

Teamet arbejdede ofte med et fælles emne/tema f.eks. “medier”. Emnet/temaet var overordnet for undervisningen i klasserne, men det var overladt til den enkelte lærer at indarbejde emnet/temaet i sin egen undervisning (dansk, engelsk o.a. fag). Teamet kunne godt ønske sig et bedre og tættere samarbejde om temaet, så der blev skabt en bedre sammenhæng mellem fagene.

Måske kan den “uro”, der prægede mange elever i klasserne henføres til denne manglende sammenhæng mellem fagene? Flere af teamets medlemmer beklagede sig nemlig over for megen uro i enkelte klasser. En af lærerne sagde herom: “De er jo søde nok i den klasse, der larmer. Men det er simpelthen, fordi de er nogle styrvolter, og så keder de sig sikkert også, og så er det klart, at de sidder og er urolige...” (lærercitat). Læreren rejste derfor spørgsmål som: Hvad er årsagen til det? Hvad kan vi gøre?

Andre teammedlemmer havde et stort ønske om at udvikle fælles holdninger og forslag til, hvordan uro skulle “bekæmpes” og til undervisningen i al almindelighed.

Teammedlemmerne var desuden optaget af, hvordan man som kollegaer kan hjælpe og inspirere hinanden noget bedre og gøre hverdagen lettere for hinanden ved at planlægge og evaluere sammen i teamet. Enkelte teammedlemmer var optaget af, hvad eleverne egentlig mente om det, man går og gør i det daglige? Kan man få afdækket dette ved at spørge dem på en anden måde, end man plejer?

Den evaluering, der normalt blev foretaget i klasserne, var en faglig bedømmelse af eleverne som afslutning på de enkelte fag eller en løbende bedømmelse af de opgaver, eleverne afleverede. Der blev dog også gennemført en afsluttende tilfredshedsmåling af elevernes oplevelse af hele undervisningen i den pågældende periode. Her anvendtes et standardskema, som var gældende for hele skolen.





Lærerne ønskede at udvikle fælles holdninger, spilleregler og fælles fodslag til god undervisning og god læring.

### **Målet og værdierne bag ved evalueringen**

Der var derfor flere mål, som skulle opfyldes med evalueringen for at opfylde de forskellige behov, lærerne i teamet havde, og for at få besvaret nogle af de spørgsmål, lærerne havde rejst på baggrund af deres iagttagelse af “problemer” i klasserne. Man enedes derfor om at gøre iagttagelsesfeltet bredt. Lærerne ønskede at:

- fremskaffe viden og dokumentation om elevernes “uro”, som kunne danne baggrund for en fælles indsats overfor “uro i timen”
- fremskaffe et konkret datamateriale som baggrund for en fælles pædagogisk drøftelse i teamet om, hvad god undervisningspraksis er, set i forhold til målgruppen
- udvikle fælles holdninger, spilleregler og fælles fodslag til god undervisning og god læringsaktivitet blandt eleverne
- afprøve forskellige måder til, hvordan lærerne kan samarbejde om at udvikle undervisningen sammen (vejledning, observation af hinandens undervisning)
- at udvikle en systematisk måde at arbejde med evaluering og udvikling af undervisningen på i et team.

For at opfylde disse mål ønskede teamet at mixe forskellige evalueringsmetoder for at indsamle et alsidigt og bredt datamateriale. Lærerne besluttede derfor at afprøve klasserumsobservation, kollegavejledning og forskellige former for spørgeskema og helst samtidigt.

### **Hvad gjorde teamet?**

Teamet afholdt et indledende planlægningsmøde og talte sig frem til nogle af de områder, man ønskede at fokusere på. På baggrund heraf drøftede man, hvordan metoderne kunne mixes på en fornuftig måde, så alle iagttagelsesfelterne blev dækket ind.

Teammedlemmerne besluttede herefter, hvem de ville arbejde sammen med. Udvælgelsen af metoderne blev foretaget ud fra, hvad de enkelte syntes bedst om og havde mod på at afprøve. To teammedlemmer vovede at afprøve kollegaobservation. To andre ville nøjes med at afprøve et spørgeskema. Alle mixede dog flere metoder f.eks. spørgeskemametoden og klasserums-observationsmetoden. Herefter blev de klasser udvalgt, man især ville afprøve evalueringsmetodikken i.

Endelig aftaltes en procedure for samarbejdet i teamet om fællesgørelse af de erfaringer og resultater, som blev indhøstet igennem afprøvningen i form af følgende faser: Opstart og fælles planlægning, refleksion midtvejs i forløbet, afsluttende refleksion og erfaringsopsamling og afslutning med forslag til handling for det videre forløb.

### **Hvordan gennemførtes evalueringen?**

Afprøvningen blev gennemført meget forskelligt. To af de deltagere, som ville afprøve observationsmetoderne, valgte at lade observationer finde sted i danskundervisningen i to tidlige morgentimer. De aftalte, hvad der skulle observeres på, nemlig iagttagelse og måling af elevernes aktivitetsniveau: Hvor mange elever var aktive fra starten af lektionen? Hvornår kobledede eleverne sig på - eller af? Hvem var mest aktive? Hvem var særligt passive?

Observationer fandt sted ved hjælp af et færdigt observationskema (se i værktøjshæftet). De to lærere mødtes den efterfølgende eftermiddag for at drøfte, hvad observatøren havde iagttaget i klassen.

Et andet teammedlem gennemførte sin del af den fælles evaluering på denne måde: "Jeg ville gerne lave den her evaluering af min undervisning med eleverne. Der var i alt 20 elever i klassen. Besvarelsen var anonym. Det gjorde jeg meget ud af at fortælle om, inden jeg bad dem om at krydse af. Jeg forklarede dem også lidt om, hvad meningen var med alle spørgsmålene. Fik sagt til dem, at det her handlede om deres generelle syn på "min" undervisning inden for den sidste periode.." (lærercitat).

Umiddelbart efter besvarelsen af denne spørgeskemaundersøgelse (samme time), havde læreren bedt en kollega om at observere på elevaktiviteten i klassen og på hele klassens "sociale klima" ved hjælp af et observationsskema.

Eleverne besvarede herefter spørgeskemaet, og læreren analyserede resultatet. Læreren opstillede selv kriterier for tilfredsstillende besvarelse. På en skala fra 1 til 5 skulle besvarelsen ligge på 2 (se spørgeskemaet i det supplerende værktøjshæfte). Læreren og kollegaen drøftede herefter resultaterne og sammenlignede dem med de observationer, kollegaen havde gjort vedrørende elevaktiviteten i klassen.

To andre teammedlemmer skulle gennemføre deres del af den fælles evaluering gennem en afprøvning af kollegavejledningsmetodikken (se beskrivelsen af metoden i det supplerende værktøjshæfte). Lærerne aftalte tid og sted. Desuden aftaltes, hvad observatøren skulle rette opmærksomheden imod, nemlig følgende områder: Hvordan virker lærerens anvendelse af audiovisuelle medier som tavle, OH's mv. på eleverne? Hvordan var samspillet mellem eleverne og læreren i klassen? Hvem taler læreren mest med? Hvilke elever rakte oftest hånden i vejret? Hvordan spurgte eleverne? Hvilken type spørgsmål rettede de til læreren?

### **Refleksion over forløbet**

Midtvejsrefleksionen blev foretaget af teamet selv, mens den afsluttende refleksion blev foretaget med bistand af en ekstern konsulent.

De følgende afsnit opdeles i, hvad den enkelte lærer lærte, og hvad teamet lærte.

### **Hvad lærte vi?**

#### **De enkelte lærere siger om det, de har lært**

I forbindelse med afprøvningen af elevspørgeskemaet og klasserumsobservationen siger en af lærerne: "Jeg blev overrasket. Jeg kunne se, at eleverne individuelt forberedte sig godt, og at

de var meget individuelt optaget af at få noget ud af undervisningen, men min kollega havde observeret (ved hjælp af klasserumsobservationen), at aktivitetsniveauet i klassen som helhed var meget ujævnt, og at “det sociale klima” i klassen var dårligt. Det drejede sig om for en lille gruppe elever at komme til fadet og blive set og hørt. Alt for få elever var derfor aktive i timerne på trods af, at de havde forberedt sig godt til timerne. Her er altså noget galt. Dette havde jeg aldrig lagt mærke til før” (lærercitat).

Spørgeskemaet afdækkede, at de enkelte elever var supergodt forberedt til timerne, mens klasserumsobservationen afslørede, at klassen som helhed fungerede dårligt rent socialt. De “stærke” og velformulerede dominerede dialogen mellem lærer og elever. En konklusion, som især overraskede læreren, som var “på”, og en iagttagelse, som kunne dokumenteres ved at anvende såvel spørgeskemametoden som klasserumsobservationsmetoden.

En anden lærer sagde på baggrund af en kollegas iagttagelse af hans anvendelse af forskellige undervisningsformer og forskellige audiovisuelle hjælpemidler, at: “Nogle af de ting, jeg og vi lærte (i teamet) af evalueringen, var, at eleverne er glade for gruppearbejde og glade for at arbejde selvstændigt. Det fremhævede de stort set alle sammen. Men de er også glade for tavleundervisningen. Det er sådan nogle ting, der er rart at få bekræftet. De kan godt lide, at man gennemgår tingene grundigt og langsomt på tavlen...” (lærercitat).

En af de lærere, der havde iagttaget en kollegas undervisning konstaterede: “.. på baggrund af skemaet og optællingen kan vi se, at det er lidt under halvdelen af klassens elever, som reelt er interesserede og aktive i forhold til det, undervisningen drejer sig om. Der er omkring 30 til 40% af eleverne, som godt vil, og 60 til 70% af eleverne, som ikke gider. Vi må i hvert fald konstatere, at de er passive i timerne, og at de ikke følger med..” (lærercitat).



Den fælles evaluering var med til at åbne op for diskussioner om, hvilke visuelle hjælpemidler, der egner sig bedst i forbindelse med formidling af det faglige stof for denne målgruppe af elever.

“Det kan være trættende at være lærer”, sagde en af teamlærerne efter at have observeret en kollegas undervisning: “Det, der slog mig mest, var hvor utrolig trættende, det var at være lærer, altså hvordan man bruger hele sit energifelt og intellektuelle kraft uden afbrydelse i tre timer...pludselig forstår jeg bedre, at kollegaerne sidder og hænger med hovedet inde på lærerværelset, og at man er træt om eftermiddagen...” (lærercitat).

Resultatet fra en anden observation var: “Kun 50% af eleverne havde læst de lektier, de havde fået for. Det er et helt normalt billede. Så er det ikke så mærkeligt at kommunikationsmønstret i klassen består i, at de samme 6 til 10 personer er de eneste, der er i dialog med læreren og er aktive i timen...” (lærercitat).

### **Hvad teamet har lært**

En lærer sagde om, hvad den fælles evalueringsspraksis i teamet har betydet: “Det har givet den pædagogiske diskussion, som vi har efterlyst igen og igen. Den blev der taget hul på i mini-format. I en teamsammenhæng er dette her perfekt. Man kommer virkelig mange ting igennem pædagogisk som en konsekvens af, at vi har evalueret vores undervisning fælles...” (lærercitat).

En anden lærer sagde: “...man burde løbende tage sådan en halv planlægningsdag sammen for at få det eller det pædagogiske problem drøftet igennem. For at gøre det endnu bedre kunne sådanne planlægningsdage indbygges i skemaet...” (lærercitat).

Den fælles evaluering og fælles observation af undervisningen var med til at åbne for diskussioner i teamet om:

- en vurdering af de faglige metoder, som de enkelte lærere arbejdede med i de bestemte fag i forhold til eleverne
- en diskussion af, hvilke visuelle hjælpemidler, der egner sig bedst i forbindelse med formidling af det faglige stof for denne målgruppe af elever

- en drøftelse af, hvordan den enkelte lærer kan aflastes gennem et styrket samarbejde i teamet og gennem eksperimentering med anvendelse af forskellige undervisningsmetoder.

### **Det var svært!**

#### **Hvad den enkelte lærer fandt svært**

Det kan være svært at tage diskussionerne med eleverne om, hvad der har været godt, og hvad der har været mindre godt i den undervisning, man lige har gennemført. Kollegaer i teamet vil her kunne hjælpe hinanden gennem anvendelse af metoden til gensidig kollegavejledning.

Det er meget uvant at inddrage kollegaer i overværelse af ens undervisning. Erfaringerne peger desuden på, at den enkelte lærer nødvendigvis må have et vist kendskab til forskellige evalueringsmetoder for at kunne anvende dem. En viden som mange lærere ikke er i besiddelse af.

#### **Hvad teamet syntes var svært**

Der er især svært at få igangsat en proces med fælles evaluering af undervisningen i teamet. Det er svært at få åbnet for, hvordan man skal gå i gang med evalueringsarbejdet.

Det er svært at åbne sig for hinanden i forbindelse med en drøftelse af de resultater, der er fremkommet via en evaluering af undervisningen. Den enkelte lærer går nemt i forsvarsposition, når hans undervisningserfaring bringes frem i teamet.

#### **Hvad kan gøres? Handling**

På baggrund af evalueringen og afprøvningen af systematikken til kvalitetsudvikling af undervisning og elevernes læring fremkom følgende ideer til de handlinger, der eventuelt kan iværksættes i teamet:

- lave en mappe med et større udvalg af evalueringsmetoder
- udarbejde en praksis for forbedring af metoderne



- udarbejde en tidsplan for den systematiske evaluering af undervisningen
- indføre en regel om, at den enkelte lærer har pligt til systematisk evaluering af sin egen undervisning. Det bør være en del af skolens samlede fælles procedure
- at opfordre folk til at hjælpe og støtte hinanden i forbindelse med evalueringen af undervisningen
- at gøre meget ud af de refleksive møder i teamet på baggrund af de systematiske refleksioner
- at udarbejde fælles spilleregler på hele skolen for måden at evaluere på i alle klasser og af alle lærere
- at lave forsøg med opdeling af eleverne i to eller tre grupper, så eleverne kan tilbydes forskellige måder at lære stoffet på f.eks. i grupper, selvstændigt eller i form af tavleundervisning eller i to hold, som hver for sig får effektiv teoriundervisning efterfulgt af selvstændigt arbejde eller gruppearbejde.

### **Erfaringer med afprøvningen**

Flere af lærerne i teamet fremhævede, at det er et problem, at det er så tidskrævende at gennemføre systematiske evalueringer af undervisningen og elevernes læring. Bare der var mere tid til evalueringerne. Eksempelvis kunne lærerne godt tænke sig at få tid til at afprøve metoderne i flere forskellige sammenhænge (tidspunkter i en klasse, forskellige klasser mv.) og mere tid til at tolke på resultaterne.

På baggrund heraf drøftede teamet, hvordan anvendelsen af evalueringsmetoderne og systematikken kunne effektiviseres. Eksempelvis blev det fremhævet, at der fra starten af i et team skulle gøres meget ud af at præcisere, hvad det er, der skal evalueres på, og hvorfor det skal evalueres. Der bør bruges meget mere tid til at indsnævre iagttagelsesfeltet for det, der skal observeres på. Opsamlingen og tolkningen af resultaterne kun-

ne også effektiviseres, ved at enkeltmedlemmer forbereder et oplæg og ved, at refleksionsmøderne ledes af en mødeleder. Der bør laves en årsplan for evalueringen.

Teamet var desuden enige om, at det er en god idé at bruge færdigudarbejdede spørgeskemaer, observationsskemaer osv. Men erfaringerne fra dette projekt peger på, at det er en god idé at bruge tid på at kigge skemaerne kritisk igennem og evt. lave nye spørgsmål eller skære ned i antallet af spørgsmål. Eksempelvis max. 10 spørgsmål pr. spørgeskema.

En enkelt lærer i teamet syntes, at mange spørgsmål var alt for positivt formulerede. Der burde være flere hv-spørgsmål og flere spørgsmål, som afdækkede de mere problematiske sider i undervisningen og elevernes læring.

### **Eksempel 3: Kontaktlærer- og elevevaluering**

3. Kontaktlærer- og elevevaluering	Interview Spørgeskema Tolkningsfilter
------------------------------------	---

#### **Kort beskrivelse af evalueringsmetoden**

Alle erfaringer peger på, at læreren og/eller kontaktlæreren skal i tæt dialog med eleven for at kunne indgå som sparringspartner og vejleder i forhold til elevens læring. Dette har mange lærere indset betydningen af og oplevet de vanskeligheder, der kan være forbundet med at skabe denne tætte dialog med alle eleverne på et hold eller i en klasse. Hvordan får man tid til det? Hvordan gør man? Samtidig er det velkendt, at lærerne er mest vant til at tale til eleverne, mens de har sværere ved at lytte til eleverne.

Anvendelse af interviewmetoden giver mulighed for at komme tæt på den, man spørger. Man kan opfange detaljer, som man ikke vil kunne komme med i et spørgeskema, og man har mulighed for at tilpasse spørgsmålene undervejs, så den inter-

viewede kan få lejlighed til at uddybe, hvad hun mener osv. Interview kan bruges til at indsamle kvalitative informationer om eleverne. Interviewmetoden er derfor særdeles velegnet i forbindelse med evaluering af undervisningen og elevens læring.

Ulempen ved metoden er blandt andet, at den tager lang tid og kræver et vist forarbejde og ikke mindst efterbehandling. (Se i det supplerende værktøjshæfte den detaljerede beskrivelse af, hvordan man kan forberede og gennemføre et interview).

## Interviewguide for interview med studerende på Laborantskolen:

### 1. Baggrundsplysninger:

- Alder
- Bopæl/Afstand til uddannelsesinstitution.
- Tidligere skolegang (Hvor? Hvornår?)
- Gode/dårlige fag i folkeskolen og gymnasiet.
- Erhvervs erfaring.
- Motiv for erhvervsvalg - Hvad er det, der er spændende, facinerende og sjovt i laboratoriearbejde? Hvad er det, der er surt?
- Oplevelse af skiftet mellem gymnasiet og laborantuddannelsen med hensyn til krav i undervisningen, kammeraterne med videre, Var skiftet let, eller var der nogle ting, der var svære?

### 2. Undervisningens yderside:

- Gode fag på Laborantskolen og dårlige fag på Laborantskolen? Hvorfor det? Teori og praktiske øvelser?

### 3. Undervisningens inderside:

#### a. Den gode lærer - den dårlige lærer:

- Har I sådan nogen?
- Hvad gør en lærer god, og hvad gør en lærer dårlig?
- Hvem træffer I i undervisningen (værkstedsassistenter og lærere)?
- Hvilke opgaver har værkstedsassistenter? Hvilke opgaver har lærere?

#### b. Den gode undervisning - den dårlige undervisning:

- Oplever I den gode undervisning?
- Hvad er det, der gør en undervisning god? Hvad er det gode?
- Oplever I den dårlige undervisning?
- Hvad er det, der gør en undervisning dårlig? Hvad er det dårlige?

#### c. Den gode kammerat - den dårlige kammerat - det studiesociale:

- Har I sådan nogen? Hvordan er de?

- Det gode hold og det dårlige hold? Hvad er I? Hvorfor det?

#### d. Opsummerende med hensyn til undervisningen:

- På grundlag af de tidligere drøftede forhold om undervisningen i pkt. 3 a, b, c stilles uddybende og/eller supplerende spørgsmål vedrørende undervisningens form, indhold/fag/emner, undervisningens evaluering, undervisningens styring, medbestemmelse, undervisningens samlede organisering, lærersamarbejde med videre. Spørgsmålene i dette punkt (3 d) vil almindeligvis være besvaret (indirekte) i de forudgående punkter og skal så ikke stilles igen! De i interviewguiden anvendte didaktiske begreber og kategorier ("styring", "evaluering" med videre) benyttes almindeligvis ikke. Derimod spørges mere dagligdags for eksempel: "Hvem bestemmer, hvordan undervisningen gennemføres?"; "Hvad bestemmer underviseren?"; "Hvad bestemmer de studerende?"

#### e. Skolen/uddannelsesinstitutionen:

- Hvad synes I om skolen? Skolens kerneydelser og periferiydelser?
- Hvad er det gode? Hvad er det dårlige?

### 4. Opsummerende - kvalifikationer/kompetencer - undervisning - arbejdsmarkedet:

- Hvad er det, man skal kunne som laborant?
- Hvordan er den gode laborant?
- Hvordan skal undervisningen være for at skabe den gode laborant?
- Hvilke opgaver får I som laboranter?

### 5. Fremtiden

- Hvordan ser jeres hverdag ud om fem år?

### **Sammenhæng**

Afprøvningen fandt sted på teknisk skole på 3. skoleperiode i hovedforløbet for automekanikerlærlinge. Rammen var et 5-ugers-modul i "bilmotoren". I forløbet var integreret forskellige fag bl.a. engelsk. Områdefagslæreren og grundfagslæreren i engelsk har haft et tæt samarbejde om forløbet. Lærerne arbejdede efter ideen i "ansvar for egen læring". Eleverne tildeltes vidtgående frihed til at "nå målet" ad egen vej, og det blev synliggjort, hvad elevens ansvar var, hvad lærerens ansvar var, og hvilke rammer, der var for forløbet.

Eleverne arbejdede i selvstyrende grupper. Eleverne er generelt meget selvhjulpne og kan godt lide den meget frie undervisningsform. Elevernes selvhjulpethed frigjorde læreren, så han kunne tage sig tid til det væsentlige, nemlig at støtte den enkelte elev og hans refleksioner over egen læring.

Læreren sagde hertil: "...når vi kører denne her undervisningsform, altså "ansvar for egen læring", så giver det den enkelte lærer meget frie hænder til at vejlede og samtale med den enkelte og komme tættere på en eller to personer, og det nyder alle faktisk godt af, fordi de fornemmer, at jeg giver mig tid til ham eller hende... det smitter af på hele holdet" (lærercitat).

Læreren var derfor optaget af at kvalificere såvel de formelle som uformelle samtaler med de enkelte elever med henblik på at kunne vejlede og støtte den enkelte bedre og med henblik på at indsamle kvalitativ viden om, hvordan eleverne egentlig oplever hele undervisningssituationen.

### **Målet med evalueringen**

Læreren ønskede at afprøve interviewmetoden med henblik på at indsamle dybere kvalitativ viden om elevens læring og elevens oplevelse i relation til hele undervisnings- og læringssituationen. Et sigte hermed var at fremskaffe "viden", at kunne kvalificere lærer-elev-samtalen med fokus på elevens læreproces.

Målet med afprøvningen var desuden at kvalificere læreren, så han blev bedre til at gennemføre samtaler med eleverne og bedre til at vejlede den enkelte elev.

Formålet med at afprøve interview er altså dels at afprøve, om denne metode egner sig til elev-lærer-samtaler og dels at undersøge, om man ved hjælp af denne metode kan opnå en større og mere dyberegående viden om undervisningen og elevernes læring.

### **Planlægning: Hvad gjorde læreren?**

Læreren valgte at mikse spørgeskemametoden med interviewmetoden. Læreren gennemførte således i starten af modulet en spørgeskemaundersøgelse i hele klassen om elevernes syn på undervisningen generelt set i forhold til elevens læring. Eleverne skulle oplyse deres navn på det afleverede spørgeskema.

På baggrund af bearbejdningen af resultaterne fra denne spørgeskemaundersøgelse udvalgte læreren tre forskellige elevtyper til interview og samtale. Den ene var særdeles negativ over for undervisningen, den anden var rimeligt tilfreds og den tredje var særdeles positiv.

### **Hvordan gennemførtes evalueringen?**

Læreren forberedte sig grundigt på interviewet ved nøje at overveje formålet med evalueringen. Er det kun spørgsmål til dette forløb, der skal stilles, eller er det bredere spørgsmål til elevens syn på undervisningen? Skal der stilles spørgsmål om elevens fritidsinteresser og familiesituation, og hvorfor? Læreren udvalgte tre temaer: Brede spørgsmål til elevens oplevelse af undervisningen, elevens oplevelser med at lære, fritidsinteresser og familiesituationen. Læreren ønskede i den efterfølgende elevsamtale at flette disse tre temaer sammen.

Læreren formulerede nogle meget brede og åbne spørgsmål, som gav plads til forskellige meninger og til nuancer. Læreren optog samtalen på bånd og efterbehandlede båndet. Hvad blev der egentligt sagt?

På baggrund af denne “analyse” af interviewet gennemførtes en kort efterfølgende samtale med eleven med fokus på vejledning og handling. Hvordan kan han blive bedre til at lære? Hvordan skabes relevante udfordringer for eleven? Hvordan kan eleven træne sine evner til at tage et ansvar? En sådan samtale kan afsluttes med at formulere en skriftlig kontrakt i elevens personlige uddannelsesbog med udpegning af nogle indsatsområder og nogle mål for elevens udvikling og læring.

### **Refleksion over forløbet**

Refleksionen blev gennemført i en samtale mellem læreren og en ekstern konsulent.

### **Hvad lærte jeg?**

Interviewet og samtalerne med eleverne er guld værd og har mere end nogensinde befordret kendskabet til den enkelte elev, sagde læreren og uddybede: “Jeg lærte, at det der med, at vi faglærere altid siger til hinanden, at vi hurtigt kan gennemskue en klasse og finde ud af, hvordan de er, hvor Brian og alle de andre sidder, det holder ikke stik. I det øjeblik, man kommer på to-mandshånd med den enkelte elev, og vi får et andet rum at snakke sammen i, hvor der ikke er nogen, der forstyrrer os, så danner der sig et helt andet indtryk af den enkelte elev” (lærercitat).

Det overraskede desuden læreren, at eleverne var så utroligt positive over for at medvirke i et interview: “De var smadder gode. Det foregik i en absolut positiv ånd. De var konstruktive. De ville meget gerne fortælle. Det var lidt mærkeligt, fordi jeg kendte dem ikke særligt godt...” (lærercitat).

Det lærte læreren også:

- “Jeg fik meget, meget bedre kendskab til den enkelte elev”
- “jeg opdagede, at drengen slet ikke var negativ, men usikker..”

- “han kunne ikke så godt lide gruppearbejde og ville gerne arbejde mere individuelt”
- “det er utroligt værdifuldt, at der skabes rum og tid om elevens læringssituation, så han kan tænke og reflektere over det, han har lært, og her kan samtalen og interviewet mellem lærer og elev være et særdeles værdifuldt “rum”
- “jeg lærte meget af at analysere udskriften fra det gennemførte interview, og jeg lærte noget om min måde at spørge til eleven og min manglende evne til at lytte”
- “samtalerne har skærpet min opmærksomhed over for eleverne og givet bedre og mere nuancerede muligheder for at give dem relevant vejledning”
- “evalueringen har medvirket til at dokumentere over for mig, hvor selvhjulpne eleverne egentlig er: De kan og vil mere, end vi tror!”.

Læreren fremhævede desuden, at han via arbejdet med interviewmetoden og opfølgende samtaler har lært meget om at samtale kvalificeret med eleverne.

#### **Hvad var svært?**

Det er svært at lave interview. Dette på trods af, at læreren havde læst flere artikler om at gennemføre interview. Det er især svært at stille spørgsmålene, så de ikke bliver for styrende og for spørgeskemaagtige. Spørgsmålene skal stilles, så eleven åbner sig og begynder at fortælle. Læreren har også haft svært ved at begrænse sig selv og træde ind i lytterrolle. Lytterrollen var vanskelig for læreren.

#### **Hvad kan gøres? Handling**

Det er nødvendigt at skaffe tid og rum til interview og elevsamtaler. Dette handler om, at der er fysiske muligheder i læringsmiljøer, hvor samtalerne kan finde sted, men det drejer sig også om at kunne føre samtaler ude i praksis dvs. på værk-





Det er som sagt af læreren, det rene guld, der kan graves op af "jorden" ved hjælp af interviewmetoden og den samtale, der udløber heraf.

stedet eller i teorilokalet. Det implicerer, at det blandt elever og lærere skal være accepteret, at man midt i kaoset kan føre en tæt samtale mellem elev og lærere uden at blive distraheret og forstyrret af andre elever eller kollegaer.

Jo mere selvhjulpne eleverne er, desto mere tid og rum bliver der til at føre interview og samtaler med eleverne. Elevernes selvhjulpethed kan styrkes ved, at eleverne kender målene for "motormodulet" og hele arbejdsprocessen og selv er i stand til at fastholde målene og styre arbejdsprocessen. Det kan handle om at udarbejde fælles procedurer og aftaler for, hvordan arbejdet skal foregå og ved at lære eleverne at arbejde i selvstyrende grupper.

Det er vigtigt, at læreren lærer at stille tilstrækkeligt åbne spørgsmål for at kunne opdage eleven helt og fuldt. Lyt, lyt, lyt, lyt. Det kan ikke siges tit nok.

#### **Erfaringer med metoden**

Det er som sagt af læreren, det rene guld, der kan graves op af "jorden" ved hjælp af interviewmetoden og den samtale, der udløber heraf. Erfaringerne med afprøvninger af metoden peger imidlertid på, at det er svært at få fulgt ordentligt op på interviewet.

Det er meget tidskrævende at gennemføre interview og samtaler med eleverne. Det må derfor planlægges nøje. F.eks. ved at der afsættes en bestemt tid til et interview eller samtale, eksempelvis 20 min. pr. elev. I denne planlægning kan også indgå, at såvel lærer som elev forbereder sig godt til selve samtalen. Så vil det ofte vise sig, at tiden kan bruges langt bedre.

#### **Eksempel 4: Elevers selvevaluering**

4. Elevers selvevaluering	Observationsskema
---------------------------	-------------------

### **Kort beskrivelse af metoden**

Observation er en evalueringsmetode, der så at sige “tager virkeligheden på fersk gerning”. Det er en metode, der giver lejlighed til at indhente oplysninger om, hvad vi faktisk gør, og ikke hvad vi siger, vi gør. Den, der observeres, kan få lejlighed til at få afsløret “hvide pletter” i forhold til sig selv som formidler. I udvikling af lærerrollen er det efterhånden en anerkendt metode. Men normalt er det lærere, der observerer hinanden.

Observationsmetoden kan imidlertid også bruges af elever. På denne måde bliver eleverne bevidste om, hvad der egentlig foregår i klassen. Var alle med? Var der nogen, der var særligt aktive/uroelige/stille?

Det er vigtigt, når man benytter observationsmetoder, at alle er klar over og accepterer, hvad der sker. Ligeledes er det vigtigt, at man gør sig klart, hvad formålet med observationen er.

### **Sammenhæng**

I voksen-hg-klassen på handelsskolen oplevede lærerne, at eleverne havde et meget traditionelt syn på læring. Eleverne syntes kun, de fik undervisning, når læreren talte. Man havde meget svært ved at acceptere elevbidrag som noget, man kunne lære af.

Derfor ønskede lærerne at afprøve observationsmetoden i en samfundslæretime. Temaet for timen var “Arbejdsmarkedet, arbejdsvilkår før/nu, fagforeningernes start, børnearbejde, ferie mv.”

Lærere og elever havde aftalt, at to elever observerede på elevbidrag til undervisningen, lærerreaktion på disse og evt. reaktion fra de øvrige elever. Som en ekstra dimension bad man en anden af klassens lærere observere det samme, for således at sætte observationsresultaterne i relief.

Man lavede et hjælpeskema, inden observationen begyndte.  
De to elever og læreren fik hvert sit skema:

Elevnavn	Lærerreaktion	Andre elevers reaktion	Relevans ift. emne	Relevans ift. faget generelt
<i>Eks. Lisbeth: oplevelse fra køkkenjob</i>	<i>Eks. Venligt nik, spørgsmål om løn og arbejdstider</i>	<i>Eks. Jette: kommentar fra sit rengøringsjob (arbejdstider)</i>	<i>Eks: I forhold til skæve arbejdstider relevant</i>	<i>Eks. Meget relevant</i>

### Målet med at observere

Målet var først og fremmest at få eleverne til at lægge mærke til, at de selv i høj grad bidrog til undervisningen. Det overordnede mål var at arbejde på, at eleverne lærte at tro på sig selv, tro, at de kan noget, tro på, at de erfaringer, de er kommet med, kan bruges til noget - også af andre.

### Planlægning

Læreren havde før metodens afprøvning diskuteret formålet med observationen og i fællesskab med klassen aftalt, hvad der skulle observeres på.

Efter "observations-timen" brugte klassen ca. en time til at diskutere, hvad man havde noteret sig.

### Gennemførelse

Det følgende er sammendrag/konklusion på observatøernes notater i voksen-hg-klassen:

- Af 13 elever er 6 meget aktive, 2-3 elever kommer med enkeltindlæg, mens resten foretrækker at lytte - uden at "falde væk" (hele tiden).
- Læreren stiller spørgsmål, (som en del markerer på), og er

ordstyrer - siddende på/stående ved katederet midt i klassen med godt overblik over eleverne og er klart synlig for alle.

- Oftest udløser et spørgsmål fra læreren flere markeringer fra eleverne, der kommer med bidrag til spørgsmålet, kommenterer/supplerer hinandens spørgsmål og selv stiller spørgsmål til emnet.
- Eleverne bidrager i høj grad med egne erfaringer og egen almenviden, samt supplerer med hurtige lærebogsopslag/svar for at få nogle facts fastslået, f.eks. vedrørende lovgivning om børnearbejde, første fagforeninger, ferielovgivning osv.
- De 5-6 mest aktive elever er meget ivrige og markerer meget flittigt, mens resten af klassen er mere stille, men virker (aktivt) lyttende og "med".
- Snakken kommer undertiden lidt ud ad nogle sidespor og fører til forskellige muntre bemærkninger og grin - meget almindeligt i dette fag, specielt i en voksenklasse.
- Begge elevobservatører noterer, at vi stort set holdt os til emnet og faget. At der var en god stemning og et godt engagement fra elevside, og at læreren med velvillig bistand er i stand til at lede samtalen tilbage til emnet, når det er nødvendigt.
- Begge elever observerer, at læreren sidder på bordet med åbent kropssprog/virker åben.

### **Refleksion: hvad lærte eleverne?**

I den efterfølgende time, hvor observationerne blev diskuteret, fremgik det, at voksne elevers bidrag med egne erfaringer, almenviden og spørgsmål i et fag som samfundslære er et plus for undervisningen. At de lytter til hinandens indlæg, og supplerer, kommenterer og stiller spørgsmål ud fra hinandens indlæg. Der svares ikke blot på spørgsmål for at tilfredsstille lære-

ren. Eleverne er generelt engagerede og interesserede i at få opklaret opdukkende spørgsmål til emnet og forsøger ofte ved hinandens hjælp at ræsonnere sig frem til nogle svar. De voksne elever i denne klasse havde meget lavt selvværd. Man troede ikke, man kunne bidrage med noget. Gennem observationsøvelsen blev det tydeligt for eleverne, hvor meget de faktisk bidrog.

De to elevobservatører fortalte, at det havde været svært. "Flere gange var jeg ved at svare på spørgsmål i stedet for at observere". Det havde været en usædvanlig oplevelse for begge elever. De observerede elever fik en lejlighed til at "spole båndet tilbage" og reflektere over, hvad der egentlig var blevet sagt - og af hvem - i timen. For nogle var det en aha-oplevelse.

### **Hvad kan gøres? Handling**

Det er nødvendigt at tale med eleverne i forvejen, om hvad der sker i en undervisningssituation. Eleverne må have et "minikursus" i, hvordan man skaber en læringsituation: at læreren har en plan med hjemmefra, som omsættes til undervisning i mødet med eleverne.

Det er meget vigtigt at vælge noget enkelt for eleverne at observere på. Helst noget, der har at gøre med kommunikationen mellem lærer og elever. Det er en god idé at lade eleverne være med til at vælge, hvad der konkret skal lægges mærke til.

Det er ligeledes vigtigt at sætte god tid af til at drøfte elevernes observationer. Mange elever bliver meget bevidste om, hvad der sker i timen; hvem der er aktive i klassen og hvem, der ikke er det, - også i de andre læreres timer. Eleverne bliver gode til at lægge mærke til, når og hvordan de lærer, såkaldt "meta-læring".

Derfor er det en god idé at lægge elevobservationer ind i begyndelsen af et undervisningsforløb. Det er nødvendigt, at hele lærerteamet er enige om, at man vil arbejde med observation.

### **Erfaringer med metoden. Hvad lærte lærerne?**

For lærerne blev det en bekræftelse af, hvor vigtigt det er at inddrage elevernes erfaringer, måske især i et fag som samfundslære, hvor temaet er arbejdsmarkedet. Dette er i endnu højere grad nødvendigt, når det drejer sig om voksne elever.

Observationsmetoden er god til at sætte refleksion i gang hos voksne elever.

### **Eksempel 5: Elevinterview**

5. Elevinterview	Interview Selvportræt
------------------	--------------------------

### **Kort beskrivelse af metoden**

Eleverne interviewer parvist hinanden. Interviewene optages på kassettebånd. Interviewene forløber over to runder. Hver runde varer max. 30 minutter. Man er på skift interviewer og den, der interviewes. Det, der tales om i interviewene, er fortroligt stof.

Den elev, der interviewer, stiller spørgsmål, der i forvejen er aftalt. Han skal ikke give udtryk for egne meninger eller starte diskussion, men afpasse tempo og rytme efter den, der interviewes. Husk at den, der interviewes, skal have tid til at tænke sig om.

Den, der interviewes, sætter bånd i båndoptageren og bestemmer selv, hvad der skal siges.

**På handelsskolen, hvor metoden blev afprøvet, blev man enige om følgende spørgsmål:**

1. Hvorfor valgte du at tilmelde dig denne handelsskole?
2. Hvordan oplevede du skiftet fra din tidligere arbejds-situation til elevsituationen i en hg-voksen-klasse?
3. Hvad er det, der gør undervisningen god?  
(Lærer/elev/fag/undervisningsform/andet)
4. Hvad er det, der gør undervisningen dårlig?  
(Lærer/elev/fag/undervisningsform/andet)
5. Hvad er med til at skabe et godt arbejdsmiljø i hg-voksen-klassen?
6. Hvad kan hæmme et godt arbejdsmiljø i hg-voksen-klassen?
7. Hvordan forbereder du dig normalt til undervisningen?
8. Hvor vigtigt er det at deltage aktivt i undervisningen?  
(inkl. gruppearbejde), hvordan/hvornår gør du det?
9. Oplever du sammenhæng mellem skolen og samfundet udenfor?
10. Hvordan ser dit arbejdsliv ud om fem år?
11. Hvordan har det forløbne skoleår på handelsskolen påvirket/ændret dig?

**“Selvportræt”**

Efterfølgende lytter eleverne (på skolen eller derhjemme) deres bånd igennem og beskriver på baggrund af gennemlytningen følgende:

- Hvordan vil jeg karakterisere mig selv som elev - nu?
- Hvilken betydning har min egen indsats for, hvad jeg lærer? Hvilken betydning har min egen indsats for, hvad andre lærer?
- I hvilke situationer føler jeg, jeg har lært mest?  
Hvorfor/hvordan?
- På hvilken måde kan jeg bruge denne viden fremover?



Således får hver elev lavet sit eget "lærings-selvportræt". Netop refleksionen, som følger interviewet, er vigtigt. Her har flere elever en selverkendelse, som ellers er vanskelig at opnå.

### **Sammenhæng**

Denne metode blev afprøvet i en handelsskole; nærmere betegnet i en klasse for voksne på handelsskolens grundforløb (en såkaldt voksen-hg). Afprøvningen foregik i slutningen af skoleåret. Årsagen til, at lærerne syntes, det ville være en god metode, var årets hidtidige forløb og lærernes erfaringer fra foregående år. Lærernes erfaring var, at især de voksne elever havde gavn af at erkende, hvad og hvor meget, de havde lært i løbet af året.

### **Målet med at anvende elevinterview**

Et vigtigt formål for lærerne var at få testet, om målene med årets undervisning var blevet opfyldt i rimelig grad, og om de voksne elever syntes at være blevet mere bevidste om egen læring, og hvordan de havde udviklet sig i løbet af dette skoleår, - og hvad de mente at kunne bruge denne bevidsthed til. Mere konkret har det været lærernes mål, at eleverne:

- skulle lære at tro på sig selv, tro på, at de kan noget, at de erfaringer, de kommer med, kan bruges til noget - også af andre, finde ud af, at det kan være sjovt at lære noget, og at man kan få sejre
- skulle lære at sige til og fra og at stille krav til omgivelserne (lærere, medelever, faciliteter, service m.m.). De skulle opleve, at den viden, de får, også kan bruges uden for skolen, og at de tør springe ud i noget nyt med tro på, at det kan de godt finde ud af
- skulle acceptere og have tillid til hinanden, såvel fagligt som personligt, og at det er nødvendigt at foretage nogle bevidste valg/fravalg for at få hverdagen til at hænge sammen.

### **Planlægning**

Det er vigtigt, at alle klassens lærere er enige om at benytte metoden. Lærerteamet omkring voksen-hg-klassen besluttede at afsætte tre lektioner. Man rettede i fællesskab spørgsmålene til, så de passede til den pågældende klasse. (Både spørgsmålene til elevinterviewet og spørgsmålene til "selvportrættet").

### **Gennemførelse**

Afprøvningen startede med en introduktion til metoden. Læreren gjorde meget ud af at fortælle eleverne om formålet med metoden; ikke mindst om de vigtige selvportrætsspørgsmål, som eleverne efterfølgende skulle besvare derhjemme.

Gennemførelsen af elevinterviewene blev alligevel fordelt over to lektioner pga. mangel på båndoptagere! Der skal bruges én pr. to elever.

I den efterfølgende "opsamlingstime" blev de overvejelser, eleverne havde gjort sig, drøftet ud fra en generel vinkel. Man talte om, hvad eleverne havde lært af at arbejde med et sådant "læringsportræt", hvad der især var svært, og hvad man kunne gøre for at gøre det lettere en anden gang.

### **Refleksion: hvad lærte eleverne?**

En stor del af eleverne havde tidligere negative skoleoplevelser med i bagagen, da de kom på voksen-hg. Mange af dem havde også forudfattede, ofte meget traditionelle, gammeldags opfattelser af, hvad undervisning er, og hvad det *ikke* er. (Eleverne syntes f.eks. ikke, det var undervisning, hvis der var gruppearbejde, eller hvis det var de andre elever, der sagde noget). Disse opfattelser har lærerne arbejdet med at ændre gennem hele skoleåret. "Selvportrættet" fik eleverne til at udtrykke denne holdningsændring i ord. Én sagde: "Jeg havde de mest negative forventninger til gruppearbejde, da jeg mente, jeg kunne lave arbejdet alene på meget kortere tid. Men jeg har fuldstændig ændret indstilling. Det er godt at arbejde i flere grupper".



En stor del af eleverne havde tidligere negative skoleoplevelser med i bagagen, da de kom på voksen-hg.

Eleverne gav i selvportrætterne udtryk for, at lærernes bestræbelser på at få eleverne til at tro på sig selv havde været succesfulde. “Nu kan jeg også forstå, hvad Mogens Rubinstein fortæller i TV”, “Når man først har oplevet, man kan klare dette, kan man klare alt”, “Jeg tror ikke på “Janteloven” mere - nu blærer jeg mig i ét væk med, hvad jeg har lært”, “Man kan mere end man tror”, “Jeg har fået blod på tanden og vil evt. tage studentereksamen”, “Jeg startede med at være forbeholden, men har fundet ud af, jeg kan en masse”.

Flere elever gav udtryk for, at årets sejre på voksen-hg har betydet, at de nu tør sige fra og stille krav: “Jeg tør stille krav til mine omgivelser (også lærerne) på grund af erhvervet selvtillid”, “Jeg gider ikke blive “fedtet af” - så bliver jeg gal” m.fl.

Eleverne har i årets løb fået større tillid til hinanden og har lært at bruge hinanden fagligt og personligt: “I gruppearbejde er det vigtigt, at alle føler sig værdifulde”, “Man lærer meget ved at hjælpe andre”, “Man lærer en del af at høre de andres besvarelser og spørgsmål i alle situationer”, “Jeg vil gerne arbejde i mange forskellige grupper for at afprøve mine evner til at samarbejde. Andres input/svar får én til at åbne øjnene”.

#### **Erfaringer med metoden. Hvad lærte lærerne?**

Lærerne lærte, at det er vigtigt at stoppe op og reflektere en gang imellem, både for lærere og elever. At reflektere over, hvor langt man er kommet, hvordan man er kommet derhen, og hvad der kan gøres anderledes, og hvad man stadig mangler at opnå. Lærerne syntes, metoden var meget anvendelig til at sætte fokus på netop de mål, der var sat op for voksen-hg-klas-sen.

## Perspektivering: Selv- evaluering - en farbar vej

Kan det nytte? Er intern selvevalueringen en vej at gå?

Den norske skoleforsker Tom Tiller (se litteraturlisten) siger, at: “Det kan nytte. Der er mening i, at skoler evaluerer og udvikler sig selv. Men det kræver, at engagerede lærere og ledere indser, at vurderingsarbejdet ikke kan overlades til andre, som står uden for erhvervsskolerne f.eks. inspektørerne udnævnt af ministeren. Hvis vi ikke holder fast i denne indsigt, er risikoen stor for, at centralismen - og de udefrakommende inspektører - igen vinder indpas”.

Tom Tiller fremhæver, at alle erfaringer peger på, at ekstern evaluering forringer kvaliteten. Skolerne indstiller sig blot efter de eksterne ønsker og kriterier. Når evalueringsinspektøren er væk, fortsættes i gammel gænge. Det er den alvorligste fare ved ekstern evaluering.

Trond Ålvik (se litteraturlisten) påpeger, at det netop er igennem selvevaluering, at kvaliteten først og fremmest kan forbedres, fordi: “Skolebaseret evaluering foregår på og i regi af den enkelte skole eller institution. Dette indebærer, at det er aktørgruppen i vedkommende institution, som i samråd med hinanden bestemmer, hvor søgelyset skal rettes mod hvordan informationer samles ind og resultaterne bruges (Trond Ålvik, “Skolebaseret vurdering - en indføring”. Se litteraturlisten).

Dette synspunkt understøttes af undervisningsminister Margrethe Vestager i en begrundelse for at, vi nu får Danmarks Evalueringsinstitut. Undervisningsministeren siger:

“Jeg har lagt stor vægt på, at uddannelsernes selvevaluering er en af hjørnesteenene i evalueringen. Selvevalueringerne er som det obligatoriske element i enhver evaluering garant for, at evalueringernes vurderinger vil tage udgangspunkt i de mål, der er

opstillet for hver uddannelse, og som institutionerne selv er med til at opstille. På den måde bliver evalueringen en mulighed for at gøre det, som vi alle gør for sjældent i hverdagens travlhed. Simpelthen at sætte ord på, hvad der sker i undervisningen. Ord, som gør det muligt at udveksle erfaringer på tværs af uddannelsessektoren. Hvad er det, der sker, når undervisningen er så god, at eleverne pludselig ser glimtet af en helt ny verden og helt nye dimensioner? Og hvad er det for barrierer, som står i vejen for, at netop dette mål kan nås? Hvis vi ikke kan sætte ord på denne praksis, så bliver det gode aldrig bedre”. (Politikens kronik. Torsdag d. 5. juni 1999).

En konklusion, der bør drages på baggrund af dette projekt, er derfor, at selvevaluering er en farbar vej at gå, at der er uendeligt mange muligheder, - kun fantasien sætter grænser. Men arbejdet må prioriteres og planlægges grundigt, hvis det skal lykkes. Alt kan ikke nås på en gang. Små realistiske skridt, fremfor de altomfattende planer og initiativer.

En anden væsentlig erfaring, der må drages ud af dette projekt, er det nødvendige i, at alle medarbejdere, både ledelse og lærere, inddrages i debatter og beslutninger.

Andersen, John og Gundelach, Søren:

*Vurder kvaliteten.* Dansk pædagogisk forum, 1996

Andersen, Ole Dibbern og Petersson, Erling:

*Evaluering og læreprocesser.* Undervisningsministeriet, 1997

Brix, Marianne m.fl.:

*Q-SIK - elementer til Q-spørgerammen.*

Undervisningsministeriet, 1998

Christensen Albert A.:

*Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervs-skoler.* Undervisningsministeriet, 1999.

Dam, Leni:

*Evaluering integreret del af undervisningen.*

Danmarks Lærerhøjskole, 1996

Dystre, Olga:

*Det flerstemmige klasseværelse.* Forlaget Klim, 1997

Evalueringscentret:

*Nyt fra evalueringscentret.* 1993

Gregersen, Lone:

*Undervisningsdifferentiering - også i specialskolen.*

I Specialpædagogik 1996

Grønsved, Winnie m.fl.:

*Evaluering - som redskab til kvalitetsudvikling og planlægning.*

Danmarks Lærerhøjskole, 1996

Hermansen, Mads:

*Mål- og værdisætning i skoleudviklingen.*

Danmarks Lærerhøjskole, 1994

- Kruchow, Chresten m.fl.:  
*Planlægning af skoleudvikling.*  
Danmarks Lærerhøjskole, 1994
- Larsen, Steen:  
*Den videnskabende skole.*  
København 1993, Eget forlag
- Moos, Leif, Tingleff Nielsen, Lise m.fl.:  
*Skoleevaluering.* Danmarks Lærerhøjskole, 1997
- Moss, Leif m.fl.:  
*Kulturundersøgelse - intern skoleevaluering for lærere.*  
Danmarks Lærerhøjskole. 1994.
- Muschinskry, Lars m.fl.:  
*Pædagogisk opslagsbog.* Christian Ejlers Forlag, 1998
- Poulsen, Steen Clod:  
*Evaluering i klasseværelset.*  
Metaconsult. Slagelse, 1995
- Skov, Poul:  
*Udvikling, kvalitet og evaluering.* Undervisningsministeriet,  
1991
- Svejgaard, Karin:  
*Evaluering på btx. Eksempler og erfaringer.*  
Undervisningsministeriet, 1998.
- Undervisningsministeriet:  
*Kvalitet der kan ses.* Undervisningsministeriet, 1997
- Undervisningsministeriet:  
*Q-90 projektet. Baggrund, proces og status på  
erhvervsskolernes kvalitetsprojekt.*  
Undervisningsministeriet, 1999



Ålvik, Trond (red):

*Skolebaseret vurdering - en artikelsamling.* Gyldendal, 1994

Ålvik, Trond:

*Skolebaseret vurdering - en indføring.* Gyldendal, 1993



# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

## I serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

### 1999

- Nr. 1: Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser (UVM 6-256)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 2: Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde (UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Læring i praktikken - i social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-280)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Ikt og vejledning på erhvervsskolerne (UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.) (UVM 9-025)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 6: Rundt om læring. Teksthæfte (UVM 9-026) (Voksenuddannelser)
- Nr. 7: På sporet af praksis. Antologi (UVM 9-027) (Voksenuddannelser)
- Nr. 8: Ikt i kemiundervisningen - på gymnasiet og hf (UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Ind på teknisk skole - information og vejledning (UVM 7-282)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Frafald flytter: - hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus? (UVM 7-284)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: IT i undervisningen på hhx og htx (UVM 6-257) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Naturarbejde i praksis: - en analyse af kvalifikationsbehov i dag og i fremtiden  
(UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse (UVM 9-028) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion  
(UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Nye tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-038) (Voksenuddannelser)
- Nr. 16: Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt  
(UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 18: Debatoplæg om specialundervisning for voksne (UVM) (Voksenspecialundervisning)
- Nr. 19: Casen i psykologiundervisningen - i de almene voksenuddannelser (UVM 9-047)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere. Supplement efterår 1999 (UVM)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 22: Evaluering af pgu - pædagogisk grunduddannelse (UVM 7-289)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Projektorganiseret undervisning i fysik i gymnasiet og hf (UVM 6-259)  
(Gymnasiale uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 25: På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler (UVM 7-292) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 26: Evaluering af htx-uddannelsen 1999 (UVM 6-262) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 27: Banebryderprojektet (UVM 5-333) (Grundskolen)
- Nr. 28: Teori og praksis i den pædagogiske grunduddannelse - samarbejde mellem skole og praktiksteder (UVM 7-290) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Praktikhåndbog til den pædagogiske grunduddannelse - et eksempel (UVM 7-291) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog (UVM 9-048) (Voksenuddannelser)
- Nr. 31: Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik? (UVM 7-293) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Samarbejde mellem folkeskole og musikskole (UVM 5-345) (Grundskolen)
- Nr. 33: Heldigvis er vores folkeskole for alle. Elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund skriver dagbog (UVM 5-343) (Grundskolen)
- Nr. 34: Praksisnærhed og tværfaglighed på hhx (UVM 6-) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Q i undervisningsmaterialerne - lokal kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne (UVM 7-294) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden (UVM 0060) (Videregående uddannelser)
- Nr. 37: Beretning 1999 om gymnasiet og hf (UVM 0072) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge (UVM 7-295) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 39: Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 40: Dansk på arbejde - arbejde på dansk (UVM 9-050) (Voksenuddannelser)
- Nr. 41: Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 42: Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 43: Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive (UVM 7-299) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 44: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere 2000/2001 (UVM 0075) (Gymnasiale uddannelser)

## **2000**

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*

## **Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie**

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-xxx) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-xxx) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere*