

# Et bevidst blik på alle elevers læring

Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen



# Et bevidst blik på alle elevers læring

Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen

2014

## **Et bevidst blik på alle elevers læring**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

ISBN 978-87-7958-791-5

40,- kr. inkl. moms

Foto: Søren Svendsen

# Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	13
2.1 Baggrund	14
2.2 Formål	16
2.3 Organisering	16
2.4 Projektets design	16
2.5 Projektets elementer og forløb	18
2.6 Afgrænsning	21
2.7 Læsevejledning	22
3 Evalueringslogik og data i undervisningen	25
3.1 Projektets forståelse af evaluering	25
3.2 Konsekvenser af evaluering	40
4 Data ind i praksis – afsæt og afklaring	43
4.1 Afsæt	43
4.2 Kendskab, erfaringsviden og data	44
4.3 Fokus på trivsel og fagligt udbytte	46
4.4 Fagområder og fagforskelle	48
4.5 Det iøjnefaldende og det, man ser efter	54
4.6 Ledelsesbevågenhed og fokus på læring	56

5	Tegn på deltagelse og læring	59
5.1	Erfaringer med at arbejde med tegn på deltagelse og læring	59
5.2	Processen med at formulere tegn på læring	62
5.3	Lyrikforløb og de "varme" læringsmål	66
5.4	Opsamling	70
6	Systematik i den løbende evaluering	73
6.1	Det kan være en udfordring at nå rundt om alle elever	73
6.2	Rullende fokus på en elevgruppes læring i et årgangsteam	74
6.3	Når en enkelt lærer skal rundt om alle eleverne	78
6.4	To læreres samarbejde om undervisning og evaluering	80
6.5	Opsamling	83
7	Kollegial observation og sparring	85
7.1	Erfaringer med observationer	85
7.2	Tegn på deltagelse og læring – hvad observeres?	86
7.3	Forberedelse og gennemførelse af observationer	88
7.4	Udvælgelse – hvem er i fokus og hvorfor?	90
7.5	Opsamling	92
8	Elevernes selvevaluering	95
8.1	Motivation, færdigheder og evalueringskompetence i ét	95
8.2	Selvevaluering i projektopgaven	99
8.3	Selvevaluering i praktisk-musiske fag	104
8.4	Opsamling	109
9	Test	111
9.1	Erfaringer med test på de deltagende skoler	111
9.2	En skoles arbejde med at forbedre arbejdet med de nationale test	121
9.3	Opsamling	125
10	Litteratur	129

# Forord

Denne rapport indeholder Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) bud på, hvordan data om elevernes progression og udbytte af undervisningen bruges til at forbedre den daglige undervisningspraksis. Rapporten peger på helt konkrete udfordringer og barrierer i forbindelse med arbejdet med data og anviser måder at gribe arbejdet an på. Rapporten bygger på erfaringerne fra et udviklingsprojekt på fire skoler. Skolerne har udviklet deres arbejde med systematisk at bruge data om elevernes udbytte og progression til at forbedre undervisningen.

Det er ikke en ny opgave for lærere at holde øje med, at eleverne får det, de skal, ud af undervisningen. Det er en del af den løbende evaluering, som siden 1993 har været en del af folkeskoleloven. Det systematiske arbejde er særligt aktuelt med den folkeskolereform, der implementeres fra indeværende skoleår. Et af målene med den er, at alle elever bliver så dygtige, som de kan. Her er systematisk brug af data et væsentligt redskab: Gennem det systematiske blik på alle elevers progression kan læreren blive klogere på, hvordan undervisningen skal justeres til gavn for elevernes udbytte.

Lærere foretager løbende vurderinger af elevernes udbytte, og de justerer undervisningen på baggrund heraf. Denne rapport foreslår en mere systematisk tilgang til dette arbejde som supplement til de dagligdags iagttagelser, som alle lærere arbejder med. Rapporten rummer en række eksempler, fra systematisk iagttagelse af tegn på deltagelse og læring til elevers selvevaluering. Disse metoder er afprøvet og udviklet af lærerteams på de deltagende skoler med vejledning fra EVA. Det er mit håb, at rapporten kan inspirere andre skoler til at videreudvikle disse metoder og det systematiske arbejde med data.

Projektet er igangsat af formandskabet for Skolerådet og er gennemført i perioden maj 2013 til september 2014.

Mikkel Haarder  
Direktør



# 1 Resume

Denne rapport belyser, hvordan man i folkeskolen kan arbejde systematisk med data om elevernes faglige progression og udbytte af undervisningen med det formål at etablere et solidt vidensgrundlag for at tilrettelægge ny undervisning til gavn for alle elever. Rapporten er blevet til på baggrund af et udviklingsprojekt gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2013-14 med deltagelse af lærere og ledere fra fire skoler.

## **Relevans, faglig kontekst og mål**

Lærere laver løbende vurderinger af elevernes udbytte og progression, når de underviser. Disse vurderinger foregår i løbet af undervisningen, og de er en væsentlig del af lærernes arbejde, der skaber grundlag for at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige behov i det daglige. Systematisk evalueringsarbejde, som hviler på dataindsamling og efterfølgende analyse og vurdering, har nogle styrker, som kan kvalificere tilpasningen og udviklingen af undervisningen: Data kan få læreren til at få øje på andre ting, end han/hun gør i det daglige, ved at udfordre og nuancere de billeder, som læreren på forhånd har af elevernes læringsmuligheder og læring. Data gør det muligt at følge en elevs progression over tid og styrker mulighederne for (over tid) at komme omkring alle elevers læringsmuligheder og læring. Systematisk brug af data har derfor også potentiale til at løfte de faglige drøftelser i et team omkring en klasse.

Projektets udgangspunkt er, at evalueringen skal integreres i undervisningen fra planlægning over gennemførelse til efterbehandling. Dette er for at undgå den dekolpling af undervisning og evaluering, som EVA tidligere har konstateret (EVA 2011), og som bl.a. har den konsekvens, at evaluering bliver en rituel handling uden særlig værdi for arbejdet med undervisningen, hvis ikke formålet er klart og redskaberne velvalgte til formålet.

Rapporten henvender sig primært til skoleledere, ressourcepersoner og pædagogiske konsulenter, der skal facilitere en udvikling på en eller flere skoler i retning mod mere systematisk brug af data om elevernes faglige progression og udbytte, og peger bl.a. på potentialer og udfordringer, man skal være opmærksom på. Rapporten indeholder imidlertid også kapitler med konkret inspiration til lærere og lærerteams, der vil udvikle egen praksis på dette område.



## Evaluerings- og undervisningsproces skal kobles sammen

Rapporten her udfolder en række pointer og forslag, som kan understøtte og kvalificere koblingen mellem evaluering og undervisningen. De vigtigste er:

- **Data er ikke kun det, der kan tælles**

Projektet understreger vigtigheden af ikke kun at betragte data som kvantitative, dvs. som noget, der kan tælles/vejes/måles. Hvis lærere tænker data snævert – fx kun som test, afkrydsningsark eller optællinger – kan det være svært for dem at se anvendeligheden af data. Lærerne arbejder dagligt med mange dimensioner af elevers læring, fx viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese, vurdering. De kvantitative metoder til dataindsamling egner sig bedst til at sige noget om det enkle, fx elevens kundskaber om fakta og principper, hvilket ikke alene giver et fyldestgørende billede af elevernes læringsmuligheder og læring.

Et bredere syn på data åbner op for, at læreren kan følge elevernes læring på alle taksonomiske niveauer. Dette kan gøre, at lærere oplever relevansen og nytten af data, da lærerne kan holde øje med flere dimensioner af elevernes læring, også de mere komplekse, som er væsentlige. En for snæver opfattelse af data kan med andre ord gøre, at lærerne oplever, at fokus i undervisningen stik mod intentioner hos lærere og i trinmålsbeskrivelser skrider hen mod det der kan gøres op i form af tal. Derfor er det vigtigt at have fokus på også at bruge de kvalitative metoder til dataindsamling – og i det hele taget at udvælge dataindsamlingsmetoder, der passer til evalueringens formål. Bedst er det, når de kvantitative metoder (det der kan gøres op i form af tal) kombineres med de kvalitative (såsom interview eller observation). På den måde kan man få både et statusbillede og en viden om, hvorfor dette statusbillede ser ud, som det gør.

- **Nøgleordet skal være systematik**

De lærere, som har deltaget i projektet, fremhæver, hvordan klassestørrelser på 25-28 elever vanskeliggør, at de i det daglige kan nå at have blik for alles udbytte og progression. Nogle af de deltagende lærere har derfor i projektet arbejdet med systematisk udvælgelse af elever, som de så indsamler data om i en afgrænset periode. De elever, som er i fokus, kan derefter skifte. Systematikken skal gøre, at alle elever over tid kommer i søgelyset, og forhindre, at nogle i en længere periode "flyver under radaren". Læreren har naturligvis fortsat fokus på alle klassens elever i undervisningen. Det er blot dataindsamlingen, der begrænses til en gruppe af eleverne ad gangen.

Det er samtidig systematikken, der gør, at man som lærer ikke kun ser det, der umiddelbart falder i øjnene, eller det, man plejer, men faktisk ser det, som man leder efter viden om. Gennem systematiske data tilstræber man at få "et blik udefra" – nogle gange helt konkret, fx

når en kollega eller ressourceperson observerer ens undervisning, andre gange ved at fastholde sit eget blik på det, man specifikt søger viden om.

Endelig handler systematik om at have klare spørgsmål, der undersøges blandt alle elever ved hjælp af de egnede dataindsamlingsmetoder, samt refleksion over, hvordan ens egen for forståelse og datakvaliteten påvirker evalueringen. Systematik i evalueringen giver mulighed for at skabe en kritisk og konstruktiv distance til egne forforståelser og løbende revidere og justere de billeder, man har af elevernes udbytte og potentiale, så de er så præcise, velfunderede og opdaterede som muligt.

- **Tegn på læring og tegn på deltagelse er to forskellige ting**

I evalueringen af elevernes udbytte af undervisningen er det vigtigt at vide, hvilke tegn på læring man vil holde øje med for at få viden om udbyttet. Erfaringerne fra arbejdet på de fire deltagende skoler viser det frugtbare ved at skelne mellem tegn på læring og tegn på deltagelse:

- Tegn på læring indikerer, at eleven lærer det, der er meningen. Det kan fx være udsagn i det mundtlige og skriftlige arbejde, handlinger i undervisningen eller elementer i skabte produkter. Tegn kan indsamles i undervisningen eller ved interview. Tegn viser, at eleven ved bestemte ting, at hun anvender visse elementer, at hun udviser forståelse af nogle bestemte ting, at hun kan analysere/syntetisere/fortolke/vurdere. Altså tegn på, at eleven bevæger sig i retning af læringsmålene – også de mere komplekse.
- Tegn på deltagelse indikerer elevens læringsmuligheder. Det kan fx være, om eleven møder op til undervisningen, om eleven retter sin opmærksomhed mod det, der er meningen, om og hvordan eleven deltager i classesamtalen, om eleven går i gang med de planlagte aktiviteter, etc. Når man bliver klogere på elevernes deltagelse, får man vigtig viden om faktorer, der kan være med til at forklare deres progression. Tegn på deltagelse kan derfor også give konkrete input til udviklingen af undervisningen. Men erfaringerne fra de deltagende læreres arbejde viser også, at det er optimalt at arbejde både med tegn på læring og med tegn på deltagelse – og være opmærksom på at skelne. Man kan fx ikke antage, at en tilsyneladende aktiv elev lærer det, der er meningen. Deltagelse uden læring er ikke målet, og derfor er det altid vigtigt at have tegn på elevernes læring med i analysen. Projektet har vist, at denne skelnen kan være svær i praksis, da lærerne er vant til at holde øje med begge dele på en gang og handle på manglende deltagelse i undervisningssituationen. Tegn på deltagelse kan derfor i nogle situationer komme til at stjæle fokus fra tegn på læring. Samtidig kan nogle tegn på deltagelse ligne tegn på læring, fx antallet af en elevs markeringer/bidrag i classesamtalen.

Tegn på læring og tegn på deltagelse er vigtige i arbejdet med at forstå elevernes læringsmuligheder og udbytte med henblik på at udvikle og tilrettelægge undervisningen

bedst muligt for alle elever. I den sammenhæng er det oplagt at se deltagelsesmuligheder som forudsætning for læringsmuligheder, men læring kan omvendt også motivere eleven til at deltage og øge elevens trivsel.

- **Data, analyser og vurderinger skal adskilles**

Hvis data skal nuancere og kvalificere lærerens dagligdagsblik, er det vigtigt at skelne mellem data og de analyser og vurderinger, der følger efter med henblik på at tage stilling til, hvordan der skal følges op. Den form for evaluering, som vi beskæftiger os med i dette projekt, hviler på systematisk indsamlede data – det er gennem systematikken, at arbejdet med databaserede analyser og vurderinger adskiller sig fra de daglige vurderinger og ad hoc-analyser. Adskillelsen af data og vurderinger er afgørende for at sikre, at man skaffer sig nøjagtig den viden, man har brug for, og ikke bliver forledt til at fokusere på det, der af sig selv springer i øjnene. Gode data sikrer muligheder for at lave præcise og grundige analyser, og derfor er det vigtigt at have alle data til rådighed, før man går i gang med analysen. Gode vurderinger er baseret på præcise analyser, og derfor er det ligeledes vigtigt at gøre analysen færdig, før man vurderer, hvilken opfølgning (tilpasning og justering af undervisningen) der vil være bedst for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder. Hvis man går direkte til at analysere vurderinger foretaget i undervisningssituationen, kan man altså gå glip af en væsentlig force ved data: at give et blik på elevernes læring udefra og opdage ny og vigtig viden om deres deltagelse og udbytte.

- **Det er opfølgningen, der skal sikre, at evalueringen ikke bliver et tomt ritual**

Der er en risiko for, at data indsamles, men at de ikke bruges pædagogisk. Det sker fx, hvis læreren ikke oplever, at data bidrager med ny og/eller vigtig og/eller anvendelig viden, som kan danne grundlag for opfølgning. I rapporten gør dette sig særligt gældende ved de nationale test, hvor timingen ligger fast og derfor må tages i betragtning, når man vil bruge testresultater i planlægning af forløb, og hvor det kan være vanskeligt at analysere og fortolke data til anvendelig viden mht. justering af den konkrete undervisning. Det kalder på, at ledelser, lærere og ressourcepersoner på skolerne gør sig overvejelser over, hvordan det er muligt at analysere og anvende den type data, man får ud af testene. Hvis ikke anvendeligheden er tydelig og understøttes af planlægning, der tager højde for sammentænkning af evaluering og undervisningsforløb, kan vi se, at evalueringen opleves som nyttesløs og et tomt ritual. For at forhindre dette anbefaler EVA, at systematisk opfølgning på evalueringer:

- Bakkes op (og efterspørges) af ledelsen
- Integreres i det daglige arbejde, fx ved at forankre den i allerede eksisterende fora eller rutiner (teammøder, klassekonferencer m.v.)
- Hviler på en tæt sammenhæng mellem data, analyser og vurderinger.

## **Evalueringskompetencerne hos eleverne skal opbygges**

Projektet rummer fine eksempler på, hvordan dataindsamling og evaluering støtter direkte op om formål og målene med undervisningen. Nogle redskaber giver mulighed for, at læreren får vigtige data om elevernes udbytte og progression, samtidig med at eleverne udvikler evalueringskompetencer og får mulighed for at se og motiveres af egen progression. Det kan fx ske, når læreren anvender selvevaluering blandt eleverne i forbindelse med en projektopgave, eller når eleven udtrykker sit billede af egen læring gennem tegning i faget håndværk og design. Det fremhæves blandt de deltagende lærere, hvordan inddragelsen af eleverne i evalueringen kan gøre dem bedre til at forholde sig til egen læring, hvilket kan styrke deres motivation for yderligere deltagelse og læring. Rapporten fremhæver, at eleverne skal have mulighed for at lære at evaluere sig selv, bl.a. ved at vide, hvad det er meningen, de skal lære, og ved at se, hvornår de har lært det, der er meningen. Rapporten fremhæver også, at elevernes egen selvevaluering ikke skal stå alene, men skal kombineres med lærerens vurderinger. En sådan sammenholdelse af elevens og lærerens vurderinger/evalueringer bidrager til en nuancering af evalueringen og er samtidig en vigtig del af den løbende dialog med eleverne om deres progression og udbytte i forhold til formål og målene med undervisningen.

## **Udviklingen af arbejdet med data til udvikling af undervisningen er ledelsens ansvar**

Lederne på de deltagende skoler ser mange uudnyttede potentialer i det systematiske arbejde med data og ser det på baggrund af projektet her som deres vigtige opgave at formidle denne nytte og sikre rammerne for, at det kan implementeres i praksis. Data fra projektet viser, at det er en kompleks opgave at udvikle systematisk brug af data i evaluering og udvikling af undervisningen.

Det kræver for det første, at lederne har viden om evalueringslogik og metoder til dataindsamling. For det andet, at de skaber rammer for at afprøve forskellige tilgange i forskellige fags praksis. Erfaringerne fra projektet viser, at det er helt afgørende, at ledelsen sikrer både de nødvendige kompetencer og de nødvendige rammer for arbejdet med systematisk brug af data og samtidig er vedholdende mht. at fremme fokus på nytten af systematisk brug af data og reel sammenhæng mellem undervisning og evaluering allerede i undervisningens planlægningsfase. I den sammenhæng er det vigtigt, at lederne sørger for at inddrage relevante ressourcepersoner og også selv indgår som primus motor mht. at opbygge skolens evalueringskapacitet og en konstruktiv evalueringskultur, hvor konkrete data samt analyser og vurderinger heraf er fundamentet for de faglige drøftelser med og blandt lærere og danner grundlag for udvikling af den pædagogiske praksis.

EVA foreslår, at dette konkret sker ved at gøre formålet med evaluering klart og gå tæt på lærernes evalueringspraksis som led i den pædagogiske ledelse ved at indgå i drøftelserne i de forskellige faser i evalueringsarbejdet fra målsætning til dataindsamling, analyse, vurdering og pædago-

gisk opfølgning. Lederne kan også selv inddrages i dataindsamling og -behandling, fx ved, at de observerer undervisningen, hvilket flere af lederne på de deltagende skoler udtrykker ønske om. Særligt ved brug af test skal formål og nytte tydeliggøres af ledelsen, herunder hvad de lægger vægt på ved resultaterne, fx at det er progressionen for eleverne mere end statusbillederne af deres faglige niveau, der er det vigtige.

### **Om metoden**

Rapporten er afslutningen på et udviklingsprojekt, hvor EVA har samarbejdet med fire skoler. Projektet har indeholdt følgende elementer:

- Udvælgelse af deltagere på baggrund af ansøgninger
- Indledende interview med ledelses- og lærerteams
- EVA's analyser af praksis
- Workshop med præsentation af EVA's analyser, selvevaluering af egen praksis og udvælgelse af de enkelte lærerteams' fokus for udviklingsarbejdet
- De deltagende skolars arbejde med de valgte fokusområder/redskaber med sparring fra EVA
- Seminar på EVA, hvor de deltagende skoler præsenterede deres redskaber for hinanden
- Afsluttende interview med ledelses- og lærerteams.

Resultatet af projektet har ud over arbejdet på de fire deltagende skoler været den række af metoder til dataindsamling eller redskaber til evaluering, som de deltagende lærerteams har arbejdet med undervejs. Det drejer sig fx om arbejdet med at omsætte læringsmål til tegn på læring, kollegial observation, udarbejdelsen af en skitse til rullende fokus på grupper af elevers læring, elevers selvevaluering samt en skoles selvevaluering af anvendelsen af de nationale test. De konkrete områder er udvalgt af de deltagende skoler selv i samråd med EVA.

Formålet med udviklingsprojektet har været at inspirere andre skoler til at udvikle systematisk brug af data om elevers udbytte og progression ved at lægge redskaber, erfaringer og resultater fra de fire deltagende skoler frem. Rapporten tegner således ikke et billede af, hvordan danske lærere generelt arbejder med data, eller hvordan de oplever dette arbejde eller udbyttet heraf.

## 2 Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2013-14 gennemført dette udviklingsprojekt om skolars systematiske brug af data som kilde til viden om undervisningen og elevernes progression med det mål for øje at øge elevernes udbytte af undervisningen.

Lærere arbejder dagligt med at blive klogere på, om deres undervisning virker, og om eleverne lærer det, de skal, og de opnår denne indsigt på flere forskellige (mere eller mindre bevidste) måder. En måde er at observere, hvordan eleverne arbejder med en opgave, en anden er at spørge ind til elevernes forståelse af et spørgsmål. På denne vis kan man sige, at lærere løbende indsamler en stor mængde data om elevernes udbytte af undervisningen. Ambitionen med dette projekt er at kvalificere den viden, man får ud af data, ved at udvikle et mere systematisk arbejde med data i den daglige undervisning. Med andre ord skal man ikke nødvendigvis gøre noget mere end det, man plejer som lærer, men gøre noget andet. Opbygningen af systematik i dataindsamlingen er dog en kompleks opgave, så hvis man vil udvikle praksis i den retning, kræver det, at ledelsen rammesætter og understøtter arbejdet på de rigtige måder, hvis det skal blive en succes.

Det at arbejde systematisk med data om elevernes udbytte af undervisningen betyder, at man skal gøre sig helt klart:

- Hvilket udbytte man vil have noget at vide om
- Hvis udbytte man vil have noget at vide om
- Hvordan man bedst muligt skaffer sig nøjagtig denne viden med velegnede data
- Hvordan man analyserer og vurderer sine data og bringer denne viden i anvendelse i undervisningen.

Til det har man brug for systematisk udvælgelse og afgrænsning af, hvilke elever man har i fokus og hvornår, systematisk udvælgelse af indikatorer, dvs. de tegn på læring, man vil se efter, og udvælgelse af den/de dataindsamlingsmetoder, som egner sig bedst til formålet (fx observation, interview, spørgeskemadata etc.).

Data forbindes ofte med det, der kan tælles og måles. Derfor møder man også tit en forståelse af, at data er det, der indsamles med kvantitative dataindsamlingsmetoder. Kvantitative data kan fx give svar på spørgsmål som "hvor mange?" og "hvor ofte?". I dette projekt har vi også beskæftiget os med data, der kan indsamles med kvalitative dataindsamlingsmetoder. Kvalitative data kan fx give svar på spørgsmål som "hvorfor?", "hvordan?" og "hvad?". Man kan bruge mange forskellige former for data til at få viden om elevernes udbytte af undervisningen og deres progression i forhold til læringsmålene. I dette projekt har vi derfor beskæftiget os med data forstået bredt som både kvantitative og kvalitative data, der på forskellig vis kan indgå i lærernes udvikling og tilrettelæggelse af undervisningen. I denne rapport formidles baggrunden for at udvikle en praksis, hvor man bruger data om elevernes udbytte og progression, samt resultater og erfaringer fra projektet.

## 2.1 Baggrund

Som led i den pædagogiske opgave i skolen indsamler lærere og ledere en række forskellige data. Arbejdet med data har jf. lovgivningen til hensigt at bidrage med viden om elevernes progression og danne vidensgrundlag for at tilrettelægge (ny) undervisning til gavn for elevernes udbytte.

Skolernes indsamling af data sker både omkring den enkelte elev og grupper af elever og på klasseniveau, ligesom skolen samlet indsamler data til den kommunale kvalitetsrapport. Skolerne har mulighed for at arbejde med såvel kvantitative data, fx resultater fra nationale test, afgangsprøvekarakterer og andre diagnostiske test, som kvalitative data, fx noter fra samtaler mellem lærere og elever, referater af teammøder eller noter fra observation af undervisning.

Anvendelsen af data synes imidlertid at være en stor udfordring for mange skoler. EVA peger, senest i rapporten *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*, på, at lærere har svært ved at bruge evalueringresultater systematisk i deres arbejde med at planlægge og gennemføre en differentieret undervisning. En række oplæg på skoler i forbindelse med de såkaldte EVA-dage understøtter denne pointe. Udfordringen for skolerne består i at forholde sig analytisk til eksisterende data som forudsætning for at justere og kvalificere den pædagogiske praksis, men også i at generere data, der giver den nødvendige viden for at kunne det.

Formandskabet for Skolerådet sætter i sin beretning for 2012 også fokus på, at skolernes arbejde med datakilder bør kvalificeres og støttes:

*Formålet med at have dækkende data for elevresultater til rådighed er ikke kun at få et årligt overblik over kvaliteten i skoler eller i kommunen. Data skal bruges i det daglige arbejde på skolen og i kommunen, så der løbende kan gennemføres forandringer, når problemer eller behov identificeres.*

Når datakilder ikke anvendes til at udvikle eller ændre den pædagogiske praksis, er der risiko for, at dataindsamling og evaluering bliver en rituel handling, som optager ressourcer, der kunne have været brugt langt bedre. Det ses bl.a. i EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering fra 2011. Der er også risiko for at gå glip af udviklingsmuligheder i undervisningen, hvis lærerne ikke tager afsæt i et tilstrækkeligt kritisk og undersøgende blik på elevernes udbytte og læringsmuligheder. Med andre ord kan et kvalificeret, systematisk arbejde med data om elevernes udbytte af undervisningen give et bedre grundlag for udvikling af pædagogisk praksis i den rigtige retning, hvor alle elevers behov tydeligt ses og derfor bedre kan imødekommes.

EVA har i projektet her samarbejdet med fire udvalgte skoler om at sætte fokus på disse udfordringer og udvikle deres praksis. Projektets tilgang til udvikling af praksis er særligt inspireret af skoleudviklingen i Ontario, Canada, hvor lærernes systematiske brug af data og skoleledernes fokus i arbejdet har spillet en afgørende rolle i den positive skoleudvikling.

I Ontario forstås data bredt. De data, der arbejdes med, er både resultater af prøver og test, lærernes vurdering af elevernes deltagelse og opgaveløsning i undervisningen og viden fra ledelsens observationer i klasserummet og fra evt. observationer/videoptagelser, som drøftes i lærernes professionelle læringsfællesskaber (PLC'er).

På lærerniveau har lærerne i PLC'er brugt tid på sammen at få konkrete erfaringer med at indsamle data og reflektere over dem med henblik på at bruge dem fremover til kvalificering og udvikling af undervisningen, så elevernes læringsmuligheder og progression forbedres.

Erfaringen fra Ontario er, at arbejdet med data har medvirket til et styrket vidensgrundlag for lærernes arbejde. Nogle lærere har – via systematisk brug af data – fået en anden og indimellem overraskende viden om elevernes resultater og læringsmuligheder, end de havde før. Og det har overbevist dem om, at arbejdet med data er en vigtig del af undervisningsopgaven. Som Michael Fullan, OISE (Ontario Institute for Studies in Education), udtrykker det:

*Det, at lærerne – via brug af data – bliver overrasket over, hvad der sker med elevernes præstationer, når de som lærere ændrer praksis, er "a key facilitator" for lærerne mht. at fastholde engagement i og interesse for arbejdet med data.*

EVA har, inspireret af erfaringerne fra Ontario, valgt at tilrettelægge dette projekt på en lignende måde og har sammen med de fire udvalgte skoler afprøvet og udviklet en række forskellige måder at arbejde med data på med henblik på at inspirere andre skoler til bedre brug af data i udviklingen af undervisningen.



## 2.2 Formål

Udviklingsprojektets formål er todelt.

*For det første* skal projektet kvalificere de deltagende lærere og lederes arbejde med data som kilde til viden med henblik på at udvikle undervisningen og øge elevernes udbytte. Projektet sætter fokus på lærere og lederes analytiske arbejde med data samt deres omsættelse og anvendelse af den viden, som datakilder genererer i tilrettelæggelse af (nye) læringsmuligheder.

*For det andet* skal erfaringerne fra projektet formidles til andre skoler, som skal i gang med lignende udvikling. Derfor indeholder denne rapport en analyse af udfordringer forbundet med at bruge data om eleverne samt nogle bud på, hvad der skal til, for at systematisk arbejde med data kan blive en del af den pædagogiske praksis og kvalificere undervisningen – og hvilken rolle ledere og ressourcepersoner kan spille for at understøtte dette arbejde.

## 2.3 Organisering

Projektet er tilrettelagt og ledet af en projektgruppe på EVA og gennemført i samarbejde med ledere og lærere fra Amager Fælled Skole (Københavns Kommune), Herfølge Skole (Køge Kommune), Ny Hollænderskolen (Frederiksberg Kommune) og Svanninge Skole (Faaborg-Midtfyn Kommune).

Undervejs har vi hentet faglig sparring hos ph.d. og selvstændig konsulent Bodil Nielsen, der har stor viden om mål, evaluering og undervisningsdifferentiering samt mange års erfaring med efteruddannelse af lærere og udviklingsprojekter i skolen.

EVA's projektgruppe har bestået af evalueringskonsulent Gitte Grønkær Svendsen (projektleder) og specialkonsulent Henriette Holscher. Desuden har specialkonsulent Mikkel Bergqvist givet faglig sparring på metoden, og evalueringsmedarbejderne Sofie Nohr Jakobsen, Trine Juul Reder og Anne Kyed Vejebak har bidraget til dataindsamlingen i forbindelse med projektet.

## 2.4 Projektets design

I dette afsnit beskriver vi projektets design og tilrettelæggelse. Projektets design er inspireret af Developmental Evaluation, og vi uddyber i det følgende, hvad det vil sige. Derefter beskriver vi, hvordan udviklingsprocessen har været tilrettelagt, og hvilke overvejelser EVA har gjort sig over samarbejdet med deltagerne og elementerne i projektet.

## Developmental Evaluation

Projektet er designet som et udviklingsprojekt med afsæt i perspektiverne i Developmental Evaluation som formuleret af Michael Quinn Patton:

*Developmental Evaluation: Evaluation processes and activities that support program, project, product, personnel and/or organizational development (usually the latter). The evaluator is part of a team whose members collaborate to conceptualize, design, and test new approaches in a long-term, ongoing process of continuous improvement, adaptation, and intentional change. The evaluator's primary function in the team is to elucidate team discussions with evaluative data and logic, and to facilitate data-based decision-making in the developmental process. (Patton 1994, s. 317).*

Det er en tilgang, som rækker ud over den klassiske forståelse af evaluering som noget, der i sin summative form drejer sig om at afdække graden af målopfyldelse inden for et givent program eller en given praksis og i sin formative version udstikker anbefalinger eller pejlemærker, som peger frem mod en bedre målopfyldelse inden for samme program eller pædagogiske praksis. Evaluators funktion er her ændret fra at være et udefrakommende, uafhængigt vurderende blik på et øjebliksbillede af praksis til at være en deltagende facilitator, der holder en udviklingsproces på sporet med evalueringslogik og løbende databaserede vurderinger.

Hensigten med Developmental Evaluation, og med dette projekt, er at udforske en given problematik i praksis – i dette tilfælde læreres brug af data om elevers udbytte og progression – med henblik på at opdage forskellige potentielle løsninger. De løsninger, som findes i løbet af en sådan proces, vil altid være forskellige afhængigt af deltagerne og deres kontekst. Deltagerne spiller derfor også en væsentlig rolle i alle faser af projektet, udforskning af problematikken, mål-sætning for udviklingsprocessen, udvikling af egen praksis i den rigtige retning via selvevaluering, sparring udefra og implementering af ny praksis (Patton 1994, s. 312 f.).

Ifølge Patton er det bærende element i Developmental Evaluation samarbejdsrelationen mellem facilitator og deltagere, hvor facilitator bidrager med viden og evalueringslogik.

Drivkraften i samarbejdet mellem facilitator og deltagere er intentionen om at udvikle praksis, og Patton karakteriserer samarbejdet således:

*They've identified an issue or problem and want to explore some potential solutions or interventions, but they realize that where they end up will be different for different participants – and that participants themselves should play a major role in goal-setting. [...] They don't aspire to arrive at a model subject to summative evaluation and generalization. Rather, they aspire to continuous progress, ongoing adaptation and rapid responsiveness. [...]*

*They don't value traditional characteristics of summative excellence such as standardization of inputs, consistency of treatment, uniformity of outcomes and clarity of causal linkages. They assume a world of multiple causes, diversity of outcomes, inconsistency of interventions, interactive effects at every level – and they find such a world exciting and desirable.* (Patton 1994, s. 313).

Med dette projekt har formålet i tråd med ovenstående været at udvikle deltagernes brug af data om elevers udbytte og progression med henblik på at finde forskellige løsninger, der kan indgå i lige netop deres praksis. Vi har valgt at gøre dette på en måde, som dækker undervisningspraksis i forskellige fag og på forskellige klassetrin og involverer forskellige typer af data (testtest, observationer, interview, skriftlige produkter etc.).

I alt er det blevet til en lang række delprojekter, som er forskellige, og som hver er resultat af et udviklingsarbejde i en helt specifik kontekst. Det betyder, at resultaterne af det arbejde, lærerne har leveret i dette projekt, kan tjene som inspiration, men de er ikke nødvendigvis direkte overførbare til andre læreres praksis, da konteksten altid vil være lidt anderledes. Det er vigtigt, at dette forbehold tænkes med, hvis man på baggrund af rapportens analyser vælger at lade sig inspirere til at bruge redskaberne og gøre noget lignende i sin egen praksis.

## 2.5 Projektets elementer og forløb

Projektet har omfattet følgende elementer:

- Udvælgelse af deltagere
- Indledende interview
- Analyser af praksis
- Workshop med selvevaluering og udvælgelse af de enkelte lærerteams' fokus
- Sparringsfase
- Præsentation af resultater
- Afsluttende interview.

I det følgende beskriver vi projektets elementer og den samlede tilrettelæggelse med henblik på at give inspiration til, hvordan en lignende udviklingsproces kan tilrettelægges.

### Udvælgelse af deltagere til projektet

Fire skoler fra fire forskellige kommuner har deltaget i projektet, hver med to lærerteams og ledelse. I udvælgelsen af de deltagende skoler var det vigtigt, at både forvaltninger og skoler var interesserede og kunne finde ressourcer til at deltage, samt at både skoleledere og lærere havde reflekteret over behovet for at udvikle deres praksis. Seks kommuner var interesserede i at deltage, og EVA modtog ansøgninger vedrørende otte skoler i alt.

I udvælgelsen blev der lagt vægt på følgende (mail sendt til alle ansøgere, juni 2013):

- *At skolen er klar til at deltage med ledelsesteamet og to lærerteams. Det er vigtigt, at alle personer, som indgår i læringsforløbet, har lyst til at blive udfordret og kan se meningen med at indgå i forløbet og bruge de nødvendige ressourcer på at udvikle redskaber og indgå i reflekterende drøftelser om evaluering og brug af data i praksis.*
- *At skolen har erfaring med at bruge data som kilde til viden om elevernes progression og undervisningen.*
- *At de tre deltagende teams skal have mulighed for at deltage i de interview, workshopper og seminarer, som indgår i projektforsløbet (jf. vedhæftede tidsplan), og som vil blive afviklet i perioden oktober 2013 – maj 2014.*
- *Endelig er det vigtigt, at kommunen er parat til at afsætte midler til lærere og lederes deltagelse i projektet, i det omfang det vil være nødvendigt for skolernes deltagelse. De ressourcer, EVA bruger på projektet, koster ikke de deltagende kommuner noget.*

Det var vigtigt, at både lærere og ledelse indgik i samarbejdet og deltog i alle faser af projektet. Rygraden i Developmental Evaluation er som nævnt, at deltagerne er med i alle faser. Ledelsesbevågenhed er en afgørende faktor i udvikling af undervisningen, hvilket vi kommer nærmere ind på i afsnit 4.6.

### **Undersøgende interview**

EVA gennemførte i september 2013 indledende interview med alle deltagere. Interviewene var tilrettelagt som gruppeinterview med de to forskellige lærerteams og ledelsen på hver af de fire skoler. Interviewene gav viden om skolernes praksis og erfaringer med evaluering og brug af data samt viden om deres syn på udviklingspotentialer i brugen af data i deres praksis. På baggrund heraf udarbejdede EVA en analyse af tværgående perspektiver samt konkrete udfordringer og udviklingsmuligheder på hver skole.

### **Workshop**

Da analyserne af de fire skolars praksis var færdiggjort, afholdt EVA en workshop på hver af de fire skoler. Formålet med workshoppen var at give skolerne et godt afsæt for deres udvikling af redskaber, og i workshoppen indgik en tværgående analyse, oplæg om data og evalueringslogik fra EVA samt en selvevalueringsøvelse for lærerteamene. Hvert lærerteam gennemgik en selvevalueringsøvelse med henblik på at beskrive, analysere og vurdere sin nuværende praksis for at finde udviklingsmuligheder i udvalgte dele af egen praksis. Selvevalueringsguiden til øvelsen findes i inspirationsmaterialet om systematisk brug af data.

EVA's analyse af skolernes hidtidige praksis og af lærernes og ledernes opfattelser af brug af data havde til hensigt at belyse de udfordringer og udviklingspotentialer, der kunne identificeres som afsæt for at komme i gang med systematisk brug af data. EVA's oplæg skulle give deltagerne den

nødvendige viden at arbejde videre med. Selvevalueringen skulle sammen med oplæggene fra EVA gøre det muligt i løbet af workshoppen at indkredse hver skoles specifikke udviklingspotentialer.

### **Valg af lærerteamenes fokus og opgaver**

Umiddelbart efter workshoppen lagde de fleste teams sig fast på den konkrete opgave, de ville arbejde videre med. Det var dog vanskeligt for nogle af teamene at blive så konkrete allerede på dette tidspunkt. I dette element var det væsentligt, at det var teamene selv, der var med til at formulere opgaven, hvis den praksis, der skulle udvikles, skulle have gode betingelser for også at blive en del af undervisningen efter projektets afslutning. Derfor havde EVA prioriteret, at teamene selv skulle være med til at formulere opgaven og vælge fokus.

Samtidig vurderede vi, at det var vigtigt at være fleksibel mht. til nye opdagelser i teamet, hvis disse gav anledning til at ændre kurs i forhold til opgaven og det redskab, der var sat fokus på at udvikle.

### **Arbejdsfase og sparringsmøder**

Mens teamene arbejdede med den valgte dataform med henblik på at udvikle konkrete redskaber og for norges vedkommende afprøve dem i deres undervisning, gav EVA løbende sparring til hvert team på møder på skolerne. I sparringsprocessen bidrog EVA som nævnt i afsnit 2.2 med viden om evaluering og metoder til dataindsamling, mens lærerne udviklede og afprøvede redskaberne i praksis på baggrund af deres viden om og erfaring med undervisning i specifikke fag og på specifikke klassetrin. Forud for sparringsmøderne koordinerede lederne processerne og deltog i forskellig udstrækning i de faglige drøftelser på møderne.

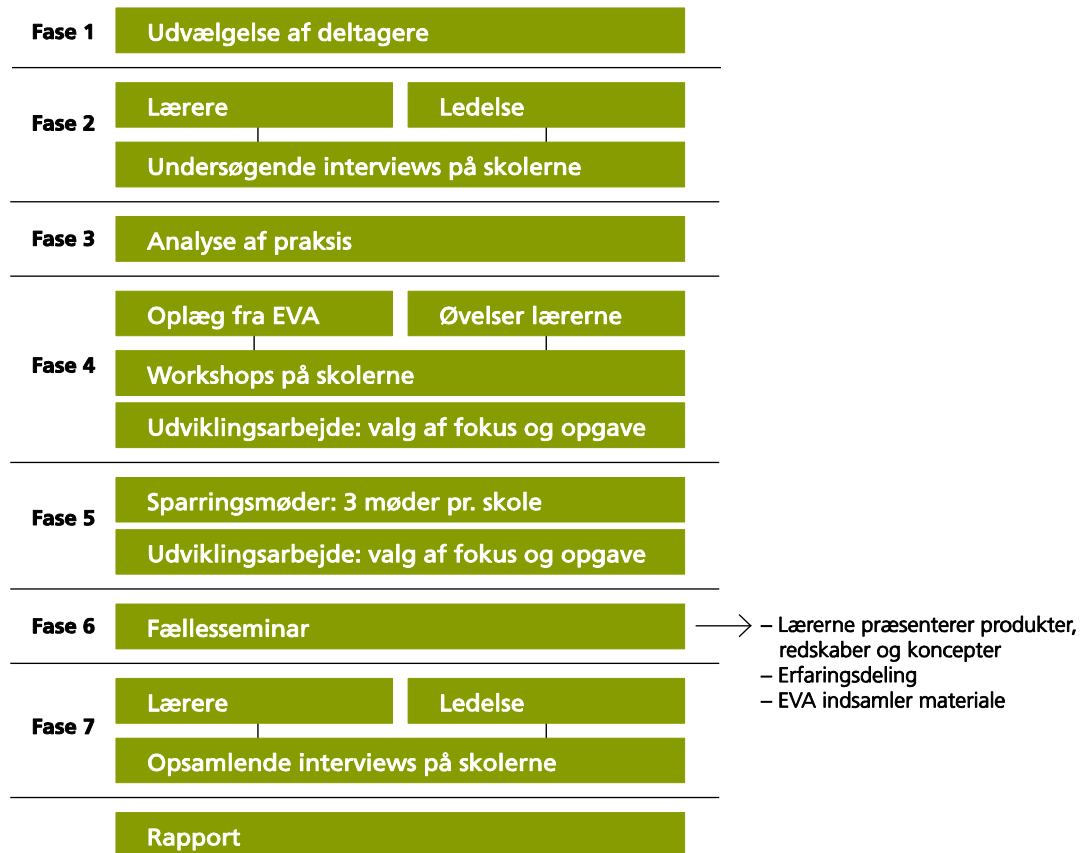
### **Præsentation af resultater og opsamling**

Da teamene havde afsluttet udviklingsarbejdet, blev alle produkter præsenteret på et fælles seminar for alle deltagerne. Her blev redskaber, koncepter og erfaringer drøftet på tværs, og lærerne gav hinanden sparring og kommentarer på tværs. Herefter indsamlede EVA alle de færdige redskaber og koncepter til videre bearbejdning og formidling.

Som afslutning på forløbet gennemførte EVA igen interview med hhv. lærere og ledere på hver skole. Interviewene gav viden om deltagerens oplevelse af at have deltaget i projektet, herunder deres syn på både samarbejdet og det at arbejde med data på nye måder. Interviewene blev også brugt til at drøfte svagheder og styrker i det at arbejde med data på baggrund af de konkrete erfaringer, deltagerne havde gjort i forbindelse med projektet.

Projektets elementer ses i figur 1.

**Figur 1**  
**Elementer i projektet**



### **Afrapportering til inspiration**

Som resultat af projektet har EVA udarbejdet denne rapport, som efterfølgende har været i høring hos de deltagende skoler, så de har kunnet rette faktuelle fejl og mangler.

## **2.6 Afgrænsning**

Projektet er et udviklingsprojekt, og rapporten beskæftiger sig således ikke med at tegne et billede af, hvordan danske lærere generelt arbejder med data, eller hvordan de oplever dette arbejde eller udbyttet heraf.

Projektet er afgrænset til at dreje sig om systematisk brug af data om eleverne for at udvikle undervisningen. Dette betyder, at de løbende, daglige vurderinger og tilpasninger, som læreren foretager, ikke er emnet for denne rapport. Fordi emnet for denne rapport er systematisk brug af data til udvikling af undervisningen, beskæftiger rapporten sig ikke med systematisk dataindsamling og evaluering i forbindelse med andre væsentlige dele af en skoles opgave (trivsel, skole-hjem-samarbejde, indsats mod mobning m.v.).

De deltagende teams på de fire skoler definerede selv deres opgave ud fra den analyse, som EVA udarbejdede på baggrund af interview med lærere og ledelse på den pågældende skole. EVA søgte at få bredde i de emner og redskaber, som teamene på tværs af de fire skoler arbejdede med, men vi lagde stor vægt på, at opgaven gav mening for teamene selv. Denne fremgangsmåde betyder, at ingen teams arbejdede videre med elevplaner. Elevplaner kunne i denne rapports optik være en datakilde på to måder: enten som en måde at fastholde systematiske data om elevens progression på eller som en datakilde i sig selv (hvor lærere læser på tværs af en classes elevplaner for at danne sig et billede af, hvor undervisningen med fordel kunne drejes hen, hvad angår emner eller tilrettelæggelse). De indledende interview viste, at lærerne kan opleve et ønske om at udvikle elevplanerne, så de i højere grad kan bruges som redskab i undervisningen. Men ifølge de lærere, der allerede har arbejdet med det, er det vanskeligt at finde en form, som er velegnet både til at understøtte skole-hjem-samarbejdet og lærerens afsæt for at differentiere undervisningen og til at fastholde resultaterne af den løbende evaluering med inddragelse af eleverne. Denne problemstilling påpeges i EVA's evaluering af arbejdet med elevplaner fra 2009. Elevplaner kunne altså have været mulige at arbejde videre med i dette regi, men andre relevante emner blev prioriteret højere af de deltagende skoler. Dette forklarer, hvorfor elevplaner ikke indgår som selvstændigt emne i rapporten (men de indgår som en del af det system for rullende observation af eleverne, som et team arbejder med – jf. kapitel 6).

Det skal endvidere bemærkes, at udviklingsprojektet har taget udgangspunkt i Fælles Mål 2009, da disse var gældende i projektperioden (som var skoleåret 2013/14). Fra skoleåret 2014/15 er de nye Fælles Mål tilgængelige (og gældende i visse fag).

## 2.7 Læsevejledning

Resten af rapporten er bygget op som følger:

- I kapitel 3 kan man læse om den evalueringsforståelse, vi har lagt til grund for projektet, og den model, vi anbefaler at arbejde ud fra, så systematisk brug af data kan kvalificere undervisningen. En længere beskrivelse findes i appendiks B.
- I kapitel 4 kommer vi ind på nogle af de udfordringer, vi kan se på baggrund af projektet her, og hvad der generelt skal til, for at data kommer i spil og bruges på hensigtsmæssige måder.

Vi ser nærmere på den pædagogiske kontekst, systematisk brug af data indgår i, samt de fagforskelle og ledelsesbehov, vi kan se gør sig gældende.

- I kapitel 5-9 lægger vi eksempler på lærerteamenes arbejde med forskellige typer af data (observationer, test, elevers selvevaluering etc.) frem og analyserer deres erfaringer og opdagelser med henblik på at inspirere mere konkret til udvikling af praksis på andre skoler.

Forskellige målgrupper kan bruge rapporten på forskellige måder:

- Hvis du er lærer, anbefaler vi, at du læser kapitel 3 og derefter fokuserer på at lade dig inspirere af dine kollegers redskaber i kapitel 5-9. Udvælg evt. de redskaber, der er mest relevante i forhold til dine fag og behov i det daglige.
- Hvis din rolle er at understøtte udvikling af praksis indefra, fx som leder eller ressourceperson, anbefaler vi, at du fokuserer på kapitel 3 og 4 for at få (genopfrisket dit) kendskab til evalueringslogikken og nogle af de problemstillinger, der på et overordnet niveau kan fremme og hæmme systematisk brug af data. Vi anbefaler, at du ligeledes orienterer dig i redskaberne i kapitel 5-9 for at få inspiration til, hvordan I kunne arbejde videre med nogle af dem på jeres skole.
- Hvis din rolle er at understøtte udvikling af praksis udefra, fx som pædagogisk konsulent i den kommunale forvaltning, anbefaler vi dig at læse kapitel 3-9 både for at få et billede af evalueringslogikken og de overordnede problemstillinger og for at få inspiration til konkrete redskaber, I kan arbejde videre med eller udvikle hos jer.





# 3 Evalueringslogik og data i undervisningen

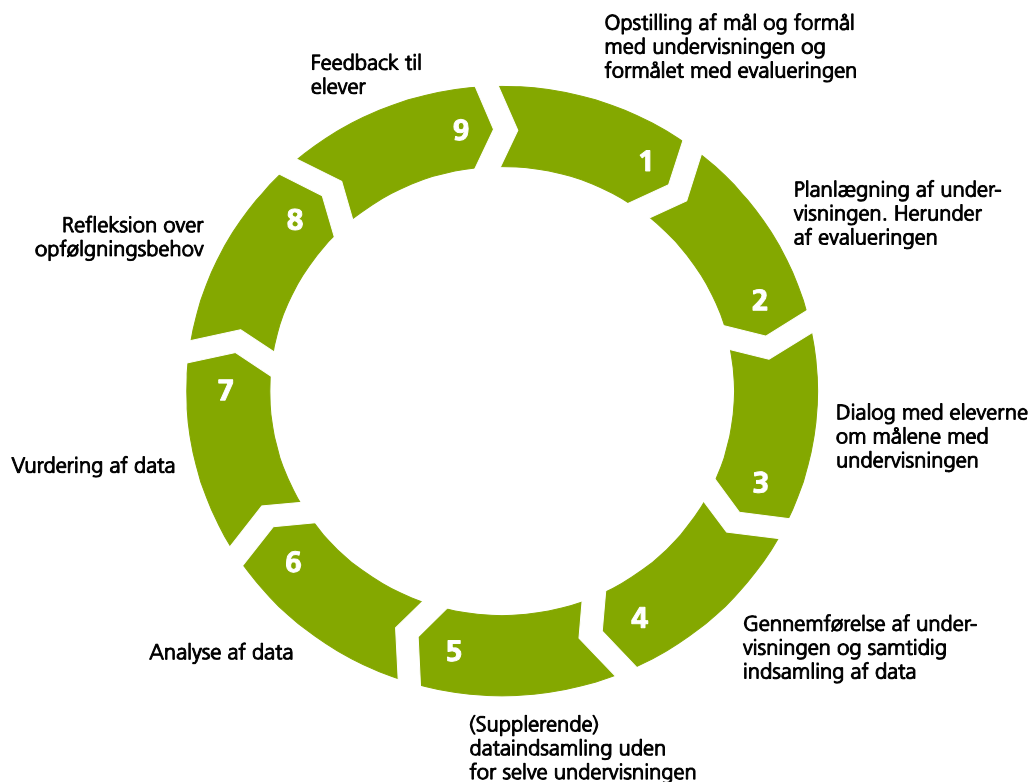
I dette kapitel gør vi rede for den evalueringslogik, der ligger til grund for projektet, og EVA's tilgang til at indsamle og bruge data om elevernes udbytte og progression til at udvikle undervisningen.

## 3.1 Projektets forståelse af evaluering

Dette projekts udgangspunkt er den formative evaluering med fokus på elevernes udbytte og progression. Vi er bevidste om, at lærere løbende i kontakten til eleverne foretager vurderinger af deres læringsmuligheder og udbytte. Allerup et al. (2011, s. 161) beskriver, at sådanne vurderinger dækker "over alle de situationer, hvor man som lærer 'skal handle' i relation til noget, der sker her og nu i undervisningen – også før og efter denne". Og videre, at disse vurderinger "altid er genstandsbundne, men behøver ikke at være specifikt relaterede til ydre mål", og at sådanne vurderinger ofte foretages på baggrund af erfaringer fra lignende situationer eller problemstillinger (Allerup et al. 2011, s. 161). Disse generelle overvejelser, som enhver lærer foretager i sin undervisning, når læreren handler ud fra sin viden om den enkelte elev, er (del)elementer i den løbende interne evaluering. Denne rapports fokus er et andet, idet der fokuseres på en mere systematisk evaluering ud fra mål og formål med undervisningen. Denne form for dataindsamling og evaluering muliggør, at læreren kan få et billede over tid af elevens progression (fordi denne evalueringsform oftest har et skriftligt element), og at de faglige drøftelser i teamet og med ledelsen baserer sig på noget konkret og ekspliciteret viden om eleven.

Nedenfor skitseres den tilgang til evaluering i folkeskolens undervisning, som har ligget til grund for vores oplæg på de fire skoler. Med andre ord præsenterer vi den evalueringslogik, der har været EVA's hovedopgave at bidrage med i de deltagende teams' proces (jf. kapitel 3). Vi har også fået input fra skolerne og udbygget cirklen undervejs. Spørgsmålet, der besvares, er: Hvilke faser er der i evaluering i og af undervisning med henblik på at styrke elevernes udbytte og progression?<sup>1</sup> Præsentationen tager udgangspunkt i figur 2 nedenfor.

**Figur 2**  
**Undervisnings- og evalueringsprocessen**



<sup>1</sup> Afsnittet baserer sig på evalueringcirklen (tidligere præsenteret i EVA's rapport Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip (2011)) og på Evert Vedungs evalueringsdefinition (1998, s. 20), som den præsenteres i Dahler-Larsen et al. 2001, s. 14.

Nedenfor præsenteres nøgleelementer i de enkelte faser kort (se appendiks B for uddybning). Bemærk for det første, at figuren – som modeller generelt er det – er en forenkling af virkeligheden, og for det andet, at figuren ikke beskriver undervisningspraksis som sådan (som naturligvis rummer mange flere elementer og nuancer og en højere grad af kompleksitet), men udelukkende beskriver sammenhængen mellem undervisningspraksis og formativ evaluering.

### 1: Opstilling af læringsmål og formål med undervisningen og formålet med evalueringen

Spørgsmål, der besvares i denne fase, er:

- Hvad skal (forskellige grupper af) elever lære?
- Hvilken viden og hvilke kompetencer, som de allerede har, skal de trække på for at lære det?
- Hvad skal evalueringen give os viden om?

Forskningen beskriver, at den undervisning, som giver eleverne størst udbytte, er kendetegnet ved tydelige læringsmål, der løbende tilpasses elevernes forskellige forudsætninger for læring, og god feedback til eleverne om deres arbejdsindsats, deltagelse og udbytte. Det viser en sammenfatning af forskningsresultater, som EVA har lavet som led i en undersøgelse af god undervisning på mellemtrinnet (*Elementer i god undervisning*, EVA 2013b; Hattie 2013).

Bodil Nielsen udfolder i sin bog *Læringsmål og læringsmåder*, 2013, hvordan arbejdet med mål kan gribes an i praksis. At arbejde ud fra læringsmål, altså mål for, hvad eleverne skal *lære* i løbet af en lektion, er noget andet end mål for, hvad de skal *gøre* i løbet af lektionen. Læringsmål skal beskrive, hvad eleverne gennem undervisningen skal nå frem til at vide, forstå og kunne gøre – ikke hvad de skal "have om". Fastsættelsen af læringsmål for eleverne i en lektion må bygge på lærerens fortolkning af Fælles Mål, sådan som de viser sig i lærerens fastsættelse af læringsmål i årsplaner og mål for kortere forløb. Her er det ifølge Nielsen vigtigt, at der formuleres mål for alle dele af faget, og at målene formuleres på en måde, så eleverne bevæger sig opad på trinnene i Blooms taksonomi (se boks).

## Blooms taksonomi

Benjamin S. Bloom (1913-99) opstillede i sit hovedværk *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals* (1956) en model for klassifikation af mål for undervisning og uddannelse. Taksonomien er i princippet neutral og sigter alene mod at beskrive seks hovedgrupper:

- Kundskab om fakta og principper (knowledge)
- Forståelse og indsigt (comprehension)
- Anvendelse (application)
- Analyse (analysis)
- Syntese (synthesis)
- Kritisk vurdering (evaluation). (*Psykologisk-pædagogisk ordbog*, 1995).

Kundskab om fakta og principper er nederste trin i taksonomien, mens kritisk vurdering er øverste trin. Modellen skal oprindeligt forstås sådan, at de højere niveauer inkorporerer de lavere, når eleven bevæger sig op gennem taksonomien. Det kan dog diskuteres, om det altid er tilfældet. (Center for Undervisningsmidler, UCL, 2012).

Blooms taksonomi er udbredt og har sat sig varige spor i mange lande, også i det danske uddannelsessystem, fx i læseplansarbejdet i forbindelse med 1975-folkeskoleloven (Den Store Danske Encyklopædi). Modellen har eksisteret i mange år og er opdateret flere gange.

Modellen kan bruges til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningen ud fra de kategorier af læringsmål, man har i fokus. Det er i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at nye, forenklede Fælles Mål, som er udkommet i 2014 ved dette projekts afslutning, anvender begreberne færdigheder og kompetencer anderledes end de gamle Fælles Mål, som var gældende ved projektets begyndelse.<sup>2</sup>

Derudover skal undervisningen frem mod læringsmålene differentieres, dvs. tilpasses elevernes forskellige behov. Ifølge Nielsen giver det i nogle forløb bedst mening at se det, der skal læres, som koncentriske cirkler med en fælles kerne, hvor nogle elever når længere ud i cirklerne omkring kernen end andre. I andre forløb giver det mere mening at se målene som en fælles kerne,

<sup>2</sup> Bemærk, at Undervisningsministeriet i forbindelse med udgivelsen af nye Fælles Mål har udgivet vejledende materiale, hvor man kan læse mere om læringsmålstyret undervisning. Læs mere på [http://ffm.emu.dk/sites/default/files/laeringsmaalstyret\\_undervisning\\_i\\_folkeskolen\\_vejledning.pdf](http://ffm.emu.dk/sites/default/files/laeringsmaalstyret_undervisning_i_folkeskolen_vejledning.pdf).

alle helst skal lære, og derudover forskellige udbygninger, der kan knopskyde i forskellige retninger, hvor nogle elever vil nå ud i flere udbygninger end andre. Der er altså ikke tale om individuelle læringsmål. I stedet kan læreren indregne sin viden om, at elever har forskellige typer af forudsætninger og forskellige måder at lære på. Den viden kan læreren bruge dynamisk til løbende at overveje, hvordan forskellige undervisningsmetoder hjælper forskellige grupper af elever længst muligt i retning af målene.

Opstilling af *formål med* undervisningen skal forstås bredere end opstilling af *læringsmål*. Ordet kan give associationer til folkeskolens formålsparagraf eller formålene med fagene, men i denne rapport bruges ordet om forskellige former for udbytte, som læreren ønsker eleverne skal få ud af undervisningen. Det kan fx handle om at udvikle samarbejdsrelationer, at styrke motivation og opbygge positive selvbilleder, at styrke elevernes selvstændighed i opgaveløsningen eller deres sociale relationer, at afprøve materialer og/eller forfine undervisningsmetoder og meget mere. Disse kan sagtens hænge sammen med de overordnede formål med folkeskolen og/eller med faget og kan med fordel også komme i fokus og gøres til genstand for analyse i en evaluering. De kan blot ikke stå alene.

Parallelt med, at læreren tydeliggør læringsmål og formål med undervisningen opstilles, skal evalueringen planlægges, så den bedst muligt giver læreren den viden, han/hun har brug for i det fortsatte arbejde med forløbet og med klassen på længere sigt. Når man arbejder med data, er det altså vigtigt at gøre sig helt klart, hvad de skal bruges til, for at udnytte potentialet mht. elevernes udbytte. Et typisk formål med evaluering af undervisning med henblik på elevernes læringsmuligheder og udbytte er at se på, i hvilken grad eleverne opfylder læringsmålene og formålet med undervisningen, se på forskelle i elevernes målopfyldelse samt evt. også at se på, hvordan undervisningens tilrettelæggelse indvirker på dette udbytte.

## 2: Planlægning af undervisningen – og af evalueringen

Spørgsmål, der besvares i denne fase, er:

- Hvordan skrues undervisningen sammen, hvad angår indhold, undervisningsmetoder, organisation, materialer og tid, sådan at den rammer flest mulige elever bedst muligt?
- Hvilke metoder til dataindsamling passer bedst til evalueringens formål?
- Kan der vælges metoder til dataindsamling, der også støtter op om undervisningens formål?
- Hvordan indsamles og fastholdes data?

Næste led er selve planlægningen af undervisningen. I dette afsnit fokuseres ikke på tilrettelæggelsen bredt, men udelukkende på sammenhængen mellem denne planlægning og andre dele af evalueringsprocessen.

Læringsmålene kan bidrage til lærerens tilrettelæggelse af undervisningen – ifølge Nielsen (2013) på to måder: enten ved, at man i planlægningen af undervisningen tager udgangspunkt i de faglige mål og finder aktiviteter og materialer, der kan bidrage til opnåelsen af dem, eller ved den omvendte øvelse, der kan kaldes at "regne baglæns" fra aktiviteter til mål (Nielsen 2013, s. 32). Det går ud på, at læreren ser på, hvilke mål, aktiviteter og materialer der bidrager til opnåelsen af målene. Og hvis ikke dette bidrag er tydeligt, må aktiviteten eller materialet fravælges. På den måde kan arbejdet med læringsmål støtte op om prioriteringen af stoffet i lærebøger. En anden fordel ved at "regne baglæns" er, at læreren kan koble en mållogik på nogle aktiviteter/materialer, som han/hun har gode erfaringer med eller finder interessante. EVA's rapport *Fælles Mål i folkeskolen* (EVA 2012) peger på, at lærere kan have en forståelse af, at de ved at følge et lærebogsmateriale underviser på en måde, der lever op til Fælles Mål (EVA 2012, s. 42), og at de generelt ikke planlægger og tilrettelægger deres undervisning ud fra en mållogik, men mere ud fra, hvilke emner og aktiviteter der skal indgå (EVA 2012, s. 7).

Parallelt med lærerens planlægning af undervisningen skal evalueringen planlægges. Udgangspunktet for begge dele er læringsmålene for undervisningen (og formålet med den). Derefter skal man som lærer gøre sig klart, hvilke tegn man vil se efter, når man undersøger elevernes udbytte og progression: Hvordan kan jeg – og eleven selv – se, at han/hun har lært eller er i gang med at lære det, der er meningen?

Mål, der angår elevens kundskaber om fakta og principper eller hans/hendes forståelse og indsigt (i bloomsk forstand), kan som hovedregel ses direkte (fx i læse- eller matematiktest). Men ofte er det ikke til umiddelbart at se eller høre graden af mål på de højere taksonomiske niveauer (fx anvendelses- eller synteseniveauet), da det er komplekse mål. I stedet må man se på noget, der *indikerer* målopfyldelsen. Dette er tegn på læring.

Tegn kan også kaldes indikatorer, og det er de observerbare tegn på det, man gerne vil belyse. Tegn på læring skal altså i denne sammenhæng forstås som de konkrete handlinger, ord og udtryk, der viser, at eleverne lærer det, der var meningen, og dermed også, om man som lærer arbejder i den rigtige retning (*Tegn på læring*, EVA 2008). Disse tegn skal vælges, så de passer til målene og evalueringens formål. Det er ifølge Bodil Nielsen vigtigt, at læreren ved, hvad hun kigger efter – og eleverne bør kende til disse tegn, så de giver undervisningen retning for dem og

gavner deres motivation og refleksion over egen læring (Nielsen 2013, s. 33; Hattie 2013, s. 47). Læs mere om indikatorer/tegn på læring i kapitel 5.<sup>3</sup>

Når det, man ser efter, er komplekst, skal der vælges en dataindsamlingsmetode, der kan håndtere kompleksiteten. Fx de kvalitative metoder – at se efter tegn i samtale eller de spørgsmål, eleven stiller, eller i de skriftlige/fysiske produkter, som eleven fremstiller. Tegn på læring kan også være dele af en test: En ordforrådstest rummer indikatorer for elevens ordforråd, uden at dette afdækkes fuldt ud. Arbejder man fx med et læringsmål om, at eleverne skal have en forståelse af et fags fagterminologi, kan tegn på læring være, at eleverne begynder at bruge eller spørge om betydningen af fagbegreber.

Overgangen fra de daglige iagttagelser og vurderinger (og reaktioner herpå) til systematisk evaluering med hovedvægt på iagttagelse af tegn på læring både i og uden for undervisningen og de efterfølgende refleksioner og efterbehandlinger uden for undervisningen har været et centralt omdrejningspunkt i nogle af lærernes arbejdsproces i projektet. Og et skridt i denne overgang er, at lærerne bliver helt præcise med hensyn til, hvilke tegn på læring og tegn på deltagelse i undervisningen de ser efter hos eleverne i den løbende evaluering. Læs mere om tegn på læring i kapitel 5.

For overskuelighedens skyld kan læreren fokusere på at indsamle data om det nye, der skal læres (Nielsen 2013, s. 34). Det vil være de læringsmål, der ifølge Nielsen bør være i fokus i et forløb, mens det, eleverne tidligere har lært, typisk vil være flettet ind i undervisningen som noget, der stadig skal bruges. Et fokus på det nye er altså med til at skærpe, hvad læreren skal se efter i undervisningen og elevernes produkter, sådan at dataindsamling og -analyse bliver mere overkommelige. Samtidig er det vigtigt, at dataindsamlingen ikke bliver så kompleks og/eller omfattende, at det gør den mindre anvendelig. Læreren fortsætter naturligvis i praksis med at lægge mærke til, om og hvordan eleverne trækker på det tidligere indlærte. Det er udelukkende en måde at afgrænse dataindsamlingen på.

Læreren kan naturligvis også vælge at tilrettelægge en egentlig dataindsamling, der skal belyse, om *formålet med undervisningen* er opfyldt. Da dette projekts udgangspunkt er arbejdet med data om elevernes udbytte og progression, har der ikke været et selvstændigt fokus på evaluering af formålene med undervisningen.

<sup>3</sup> I de nye Fælles Mål fra 2014 er der eksempler ud fra alle færdigheds- og vidensmål i faget på, hvordan man kan opstille tegn på læring for et udvalgt læringsmål i faget. Se [www.emu.dk](http://www.emu.dk).



Dataindsamlingen skal planlægges. Dels skal metoden til den vælges (se boks nedenfor om valget mellem/kombinationen af metoder), dels skal dataindsamlingen praktisk tilrettelægges, bl.a. så den passer ind i undervisningsforløbet. Når metoden vælges, skal der også fokuseres på timingen af dataindsamlingen: Kan data udelukkende indsamles i løbet af selve undervisningen, eller er der andre muligheder (fx at se på elevernes skriftlige produkter eller at have opfølgende samtaler med eleverne)?

Til tider kan evalueringsformen støtte mål eller formål med undervisningen, og det er naturligvis særligt attraktivt, da evaluering og undervisning ikke bliver adskilte processer, men tværtimod begge er elementer på vej mod det samme. Et eksempel fra dette projekt på, at evalueringen støtter op om de faglige mål, er evalueringen af en projektopgave i 5. klasse (se kapitel 8). Formålet med opgaven var bl.a. at øge elevernes selvstændighed i opgaveløsningen, og selvevaluering passede derfor godt til evalueringen af den, da denne evalueringsform også fordrer elevernes selvstændige stillingtagen. Selve besvarelsen af evalueringens formål, som var at finde ud af, om opgaverne levede op til de formelle krav, og om eleverne havde brugt tilbuddet om vejledningen (og hvordan de havde oplevet denne), kunne have været besvaret ved lærerens egen notering af de formelle krav eller af, om eleverne var blevet vejledt, sammenholdt med en samtale med dem om deres oplevelse af vejledningen. Men det, at de selv skal besvare spørgsmålene, giver dem mulighed for at se på opgaven og processen udefra og selv udlede ting, der fungerede rigtig godt, og ting, som kunne fungere bedre, ved såvel resultat som proces. Selvevaluering er mere en evalueringsform, end det er en egentlig metode, da den kan være både kvalitativ og kvantitativ i sine konkrete metoder til dataindsamling. Fx kan eleven skulle både tildele sig selv en score på en række punkter (fx ved hjælp af tal eller smileyer) og skrive en tekst, der beskriver vedkommendes proces og læringspunkter. Disse selvevalueringer kan dog ikke stå alene, men skal sammenholdes med lærerens egne data, analyser og vurderinger.

### **Valg af dataindsamlingsmetode**

Det er evalueringens formål, der afgør, hvilken eller hvilke metoder der skal vælges til dataindsamlingen. Man må derfor fra gang til gang vurdere, om et undersøgelsesspørgsmål bedst egner sig til et spørgeskema, et interview, observationer og/eller andre metoder.

**Kvantitative dataindsamlingsmetoder** giver kort fortalt tællelige data. De er gode til at måle på ting, der er direkte målbare, fx om eleverne har lært forskellige begreber, fakta eller arbejdsmetoder.

Eksempler på kvantitative metoder er: test, spørgeskema, fraværstatistik.

**Kvalitative dataindsamlingsmetoder** giver kort fortalt mulighed for at få et billede af de elementer, der er svære at iagttage og tælle. De er gode til at få nuancer, processer, forståelser og lignende komplekse elementer frem.

Eksempler på kvalitative metoder er: interview, observation, (tekst)analyse af skriftlige produkter. Bemærk, at kvalitative metoder til tider kvantificeres. Der kan fx tages tid på forskellige aktiviteter (fx tiden, fra en opgave stilles, til alle elever er i gang) eller tælles markeringer i en ellers kvalitativ observation.

Det er ofte formålstjenligt **at kombinere flere metoder** i sin dataindsamling – og gerne på tværs af kvalitative og kvantitative metoder. Det kan fx være at kombinere en test med en samtale med eleven – eller at observere eleven, mens han/hun laver en test (se kapitel 6), at lave interview med eleverne efter en observation af et undervisningsforløb (se kapitel 7) eller at kombinere elevernes selvevaluering med en test (se kapitel 6).

**Der skal tages stilling til metodevalget fra gang til gang.** Der er en risiko for, at det i praksis let kan blive andre forhold end evalueringens formål, der kommer til at veje tungere i metodevalget. Dette kan fx ske, når lærerne har erfaringer eller redskaber fra tidligere, som de kan bruge igen, eller når man har færdige evalueringsredskaber til rådighed på skolen eller i undervisningsmaterialet, som man nemt kan gå i gang med at bruge. Det kan være fristende at gribe til allerede eksisterende redskaber og metoder, og nogle gange er det en god ide. Men der ligger også en risiko for, at man ikke får valgt det mest velegnede og dermed risikerer at få svar på noget andet end det, man har brug for.

Fælles for kvalitative og kvantitative dataindsamlingsmetoder er, at de skal bruges på en systematisk måde (se nedenstående boks om dimensioner i det systematikbegreb, som EVA har i dette projekt).

## Evaluering skal baseres på systematiske data

Systematik handler i denne sammenhæng fx om:

- At **udvælge** elever, der skal samles data om: Systematikken skal gøre, at alle elever over tid kommer i søgelyset. Nogle elever fylder måske i klassen eller i lærerens bevidsthed – men måske mest på grund af deres adfærd, og måske vurderer læreren ikke deres faglige udbytte tilstrækkeligt. Andre "flyver under radaren", fordi de ikke gør meget væsen af sig. Igen skal systematikken i dataindsamlingen gøre, at man får øje på alle elever. Ikke nødvendigvis på én gang, men så man som lærer kommer igennem alle i løbet af en periode.
- At lærerens blik på data er tydeligt defineret – at **spørgsmålene er klare** og undersøges hos alle de udvalgte elever. På den måde kan data ses og anvendes som supplement til og/eller erstatning for dagligdagsiagttagelser og lærerens almindelige kendskab til eleverne. Dagligdagsiagttagelser vil være præget af iagttagers forforståelse. Vi frasorterer med andre ord noget i det, vi ser, og betoner noget andet. I skolesammenhæng kan lærerens forforståelser og forventninger til eleven derfor risikere at komme til at dominere billedet på en u hensigtsmæssig måde, hvis ikke man arbejder systematisk og styrer, hvad man kigger efter – både ved kvalitativ og ved kvantitativ dataindsamling. Konkret sker der i det daglige det, at læreren går direkte til vurdering uden at tage udgangspunkt i en beskrivelse af data for at kunne handle i den pågældende situation (jf. Allerup et al. 2011).
- At læreren reflekterer over sin egen **forforståelse**: Hvordan kan mine dagligdags forforståelser have betydning for, hvad jeg lægger mærke til i dataindsamlingen, og hvordan arbejder jeg med at minimere risikoen for skævhed i dataindsamlingen af denne grund?
- At læreren reflekterer over **datas kvalitet**. Her kommer kendskabet til eleverne og til undervisningen og dens kontekst til at være centralt: Læreren kan fx bemærke, om elevens evt. nervøsitet kan have indvirket på et testresultat.

Systematikken er vigtig mht. at styre sit blik, så man ikke kun ser det, der falder i øjnene, eller det, man plejer, men faktisk ser det, som man leder efter viden om. Gennem systematiske data tilstræber man at få "**øjne udefra**". Nogle gange er dette helt konkret – fx når en kollega eller ressourceperson observerer ens undervisning. Men også ved andre dataindsamlingsmetoder kan det siges at være formålet. Fx når en lærer i sin egen undervisning leder efter tegn på læring for bevidst at styre sit blik hen mod målene for undervisningen.

### 3: Dialog med eleverne om mål

Nøgleord i denne fase er: tydeliggørelse af læringsmål og formål med undervisningen over for eleverne, så de kan motiveres og få en (alt efter deres klassetrin) passende grad af medejerskab til egen læring.

Fasen kan beskrives ganske kort som det tidspunkt, hvor læreren beskriver læringsmålene og formålene med undervisningen for eleverne til gavn for deres motivation, læringsmuligheder og udbytte. Hyppigheden og detaljegraden må komme an på lærerens egen vurdering, men det er vigtigt, at eleverne kender til, hvad der skal komme ud af undervisningen mht. læring (EVA 2013b; Hattie 2013, s. 47). Denne fase er taget med i denne gennemgang for at betone vigtigheden af den og den løbende inddragelse af eleven generelt.

### 4: Gennemførelse af undervisningen og (typisk også) samtidig indsamling af data

Spørgsmål at stille sig selv i denne fase:

- Hvordan løses de evt. praktiske udfordringer med at få noteret data i selve undervisningen?

Selve gennemførelsen af undervisningen rummer naturligvis en række andre elementer, der ikke beskrives i dette afsnit, som har fokus på dataindsamling og evaluering. Det drejer sig fx om håndtering af konflikter og tegn på mistrivsel hos enkelte elever, praktiske elementer i og omkring undervisningen og eleverne i øvrigt. Nogle af disse ting indvirker på mulighederne for en systematisk dataindsamling, som så fx må udskydes.

Som nævnt i afsnit 3.1 foretager lærere løbende vurderinger i de daglige samtaler på klassen, eller når læreren stiller spørgsmål og giver sparring til elever (enkeltvis eller i grupper). Her fokuseres på en mere formaliseret dataindsamling.

For at få belyst undersøgelsesspørgsmålet kan det være formålstjenligt at indsamle data, mens eleverne er ved at lære. Indsamling af data i løbet af undervisningen kan fx være iagttagelse og notering af tegn på elevernes læring eller deltagelse, udfyldelse af test, elevers selvevaluering eller noter fra kollegial observation af undervisningen.

I de tilfælde, hvor læreren er alene i undervisningen og om at indsamle data, er der en række praktiske problemer ved at få noteret iagttagelserne. Evt. kan dette løses ved at notere, mens ele-

verne arbejder selvstændigt eller eksempelvis præsenterer produkter eller lignende for klassen (muligheden for dette afhænger af klassetrin), eller i umiddelbar forlængelse af timen. I andre tilfælde sker dataindsamlingen som en del af undervisningen – fx når eleven gennemfører en test/udfylder et selvevalueringsark.

## 5: (Supplerende) dataindsamling uden for selve undervisningssituationen

I andre tilfælde kan data indsamles uden for undervisningen, fx når læreren kommenterer skriftlige produkter (og noterer tegn på elevens læring herudfra) eller har samtaler/interview med elever. Igen kan der være en række praktiske udfordringer, der skal håndteres.

## 6: Analyse af data

I praksis sker analyse, vurdering og fastlæggelse af opfølgingsbehov i tæt forlængelse af hinanden (fx ved et og samme møde), men de er vigtige at have fokus på hver især, og derfor er de skilt ad her i kapitlet.

Overvej det bedste forum for denne fase – er det fx nyttigt at inddrage en ledelsesrepræsentant, en af skolens vejledere/ressourcepersoner eller andre kolleger?

Spørgsmål, der besvares i denne fase, er:

- Er der forskel på, hvad de forskellige datakilder fortæller om elevernes udbytte? (Fx forskelle i det billede, der tegner sig i hhv. testresultater og daglige iagttagelser af elevens tegn på læring). Eller mellem tegnene på læring i elevens mundtlige og skriftlige produkter?
- Giver data et andet billede af elevens udbytte, end det var tilfældet i data fra tidligere forløb?
- Tegner der sig et billede af elevens progression over tid, hvis der sammenlignes med tidligere indsamlede data?
- Er der ting i undervisningen/dataindsamlingen/elevens liv i øvrigt, der kan forklare data?

Analyse af data kan fx være:

- At sammenholde forskellige typer af data (fx testresultat og observationer af eleven eller observationer af eleven kombineret med elevinterview)
- At sammenligne elevens resultater over tid eller observationer fra en længere periode for at se på elevens udvikling og progression

- At se på, hvordan forhold ved og i undervisningen kan have påvirket data om elevens læring (fx hvordan en ny organiserings- eller undervisningsform eller materialevalget kan have indvirket på elevernes udbytte)
- At se på, om der er noget i dataindsamlingens kontekst, der indvirker på datas kvalitet (fx at eleven har været nervøs ved en test).

Kunsten er at se på elevers præstationer og læring og forklare data på disse områder ved at gå tilbage i kæden. Er det manglende tilstedeværelse/en høj grad af fravær, der medfører et lille udbytte? Er det undervisningsform eller emnet, der medfører et uventet udbytte? Havde eleven/eleverne forstået opgaven? Var der sociale eller trivselsmæssige ting, der indvirkede på elevens mulighed for at lære?

Ens undersøgelsesspørgsmål og dataindsamling vil altid i nogen grad være præget af ens forståelse af en situation, men ved at synliggøre, hvad man ser efter, kan man også reflektere over sin egen måde at se på en situation eller en gruppe elever på. Denne refleksion over egen måde at reflektere på kan kaldes **metarefleksion** (*Høje forventninger til alle elever*, EVA 2013a), og det er oplagt at reflektere på den måde sammen med sit team – og det kan ske med udgangspunkt i data. Ved at sammenholde forskellige data om en (gruppe af) elev(er) kan et billede af eleven/eleverne nuanceres, og lærerne kan reflektere over egne blinde vinkler i synet på eleven/eleverne. Metarefleksionen kan fx ske i analysefasen.

Præsenter data før analyser og vurderinger. Så lægges præmisserne for analyser og vurderinger åbent frem, og koblingen mellem data-analyse-vurdering-opfølgning er tydelig og konsistent.

## 7: Vurdering af data

Spørgsmålet, der besvares i denne fase, er:

- Er det, der er konstateret i data og i analysen, tilfredsstillende?

Data skal altså vurderes – er det, der er konstateret i data, tilfredsstillende? I praksis vil læreren sikkert interessere sig for at foretage denne vurdering, både hvad angår organisering, og hvad angår gennemførelse af undervisningen og elevernes præstationer og udbytte. Det sidste er relevant at få fokus på. Med andre ord skal der ikke kun ses på organiseringen og gennemførelsen af undervisningen, men også på præstationerne og udfaldet – altså hvad eleverne udførte og lærte.

I starten af dette kapitel præsenterede vi (med udgangspunkt i Allerup et al. 2011) de mere dagligdags vurderinger, som er en integreret del af lærerens praksis og en del af den løbende evaluering. De vurderinger, vi behandler i dette afsnit, er noget andet, idet vi tilstræber, at vurderingerne sker på baggrund af data og analyser i en reflekteret proces, der også gøres tydelig for læreren selv og andre. Når elevernes præstationer og udfaldet af undervisningen skal vurderes, skal der i dette projekts optik være noget at vurdere op mod, et vurderingsgrundlag. Og her kommer de faglige mål ind som det, læreren vurderer op mod. Det er i den henseende også rimeligt at vurdere kvaliteten af målene: Var de for ambitiøse? Eller uambitiøse?

Som i boksen ovenfor skal det fremhæves, hvor vigtigt det er at adskille data og analyser og vurderinger for ikke blot at blive bekræftet i ens dagligdags vurderinger.

### 8: Fastlæggelse af opfølgingsbehov i undervisningen og mht. kommende evaluering

Spørgsmål, der besvares i denne fase, er:

- Hvad er der på baggrund af data, analyser og vurderinger behov for at ændre mht. mål, undervisningsmetoder, materialer, tid, organisering m.v. og for hvilke elevgrupper?
- Hvad skal jeg/vi holde øje med i næste forløb/i næste del af forløbet?

For at give mening skal evaluering have betydning i praksis. Hele pointen med at evaluere er at tage stilling til, hvordan praksis evt. kan justeres. Nogle gange er svaret, at det kan/skal den ikke, men så sker dette gennem et bevidst valg baseret på systematisk analyse og vurdering. Vi har på EVA gennem tiden set eksempler på, at evaluering kan blive en rituel handling, som ikke har den store betydning for undervisningen fremover. EVA's rapport om undervisningsdifferentiering (EVA 2011, s. 52) viste, at skønt der foregik en evalueringspraksis, havde denne ingen forbindelse til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Vi har også set, at den opfølgning, der aftales som led i en evaluering, ikke har forbindelse til data, vurderinger og analyser. Evalueringen kom så at sige til at leve sit eget liv. Dette undgås ved at integrere evalueringsarbejdet i det daglige arbejde.

Der kan være mange grunde til, at en evaluering ikke bliver brugt til noget. Fx kan evalueringens formål for nogle lærere være uklart – eller irrelevant (fx fordi det er en opgave, de er blevet pålagt udefra). Eller lærerne oplever, at evalueringen ikke giver dem en viden, de oplever at kunne bruge i undervisningen. Det kan der fx være en risiko for, hvis man kommer til at undersøge elevernes tilfredshed med en undervisningsaktivitet i stedet for deres udbytte af den – eller hvis data i evalueringen er for omfattende eller for svære at tolke, eller hvis læreren ikke har tillid til dem.

Det kan også være, at der ikke er noget at vurdere data op mod – eller at der af andre grunde ikke sker den vurdering, der skal ligge til grund for opfølgningen.

Nytten af evalueringer kan blive tydelig for læreren, hvis han/hun oplever, at det at få et systematisk billede af elevernes præstationer og deres progression giver retning på tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen og gør det nemmere for læreren at se virkningerne af de tiltag, han/hun gennemfører. Endelig kan det være, at der ikke er fokus på opfølgningen fra fx ledelsen eller kolleger, eller at fortolkning og vurdering af data med henblik på at tilrettelægge opfølgningen kræver en inddragelse af ressourcepersoner, der ikke umiddelbart er til stede.

### **EVA's bud på, hvordan man styrker anvendelsen af evalueringer**

Evalueringen skal:

- Have et klart formål
- Basere sig på relevante og valide data i et omfang, der passer til evalueringens formål
- Ske ud fra et ekspliciteret og legitimt vurderingsgrundlag.

Opfølgningen på evalueringen skal:

- Integreres i det daglige arbejde, fx ved at forankre den i allerede eksisterende fora eller rutiner (teammøder, klassekonferencer m.v.)
- Bakkes op (og efterspørges) af ledelsen
- Inddrage de relevante fagpersoner.

## **9: Feedback til og opfølgende dialog med elever**

Nøgleord i denne fase er, at læreren arbejder aktivt med:

- Elevinddragelse og elevernes selvevaluering
- Elevernes ejerskab til og refleksion over deres egen læringsproces og progression
- Elevernes evalueringsforståelse og -kompetencer.

I denne fase bringes viden fra data, analyser og vurderinger tilbage til eleverne for at styrke deres refleksion over egen læreproces, egne læringsmuligheder og eget udbytte.



## Resultaterne af evalueringen føder ind i den kommende undervisning

Efter feedbacken til og dialogen med eleverne starter processen forfra med nye målsætninger for undervisning og evaluering, hvori den viden, som evalueringen gav, inddrages, i det omfang det er muligt: Til tider arbejder man videre med et andet emne i faget, og i de tilfælde vil det ikke nødvendigvis være muligt at arbejde videre med alle læringsmål, fx begreber, beskrivelser og viden, der knytter sig til et bestemt emne, men det kan overvejes, om eleverne skal arbejde videre med nogle af de samme arbejdsmetoder, terminologier, analysemodeller eller tilgang til emner etc.

## 3.2 Konsekvenser af evaluering

Ovenfor blev et evaluering- og undervisningsforløb præsenteret rent teoretisk. I praksis vil der være mange ting, der ikke går som planlagt, og som derfor må justeres undervejs – ligesom de daglige vurderinger og tilpasninger naturligvis også sker løbende. Men grundtankerne i modellen – altså selve evalueringsslogikken (mere end de meget konkrete metodikker) – er i sig selv gode for læreren at have med ind i den daglige praksis. I modellen ovenfor lægger vi op til, at evalueringen bruges til at rette blikket mod elevernes udbytte af undervisningen, hvilket øger opmærksomheden over for dette i tilrettelæggelsen af undervisningen. Evalueringen tænkes altså at skulle være med til at give retning for lærerens praksis. Når man indsamler data om udvalgte faglige mål og formålene med undervisningen, drejer det også opmærksomhed og det daglige arbejde i den retning, hvilket er en konstruktiv, skabende kraft ved evaluering.

Men evalueringers evne til at skabe eller påvirke praksis kan også virke negativt. Der kan opstå utilsigtede og u hensigtsmæssige konsekvenser af evaluering. Sådanne bivirkninger ved evaluering kaldes **konstitutive virkninger**:

*Når evalueringer medvirker til at konstituere eller skabe praksis, der rækker udover hvad der var meningen med dem. (Dahler-Larsen et al. 2001, s. 232).*

Evalueringen kan fx indvirke uheldigt på undervisningen, hvis de faglige mål indskrænkes til at være dem, der kan måles på kvantitativt. Det vil sjældent være disse mål, der alene er lærerens ærinde med undervisningen, og evalueringen mister sin pointe for læreren, hvis han/hun ikke kan følge forskellige, centrale dele af undervisningen (se også afsnit 4.4). Dette kan siges at være en potentiel uheldig bivirkning ved evaluering. For at undgå dette er det vigtigt at være særligt opmærksom på, at man vælger dataindsamlingsmetoder, der passer til målene, og om man i sin dataindsamling spørger helt præcist om det, man har brug for at vide noget om. Det gælder især også, når man formulerer de tegn på læring, man vil iagttage blandt eleverne.

En anden mulig negativ konsekvens af evaluering er, når evalueringskriterierne bliver mål i sig selv. I undervisningssammenhæng er **teaching to the test** et eksempel på dette. Lærerne kan komme til at indrette undervisningen efter, at eleverne tilegner sig de ting, der måles på i fx nationale test (se kapitel 9), i en grad, der er kontraproduktiv i forhold til andre, overordnede mål med det pågældende fag. Der kan dæmmes op for fænomenet ved, at læreren forholder sig til test som en temperaturmåling, der skal bruges formativt. Dette kræver naturligvis, at andre aktører omkring læreren (ledelse, forældre, kommunal forvaltning) har samme opfattelse (se også kapitel 9).



# 4 Data ind i praksis – afsæt og afklaring

I dette kapitel ser vi nærmere på nogle af de udfordringer, der kan være forbundet med at få den ovenfor beskrevne evalueringslogik til at give mening i og bidrage til skolers praksis. Formålet er at inspirere til generelle drøftelser, man med fordel kan tage, når man går i gang med at udvikle en mere systematisk brug af data i undervisningen.

## 4.1 Afsæt

Som redegjort for i kapitel 3 ligger der en særlig evalueringslogik til grund for dette udviklingsprojekt. Denne logik er i vores tilgang en forudsætning for, at systematisk arbejde med data om elevernes udbytte af undervisningen kan blive godt. Som beskrevet ovenfor må man gennem nogle grundlæggende overvejelser, som handler om, *hvornår, hvordan og med hvilket formål* data om elevernes udbytte og progression kan bidrage til udvikling af undervisningen. Det er som beskrevet vigtigt at forholde sig til evalueringsskirklen og de ovenfor beskrevne mere teoretiske overvejelser for at opnå det rette fokus og god kvalitet i evalueringsarbejdet, og for at det ikke risikerer at blive en rituel øvelse, der opleves som en ekstra opgave, der ligger ud over undervisningen.

På baggrund af dette projekt kan vi her give eksempler på de forbehold, vi har hørt, og de udfordringer, der kan være forbundet med at få evalueringslogikken til at give mening i egen praksis. Med afsæt i de eksempler diskuterer vi i dette kapitel potentialerne i evaluering og anvendelse af systematisk indsamlede data i undervisningen og opholder os ved koblingen mellem evalueringspraksis og undervisningsopgaven og *formålet* med at indsamle data om elevernes udbytte af undervisningen, selvom man har et rigtig godt kendskab til det allerede.

EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering (EVA 2011) og undersøgelsen af læreres brug af Fælles Mål (EVA 2012) viser, at den fremadrettede anvendelse af evalueringresultater som grundlag for tilrettelæggelse, justering og udvikling af undervisningen er en udfordring. Data og

erfaringer fra dette projekt viser, hvor der er risiko for, at kæden så at sige hopper af, og hvad der skal til, for at koblingen mellem systematisk brug af data og undervisningspraksis kan blive stærkere og kvalificere undervisningen.

Som beskrevet i kapitel 2 er det en del af dette projekts design og afsæt i Developmental Evaluation at finde deltagernes oplevelse af behov og få øje på "den brændende platform", så man kan bruge den som et afsæt for udvikling. Det er også den brændende platform i form af lærerens konkrete behov for viden om elevernes udbytte og progression, der er afgørende for koblingen mellem evaluering og undervisningspraksis. Derfor kan kapitlet her – med afsæt i en analyse af lærernes udsagn – forhåbentlig tjene som inspiration til lignende drøftelser og overvejelser over praksis, potentialer og behov for systematisk indsamlede data og viden om elevernes behov.

## 4.2 Kendskab, erfaringsviden og data

De indledende interview i projektet her viser skepsis blandt lærerne over for, hvilken ny viden der kan komme ud af at indsamle data på systematiske måder. Flere lærere giver udtryk for, at de kender deres elever rigtig godt og derfor ikke har behov for yderligere viden om elevernes udbytte af undervisningen. Lærerne har endvidere svært ved at forestille sig, at der skulle dukke noget nyt op i systematisk indsamlede data, som ville få dem til at ændre deres billede af elevernes behov.

Lærere og ledere gav under interviewene forskellige bud på, hvordan de opfatter den viden om eleverne, som lærerne underviser på baggrund af. Mens nogle ser data som en god mulighed for at få bedre viden om elevernes udbytte, er andre lidt mere skeptiske over for, hvilken værdi det kan give i undervisningen, i forhold til hvad læreren allerede ved om elevernes udbytte og faglige progression. Ledere og lærere havde ved projektets start forskellige holdninger til dette spørgsmål. Mens lederne fra deres position kunne se et stort behov for mere systematisk brug af data, var flere lærere mere i tvivl. En lærer og en leder fra samme skole forklarer:

*Det vigtigste for en lærer – synes jeg i hvert fald – det er mavefornemmelsen. Du kan ikke spørge [navn på lærer] eller [navn på lærer] eller nogen andre her om ét af deres børn, uden at de ved knivskarpt, præcis på dagen, hvordan det barn har det. Og det er det aller-vigtigste. (Lærer).*

*Langt hen ad vejen går vi på mavefornemmelser. Og nogle gange har den meget at sige, men nogle gange, hvis man ikke arbejder systematisk og ikke ved, hvad de andre evaluerer på, så har man også fastgroede billeder af ting, børn eller processer [...] Sagen er i virkeligheden at få skabt professionelle, trygge rammer, hvor det er o.k. og legitimt at være uenig i en kollegas oplevelse eller beskrivelse af en sag. [...] Det kan meget hurtigt gå hen*

*og blive sådan "vores oplevelse af barnet eller eleven", eller hvad det nu er. Fordi man nærmest automatisk bliver solidarisk og får sympati med hinanden. Men det gavner jo ikke en løsning eller et godt resultat. (Leder).*

Citaterne her viser overvejelser over, hvordan data kan kvalificere lærernes arbejde med evaluering af eleverne. Det er dog vigtigt også at se på, hvordan data passer ind i lærernes arbejde, hvis systematisk brug af data skal understøtte den udvikling, lederne ønsker sig.

Den "mavefornemmelse", som lærere og ledere taler om, kan ses som en fornemmelse for elevernes potentialer, som er baseret på den erfaringsmæssige viden, lærere har om elever, de har tilbragt mange undervisningstimer sammen med og har set mange forskellige produkter og præstationer fra. Fornemmelsen for elevernes potentialer og udbytte kan på den vis ses som en del af det, Hilbert Meyer beskriver som erfaringsviden (Meyer 2006). Erfaringsviden er ifølge Meyer biografisk forankret hos den enkelte lærer og påkrævet for at opnå god undervisning, og der er en forbindelse mellem erfaringsviden og lærerens daglige vurderinger, som vi beskæftigede os med i afsnit 3.1 (jf. Allerup et al. 2011). Den er kendetegnet ved at være båret af sammenhængende forestillinger og billeder af undervisning, elever og resultater:

*Det centrale i denne erfaringsviden er 'billederne' af god og dårlig undervisning: sammenhængende forestillinger*

- om vellykkede og mislykkede begyndelser på timen
- om gode og dårlige elever
- om tilfredsstillende og utilfredsstillende arbejdsresultater
- om beskedne forstyrrelser og den store ballade.

*Vi tænker, mens vi agerer, i billeder – og ikke i teorier (jf. Lakoff/Johnson 1998). Hele landskaber af billeder strømmer igennem vores hjerne. (Meyer 2006).*

Denne definition af erfaringsviden kan hjælpe os til at sætte systematisk brug af data ind i en vigtig kontekst, hvor kendskab, data, fornemmelser og forforståelser hænger sammen i den praktiske undervisningssituation. For at udvikle god undervisning må man ifølge Meyer forsøge at skabe en refleksiv distance til sin egen praksis. I denne bestræbelse spiller erfaringsviden sammen med teorividen: systematisk frembragte, delvist empirisk sikrede informationer (data) om den virkelige verden (fx elever og undervisning) samt handlingskompetencer, som sætter læreren i stand til at mestre undervisningen både i rutinesituationer og i nye/overraskende situationer (Meyer 2006). Erfaringsviden og handlekompetence er vigtige for lærerens arbejde og helt afgørende for at kunne reflektere over og justere i undervisningssituationen og for at kunne skabe et trygt læringsmiljø og give eleverne de bedste betingelser i undervisningen. Begge dele vil, som lærernes

udtalelser viser, også ofte være baseret på års erfaringer og mange timers samvær med og undervisning af eleverne.

Det afgørende ved systematisk brug af data i denne sammenhæng er, at man uden for undervisningen får mulighed for at skabe den reflekterende distance til egen praksis ved at kvalificere det grundlag, man *baserer* sine billeder af elevernes faglige udbytte og progression på. Derfor er det vigtigt at se data som et redskab, man kan bruge til at udfordre og justere sine billeder med løbende, så de er så præcise og opdaterede som muligt. Hvis man har gode data om eleverne, kan man bedre kvalificere og understøtte det billede, man har af eleverne, og løbende udfordre egne forforståelser, som *kan* risikere at være uhensigtsmæssige for de forventninger, man har til eleverne i undervisningen (jf. EVA's evaluering *Høje forventninger*, 2013a).

Interviewene viser et behov for, at lederne fremmer den reflekterende distance til praksis ved at rammesætte og fremme lærernes fælles systematiske refleksioner. Det kan styrke den reflekterende distance til de billeder, lærerne har af eleverne og deres udbytte af undervisningen. Hvordan der mere konkret er brug for at arbejde med det, vender vi tilbage til i analyserne i kapitel 5-9, hvor vi på baggrund af lærernes udviklingsarbejde udfolder eksempler på, hvilken konkret ny viden om elevernes udbytte og progression lærerne har fået ud af at arbejde med data i dette projekt. Og hvordan de oplever, at den spiller sammen med den viden, de havde om elevernes behov i forvejen.

### 4.3 Fokus på trivsel og fagligt udbytte

Et andet vigtigt spørgsmål, som data og erfaringer i projektet her giver anledning til at komme ind på, handler om forholdet mellem elevernes trivsel og faglige udbytte. Skolerne er forpligtede til at arbejde med begge dele, og lærere og ledere er meget optagede af at tage hånd om elevernes trivsel og udvikling. Med dette projekt har vi som nævnt i indledningen haft særligt fokus på, hvordan evaluering kan understøtte elevernes faglige udbytte og progression, og erfaringer og data her viser, at det nogle gange kan være svært at holde fokus på det faglige i evalueringen af elevernes faglige udbytte. Lærerne er i undervisningen nødt til at være optagede af andre formål med undervisningen end de faglige, de må også forholde sig til elevernes sociale udvikling og relationer, motivation og trivsel m.m., når de underviser. De skal kunne navigere og handle i en situation, hvor det hele er i spil på en gang. Men når lærernes arbejde med evaluering er i gang uden for undervisningssituationen, er det hensigtsmæssigt at holde opmærksomheden fast på en ting ad gangen i analysefasen, i denne sammenhæng det faglige udbytte, og det kan være vanskeligt. Her kan der være en tendens til, at elevernes sociale udvikling og relationer, motivation og trivsel hurtigt kommer mere i fokus, hvis der er noget særligt, som gør sig gældende.

Udsagn i både interview og sparringsamtaler i forbindelse med projektet viser eksempler på, hvorfor og hvordan det kan være en udfordring at holde fokus på det faglige, når man arbejder med løbende evaluering af elevernes udbytte og progression. To ledere fra to forskellige skoler fortæller:

*Det bliver meget en snak om trivsel: "Hvordan har du det?" Og også lidt om: "Kan du selv pege på nogle steder, hvor du kan blive bedre?" Og læreren peger måske også på nogle steder, hvor man skal arbejde lidt mere. Men igen, det bliver sådan lidt for ukonkret. Fordi det ikke helt fra starten er helt tydeligt, hvad man skal arbejde med, så bliver det det måske heller ikke i samtalen. Det er mere sådan, at man føler og fornemmer. Så samtalen bliver ikke så målrettet. Og så tænker jeg, at det kan der sagtens arbejdes meget mere med.*

Og den anden leder siger:

*Vores opgave er, at børnene skal flytte sig fagligt. Det er fint, hvis de har det godt, men hvis de går gennem ni år eller ti år og har det godt, men uden at de udvikler sig fagligt, så har vi altså et massivt problem, og vi gør dem en bjørnetjeneste. Så jeg tænker, der ligger også en opgave i at sikre, at bare fordi vi taler om både sociale og faglige mål, at det ikke er et spørgsmål om, at vi så siger, vi er egentlig ligeglade med, om de trives. For vi har jo meget fokus på, at de ting hænger sammen. Men der kan godt nogle gange være den oplevelse af, "jamen, det vigtigste er, at de har det godt her". Men det kan vi bare ikke leve på, for det kan de ikke få en ungdomsuddannelse af.*

I dette projekt har vi mødt lærere med mange erfaringer med at undervise elever i vanskeligheder og med særlige behov, og vi har mødt lærere, som forståeligt nok er meget optagede af at give eleverne den rigtige støtte og møde dem på deres betingelser. Når udbyttet af undervisningen ikke er så stort, som man kunne ønske sig, kan fokus hurtigt rette sig mod elevernes trivsel – da manglende trivsel kan være en barriere for elevernes læringsmuligheder og omvendt. Det ved lærerne i kraft af deres erfaring og deres professionelle viden om sammenhænge mellem trivsel og læringsmuligheder. Men samtidig kan vi se eksempler på, at det kan være vanskeligt at få lagt tilstrækkelig vægt på elevernes faglige udbytte af undervisningen i den løbende evaluering. Sådan som de to ledere fremhæver i citaterne.

Tendensen til, at det kan være vanskeligt at holde fokus på det faglige udbytte, når man udvikler undervisningen, ses også i andre undersøgelser, bl.a. i Tingleffs forskning i teamsamarbejde, EVA's evaluering af alsidig udvikling i folkeskolen (2009), EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering som bærende princip (2011) og EVA's evaluering af teamsamarbejdet i gymnasiet (2012).



Erfaringerne fra projektet her viser, at den kompleksitet, som altid er i spil i undervisningssituationen, gør, at det nogle gange kan være svært at afgrænse sig i evalueringen og få viden om elevernes faglige udvikling, fordi det kan være fristende at gå i gang med analysen af årsagssammenhænge, før man er færdig med at danne sig et præcist billede af elevernes udbytte. Her er det vigtigt at holde sig for øje, at man altid kun kan få viden om et lille hjørne af virkelighedens kompleksitet ad gangen i arbejdet med data. Det er derfor vigtigt at overveje nøje, hvilke data der er behov for. Hvis man vil have gode data om elevernes faglige udbytte og potentialer, er det indikatorer for dette, man skal fokusere på, når man indsamler data og analyserer på dem. Dernæst kan man gå i gang med analysen af, hvilke barrierer der kan være i og uden for undervisningen. Med andre ord kan det være vanskeligt at være præcis i sin analyse af elevernes faglige potentialer, hvis man ikke i dataindsamlingen og analysen skelner mellem trivsel og faglig progression. Også selvom trivsel og fagligt udbytte hænger uløseligt sammen i praksis.

Spændet mellem den praktiske virkeligheds kompleksitet og den kompleksitetsreduktion, man nødvendigvis må foretage, når man arbejder med data, afstedkommer også et andet forbehold, som er kommet frem under interviewene med lærerne i dette projekt. Nemlig risikoen for, at undervisningen vil blive styret i retning af det målbare, og at man derved vil komme til at nedprioritere vigtige dele af faget, som er mindre egnede til eller vanskeligere at måle på. Det forbehold ser vi nærmere på i næste afsnit.

## 4.4 Fagområder og fagforskelle

Erfaringer og data fra projektet her viser nogle forskelle mellem fag og fagområder, som er vigtigt at være opmærksom på, når man arbejder med systematisk brug af data. Det ser vi nærmere på i det følgende med afsæt i udvalgte eksempler.

De enkelte fag har vidt forskellige rammer at arbejde inden for, og indholdet i de forskellige fagområder har en forskellig karakter, der kræver nogle refleksioner over, hvordan det giver mening at evaluere. Blandt lærerne mødte vi en opfattelse af, at det ikke nødvendigvis er muligt at arbejde systematisk med data om elevernes udbytte i alle dele af fagene, fx områder som etik og livsanskuelser i kristendom eller refleksioner over æstetiske udtryk i de praktisk-musiske fag. Lærerne kunne ikke umiddelbart se nytten af at evaluere elevernes udbytte af disse områder, og de gav udtryk for bekymring for at komme til at vægte færdighedsorienterede dele af fagene for højt eller at komme til at udelade vigtige dele af fagene.

I det følgende ser vi nærmere på disse forbehold og på nogle af de vigtige forskelle, der er mellem fag og fagområder, med henblik på at diskutere, hvor langt man kan nå med at udvikle evalueringsmetoder, der passer til fagene, og hvor begrænsningerne evt. findes. Meningen med det-

te er at belyse, hvad der skal til for at undgå de negative konstitutive virkninger, lærerne er bekymrede for, og sikre, at man kommer omkring alle vigtige dele af fagene.

To ledere fra samme skole fortæller i de indledende interview om, hvilke potentialer de ser i at udvikle en mere systematisk brug af data i nogle af de praktisk-musiske fag, og hvilke barrierer de oplever er på spil:

*Interviewer: Er der nogen steder, hvor I kunne tænke jer at bruge data lidt mere?*

*Leder 1: Ja, også alle de praktisk-musiske fag, jamen, helt oplagt. Men forældrene forventer det ikke i samme grad, som de gør i andre fag. Og lærerne laver måske en årsplan, hvor de skriver [til forældrene]: "Jeres børn skal lære det og det." Men der er jo kæmpestor forskel på, hvad børn i håndarbejde kommer med af ressourcer, når de starter i 4. klasse. Der er jo lige så stor forskel som i danskundervisningen.*

*Leder 2: Hvis man evaluerer på de kreative fag, vil man også kunne møde børnene der, hvor de er. I stedet for at man møder dem som en gruppe, hvor alle sammen skal lære at strikke på det samme plan. Men du har måske nogle, der kunne i forvejen. O.k., det kan godt være, at de skulle have en anden opgave så.*

Lederne her fremhæver et behov for differentiering i de praktisk-musiske fag, da der i de fag er lige så store forskelle mellem elevernes behov som i fx dansk, hvor der er mere tradition for at evaluere på forskellige måder, og hvor der ifølge lederne her også er et mere udtalt behov fra forældrenes side for at vide, hvordan det går med eleven. De ser altså her et tydeligt potentiale.

Men nogle af lærerne var i de indledende interview mere forbeholdne over for mulighederne for at evaluere i de praktisk-musiske fag på grund af en bekymring for evalueringens konstitutive virkning og for, at evaluering vil trække faget i en uhensigtsmæssig retning:

*Jeg synes, at billedkunst i indskolingen handler om noget helt andet end at vurdere, hvor gode eller hvor dårlige de er. Det prøver de selv på at få indført rigtig meget. Altså: "Er den flot eller ikke flot?" Og det er det, vi prøver at arbejde os fuldstændig væk fra. Så det ville være ret håbløst at begynde at snakke om, hvor gode de var i det fag. For det handler faktisk om æstetisk fornemmelse og om at finde ind til noget intuitivt og så ellers finde et selvværd i det, man har at gøre med.*

Læreren fortæller her om nogle elever, der efterspørger retningslinjer for, hvornår de er gode til faget billedkunst. Eleverne vil gerne have feedback på deres produkter, men de efterspørger det på en måde, som læreren synes er for snæver: "Er den flot eller ikke flot?". Læreren vil gerne

brede elevernes forståelse af billedkunst ud til at handle om noget mere og andet end, hvad der er "flot". I stedet vil hun gerne give dem det, hun omtaler som "æstetisk fornemmelse", "noget intuitivt" og "selværd" i forbindelse med deres eget udtryk i den del af faget, der handler om billedskabelse. Hun er bekymret for at fremme den negative konstitutive virkning, at eleverne får en for snæver opfattelse af, hvad kunst skal kunne, ved at give dem feedback på, om et værk er "flot". Derfor har hun valgt ikke at betone det. Men eleverne efterspørger stadig nogle pejlemærker for, hvornår de er gode til faget, og her kunne læreren med fordel tydeliggøre en vurderingsramme for dem og udfolde sine tanker om meningen med faget i nogle mere konkrete alternativer, fx læringsmål omkring at anvende udtryksfulde elementer og at udvikle en personlig stil. På denne måde kunne det måske blive muligt at arbejde med at udvide elevernes forståelse af meningen med faget, samtidig med at de kunne få stillet deres behov for feedback på egne produkter.

### **Måltænkning i de praktisk-musiske fag**

Vi har i projektet her haft en intention om at udfordre bekymringen for den negative konstitutive virkning ved evaluering, særligt i de praktisk-musiske fag, med følgende logik: Ser man på Fælles Mål 2009 for billedkunst, rummer de en række konkret formulerede mål inden for billedfremstilling, billedkundskab og visuel kommunikation. Fx at eleverne er i stand til at undersøge og vurdere egne og andres billeder. Hvis man skal undersøge og vurdere billeder, vil det for eleverne være en støtte at have en ramme at gøre det inden for, altså retningslinjer for, hvornår et billede er godt og hvorfor.

Men lærerens syn på faget som noget andet og mere end, om noget er "flot", i den forstand eleverne mener i citatet, illustrerer et potentiale for at oparbejde et bedre sprog til evaluering og vurdering af andres og egne billeder, som rækker ud over, om noget er "flot". Det kunne i stedet handle om, hvorvidt noget er udtryksfuldt, og på hvilken måde man ser det. Med den tilgang kunne læringsmål fx formuleres for eleverne omkring det at identificere, beskrive og analysere stemningsskabende elementer i et billede. Stemninger, der omfatter *både* det smukke, det grimme, det gode, det sande, det gribende og det frastødende i kunsten, og eleverne kunne på baggrund af vurderinger af egne og hinandens billeder på den vis eksperimentere med og opbygge den æstetiske fornemmelse, som læreren gerne vil give dem. Så ville det muligvis kunne gøres mere klart for eleverne, hvornår de er dygtige til faget, uden at lægge for meget vægt på, at de skal kunne lave smukke billeder.

Hvis evaluering skal give mening og eleverne skal få mulighed for at få feedback på deres progression i dette eksempel, uden at læreren oplever, at faget forfladiges, kræver det, at

man arbejder med at gøre læringsmålene præcise og dækkende og samtidig gøre dem klare for eleverne. På den vis kan man komme ud over udfordringen med, at evalueringens konstitutive virkning indsnævrer faget på en uhensigtsmæssig måde, og nå frem til en systematisk evalueringsform, hvor man kan give eleverne konkret feedback på deres progression i forhold til målene – uden at komme til at indsnævre fagets indhold, som lærerens bekymring er. Nogle af lærerne i projektet her har arbejdet med løbende evaluering i håndværk og design, og man kan læse mere om deres erfaringer i kapitel 8.

Et andet eksempel på et fag, der af lærerne særligt fremhæves som et, hvor det er vanskeligt at arbejde med evaluering, er kristendom. Her er bekymringen for den negative konstitutive virkning igen på spil, men nu også i kombination med en anden mere konkret udfordring, nemlig tiden til at arbejde systematisk med evaluering og data. Knap tid er et vilkår i nogle fag, og det gør det endnu vanskeligere at håndtere ovenfor adresserede udfordring med at komme omkring de fagområder, som kan være vanskelige at formulere læringsmål og evalueringsredskaber for. Tre lærere fra hver sin skole fortæller om udfordringerne ved at evaluere elevernes udbytte af undervisningen i kristendom.

Den første fremhæver, at hun i fag, hvor hun har eleverne rigtig meget, har et bedre billede af deres faglige niveau. I kristendom oplever læreren her en særlig udfordring i forhold til rammerne, fordi hun har flere klasser (og i alt 100 elever) om ugen i én lektion:

*Jeg [har] en klasse i kristendom 45 minutter om ugen, og jeg har 100 elever [i faget om ugen]. Så skal jeg altså vide, lige præcis hvordan [elevnavn] ligger på fire områder. Det bliver et skøn.*

Den begrænsede tid, læreren har med de mange elever, sætter nogle begrænsninger for, hvilke muligheder der er for dataindsamling og evaluering. Det er givet, at der er stor forskel på mulighederne for at arbejde med data og evaluering i de enkelte fag på grund af forskelle i antallet af klasser og lektioner. Der er derfor særligt i nogle af de små fag en risiko for, at man slår et for stort brød op i forhold til de ressourcer, man har at gøre godt med. Her er det igen særligt vigtigt at være helt bevidst om, hvilke læringsmål man har fokus på i et forløb, og hvordan man ser, om elevernes udbytte svarer til dette. Her er det vigtigt at have gjort sig de i kapitel 3 nævnte overvejelser over, hvilke udvalgte tegn på læring man vil holde øje med blandt hvem og hvornår. Derfor kan man som forklaret i kapitel 3 med fordel planlægge evalueringen under hensyn til dette. En måde at tage højde for de begrænsede ressourcer på i et fag med mange elever og få lektioner er fx at arbejde med rullende fokus, som vi ser nærmere på i kapitel 6, eller at arbejde med elevernes selvevaluering (jf. kapitel 8).

Ud over de fagforskelle, rammerne giver, er der også indholdsmæssige forskelle, som er vigtige at tage højde for i overvejelserne over match mellem læringsmål og evalueringsmetoder. To forskellige lærere fortæller, igen om kristendom:

*Jeg har haft kristendom i de små klasser, og der er noget, der hedder liv og religion. [...] der er rigtig mange emner – gode emner – men hvis man har et emne med glæde og sorg – altså, det er rigtig svært til en eksamenssituation at få den med, ikke. Altså, de kan ikke huske så meget, og så – jeg har så oplevet, at rigtig mange tænker: "Jamen, altså, det her er pr. definition et fag, der er kedeligt." Så derfor må vi finde nogle ting, der er spændende. Jehovas Vidner, det synes de er spændende. Eller muslimer. Og så kører vi et forløb om det, og så kan de en hel masse leveregler. Specielt om, hvad man ikke må. Men de kan ikke sætte det i relation til noget, fx den evangelisk-lutherske kirke, men de kan en hel masse leveregler for de andre.*

Læreren her fortæller, at hun finder nogle emner vanskelige at evaluere elevernes udbytte af ved den eksamen, fx et emne om glæde og sorg. Den udfordring lægger op til nærmere refleksion over, hvilke læringsmål man egentlig har i fokus i et forløb om glæde og sorg, som er et almindeligt emnevalg i faget. Inddragelse af eleverne i fastsættelsen af læringsmålene kan muligvis også være en hjælp i forhold til den anden udfordring, hun oplever, nemlig at eleverne kan have svært ved at huske det, der ikke umiddelbart fanger deres interesse, sådan som religiøse leveregler fx gør ifølge hendes erfaring.

En kollega adresserer en lignende problematik i faget:

*Jamen, jeg har kristendom som linjefag og har altid undervist i kristendom. Jeg synes, det er et helt vildt spændende fag at undervise i, men det er også et fag, som er stort set umuligt at indsamle data i. Og det er jo, fordi meget af det – den undervisning, der foregår i kristendom – det er jo noget omkring etik og livsanskuelser osv. Og det er enormt svært at måle på, hvad man tror der sker efter døden, og hvad det nu kan være. Så det synes jeg er et svært fag i forhold til det. Og jeg må nok indrømme, at test og sådan nogle dataindsamlinger i kristendom, det ligger på et minimum i min undervisning i hvert fald.*

Denne lærer oplever også, at emner om etik og livsanskuelser er vanskelige at evaluere elevernes udbytte af. Hun fremhæver, at man ikke kan "måle på, hvad man tror der sker efter døden". Her kan man igen med fordel starte ved formulering af læringsmål for forløbet og blive mere præcis mht., hvilken paratviden eleverne har, og hvilke analytiske refleksioner eleverne gør sig over bestemte religiøse anskuelser, fx om der er et liv efter døden. Herefter skal læreren vælge dataindsamlingsmetoder, der passer til disse mål. Et øget fokus på dette ville muligvis også kunne under-

støtte, at eleverne bliver stærkere til at relatere religiøse regelsæt, symboler og anskuelser til andre religioner, sådan som læreren i det første citat efterlyser.

De to sidste citater viser, at det i nogle fag, her kristendom, kan være rigtig vanskeligt at få evalueringslogikken til at give mening umiddelbart. Det kræver nogle vigtige mellemregninger, som nævnt i kapitel 3, og starter ved formulering af mere præcise læringsmål. Som ovenfor nævnt i forbindelse med billedkunsteksemplet kan der være en risiko for, at bestemte områder eller mål kan få for meget eller for lidt vægt i forhold til andre, hvis ikke man er præcis i sine læringsmål og finder den rigtige måde at evaluere elevernes udbytte på.

De to sidste citater viser, at der er risiko for at komme til at lægge for meget vægt på nogle dele af faget og underbelyse elevernes udbytte af andre dele, hvis ikke man har et stort repertoire af evalueringsmetoder og har udviklet gode hhv. kvantitative og kvalitative redskaber til at undersøge læringsmål på alle taksonomiske niveauer (i bloomsk forstand).

Ud fra den evalueringslogik, som blev lagt frem i kapitel 3, er det muligt at indsamle data om alle typer af mål, både de færdighedsorienterede og de mere analytiske, og på alle taksonomiske niveauer. Men det kræver, at man gennemgår den nævnte øvelse med at "regne baglæns", hvis man skal formulere eksplicite læringsmål og tegn på læring for fx et forløb om livsanskuelse og etik. I eksemplerne om kristendom ovenfor kunne man i tråd dermed fortsætte overvejelserne over, hvilket udbytte man sigter mod, med klassesamtaler om, hvad man tror der kommer efter døden, og formulere dette som læringsmål. Herefter ville opgaven være at finde ud af, hvilke udsagn fra eleverne der kunne indikere, at de havde opnået det udbytte af klassesamtalen, som man ønskede. Her kan man holde øje med både de spørgsmål, eleverne stiller, og de svar, de kommer med. Endelig er det vigtigt at finde en systematisk metode til at holde øje med de tegn på læring, man ser hos eleverne. Det vender vi tilbage til i kapitel 5.

Arbejdet med data og evaluering stiller altså i nogle fag og områder særligt høje krav til lærernes kompetencer og ressourcer. Jo bedre man er til at præcisere og afgrænse sin dataindsamling ud fra ovennævnte hensyn, des bedre muligheder får man for at blive klogere på elevernes udbytte, også inden for en snæver tidsramme og inden for både det færdighedsorienterede og det reflek-sive og analytiske i fagene. Derfor må man særligt i nogle fag være meget omhyggelig med sine spørgsmål til dataindsamlingen og sit metodevalg. Det er vigtigt at være meget præcis, når man formulerer formålet og finder ud af, hvad man vil bruge tiden på at undersøge – især når man ikke har så meget tid til hver elev. Denne præcision kræver ligesom i eksemplet med billedkunst, at man ved, præcis hvilket udbytte man vil undersøge, om eleverne har opnået, og at man derfor finder ud af, hvilke tegn på læring man vil se efter. Det kræver, at man gør sig overvejelser over, hvordan man kan se læring. Det vender vi tilbage til i kapitel 5 om tegn på læring og deltagelse.

Vi har ikke haft mulighed for at komme omkring alle fag i projektet her, men nogle af lærerne har arbejdet med data i nogle af de ovennævnte fag, der måske typisk ikke evalueres så meget i. Man kan læse mere om deres konkrete erfaringer med løbende evaluering i idræt og i håndværk og design i kapitel 8.

## 4.5 Det iøjnefaldende og det, man ser efter

Data og erfaringer fra projektet giver anledning til at se nærmere på endnu en pointe på tværs af fag, klassetrin og valg af dataindsamlingsmetoder. Den knytter sig også til evalueringslogik og til spørgsmålet om, hvad man kan få ud af at anvende data som grundlag for kvalificering af undervisningen. Noget af det, systematik i arbejdet med data kan, som er særligt i forhold til erfaringsviden og kendskab, er at bidrage med "andre øjne" og fastholde opmærksomheden over for det, der ikke nødvendigvis falder i øjnene umiddelbart. Med andre ord er det vigtigt at styre sit blik, hvis man vil øge muligheden for at gøre nye opdagelser om elevernes udbytte af undervisningen og behov for evt. justeringer.

Flede ledere peger i projektets indledende interview på et behov for at blive bedre til at komme hele vejen rundt om alle elever, så man også får en mere systematisk viden om de elever, der ikke umiddelbart kalder på særlig opmærksomhed. Her er to spørgsmål, som er væsentlige at stille sig selv i overvejelserne over, hvad data kan bidrage med i den konkrete praksis:

- Hvordan fordeles opmærksomhed mellem eleverne, kommer man hele vejen rundt?
- Hvilke forforståelser af og forventninger til eleverne har man, og hvilken betydning har de for det, man ser efter og får øje på?
- Hvad får man øje på, når man styrer sit blik med strukturerede observationer, og når man laver mere åbne iagttagelser?

I kapitel 7 kan man læse om, hvordan nogle af lærerne mere konkret valgte at arbejde videre med observationer som dataindsamlingsmetode. I det følgende opholder vi os blot kort ved nogle af lærernes og ledernes mere generelle betragtninger over det at arbejde systematisk med det formål at få "andre øjne" på undervisningen, som beskrevet i kapitel 3. Formålet er her at synliggøre nogle af potentialerne i at indarbejde systematisk brug af data i praksis baseret på konkrete erfaringer og udsagn fra deltagerne i projektet her. En af lederne fortæller i de indledende interview:

*Vi bruger jo mange ressourcer på de børn, der er et eller andet med – enten børn med særlige behov eller dem, der er diagnosticeret. Og så [er der] dem, der egentlig fungerer, og hvor vi tænker, at de tager læring med. Dem glemmer vi måske lidt i det der. Og der synes jeg, det er rigtig vigtigt at gå ind og få et redskab, så man evaluerer på alle børn. Også i forhold til forældrene – hvordan kan vi ellers fortælle forældrene: "Hvad er det, I*

*skal arbejde med lige i forhold til jeres barn? Hvad kan I gøre for at hjælpe jeres barn med at komme videre i læringsituationen?" Så det er der, jeg tænker, at det kunne være rigtig fint, hvis man kunne sige "det er det her, du kan gå hjem og gøre".*

Lederen peger her på et behov for at arbejde systematisk, så man har et bedre grundlag for samarbejdet med forældrene om at støtte alle elever i deres læring. Hun ser i den sammenhæng et behov for at styrke mulighederne for at komme omkring alle elever, også dem, som ikke umiddelbart kalder på opmærksomhed. Lærerne giver samtidig udtryk for, at det er meget vanskeligt at komme rundt om alle elever i en lektion, især hvis man har mange elever i klassen. Derfor er der brug for at tænke i udsnit og bryde opgaven ned i dele, som er praktisk mulige at realisere, hvis man vil nå hele vejen rundt. Derfor er der brug for at tænke systematik over tid, fx hvor man udvælger en gruppe elever på skift, indtil man har nået alle. Det er der mere konkrete eksempler på, bl.a. i kapitel 6, hvor man kan læse mere detaljeret om et koncept for rullende fokus, som et af de deltagende lærerteams udviklede, og om en enkelt lærers arbejde med at komme hele vejen rundt om en classes arbejdsmetoder.

Interviewene med lærerne i begyndelsen af projektet viser, at nogle har den opfattelse, at man går glip af noget vigtigt og muligheden for at "se det hele", hvis man vælger at fokusere på et udsnit af virkeligheden i sin systematiske tilgang. Fx ved at udvælge nogle enkelte elever eller ved at koncentrere sig om enkelte udvalgte tegn på læring. Her giver nogle af lærerne udtryk for en bekymring for at gå glip af noget vigtigt, hvis man udvælger et bestemt fokus på tingene. På den anden side har de også i løbet af projektet her erfaret, at det netop er, når de slipper ambitionen om at se det hele hele tiden, at de kommer bag om forforståelser og får en mere solid viden om elevernes udbytte og behov, samtidig med at de får mulighed for at opdage noget nyt om eleverne, for de observationer, de gør, bliver grundigere – enten i bredden mht. til at komme omkring alle eller i dybden mht. at forholde sig undersøgende til de tegn på læring, de ser hos eleverne. Det kan man læse om mere konkrete erfaringer med i kapitel 7 om observationer. Her er pointen, som går på tværs af specifikke fag og valg af dataindsamlingsmetoder, at det altid er vigtigt at forholde sig til balancen mellem muligheden for at opdage det, man ikke havde forventet i de mere åbne iagttagelser, og så at lede systematisk efter en bestemt form for viden om eleverne, fx et udbytte i forhold til specifikke læringsmål.

Dilemmaet berører også et andet balanceforhold i undervisningen, nemlig det, der handler om, hvornår man er i gang med at indsamle data med henblik på at skabe en refleksiv distance, og hvornår man er i gang med at holde klassesamtalen og aktiviteterne på sporet. Her kan det være en udfordring at navigere i begge dele på en gang, hvilket lærerne på baggrund af deres erfaringer fra projektet i de afsluttende interview peger på som en vigtig begrundelse for at planlægge og indarbejde elementer i systematisk arbejde med data i undervisningen, inden man går i gang med et forløb, så man ved, hvornår man er i gang med hvilken opgave.



## 4.6 Ledelsesbevågenhed og fokus på læring

Det fremgår af de ovenfor beskrevne pointer, at det at arbejde systematisk med data er en kompleks opgave. Flere forhold skal balanceres, og dilemmaer skal overvejes. Samtidig er det vigtigt, at systematisk arbejde med data passes ind i lærerens samlede undervisningspraksis. Og nogle gange er det lettere at koble læringsmål, evalueringsspørgsmål, data, analyse og undervisningspraksis end andre gange. Det kræver viden, træning og plads til at gøre erfaringer med forskellige datatyper.

Hvis arbejdet med data skal bidrage til at kvalificere undervisningen, og hvis lærerne skal opleve, at det har en værdi, er det derfor vigtigt, at ledere skaber plads til at få den nødvendige viden og til at gøre nye erfaringer og eksperimentere med måder at udvikle praksis på. Erfaringerne i dette projekt viser, at det kræver en del tid at opbygge en praksis, hvor man kan se nytten af at udvikle praksis i denne retning og har tillid til, at den systematiske brug af data bringer en nødvendig viden om eleverne og ikke betyder, at fx fagområder, grupper af elever eller andre vigtige elementer risikerer at blive overset, fordi man styrer sit blik med systematik.

Som Tingleff peger på, og som erfaringerne fra Canada viser, er det en vigtig understøttende faktor for udvikling af undervisning, at ledelsen har en dialog med lærerne om undervisningsopgaven og deres løsning af denne – med fokus på didaktik og pædagogik. At have denne dialog kræver imidlertid, at lederen også kender lærernes praksis og ikke mindst deres refleksioner over praksis. Det er bl.a. grunden til, at man i Canada som led i udviklingen har arbejdet med lederobservationer af lærernes undervisning og efterfølgende har brugt disse data (i kombination med andre data) i dialogen med lærerne om udvikling af undervisningen.

Den newzealandske professor Viviane Robinson peger i sin forskningskortlægning (2007:46) på fem elementer i skoleledelse, som har afgørende betydning for elevernes udbytte af undervisningen:

- 1 *Establishing Goals and Expectations*
- 2 *Strategic Resourcing*
- 3 *Planning, Coordinating and Evaluating Teaching and the Curriculum*
- 4 *Promoting and Participating in Teacher Learning and Development*
- 5 *Ensuring an Orderly and Supportive Environment.*

Robinsons forskningskortlægning viser, at det element, som har størst betydning, er punkt 4, nemlig at lederen fremmer og deltager i teamets læring og udvikling af undervisningen, herunder bl.a. dets drøftelser af arbejdet med evaluering af elevernes faglige udbytte og progression. I dette projekt er ledelsesobservationer bl.a. blevet fremhævet af lederne selv som et redskab, der med fordel kan udvikles. Der er dog ikke konkret blevet arbejdet videre med det som redskab i denne sammenhæng. Men data og erfaringer fra projektet kan være med til at konkretisere Ro-

binsons pointer og pege på forskellige konkrete måder, lederne kan fremme og deltage i udviklingen af undervisningen på. Et eksempel på ledelsesbehov er i forbindelse med det at udvikle undervisningen generelt. Et andet fremgår af eksemplet i kapitel 9, hvor en gruppe lærere har analyseret anvendelsen af de nationale test på deres skole. Dette arbejde viser nødvendigheden af, at ledelsen melder ud om vigtigheden af evaluering, kender til forskellige evalueringsværktøjer, understøtter og fremmer inddragelsen af ressourcepersoner mht. at tilrettelægge og anvende evaluering, samt at ledelsen løbende har en dialog med lærerne om evalueringerne og bruger disse til at opstille mål.

EVA foreslår på baggrund af erfaringerne fra projektet, at ledelsen prioriterer at gøre formålet med evaluering klart og går tæt på lærernes evalueringspraksis som led i den pædagogiske ledelse. Konkret ved at indgå i drøftelserne i de forskellige faser i evalueringsarbejdet fra målsætning til dataindsamling, analyse, vurdering og pædagogisk opfølgning.

Den daglige forankring er en vigtig opgave for ledelsen. En leder fortæller i et indledende interview om erfaringer med, at lærerne nogle gange kan komme til at se forandringstiltag som en ekstra opgave, der ligger uden for deres kerneydelse, undervisningsopgaven:

*“Så tager jeg lige LP’en en gang imellem. Eller jeg tager også lige mål ind, for det siger [ledelsen], at vi skal.” Jamen, så er det sådan, så prøver vi det. Altså, det der med, at det er den der [praksis], der skal laves om på baggrund af de ting, som vi sætter i værk – det har vi været nødt til at tegne og fortælle, faktisk. At “vi har altså en idé om, at det ikke er noget ekstra, men at det er noget andet end det, I gør i forvejen, for at kvalificere det, I gør, som I gør godt. Så er det faktisk meningen, at det her, det skal kvalificere jer yderligere.” Det har været ... og det er der mange, der slås med. “Jeg skal jo også det her.” “Nej, men du skal sådan set gøre noget andet nu end det, du gjorde.”*

Erfaringen her er et eksempel på, at det er vigtigt, at ledelsen rammesætter den forandring, der skal ske som en vej til en blivende forandring af praksis, forstået som en ny praksis, der skal sættes i stedet for noget andet, man ikke skal gøre længere. Det kræver, som citatet viser, en del ledelsesbevågenhed at implementere reelle forandringer i den pædagogiske praksis, hvis ikke nye tiltag blot skal ende som midlertidige eksperimenterende projekter, der foregår ud over kerneydelsen. For at undgå, at systematisk brug af data får karakter af et midlertidigt projekt, viser erfaringerne og data fra projektet her, at udvikling af evalueringsbaseret undervisning især kræver støtte i form af tydeliggørelse af *meningen* med og *nyttens* af at udvikle praksis i den retning. Det viser resultaterne, som blev beskrevet i afsnit 4.1-4.4, da lærerne ikke nødvendigvis på forhånd ser meningen med og nytten af at udvikle praksis i den retning.

Erfaringerne fra sparringsforløbene i projektet her og lærernes egne beretninger om forskellige faglige udfordringer i arbejdet med evalueringsmetoder og systematisk brug af data peger på et tydeligt behov for ledelsesstøtte til at prioritere og fokusere, så man ikke går i gang med for meget på en gang. Og så teorividen, praksisviden og erfaringer får mulighed for at spille sammen i udviklingsprocessen. Systematisk brug af data forudsætter viden om og forståelse af hele evalueringslogikken, der ligger bag – hvis nytten af dette arbejde skal blive tydelig og skal have en værdifuld betydning i undervisningen. Udvikling af praksis i den retning kræver derfor, at ledelsen fremmer dette arbejde, bl.a. ved at sikre mulighed for, at lærerne kan få den nødvendige viden om evaluering og støtte til at afprøve og få erfaring med forskellige dataindsamlingsmetoder og redskaber i praksis.

Lederne deltog i de fleste sparringsmøder og gav i varierende grad input til drøftelser og refleksioner. I denne fase var det forskelligt, hvilken rolle lederne valgte at indtage. Vi lagde undervejs op til, at lederne var koblet på lærernes drøftelser og arbejdsprocesser, af hensyn til at etablere og fastholde en fælles faglig referenceramme og af hensyn til mulighederne for at forankre indsatserne i praksis efter projektets afslutning. Men mens nogle ledere var meget involverede i faglige diskussioner og arbejdsprocesser sammen med lærerne, valgte andre en mere tilbagetrukket og koordinerende rolle. Dette hang sammen med såvel forskellige rammevilkår og hensyn til andre opgaver som forskellige opfattelser af rollefordelinger i dette projekt.

# 5 Tegn på deltagelse og læring

Som nævnt i kapitel 3 og 4 er det en forudsætning for god evaluering at være klar over, hvilke læringsmål og hvilke tegn på læring man arbejder med i praksis. Arbejdet på de deltagende skoler viste også nødvendigheden af også at arbejde med tegn på deltagelse – hvilket er alt fra fraværstal til iagttagelse af aktivitet i klassen, herunder markeringer og deltagelse i klassesamtalen. Disse giver et billede af elevens læringsmuligheder i klassen og i lærerens undervisning.

Vi beskæftiger os i dette kapitel med det konkrete arbejde med at opstille tegn på læring ud fra mål og formål med undervisningen (og tegn på elevernes deltagelse) og efterfølgende indsamle data om disse tegn. Lærere fra de deltagende skoler har arbejdet med at designe og udføre denne proces i hhv. et forløb om årstider, sol og måne i natur/teknik i 2. klasse og et lyrikforløb i dansk i 6. klasse. Men først præsenteres de generelle principper og de deltagende læreres erfaringer med at arbejde med tegn på læring og deltagelse.

## 5.1 Erfaringer med at arbejde med tegn på deltagelse og læring

Læreren må samtidig med tilrettelæggelsen af undervisningen gøre sig klart, hvilke tegn han/hun vil se efter, når han/hun undersøger, om eleverne har nået deres mål – eller i hvilken grad de er på vej hen mod målene. Dette er også beskrevet i afsnit 3.1. Tegn på læring skal i denne sammenhæng forstås som de konkrete handlinger, ord og udtryk, der kan observeres i undervisningen, og som viser, at eleverne har lært (eller er i gang med at lære) det, der var planen – og dermed også, om man som lærer arbejder i den retning, som er meningen (*Tegn på læring*, EVA 2008).

Nogle læringsmål kan man let se graden af opfyldelse af, fx når eleven mundtligt eller skriftligt svarer rigtigt på et spørgsmål. Disse tegn kan måles gennem kvantitative dataindsamlingsmetoder (fx i en test) eller undersøges gennem en kvalitativ dataindsamlingsmetode (fx gennem samtale eller elevens skriftlige produkter). Tegn er mest anvendelige, når målet er mere abstrakt eller på et højere taksonomisk niveau (i bloomsk forstand) og derved ikke lige så let at se i det daglige,

som faktuel viden fx er det. I disse tilfælde må vælges kvalitative metoder til dataindsamlingen, der kan håndtere denne kompleksitet.

**Tegn på læring** indikerer elevens læring. Det kan fx være, om eleven ved bestemte ting, om hun anvender visse elementer, om hun udviser forståelse af nogle bestemte ting, om hun kan analysere bestemte fænomener, kan syntetisere/fortolke det lærte eller kan vurdere det (jf. Blooms taksonomi, se afsnit 3.1).

**Tegn på deltagelse** indikerer elevens læringsmuligheder. Det kan fx være, om eleven møder op til undervisningen, om og hvordan eleven deltager i klassesamtalen, og elevens muligheder for at forstå lærerens præsentation af opgaven og for at arbejde selvstændigt.

Tegn kan observeres både i den daglige kontakt med eleverne og i deres skriftlige produkter, men læreren kan også selv **opsøge viden**, der belyser tegnene – altså fx spørge eleverne om faglige ting eller spørge ind til deres egen oplevelse af deres deltagelse (se også afsnit 7.2 om en gruppes arbejde med at kombinere observation og elevsamtale for at undersøge deres tegn på læring og tegn på deltagelse).

De lærere, der deltager i dette projekt, fandt det ofte mest meningsfyldt at **kombinere** tegn på læring og tegn på deltagelse. At se på elevernes deltagelse kan fx nuancere de tegn, læreren kan se på deres læring.

En af de deltagende lærere beskriver, hvordan hun lægger mærke til, når eleven kan overføre viden fra et område til et andet inden for faget. Fx når en elev på mellemtrinnet på baggrund af hans/hendes viden om søen som økosystem kan regne ud, hvordan mekanismerne i skoven er, før han/hun decideret er blevet undervist i det. Læreren så dette som tegn på, at eleven har tilegnet sig nogle overordnede kompetencer inden for natur/teknik.

De tegn, man som lærer ser efter hos eleverne, skal have en tydelig sammenhæng med læringsmålene, og denne sammenhæng skal gøres tydelig over for eleverne, sådan at evalueringen kan støtte op om læringen. Når læreren har et præcist billede af, hvad han/hun ser efter i det daglige, bliver hans/hendes vurderinger af eleverne mere præcise til gavn for hans/hendes opfølgning og for kommunikationen med elever, kolleger samt forældre.

Tegn kan altså være både kvantitative og kvalitative. Her fokuseres på arbejdet med at identificere kvalitative tegn i den daglige kontakt med eleverne og i deres produkter (se kapitel 9 om test).

De indledende interview viser samtidig, at selvom lærerne har mange forskellige erfaringer med at evaluere, så er der ikke så mange erfaringer med at arbejde mere systematisk med kvalitative data, der netop ville kunne sige noget mere nuanceret om de dele af elevernes læringsmuligheder og udbytte af undervisningen på de områder, der er mere komplekse.

Men på et punkt har flere af de deltagende lærere erfaringer: systematisk arbejde med tegn på læring i elevers skriftlige produkter. Lærerne har deres egne systemer, hvor de fastholder vurderinger af skriftligt arbejde, fx i protokoller, noter, logger m.m. En af lærerne fortæller om, hvordan hun arbejder med løbende evaluering i dansk i 6. klasse:

*Hver gang de har afleveret, så skriver jeg herude på arket "forklarende tekst", og her har vi så talt om, hvad en forklarende tekst er. Så har jeg skrevet, om de kunne det her med en forklarende tekstgenre. Og det kunne langt de fleste af dem [...] Det er jo en god evaluering af, hvordan jeg underviser på en ordentlig måde. Det er så ikke gået helt godt, for der er mange ting, de ikke har fået fat i. Det er jo ikke sådan, at jeg ligger søvnløs over det, for det ved jeg jo, og så arbejder vi jo bare videre med det. Og så har jeg det ligesom med mine specialbørn, vi gør ikke 117 ting på en gang. Men omkring stavefejl, så skal de selvfølgelig rettes, så de bliver rigtige. Men altså, jeg snakker med dem om den bestemte ting, de skal gøre rigtigt til næste gang.*

Eleverne får konkret tilbagemelding på deres tekst, fx om, hvorfor de har lavet et godt referat. Den samme lærer siger:

*Her skriver jeg fx [til eleven]: "Det er et godt referat. Du har et godt overblik over hele bogen, og du ved, hvad der er vigtigt. Du ved, hvad projektet i bogen er." Sådan noget taler vi om, så de ved lige præcis hver gang, hvorfor vi arbejder i genrer, og det ved de. Men den anden side af det er, at når man bliver så præcis, og det stadig er så små børn, så skal vi jo ikke kvæle hele deres skrivelyst, vel?"*

Eksemplet illustrerer, hvordan den løbende evaluering kan gribes systematisk an på en måde, hvor det bliver klart for eleverne, hvad de vurderes på, og hvor data bliver brugt fremadrettet til at justere undervisningen. Eksemplet viser samtidig, at læreren ønsker, at undervisningen udvikler og vedligeholder elevernes skrivelyst. Evalueringen skal naturligvis støtte op om dette.

Hvad angår lærernes iagttagelse af tegn på læring i det mundtlige, viser interviewene, at lærerne hele tiden arbejder med løbende evaluering af mundtlige præstationer og feedback til eleverne i undervisningen. Dette svarer til det tidligere præsenterede begreb om vurderinger i det daglige (jf. kapitel 3 og Allerup et al. 2011). På baggrund af det har de stort kendskab til elevernes udbytte og progression, men det kan være en udfordring at sikre systematikken i det, at udfordre egne

forforståelser i tilstrækkelig grad og at fastholde (evt. skriftlige) data og vurderinger af mundtlige præstationer og tegn på deltagelse og læring med henblik på at følge elevernes progression over tid eller at synliggøre præstationer og tegn på læring over for andre, fx eleverne selv, kolleger og forældre.

Fastholdelse af data er vanskeligt, dels fordi man ikke kan se alt, mens man underviser, og dels fordi det ikke altid er en mulighed at skrive observationer ned, mens man underviser eller umiddelbart efter. Så læreren må skrue dataindsamlingen sammen, så den dels bliver praktisk håndterbar, dels giver et tilstrækkeligt detaljeret billede af elevernes udbytte og progression. Dette kræver ofte en grundig prioritering af de ting, man ser efter, og i nogle tilfælde udvælgelse af et bestemt fokus. Som nævnt i kapitel 3 er én mulighed at fokusere dataindsamlingen på det nye, eleverne skal lære i det pågældende forløb. Eller at inddrage eleverne mere i selve produktionen af data (se kapitel 8), så dataindsamlingen bliver helt integreret i undervisningen, eller at udnytte små lommer i undervisningen, hvor eleverne arbejder selv (muligheden for dette afhænger selvfølgelig af klassetrin). En evaluering kan aldrig give et komplet billede af hele virkeligheden (og det kan dagligdags observationer heller ikke, da man også her – oftest ubevidst – fokuserer blikket på noget og frasorterer noget andet ud fra sin forforståelse). En fokuseret og derved mere overskuelig dataindsamling kan derfor løse nogle af de praktiske udfordringer. Så er det blot vigtigt at holde sig begrænsningerne af den for øje, når man analyserer og vurderer data.

Tre teams valgte i dette projekt at fordybe sig i dette og arbejde særligt med tegn på læring (og deltagelse) i den løbende evaluering. I det følgende ser vi nærmere på deres arbejde og de erfaringer, de gjorde.

## 5.2 Processen med at formulere tegn på læring

Selve det at nå frem til gode tegn på læring er en vigtig proces, som ikke altid er lige let. Det viste bl.a. eksemplerne i kapitel 4 om billedkunst og kristendom. I dette projekt har nogle af lærerne specifikt arbejdet med den proces. Et af lærerteamene i projektet har arbejdet med tegn på læring i natur og teknik i 2. klasse i forbindelse med et seks ugers undervisningsforløb om årstider, sol og måne. I det følgende beskriver vi deres erfaringer med henblik på at vise, hvilke refleksioner det kræver af teamet at nå frem til anvendelige og præcise tegn på læring.

Lærerne satte sig for at systematisere den løbende evaluering af elevernes aktivitet og deltagelse i undervisningen med udgangspunkt i to af målene fra Fælles Mål<sup>4</sup>, nemlig at undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at kunne:

- Fortælle om årstider, sol og måne samt ændringer i længde på dag og nat
- Formidle resultater og erfaringer i et relevant fagsprog på forskellige måder, ved fortælling, tegning, udstilling eller fremvisning.

Og to andre læringsmål lærerne valgte fra deres bogsystem:

- Eleverne kender navnene på de otte planeter og kan give eksempler på sten- og gasplaneter
- Eleverne kan fortælle, hvor mange dage der er i et år, og kender årstiderne og månedernes navne.

Gruppen opstillede konkrete ting, den ville se efter, som tegn på, at eleverne var i gang med at arbejde sig hen mod de fire mål. Fx:

- At eleverne ved, hvorfor det bliver dag og nat
- At eleverne ved, at Månen kredser om Jorden, og at den lyser, fordi solen skinner på den.

Særlige opmærksomhedspunkter i denne proces var at se på mål på forskellige taksonomiske niveauer (ikke kun viden – jf. afsnit 3.1 om Blooms taksonomi) for nogle af eleverne. Dette for at understøtte undervisningsdifferentieringen. Vi drøftede også, om der kunne fokuseres på at finde tegn på de nye ting, som eleverne skal lære. Herudover kan læreren holde øje med, om eleverne kan trække på det, de har lært i forvejen. Dette er med til at prioritere i tegnene.

Derudover fandt gruppen seks punkter, som den ville have fokus på i undervisningen:

- 1 Benytter eleverne de faglige begreber?
- 2 Stiller eleverne undrende og nysgerrige spørgsmål?
- 3 Hvordan ser elevernes produkter ud?
- 4 Går eleverne i gang med aktiviteterne?
- 5 Deler eleverne viden med hinanden?
- 6 Kan eleverne deltage i klassesamtaler?

Bemærk, at fokuspunkterne drejer sig om både elevernes læring (punkt 1-3) og deres deltagelse (punkt 4-6).

Teamet fortæller, at udfordringerne i processen for det var dels at begrænse sig mht., hvilke mål det gerne ville have med, dels at sætte ord på, hvordan man kan se og høre læring hos eleverne.

<sup>4</sup> Bemærk, at der er tale om mål fra Fælles Mål 2009, som var gældende, da teamet arbejdede.



Lærerne blev undervejs også opmærksomme på, at de havde brug for en bedre ramme til at begrænse sig og fokusere og gøre deres tegn på læring til et anvendeligt redskab i evalueringen af elevernes udbytte. Her blev koblingen til Fælles Mål og læringsmålene en hjælp til at prioritere, og det betød også, at de forholdt sig kritisk til bl.a. det bogsystem, de har brugt i faget, og tog stilling til, hvordan indholdet i undervisningsmidlerne passede med de læringsmål, de nu havde formuleret.

Da teamet havde formuleret tegn på læring, afprøvede det dem i evalueringen af elevernes produkter. I præsentationen af deres erfaringer fra projektet fortalte de, hvilke opdagelser de havde gjort:

**Figur 3**  
**Eksempel på elevprodukt i natur/teknik, 2. klasse**



En af lærerne i teamet præsenterede på seminaret sin evaluering af elevernes produkter på baggrund af de overvejelser over tegn på læring, som teamet havde arbejdet med. Hun siger om årshjulet til højre:

*Eleven var ikke særligt deltagende i klassesamtalen. Og da eleven skulle i gang med produktet, så var det også en af de elever, der stillede rigtig mange spørgsmål til årstiderne og til månederne. [...] Denne her elev kunne simpelthen ikke komme i gang og måtte kigge i*

*bogen og kiggede kun der for at lave det her årshjul. Det var en svær opgave. Denne her elev lavede faktisk en kopi af det, der var i bogen.*

Læreren sammenholder observerede tegn på læring og deltagelse i undervisningen med tegn på læring i de to produkter og vurderer, at eleverne har opnået meget forskelligt udbytte af undervisningen. De tegn, som er observeret, er, om eleven gik i gang med opgaven, hvilke spørgsmål eleven stillede, samt tegn i produktets indhold og udformning. Her observerer læreren bl.a., at eleven, der har udformet tegningen til venstre, i højere grad har opnået forståelse af sammenhængen mellem årstiden og forståelse af, om blomsten på billedet er på vej op, blomstrer, visner eller er død. Det er dog værd at være helt skarp mht., om forskelle i udformningen af produktet afspejler forskelle i fagligt udbytte eller blot kompetencer eller interesser mht. at arbejde fokuseret med denne udformning (altså i dette tilfælde, om eleven blot ikke interesserer sig for eller er særligt god til at tegne).

Teamets medlemmer giver udtryk for, at deres arbejde med tegn på læring har givet dem en god ramme at arbejde inden for og givet dem bedre grundlag for at se elevernes udbytte af undervisningen:

*Så gør det også, at når vi havde fundet, hvad vi skulle kigge på, så ser man jo også rigtig meget. Det ville vi ikke gøre, hvis vi ikke havde talt om det. Så det er rigtig vigtigt, at man italesætter tingene og får de her indspark, for det er rigtig givtigt.*

Samtidig fortæller de, at processen har været svær, og at det har været en udfordring at sætte ord på tegn på læring:

*Det er nemmere at sætte ord på tegn på deltagelse, men det er ikke sikkert, at det er tegn på læring.*

De fortæller samtidig, at det var svært at begrænse sig. Begge dele peger i retning af, at arbejdet med tegn på læring og deltagelse er en lidt længere proces, som kræver vigtige drøftelser af læringsmål, taksonomi og indikatorer undervejs.

#### *EVA's kommentarer*

Lærerne nåede langt i deres overvejelser over, hvornår man kan se, at eleverne er med og får et udbytte, men når man ser på de seks tegn, bliver det tydeligt, at det er vanskeligt at skelne helt præcist mellem tegn på deltagelse og tegn på læring hos eleverne. Og lærerne synes, det er relevant at se på begge dele, hvilket også giver god mening. Pointen her er, at det er vigtigt at være klar over, hvad man er i gang med, for at vide, hvad man kan bruge sine data til. Men eksemplet

er vigtigt for at illustrere den arbejdsproces, man skal igennem for at blive helt præcis i denne fase.

Processen omkring formulering af tegn på hhv. læring og deltagelse, hvor teamet tog udgangspunkt i bl.a. Fælles Mål, hjalp lærerne til at prioritere stoffet. Det, at teamet opererede med både tegn på deltagelse og tegn på læring, gav dem flere nuancer i deres analyser af data. Når de fx kunne se et relativt lille udbytte, kunne de se, at elevens deltagelsesgrad kunne være en del af forklaringen. Som også beskrevet i afsnit 3.1.6 er det vigtigt ikke at stoppe ved denne konstatering, men lave en opfølgning på analysen, hvori man som lærer forsøger at tage højde for den ringe deltagelsesgrad og forsøger at øge elevens læringsmuligheder.

### 5.3 Lyrikforløb og de "varme" læringsmål

Som det fremgik af kapitel 4, er der forskelle mellem fag og fagområder, som gør, at man må have en skærpet opmærksomhed over for, hvad man kan med evaluering i de forskellige kontekster. En af lærerne valgte i projektet her at arbejde med tegn på læring i dansk i et forløb om lyrik i 6. klasse ud fra den betragtning, at lyrik og andre æstetiske fagområder rummer nogle særlige evalueringsmæssige udfordringer. Nedenfor beskrives først den opstilling af tegn, som læreren planlægger, derefter berøres selve forløbets indhold kort samt lærerens erfaringer med at evaluere på denne måde.

Læreren har undervist i dansk i mange år og valgte at arbejde med et lyrikforløb i projektet her, fordi hun på forhånd syntes, at det var en udfordring at evaluere på dette.

For at kunne formulere tegn på læring og evaluere elevernes udbytte systematisk ud fra dem tog læreren afsæt i Fælles Mål<sup>5</sup> og gik i gang med at formulere læringsmål for dele af faget. Dette havde hun ikke gjort så eksplicit før. Læringsmålene var, at eleven skulle kende lyrikkens genretræk (fx form, brug af sanseindtryk, metaforer, sammenligninger, besjælinger, modsætninger, gentagelser samt forskellige typer rim). Læreren ville se på følgende tegn på læring på disse områder:

*Jeg vil lægge mærke til, om*

- *den enkelte elev bemærker genretræk ved arbejdet med andres digte*
- *den enkelte elev bringer genretræk i spil, når vedkommende skriver selv*
- *genrens terminologi bliver en del af elevens aktive ordforråd*

<sup>5</sup> Bemærk, at der er tale om mål fra Fælles Mål 2009, som var gældende, da læreren arbejdede med projektet.

Derudover havde hun fokus på trinmålet om, at "undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at vise kendskab til sprogets spændvidde fra hverdagsprog til kunstneriske udtryksformer" og "udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i sammenhængende form" samt "læse op med tydelig artikulation og fortolkende betoning".

Hun opstiller også, hvad hun kalder "varme læringsmål":

*Jeg havde en varm og en kold målsætning. Den kolde var den med facts, det skulle de også kunne. Men inden for den varme målsætning, der havde jeg opsat de her mål: at arbejdet med lyrik skulle give eleverne lyst til at lege med ord. Det skulle lade eleverne opleve, at ord også har en klangside og en formside. Og det skulle efterlade dem åbne over for nye sider ved ord og sprog. Og så skulle det lære eleverne, at det var en fortættet sprogform, og endelig skulle det lade eleverne erfare, at lyrik kan skabe genklang for ens egne følelser og oplevelser.*

Læreren arbejder her med målene ud fra en skelnen mellem de forskellige typer af læringsmål i danskfaget og arbejder bevidst med det, hun kalder de "varme" mål. Disse mål er, hvad vi i kapitel 3 kalder formål med undervisningen – altså de ting, som læreren vil opnå hos eleverne, som ikke er direkte læringsmål fra Fælles Mål, men som drejer sig om fordybelse, engagement, motivation, arbejdsmetoder m.v. Hun vælger at have et evalueringsmæssigt fokus på både formålet med undervisningen og de specifikke mål for den. Formålene, som altså her handler om elevernes oplevelser af digte og elevernes erfaring med at relatere lyrikken til egne følelser og oplevelser, kan være komplekse at evaluere på. Denne evaluering kalder på dataindsamlingsmetoder, der kan rumme aspekter af faget, som er på et højere taksonomisk niveau, jf. Bloom. Ifølge Nielsen (2013) er det vigtigt at være opmærksom på at arbejde med mål og tegn på læring for alle dele af faget, også de dele, som ikke angår fx læsning og retstavning (Nielsen 2013).

Læreren finder tegn på, om eleverne bevæger sig i retning af undervisningens formål:

*Den enkelte elevs mod på at prøve nye sider af sproget af  
Den enkelte elevs glæde ved aktiviteterne  
Den enkelte elevs engagement i at skrive digte  
Om den enkelte elev finder digte, som rører vedkommende*

Ud over tegn på elevernes læring i forhold til læringsmål og formål indsamlede læreren også tegn på deres deltagelse. Forud for forløbet var læreren nået frem til, at hun skulle iagttage følgende tegn på læring og deltagelse blandt eleverne, nemlig om eleven:

- Selv har markeret og deltaget i klassesamtalen
- Har deltaget på opfordring og har bidraget til klassesamtalen
- Er blevet opfordret, men ikke har bidraget.

I undervisningen blev eleverne bl.a. sendt på orienteringsløb, hvor de bl.a. blev sat til at finde på sammensatte ord ud fra deres egne yndlingsord. De læste en del digte i undervisningen og lavede også selv digte, hvor de bl.a. arbejdede med metaforer og brugte digte til at gengive stemninger i kortfilm.

Læreren brugte forskellige metoder til at indsamle sine data om elevernes læring og deltagelse:

- Tegn på læring i selve undervisningen, som hun skrev logbog over umiddelbart efter undervisningen
- Udfyldelse af elevaktivitetsskema (optælling af markeringer, fx)
- Tegn på læring i elevprodukter og elevanalyser
- Faktaopgaver/test
- Elevernes selvevaluering.

Nedenfor ses et uddrag af det, eleverne skrev i selvevalueringen:

*Jeg var ikke med i starten, så jeg ved nok ikke så meget som nogle af de andre, men pyt med det, jeg har i hvert fald lært noget: at lave en film ud fra et digt, det var bare så sjovt. Den film, vi så, om ulven og lastbilen var ikke så god, jeg kan godt forstå, hvorfor vi skulle se den, så vi kunne arbejde ud fra de følelser, der var i filmen. (Elev 1).*

*Før kunne jeg ikke se, hvad digte skulle gøre ved ens egne følelser, men nu kan jeg se det. Jeg vil sige, at det var godt at lære om digte. (Elev 2).*

*Det er en fordel, at digte ikke skal rime, for så er det lettere at finde på noget at skrive. Hvis man skriver et digt, som rimer, er det ikke sikkert, at det er det, som man havde tænkt sig at skrive, som der bliver skrevet. (Elev 3).*

Ud over de udsagn fra eleverne, som er gengivet her, fik læreren også et udsagn fra en elev, der overraskede hende. Eleven havde umiddelbart set ud til at være tilfreds og havde deltaget aktivt i undervisningen. Men da læreren læste elevernes skriftlige selvevalueringer og holdt det sammen med de systematiske noter om elevernes produkter, hun havde taget, opdagede læreren, at denne elev alligevel ikke havde haft det store udbytte af forløbet. Eleven skrev fx, at hun havde syn-

tes, at forløbet var kedeligt. Læreren nåede frem til, at den pågældende elev godt kan lide at få "sådan nogle lidt firkantede opgaver", hvortil der er en fast løsning. I forløbet havde de også arbejdet med at lave sjove sammensætninger af ord, og her havde læreren oplevet, at eleven mest havde sat ordene sammen, så de dannede almindelige ord.

*Så hun er jo bare en pige, der oplever tingene på en anden måde. Det skal jeg registrere og respektere, men samtidig skal jeg jo have skubbet hende lidt. Hvis hun bare havde svaret høfligt, at det var fint nok, så havde jeg jo ikke set det. Men heldigvis er eleverne jo ærlige, og efter mange overvejelser kan jeg godt se, hvad det er, hun kan, og hvad det er, hun vil, og hvad jeg er nødt til [at gøre], hvis jeg gerne vil have skubbet hende derud, hvor hun tør gå ud på lidt dybt vand i forhold til vores sprog.*

Læreren havde gode erfaringer med at arbejde systematisk med tegn på læring (ud fra såvel formål som læringsmål) og på deres deltagelse på denne måde. Hun fortalte, at hun oplevede, at det gav hende en mere sikker viden om elevernes udbytte og særligt ny viden om en elev – en viden, som hun ikke mener at hun ellers ville have fået. Samtidig oplevede hun, at arbejdet med tegn på læring gav en klarhed i undervisningen, som eleverne også ifølge hendes vurdering havde større udbytte af, fordi det synliggjorde læringsmål og formål for dem.

Erfaringerne i projektet her viser bl.a., at det kræver et større forarbejde at sætte ord på, hvad meningen er for eleverne med disse dele af faget, hvis man ikke har gjort det så systematisk før. Læreren i eksemplet her siger selv om at tage hul på dette:

*Hvordan evaluerer man lige på det? Hvad er indikatorerne? Hvad vil jeg kigge efter? Det er virkelig sådan noget, jeg ikke orker. Jeg gider det ikke [...]. Men jeg kan mærke, at det er en rigtig god proces. Og jeg tror ikke, den ser sådan ud, næste gang jeg arbejder med lyrik.*

Læreren vil altså gerne arbejde videre med tegn på læring, men har også lært noget, som hun vil bruge, næste gang hun arbejder med tegn på læring og deltagelse.

#### *EVA's kommentarer*

Denne lærer arbejder både med at finde tegn, der indikerer elevens arbejde hen mod specifikke læringsmål afledt af Fælles Mål 2009, og med at finde tegn, der indikerer elevens arbejde hen mod nogle mere abstrakte formål med undervisningen – og ser også på tegn på lavere niveauer i Blooms taksonomi. Terminologisk arbejder hun med "varme" og "kolde" læringsmål. Dette er naturligvis meget billedskabende, men i en EVA-optik drejer de "varme" sig om undervisningens formål, mens de "kolde" drejer sig om tegn på læring i forhold til læringsmålene. Det er vigtigt

at holde sig for øje at evaluere de to ting hver for sig. Man kan med andre ord godt have lært genretræk ved lyrik uden at "elske" digte.

Hun arbejder også med tegn på deltagelse for at få input til sine analyser af elevernes læring. Læreren bruger også elevernes egne udsagn til at nuancere de iagttagelser, hun har gjort, af såvel tegn på deltagelse som tegn på læring, og som i andre eksempler i rapporten giver denne kombination af dataindsamlingsmetoder værdifuld viden.

Læreren er nået et stykke med at se tegn på de mere uhåndgribelige ting, som hun ønsker at eleverne skal have ud af undervisningen. Nu kan hun benytte de samme metoder til at indfange læringsmål på de højere taksonomiske niveauer – altså fx mål om analyse og fortolkning af digte.

## 5.4 Opsamling

De deltagende lærere har erfaret, at det er en givende proces, og at systematiske observationer af tegn på deltagelse og læring giver dem et meget bedre grundlag for at vurdere elevernes udbytte af undervisningen.

På baggrund af de erfaringer, lærerteamene har gjort, er det tydeligt, at det kræver en grundig analyse af det specifikke fag på det specifikke klassetrin for at finde frem til dækkende og anvendelige tegn på læring, som matcher de mål, man arbejder med – på flere taksonomiske niveauer. For det er vigtigt at komme omkring alle dele af faget, også dem, hvor man måske ikke tidligere har fundet frem til de gode evalueringsmetoder.

Behovet for at evaluere på aspekter, der ikke umiddelbart er til at iagttage, opstår også, når læreren ønsker at indsamle data om, analysere på og evt. lave opfølgning på, om og hvordan eleverne arbejder sig hen mod de formål med et forløb, som læreren måtte have sat sig (om fx glæde, oplevelser, fordybelse, engagement, arbejdsmetoder). Evalueringen af disse aspekter ved undervisningen er et fint supplement til evalueringen af læringsmålene, men skal ikke stå alene.

Det er afgørende, at man sætter tid nok af til at stille sig selv spørgsmålene om, hvad man gerne vil have, at eleverne får ud af det. Koblingen mellem læringsmålene og tegn på læring er afgørende for, at man ikke kommer til at snævre sit fokus ind til kun at dreje sig om færdighedsorienterede mål, for så rammer evalueringen skævt mht. at sige noget om elevernes udbytte af undervisningen. Tegn kan netop bruges til at indfange indikationer på noget uhåndgribeligt. Erfaringerne fra projektet her og lærernes arbejde med især tegn på læring viser et stort potentiale i at se mere systematisk på elevernes udbytte, også på de højere taksonomiske niveauer, analyse og vurdering – med evalueringsmetoder, som egner sig til at indfange det på fyldestgørende måder.

Herved undgås det skred over mod en for stor vægtning af de færdighedsorienterede sider af fagene, som lærerne er bekymrede for.

For at gøre sig klart, hvilke læringsmål der skal i fokus, skal man som teamet i natur/teknik og dansklæreren, der underviste i lyrik, tage afsæt i Fælles Mål og fagets vejledende læringsmål, når man prioriterer og formulerer, hvad eleverne skal kunne. Det indbefatter, at man ser kritisk på og prioriterer de aktiviteter og elementer, man plejer at have med, samt de undervisningsmidler (fx bogsystemer), man plejer at anvende. Som beskrevet i begge eksempler kan det være en krævende proces, som man med fordel kan afsætte god tid til.

Hvorvidt og hvordan man skriver læringsmålene ned, og hvordan man synliggør dem i forskellige andre sammenhænge (fx for eleverne), er også et aspekt, man med fordel kan arbejde grundigt med.

Erfaringerne fra projektet viser også det frugtbare i også at se på tegn på deltagelse, da det kan give læreren indblik i mulige grunde til, at tegnene på læring hos en elev ser ud, som de gør. Når vi taler om iagttagelse af tegn på deltagelse og læring i undervisningen, må det nødvendigvis være sådan, at tegn på deltagelse ligger før tegnene på læring. Hvis en elev fx slet ikke dukker op eller slet ikke er opmærksom eller aktiv i undervisningen, er det ikke muligt for eleven at lære noget (husk dog, at elever, der tilsyneladende er koblet af undervisningen, godt kan følge med – jf. afsnit 7.2). Med andre ord kan manglende deltagelse være med til at forklare en manglende læring. Hvis en lærer opdager, at det er tilfældet, giver det ham/hende muligheder for at arbejde aktivt med dette. Konstateringen er altså ikke i sig selv det interessante, men derimod, at de tegn, der ligger til grund for den, giver læreren handlemuligheder.

Det er dog også værd at overveje, om undervisningen kan påvirke elevens læringsmuligheder på en sådan måde, at han/hun begynder at deltage (mere). I praksis kan undervisningen stimulere elevens læringsmuligheder og derved på sigt evt. også læringen – ikke kun omvendt, sådan som det antages, når vi taler om tegn.





# 6 Systematik i den løbende evaluering

Kapitlet beskriver, hvilke udfordringer de deltagende lærere oplever mht. at få et billede af alle elevers faglige udbytte og progression. Efterfølgende præsenteres tre forskellige redskaber, som deltagende lærere har udviklet med henblik på at komme rundt omkring alle elever. Ét er udviklet af et årgangsteam og lægger op til samarbejde i dette team (og kan udrulles til hele skolen). Et andet kan bruges af lærere, der har klasser på samme årgang i det samme fag samtidig, og det sidste kan en enkelt lærer bruge (i samarbejde med en kollega). Kapitlet afsluttes af en opsamling om temaet.

## 6.1 Det kan være en udfordring at nå rundt om alle elever

De deltagende lærere gav udtryk for, at det var meget vanskeligt at observere tegn på læring hos alle elever, når man samtidig som lærer skal styre klassesamtalen og varetage klasseledelsen i øvrigt. Også i teamsamarbejdet opleves det som vanskeligt at fokusere på alle elever og på det faglige. De praktiske vanskeligheder ved at leve op til intentionen om at følge alle elevers sproglige udvikling ønskede et af de deltagende lærerteams at imødekomme. Som baggrund for deres ønske om at udvikle netop et sådant redskab skriver de om hverdagen, som den er nu:

*I en dagligdag med øgede krav og flere elever med særlige udfordringer oplever vi ofte på teammøder:*

- *at vi lander i at tale om de samme elever igen og igen*
- *at fokus er på trivsel frem for læring*
- *at ressourcefordelingen er styret af enkelte elever med faglige udfordringer*
- *at ressourcerne oftest ikke bliver brugt til at udfordre de talentfulde og dygtige elever*

Citatet beskriver de udfordringer, som lærerne i teamet oplever at de har, med at komme rundt om alle elever i det daglige. Imidlertid er det vigtigt, at læreren løbende får et indtryk af hver enkelt elevs udbytte og progression. Et systematisk blik på alle elever kan betyde, at alle elevers faglige udvikling kommer i fokus, også i de tilfælde, hvor læreren oplever, at elevens adfærd fylder mest i dagligdagen. Populært sagt kan ingen elever altså flyve under lærerens radar.

De stillede sig selv den opgave at udvikle et system til løbende evaluering, hvor forskellige grupper af elever på skift bliver udvalgt til at være særligt i fokus i flere fag. Opgaven var ambitiøs og krævede stillingtagen til mange problemstillinger, så teamet nåede i projektperioden ikke at afprøve systemet, men udelukkende at designe det. Konceptet for rullende fokus, som teamet kaldte det, præsenteres nedenfor.

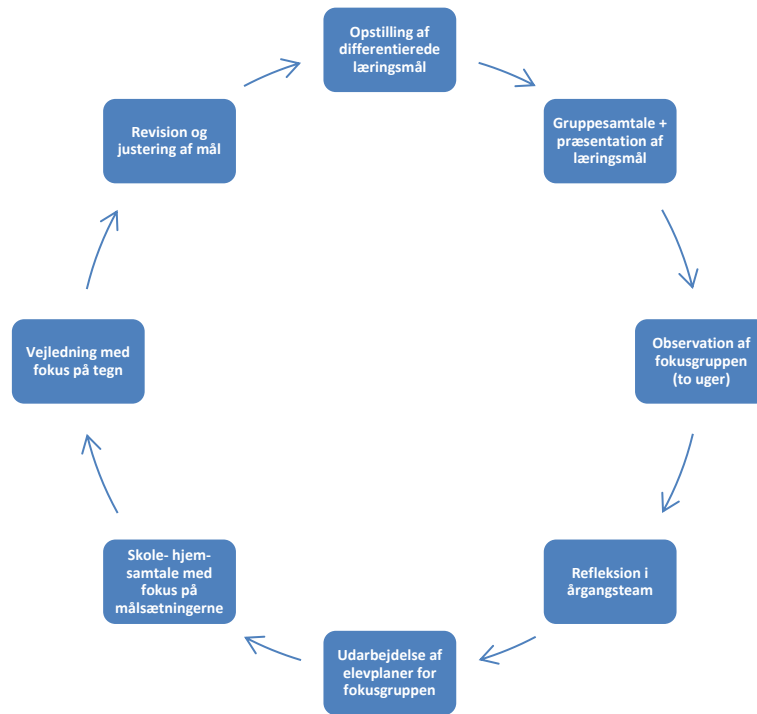
## 6.2 Rullende fokus på en elevgruppes læring i et årgangsteam

Teamet, der udviklede konceptet, er et årgangsteam for 2. klasse. Det definerer selv intentionen med konceptet således:

*Vi ønsker et finmasket net af observation og samtale baseret på grupper. Vi ønsker at komme hele vejen rundt om hver elev i gruppen i alle fag. Vores koncept skal kunne samle alle elevens lærere i et fælles, kortvarigt og meget fokuseret og konkret observationsarbejde på elevens faglige læring.*

Fokuspunkterne for teamet blev elevsamtaler, løbende evaluering, inddragelse af eleverne i individuelle målsætninger samt at arbejde på, at eleverne var mere bevidste om og havde ejerskab til deres elevplan. Grupperne dannes med cirka fire elever i hver. Teamet arbejder i forvejen med Cooperative Learning, og med inspiration herfra dannes grupperne af elever på forskellige faglige niveauer. Figur 4 nedenfor illustrerer de enkelte dele af konceptet for rullende fokus:

**Figur 4**  
**En skoles koncept for rullende fokus på en elevgruppes læring**



Teamet foreslår, at der etableres et system med følgende elementer:

- 1 Opstilling af differentierede læringsmål for de udvalgte elever i de enkelte fag.
- 2 Gruppesamtale med eleverne og præsentation af læringsmål.
- 3 Observation af fokusgruppen i to uger i så mange fag som muligt og med udgangspunkt i de faglige mål.
- 4 Refleksion i årgangsteamet, hvor mønstre og forskelle mellem lærernes observationer drøftes, og medlemmerne giver hinanden pædagogisk sparring.
- 5 Udarbejdelse af dialogisk orienterede elevplaner for fokusgruppens elever.
- 6 Skole-hjem-samtale med præsentation af observationerne, elevplanen og et fokus på de kommende målsætninger. Klassens skole-hjem-samtaler bliver altså spredt ud over hele året.
- 7 Vejledning af de udvalgte elever som opfølgning på observationerne, samtale med eleverne om læringsmåderne og om de individuelle målsætninger. Vejledningen har et særligt fokus på tegn på læring.

- 8 Revision og justering af mål på et teammøde. Målene drøftes og gemmes til næste gang, gruppen er i fokus. Ved dette møde drøftes også en evt. tildeling af ressourcer, og hvordan særlige behov kan tilgodeses.

Herefter starter processen forfra med en ny gruppe.

Teamet lagde op til, at konceptet med rullende fokus efter afprøvning og finpudsning i udvalgte teams fra skolen kunne ruller ud til hele skolen. Skolens leder har et fokus på at skabe en ensartet evalueringspraksis på hele skolen, så den er genkendelig for eleverne på tværs af klasserne og en indarbejdet del af alle læreres arbejde. Lederen siger fx:

*Jeg tror, at hvis man skal flytte noget, så er det ikke nok, at man har mange dygtige ildsjæle, kompetente personer rundt omkring, der hver især er dygtige inden for deres afgrænsede klasse eller årgang. Det, der kan flytte organisationen [...], er, når man har en fælles praksis omkring nogle ting, der flytter.*

Lederens ønske er, at evalueringspraksissen bliver et af omdrejningspunkterne i teamsamarbejdet (såvel det fagfaglige som det i årgangsteamet, som er de to teams, man opererer med på den pågældende skole):

*Når man er sammen i årgangssammenhænge og i fagfaglig samarbejdssammenhæng – hvordan bruger man data der? At man har den bevidsthed med igen. Sætter det på dagsordenen. At diskussionerne, drøftelserne, samtalerne bliver flyttet fra de private iagttagelser til faglige diskussioner og vurderinger.*

Både de deltagende lærere og skolelederen har altså et ønske om at få flere faglige samtaler i teamene og ser arbejdet med data og evaluering som en vej til dette.

### *EVA's kommentarer*

I og med at konceptet ved projektets afslutning ikke er afprøvet, så kan evt. fordele og udfordringer med at føre det ud i livet ikke præsenteres her, men lærerne i temaet har gjort sig tanker om dette. En af lærerne udtrykker fx sine forventninger til at arbejde med konceptet:

*At man ser eleven mere, når det bliver så tæt et samarbejde og det bliver det der rullende samarbejde. Hvor nu, der snakker man måske sammen hele tiden om dem, der er problemet. Og de andre, dem snakker man lige om inden en skole-hjem-samtale: "Ser du det samme som mig?" Det bliver lidt anderledes, tror jeg, og der vil man måske få en større indsigt i eleven og måske blive mere klog på, hvis det går skidegodt i matematik, er det så, fordi du gør noget, som jeg ikke gør [i dansk]? Og hvor jeg så kan lære af det. Også i forhold til forældrene er det bare stærkere at stå med en observation i forhold til at stå med en mavefornemmelse.*

Læreren betoner altså de muligheder, der er i konceptet, for at sammenholde forskellige læreres data om en given elev, hvilket kan give gensidig inspiration. Og hun betoner samtidig, at det at indsamle data om den enkelte elev kan spille en positiv rolle i kommunikationen med forældre. Dette har EVA før konstateret (*Eleveplansrapport (2008), Sprogsvurdering af alle skolestartere (2014)*), og andre af de deltagende lærere betoner også denne sidegevinst ved brug af data – men hovedsageligt de kvantitative (fx testresultater), da disse fremstår meget valide og øger legitimiteten af lærerens karakteristika af elevens faglige niveau. Det vil være meget fint, hvis den citerede lærers forhåbninger realiseres i praksis – uden at der er tale om kvantitative data, men derimod ved at systematisere de kvalitative data om eleverne.

En anden lærer i teamet, der havde lavet konceptet, fortæller, at de i teamet har drøftet, hvordan det kunne blive at bruge konceptet for rullende observation, og hun beskriver ved det afsluttende interview, hvad hun forestiller sig bliver svært mht. at føre konceptet ud i livet:

*Jeg er nok blevet meget mere bekræftet, end jeg troede, i, hvor meget de få fylder. Og hvor svært det er at lave det rullende [fokus], fordi der hele tiden er nogle andre, der er mere akutte, og som man er nødt til at tage sig af.*

### **Skitse til et regnestykke om rullende fokus på elevgrupper**

Et skoleår udgør 200 skoledage. Overvej, om der er arrangementer, emneuger, tværgående undervisning eller lignende, der ikke egner sig til at indgå i fokusperioden.

Hvor mange elever er der i klassen? Hvor store grupper kan vi håndtere at have i fokus ad gangen? Hvis alle elever skal være i fokus to gange om året, hvor lang en fokusperiode kan vi så rent praktisk operere med?

Fx: 28 elever opdeles i 7 grupper a 4 elever. Af årsplanen kan teamet se, at der er 30 uger, der egner sig til observation af grupperne. Fordi de syv grupper skal være i fokus to gange i løbet af de 30 uger, kan en fokusperiode maks. være to uger.

Tiden – og en konkret afprøvning af konceptet – må vise, om dette bliver en udfordring i praksis, og i givet fald hvordan der kan dæmmes op for den. En potentiel løsning er måske at åbne op for længere fokusperioder (for at give plads til, at nogle lektioner forløber på en måde, der ikke giver optimale betingelser for systematiske iagttagelser). Men fokusperioderne skal selvfølgelig ikke være længere, end at alle elever kan nå at komme i fokus over en periode (se evt. regnestykke i boks her ved siden af). EVA vurderer, at det er formålstjenligt, at hvert enkelt team, der ønsker at afprøve konceptet for rullende fokus, afprøver fokusperioder af forskellig længde.

## **6.3 Når en enkelt lærer skal rundt om alle eleverne**

En anden af de deltagende lærere arbejdede på en anden måde med at sikre, at hun kom rundt om alle eleverne i en klasse – konkret i en børnehaveklasse på 26 elever, hvor hun arbejdede med matematiske emner fem timer om ugen. Børnehaveklasselederen var sammen med resten af klassen, mens den pågældende lærer tog enkeltelever ud for at undersøge deres talkendskab, talforståelse og generelle matematiske forståelse. Konkret løste eleven en test, som læreren havde konstrueret ud fra lærebogen. Læreren iagttog eleverne imens og vejledte dem i, hvordan opgaverne skulle løses. Imens iagttog hun elevernes:

- *Arbejdsmetode: Hvordan griber de opgaverne an? Kan de fx selv spotte, hvad opgaven går ud på, og gå i gang med den uden hjælp? Hvor meget skal de vejledes gennem opgaven? Hvordan kommer eleverne frem til løsningen (ved hovedregning, bruger de fingrene, lineal eller andet)?*
- *Forståelse: Hvor mange tal kender de? Gætter eller tæller de? Hvordan er deres talforståelse?*

Læreren skrev sine iagttagelser ned i et registreringsark, mens eleven arbejdede. Efter disse seancer med hver elev (der hver tog cirka 20 minutter) brugte læreren den opnåede viden, når hun skulle inddele eleverne i grupper – fx så grupperne enten var homogene (eller heterogene), hvad angår fagligt niveau, eller så eleverne i grupperne havde lignende (eller forskellige) arbejdsmetoder:

*Jeg synes tit, at jeg deler ind efter, "han er nok nogenlunde der " efter de observationer, man normalt gør sig i et klasselokale. Men her har jeg meget bedre mulighed for at sætte dem sammen, måske både så de er på samme faglige niveau, og så jeg kan kigge på nogle af de andre ting, ikke kun hvad de kan, men hvis de fx skal arbejde sammen to og to, kan jeg se, at de to her kunne supplere hinanden godt. Denne her elev er god til at gribe opgaverne an, hvor den anden har brug for mere vejledning og hjælp.*

Den opnåede viden blev også brugt til at udvælge opgaver, så alle bliver tilpas udfordret. Læreren vurderede på baggrund af observationerne, at det faglige spænd var stort i klassen (og også større, end hun vidste i forvejen): En elev kunne ikke genkende tallene, mens en anden kunne op til tallet 1.000, og et par af eleverne kunne allerede trække tal fra hinanden.

Derudover oplevede læreren også, at hun fik et bedre kendskab til elevernes forudsætninger og behov. Hun oplevede også, at hun fik et tættere forhold til dem (og at eleverne fik mere tillid til hende) efter at have haft denne alenetid.

*Det var en lang og drøj og proces, også fordi de var så mange, det havde været lettere med de ti, men det har givet mig rigtig, rigtig meget til det, jeg skal arbejde videre med i forhold til værkstedsundervisning. [...] Jeg har fået et helt andet forhold og en helt anden opfattelse af børnene, der er rigtig mange børn, der har overrasket mig vildt. Jeg ville aldrig have opdaget det, det tror jeg simpelthen ikke på, jeg ville aldrig have opdaget det, hvis jeg ikke havde gjort det på den måde her. Så det kan godt være, at det tog lang tid, men jeg synes i hvert fald, at det var det værd.*

Læreren overleverede også viden fra dataindsamlingen til børnehaveklasselederen, og hun lavede også materialer til to nye værksteder om tal, som børnehaveklasselederen kunne bruge (herunder en oversigt over, hvilke elevgrupper der med fordel kunne arbejde i hvilke værksteder). Læreren skulle også have klassen i 1. klasse, og hun vurderede, at hun ville kunne bruge forståelsen af elevernes arbejdsmetoder dér også.



### *EVA's kommentarer*

I praksis kombinerer læreren to dataindsamlingsmetoder – en test og systematiske observationer af elevens arbejde. Lærerens erfaringer tyder på, at observationerne giver stor viden om eleven og hans/hendes strategier for opgaveløsningen, hvilket er med til at give en helt anden viden end den, man ville få fra testresultatet alene. Denne måde at arbejde på tager lang tid, så udbyttet skulle også helst være stort. Det er naturligvis kun muligt at arbejde på denne måde, hvis der er en anden, der er sammen med resten af klassen i et vist antal timer (afhængigt af klassestørrelse). De konkrete praktiske løsninger må undersøges lokalt, hvis man ønsker at arbejde på denne måde.

## **6.4 To læreres samarbejde om undervisning og evaluering**

To lærere på en anden skole samarbejder om undervisningen i natur/teknik i 5. klasse. De er begyndt at varetage undervisningen sammen, da de på den måde kunne udnytte de fysiske faciliteter bedre, når natur/teknik-timerne for de to klasser lå samtidig. Denne måde at organisere undervisningen på gav nogle faglige muligheder i form af værkstedsundervisning, men gjorde det vanskeligt for hver enkelt lærer at få et præcist billede af "egne" elever. Som en af lærerne forklarer ved seminaret:

*Det betyder også, at man ikke altid har sine egne elever eller sin egen klasse og kun ser dem i nogle situationer. Der er nogle ting, man ikke får set. Derfor blev vi enige om, at det var rart at have noget skriftligt på eleverne, som man kunne forholde sig til, når man ikke altid kan observere dem.*

Derfor har de udarbejdet et redskab, som dels kan bruges til evaluering af elevernes faglige progression, dels kan støtte elever i deres selvevaluering (se et eksempel på et ark på næste side). De to læreres udgangspunkt er, at "elever, der selv er i stand til at evaluere deres egen læring, klarer sig bedre i skolen", fremgår det af lærernes beskrivelse af deres redskab. De skriver videre:

*For at hjælpe eleverne med at evaluere deres egen læring er det vigtigt, at de kender de mål, som de skal evaluere deres læring ud fra, de skal altså vide, hvad det er meningen de skal lære af et forløb.*

Inden forløbet skriver læreren de faglige mål for forløbet ned på arket. Det kan være både mål for det faglige indhold og mål for udvikling af arbejdsmetoder. Lærerne skriver i beskrivelsen:

*Målene skal formuleres som et udsagn, som eleven kan forholde sig til, om de behersker, fx jeg kan, jeg ved, jeg kan nævne m.m.*

Ved seminaret forklarer en af lærerne om formålet med denne evalueringsform:

*Det er en måde at gøre dem opmærksom på målene fra start af forløbet og til slutningen af forløbet, hvor de selv kan se, om de bevæger sig, eller om de bliver stående samme sted, og så kan de se, hvad de skal være ekstra opmærksom på.*

Tre gange i forløbet (ved starten, i midten og ved afslutningen af forløbet) forholder eleverne sig til hvert enkelt udsagn/mål og sætter kryds ved enten en glad smiley, en neutral smiley eller en sur smiley – alt efter om de vurderer, at de kan, delvist kan eller ikke kan – altså om de vurderer, at de har opnået det pågældende mål. Arket afleveres til læreren, som fra starten og efter midtvejsevalueringen kan justere undervisningen efter elevernes niveau. Fx kan midtvejsevalueringen bruges til at fordele eleverne sådan, at dem med sur smiley ved et bestemt udsagn går til et bestemt værksted eller "løse en opgave, der kan hjælpe dem med at forstå/lære netop dette udsagn", som der står i lærernes beskrivelse af redskabet. Data gør det også tydeligt, hvad læreren skal støtte eleverne i:

*Hvis der er noget, de skal arbejde med, så bliver man også nødt til at give dem muligheden, altså lave nogle værksteder, hvor de kan få trænet de ting, som de selv synes at de har svært ved. For ellers kommer der jo til at stå, hvis der stod en sur smiley her, at de ikke har fået mulighed for at lære det, de mangler, så rykker den sig jo aldrig.*



der beskriver, hvad de har lært, og vurderer deres egen arbejdsindsats, om forløbet var spændende, og om de har lært meget.

Denne selvevaluering ved afslutningen af et forløb kan suppleres med en anden datakilde, der giver mulighed for at vurdere elevens læringsmuligheder og udbytte, så selvevalueringen ikke står alene (fx en slags test, der tester eleverne i alle udsagnene, eller en elevpræsentation/et produkt).

Viden fra arkene (og lærerens egne iagttagelser) kan også bruges til at vurdere, om der er punkter, der skal samles op på. Dette gælder kun, hvis der i det næste forløb bygges videre oven på det foregående forløb.

#### *EVA's kommentarer*

Udgangspunktet for redskabet er, at lærerne selv oplever at have et behov for at få systematiske billeder af klassens niveau. Redskabet udnytter de fordele, der er ved at inddrage eleverne i evalueringen – at de følger med i og reflekterer over deres egen læring og progression, samtidig med at de forskellige nedslag giver læreren mulighed for løbende at tilpasse undervisningen til elevernes niveau. Naturligvis kan eleverne over-/undervurdere sig selv, men der dæmmes op for denne risiko, når elevarkene suppleres med lærernes erfaring fra selve undervisningen og/eller med test/opgaver/præsentationer. Kombinationen af elevernes selvevaluering og lærervurderinger (herunder evt. forskelle mellem de to) kan give gode muligheder for samtaler mellem elev og lærer samt give begge parter et klart billede af den pågældende elevs faglige niveau.

## 6.5 Opsamling

De deltagende lærere giver udtryk for, at de gerne vil sikre, at de når omkring alle elever og får et godt billede af deres faglige niveau. De beskriver en oplevelse af, at nogle elever kan blive overset, fordi andre elever tager deres opmærksomhed.

Ovenfor er der skitseret tre måder at nå omkring alle elever på. Den første – anvendelse af konceptet for rullende fokus – er ambitiøs og kræver en større omlægning af fx skole-hjem-samtaler. Muligvis ikke kun i en klasse, men på en årgang, afdeling eller skole, sådan at der er den samme systematik omkring dette for alle/en større gruppe af elever, og at eleverne kan genkende evalueringsskemaet, når de rykker op i klasserne. Systemet har som nævnt ovenfor ikke været afprøvet, så evt. vanskeligheder ved at anvende det i praksis kan ikke gennemgås her. EVA vurderer, at teams/skoler, der vil afprøve systemet, meget nøje skal planlægge, hvor store elevgrupperne skal være, og hvor længe fokusperioderne skal vare. Det er vigtigt, at alle eleverne når igennem – og så gerne mere end én gang om året.

Ved den næste præsenterede dataindsamlingsmetode får den enkelte lærer et indgående kendskab til den enkelte elev, hvilket naturligvis også kan føde ind til faglige drøftelser i teamet. Metoden kræver, at der er en anden medarbejder, der kan varetage undervisning eller andre aktiviteter med resten af klassen. Folkeskolereformen kan tænkes at åbne op for flere muligheder for praktiske løsninger på dette.

Det sidste eksempel i afsnittene ovenfor kræver ikke så stor en omlægning af den nuværende praksis, men kræver et samarbejde mellem to lærere i et fag (her natur/teknik). En ekstra dimension ved både dette eksempel og systemet til rullende observation af elever er, at de faglige drøftelser mellem kolleger kan basere sig på systematiske observationer frem for mere dagligdags iagttagelser. Det bliver også muligt at se mere konkret og systematisk på en elevs progression over tid.

Det kendetegner alle tre dataindsamlingsmetoder, at lærerne bevidst arbejder på at belyse deres blinde vinkler. Dette er i sig selv en god ambition at have – og det er præcis en af de ting, som data kan bruges til.

# 7 Kollegial observation og sparring

I dette kapitel ser vi nærmere på de deltagende læreres erfaringer med observationer. Her præsenteres lærernes erfaringer med at udforske tegn på læring og deltagelse nærmere ved at interviewe eleverne. Dernæst analyseres en gruppe læreres erfaringer med at strukturere og forberede observationer. Endelig ser vi nærmere på lærernes erfaringer med at have udvalgte elever i fokus. Kapitlet afsluttes med en opsamling på vigtige pointer om det at arbejde med observationer i undervisningen.

## 7.1 Erfaringer med observationer

De indledende interview i projektet viste, at flere lærere og ledere havde erfaringer med observationer. Der var eksempler på observationer i forbindelse med indsatser for elever med særlige behov eller elever i vanskeligheder, fx foretaget af en AKT-person eller inklusionsvejleder. Der var også eksempler på erfaringer med observationer som led i projekter om LP, klasseledelse eller lignende. Og endelig havde nogle af deltagerne erfaring med lederobservationer.

Flere af de erfaringer, lærere og ledere havde gjort med observationer inden projektet, drejede sig om at give hinanden sparring på udfordrende undervisningssituationer og fx observere enkelte elever med henblik på at undersøge, i hvilke situationer eleverne og/eller læreren oplevede udfordringer og forstyrrelser. De hidtidige erfaringer, som kom frem under interviewene, var typisk mere åbne observationer og iagttagelser, som ofte var gennemført med henblik på sparring omkring en specifik problematik – jf. ovenfor beskrevne formål med observationer.

På den baggrund havde flere lærere en opfattelse af, at observationer har et stort potentiale som redskab.

Tre lærerteams fra to forskellige skoler besluttede sig for at se nærmere på kollegiale observationer som metode til at indsamle data om elevernes udbytte af undervisningen og deres progression. De tre grupper arbejder præsenteres her.

## 7.2 Tegn på deltagelse og læring – hvad observeres?

Et lærerteam har arbejdet med observationer i matematikundervisningen i 5. klasse. Dette team satte sig for at observere tegn på, hvornår eleverne følger med i undervisningen, og hvornår de bliver hægtet af. Formålet var at undersøge, hvornår eleverne faktisk deltager i undervisningen, med henblik på at kvalificere og justere egne forforståelser af tegn på deltagelse.

Lærerne i teamet kobkede efterfølgende observationerne til interview med eleverne, hvor de dels undersøgte det faglige udbytte (konkret undersøgte lærerne elevernes forståelse af det, der var blevet arbejdet med), dels talte med eleverne om deres oplevelse af undervisningen ud fra det, lærerne havde observeret om deres opmærksomhed i undervisningen. Dette team undersøger altså både tegn på deltagelse og tegn på læring – og gør dette gennem to forskellige dataindsamlingsmetoder (observation og interview). Interviewene bidrager til analysen af data fra observationerne.

Lærerne i teamet fremhæver, hvordan de ved at sammenholde observation og samtale får kvalificeret deres egen fortolkning af de tegn på deltagelse, eleven udviser, og lærerne har fået et bedre billede af elevens udbytte af undervisningen ved at observere en undervisningssituation og derefter spørge ind til elevens oplevelse af situationen. De er også blevet overrasket over, at elever, der ikke så ud til at følge med, i virkeligheden var helt med. Og omvendt. Herom siger en lærer i teamet:

*Der, hvor vi kan lære rigtig meget af det, det er, når vi snakker med eleverne bagefter. De er jo totalt ærlige. Det er en fed oplevelse at sidde og snakke med dem om det og netop den ene elev (...). Han har lært teknikkerne, han er dybt koncentreret på overfladen, det er der ingen tvivl om, at nu er han i gang med at studere. Men han indrømmer, at han var i gang med at gennemgå weekendens fjernsynsprogrammer. Vi får hevet nogle observationer ud, som vi kan bruge. De data, det er der, hvor vi kan blive klogere på nogle af eleverne. Vi ved godt, at det er frygtelig tidskrævende at skulle sidde og snakke med dem alle sammen bagefter, men hold da op, hvor man lærer noget af de der elever, det må vi erkende.*

To eksempler fra deres observationer illustrerer dette. Den første observation, teamet fortæller om, gælder fire tilfældigt udvalgte elever i 5. klasse. En af lærerne i teamet fortæller følgende i sin fremlæggelse af erfaringerne:

*En af de drenge, jeg har observeret, sidder og vipper lidt på stolen, sidder lidt uroligt, han piller lidt ved et penalthus, og han er ikke fagligt aktiv i timen, han er ikke særligt deltagende, og han har ikke hånden særligt meget oppe. [...] Ud fra interviewet ser jeg, at eleven, der ikke har været særligt fagligt aktiv eller deltagende i timen, det viser sig, at han har*

*fuldstændig styr på stoffet. På et tidspunkt spørger jeg ind til en specifik forståelse af en opgave og kommer i spørgsmålet til at sige et forkert decimaltal, jeg tror, jeg siger 56,58, hvor han så kigger ned og henkastet siger, det er 56,88, uden at se i bogen eller noget som helst. Det har han fuldstændig styr på, hvad opgaven egentlig går ud på, og hvad det rigtige er. Det viser sig, at han har en god matematisk forståelse, men at han bare ikke har haft et behov for at være aktiv i timen, han ved selv, at han har styr på det.*

Den anden observation er af fire udvalgte elever, som er valgt, fordi de ifølge læreren på forskellig vis har udfordringer i matematikundervisningen. I den observerede undervisningssituation får eleverne besked på at se på og tænke over opgaven i et minut, mens der er stille i klassen. Observatøren har noteret alle fire elevers handlinger og udtryk i situationen. Om en af eleverne har læreren noteret, at han ser koncentreret ud ligesom resten af klassen. Udefra ser det altså ud, som om denne elev er i gang med at tænke over opgaven, sådan som læreren har bedt om. Men der kommer et andet billede frem i den efterfølgende elevsamtale. En lærer fra teamet fortæller:

*I forbindelse med samtale og refleksion over opgaven siger eleven, at han under et minuts stilhed, da de skulle se på opgaven, så fjernsyn.*

Lærerens tolkning af de observerede tegn på elevens deltagelse svarede altså ikke til elevens oplevelse og faktiske deltagelse.

#### *EVA's kommentarer*

Eksemplerne her illustrerer, at tegn på deltagelse og tegn på læring er noget forskelligt, en elev kan godt se mindre aktiv ud og have stort udbytte – og omvendt kan en elev se ud til at deltage uden faktisk at gøre det. Det peger på vigtigheden af at bruge data til at undersøge, hvornår deltagelse egentlig er aktiv, og hvad det aktive udtryk er et tegn på, fx at eleven kender koderne og afspiller disse, eller at eleven faktisk er i gang med at lære.

Disse konklusioner kunne man måske også være nået frem til som lærer med sin løbende evaluering og uden at gå helt så systematisk til værks. Men eksemplerne fortæller noget om sikkerheden i den viden, man får om eleverne, og at man nogle gange må undersøge tingene nærmere for at vide, hvad det egentlig er, man ser. Sammenstillingen af observationer og interview giver i eksemplerne her en grundig og sikker viden om elevernes udbytte, og det, at man systematisk kommer omkring alle elever ved at vælge nogle ud ad gangen, gør, at man efterhånden får denne viden om alle – uden at skulle iagttage alle elever hele tiden, mens man gennemfører undervisningen.



### 7.3 Forberedelse og gennemførelse af observationer

Et andet matematikteam har arbejdet med at observere tegn på deltagelse i matematik i 6. klasse. De har undervejs gjort sig nogle af de samme overvejelser over observationer, som teamet beskrevet i afsnit 7.2, men har grebet opgaven anderledes an. Udgangspunktet er, at teamet gerne vil observere tegn på læring, men samtidig er de i tvivl, om dette er muligt, idet de betragter læring som en indre proces. En lærer fra det pågældende team fortæller, at de gerne ville arbejde med åbne observationer, men dette viste sig for vanskeligt i praksis: Teamet opdagede hurtigt et behov for at strukturere observationerne.

De besluttede sig for at have følgende handlinger blandt eleverne i fokus: markering, spørgsmål, dialog, aktivitet og opgaveløsning. Disse handlinger kan, jf. kapitel 5, ses som tegn på deltagelse. Da lærerne gik i gang med observationerne, havde de brug for en måde at strukturere observationsnoterne på, så de både kunne holde øje med alle elever (de havde valgt at have fokus på alle elever på en gang) og kunne notere observationer hvert tiende minut. Derudover valgte den observerende lærer tre kategorier, da observationerne var gået i gang. Hun lavede et skema, hvor hun ud fra elevernes navne noterede et plus, hvis hun vurderede, at eleven var fagligt aktiv, et 0, hvis hun var usikker på elevens faglige aktivitetsniveau, eller hvis eleven var delvist aktiv, og et minus, hvis hun ikke vurderede, at eleven var fagligt aktiv, eller hvis eleven var i gang med noget andet, end det der var meningen. Kategorierne hviler altså på, at den observerende lærer ved hver registrering foretog en vurdering allerede her af, om eleverne var aktive eller ej. De tre kategorier kendte den observerende lærer i forvejen fra sin systematik, når hun rettede matematikopgaver.

Den observerende lærer vælger altså i selve observationssituationen at kvantificere sine observationer inspireret af en metode, hun kender fra en anden sammenhæng, nemlig systematikken i rettetarbejdet med de skriftlige afleveringer. Men denne systematik viser sig at være mindre velegnet til dette formål. Her står de i et valg mellem kvantitativ og kvalitativ metode, som de ender med ikke at få koblet helt til deres behov for viden, men i stedet foretager de dette valg på baggrund af det, de ser som det muliges kunst i en travl situation. Derfor ender de med, at deres metodevalg og data ikke passer til det formål, dataindsamlingen har. Teamet fremhæver i den forbindelse ved seminaret, at den var under tidspres og "lagde vejen, mens vi gik på den", som en lærer siger.

Det kom også frem i præsentationen af erfaringerne med denne observationsmetode, at lærerne i teamet selv var i tvivl om, hvad de egentlig kunne bruge disse data til. Og deres afsluttende vurdering var, at udbyttet af observationerne ikke helt kunne opveje de ressourcer, de havde brugt på det. De fortæller selv, at de egentlig ikke oplevede at få så meget ny viden om elevernes læring, som de ønskede, og at de fortsat er i tvivl om, hvorvidt man kan "se" elevers læring.

### *EVA's kommentarer*

Teamet havde forud for observationerne en drøftelse af tegn på læring, men endte med at observere tegn på deltagelse, da det efter teamets opfattelse ikke er muligt at se elevernes læring, fordi det er en indre proces. De valgte at observere det, der var synligt, tegn på deltagelse, og fik derfor viden om dette – et mønster i elevernes deltagelse.

Lærerne i teamet valgte at observere alle elever på en gang, og det gjorde, at de havde brug for en dataindsamlingsmetode, der kunne indfange bredden i gruppen. Det betød, at de havnede i en kvantitativ tilgang, som gjorde det muligt at notere enkle tegn for alle elever i korte tidsintervaller. Dette teams erfaringer illustrerer vigtigheden af at være enig om formålet med observationerne og have valgt en dataindsamlingsmetode, som egner sig til formålet. Lærerne i teamet ønskede sig viden om elevernes udbytte og ville gerne have observeret tegn på læring, men de havde ikke på forhånd formuleret tegn på læring, og de havde heller ikke diskuteret, hvilken systematik de ville anvende til at notere. Teamet kunne med fordel have drøftet dette, så det havde haft bedre betingelser for at fokusere på bestemte tegn og evt. udvælge enkelte elever. Lærerne i teamet gik ikke nærmere ind i en undersøgelse af betydningen af de tegn, de ville observere, da de ikke så mulighed for at arbejde med supplerende interview med eleverne med de ressourcer, de havde til at løse opgaven, sådan som det andet team gjorde.

Her er det interessant at se, hvor forskellige typer af viden de to teams opnår med de to forskellige metodiske tilgange. Mens det første team fik viden om, hvilken læring de synlige tegn hos få udvalgte elever var indikationer på, fik det andet team viden om et mønster i indikationer på hele klassens deltagelse i undervisningen.

Men teamet i 6. klasse havde opnået en anden ny viden om elevernes deltagelse, som de ikke havde haft som formål, nemlig viden om omfanget af elevernes aktivitet i undervisningen. Da de i skemaet noterede elevernes aktivitet hvert tiende minut, havde de nu viden om, hvor ofte i lektionen eleverne havde udvist det, som observatøren vurderede som tegn på deltagelse. Her viste sig et billede, som overraskede dem, da en gruppe af elever samlet set kun havde vist tegn på aktivitet i 10 minutter ud af 90 minutters lektion. Den del af analysen havde de et ønske om at arbejde videre med i undervisningen.

De tre kategorier, teamet anvendte i skemaet, gjorde, at den observerende lærer allerede i dataindsamlingen måtte foretage en analyse af, hvor aktive eleverne var. For at placere elevernes handlinger og udsagn i en af de tre kategorier måtte den observerende lærer foretage en vurdering af graden af aktivitet hos hver enkelt elev. På den måde endte lærerne med at kvantificere vurderinger af elevernes handlinger i stedet for at observere handlingerne med henblik på efterfølgende analyse og vurdering. Herved opstår en risiko for, at data ikke i tilstrækkelig grad kan understøtte, at lærerne får udfordret deres forforståelse af eleverne.

Der bliver altså fra begyndelsen det problem med deres data, at de på forhånd har struktureret kategorier, som hviler på vurderinger i stedet for iagttagelser. På den måde kommer de til at tage hul på analysen, før de er færdige med at tilvejebringe deres datamateriale. Det, at de foretager vurderinger allerede i dataindsamlingen, gør, at de ikke får særligt gode betingelser for at udfordre egne forforståelser af eleverne, og det kan begrænse mulighederne for at gøre nye opdagelser om elevernes læring. Derfor oplever teamet også, at det ikke får særligt meget ny viden om eleverne.

Teamets opsamling på dets udbytte viser, at det fremadrettet ville give lærerne en værdifuld viden at gå mere kvalitativt til værks. Dels mht. at undersøge tegn på læring for at komme tættere på det, man faktisk kan se hos eleverne, og få en mere sikker viden om, hvilken læring de synlige tegn er indikationer på. Dels mht. at strukturere observationer på en måde, hvor man først indsamler data og dernæst analyserer og vurderer det samlede billede af elevernes deltagelse og muligheder for læring.

## 7.4 Udvælgelse – hvem er i fokus og hvorfor?

Med observationer kan man vælge at sætte fokus på enten særligt udvalgte elever eller alle elever. Med observationer af særligt udvalgte elever kan man bruge observationerne til at blive klogere på den faglige progression eller deltagelse i undervisningen blandt enkelte elever, som er enten tilfældigt udvalgt eller udvalgt, fordi de giver anledning til særlig opmærksomhed. Med observationer af alle elever kan man nå hele vejen rundt med mere enkle spørgsmål med henblik på at opdage nye mønstre i fx aktivitet eller deltagelse.

Når man vil observere alle elever, er det vanskeligt – om ikke umuligt – at nå hele vejen rundt i samme observation, medmindre det, man observerer, er meget enkelt. Derfor kan det i de fleste tilfælde give mening at gennemføre observationer i turnus, så man fx udvælger fire-fem elever ad gangen. Hvis man vil udvælge enkelte elever til observation, er det en god idé at gøre sig helt klart, hvorfor og hvordan man udvælger dem. Et enkelt eksempel på det fra projektet her var en drøftelse ved et sparringsmøde med en deltagende skole. Her havde lærerne tænkt sig at observere nogle bestemte elever, fordi det var dem, som i lærernes øjne umiddelbart kaldte på opmærksomhed på grund af udfordringer med opmærksomhed og deltagelse i undervisningen. Vi drøftede dette med henblik på at undersøge fokus for observationerne, som var trivsel og faglighed. Gennem drøftelsen viste det sig, at hvis man i stedet spurgte til, hvilke elever lærerne så som nogle, der lige nu ikke udnyttede deres faglige potentiale, så udvidede gruppen af relevante elever sig. Det er altså vigtigt at vide, hvad man præcis søger svar på, når man udvælger elever til observation.

Det tredje team, der arbejdede med observationer i projektet her, valgte en gruppe elever ud, som lærerne vidste havde faglige udfordringer og også en del fravær. På grund af fraværet var forskellige elever i fokus i løbet af de tre forskellige lektioner, og observationsformen var åben og undersøgende med fokus på de udvalgte elevers deltagelse. Den observerende lærer fortæller om sine iagttagelser af, hvornår de udvalgte elever så ud til at have svært ved at følge med, og hvornår de evt. forlod undervisningen efter at være blevet koblet af. Hun fortæller:

*Der foregår kun en ting (i undervisningen), og det er det, man laver, og hvis man ikke kan det, så er der ikke noget at gøre. Så til sidst, så ryger mobilen frem hos den ene, og så sidder hun og spiller lidt, og det gør hun så, hun forstyrrer ikke. Så tænker jeg "hov, hvad sker der, det er de samme to piger, jeg nu har set i to timer", og i den ene time var de totalt aktive hele tiden, men i den anden time laver de faktisk ingenting, de skriver ikke engang ned, så jeg konkluderer, at de kan faktisk ikke. De sidder, som om de gerne vil, I ved, hvordan man kan sidde og kigge lidt, men de får ikke rigtig rejst sig og går op og spørger.*

I næste lektion observerer læreren, at en af eleverne forlader undervisningen efter at have siddet passivt et stykke tid, og hun konstaterer, at pigen har mistet motivationen:

*Hun har givet op – "jeg kan ingenting". Det var så hårdt at sidde og se på. På et tidspunkt, så skal der foregå noget på et smartboardovre i siden, og så kommer hun op til mig, så jeg siger "vil du sidde ved siden af mig?". "Ej, jeg skal på toilettet," siger hun. Det var klokken 10.28, vi så hende aldrig siden.*

Herefter gør lærerne i teamet sig nogle refleksioner over, hvordan de kan bruge observationerne til at justere undervisningen. Den observerende lærer har særligt lagt mærke til undervisningsformen, da hun har opdaget noget nyt om, i hvilke situationer eleverne bliver hægtet af – fx er der nogle elever, der er særligt optagede af undervisningen, når eleverne arbejder praktisk med et emne:

*Det bringer os jo også frem til, at når vi har vores teammøder for udskolingsklasserne, så må vi jo også tage op der: "De observationer, jeg har gjort, hvad kan vi bruge dem til? Skal vi lave noget om på vores undervisning, eller skal vi sige, at sådan skal man i matematik?" Nej, det skal vi jo nok ikke. Så på den måde kan vi inddrage de her observationer og så bruge dem aktivt ved at lave undervisningen om, det er sådan lidt vores konklusion.*

Teamet her har altså gennem en undersøgelse af, hvornår eleverne deltager i undervisningen, fået noget viden at arbejde videre med.

### *EVA's kommentarer*

Noget af det afgørende for denne dataindsamling er, at en kollega kommer og observerer, mens der bliver undervist, da det giver mulighed for at gøre opdagelser om elevernes undvigelsesstrategier, som den lærer, der varetager undervisningen, ikke selv har mulighed for at se. Der er et klart fokus på deltagelse i observationerne, det er i dette tilfælde entydigt nok til at være håndterbart og overskueligt. Samtidig er der en åben og nysgerrig tilgang til, hvad der kan være årsag til, at de udvalgte elever bliver hægtet af i undervisningen.

En mulig opfølgning på denne dataindsamlingsmetode kunne være at arbejde videre med at afprøve nye arbejdsformer i undervisningen og fx observere, om denne indsats ændrer ved de samme udvalgte elevers deltagelse og fravær. Derudover ville interview med de pågældende elever sandsynligvis kunne bidrage med yderligere indsigt i deres behov for variation og støtte i undervisningen som supplement til den viden, de har om eleverne fra deres daglige kontakt med dem.

## **7.5 Opsamling**

Selvom observationer umiddelbart kan virke som en enkel metode, som er let at gå til, er der mange spørgsmål, man må overveje grundigt, hvis man vil have data ud af det, som passer til det spørgsmål, man vil undersøge, og giver en viden, som kan styrke undervisningen og elevernes udbytte.

Det er vigtigt at vide, hvad man har i fokus: Er det fagligt udbytte, deltagelse i undervisningen, arbejdsmetoder, samarbejde, relationer eller andet, der er i fokus? Og som følge heraf skal man være meget præcis i sin fastsættelse af, hvilke indikationer/tegn man ser herpå. Det er afgørende for kvaliteten og brugbarheden af data, at man på forhånd gør sig klart, hvilke tegn på læring og udbytte man lægger mærke til hos eleverne, og at man evt. undersøger, om disse tegn svarer til elevernes egne oplevelser af, hvornår de lærer, og hvornår deres opmærksomhed er et andet sted, jf. eleven, der så fjernsyn for sit indre blik, i afsnit 7.1.

Den systematik, hvormed man noterer sine observationer og strukturerer og fastholder data, har stor betydning for, hvad man kan sige noget om. Her kan hurtigt opstå et dilemma mellem dataenes overskuelighed, bredde i elevgruppen, man kommer omkring, og nuancer i iagttagelserne og analysens udsigelseskraft. Hvis man på en gang vil gøre det overskueligt og nuanceret, er det en god idé at tænke i at "nedbryde" den virkelighed, man kigger på, til entydige tegn, fx vurderinger af aktivitetsniveau, som kan nedbrydes til tegn på aktivitet, som kan registreres for efterfølgende at fremanalysere et samlet billede af hver elevs aktivitetsniveau, jf. eksemplet i afsnit 5.2.

En anden måde at forenkle og præcisere dataindsamlingen på er ved at vide, hvem og ikke mindst hvor mange (hvor få) man behøver at have i fokus. Det må man også overveje ud fra hensynet til observationernes formål. Ønsker man at blive klogere på enkelte elevers allerede kendte udfordringer eller at gøre nye opdagelser om tilfældigt udvalgte elevers udbytte, eller ønsker man at undersøge mønstre i fx aktivitetsniveau i en hel gruppe/klasse, evt. med henblik på nærmere undersøgelse af nogle få efterfølgende? Det er dog værd at arbejde med at have konkrete udvælgelseskriterier for ikke blot at indsamle data om de elever, der springer mest i øjnene hos læreren, men også for at få et blik på forskellige elever.

Når man har få elever i fokus, kan det være en stor hjælp at aftale, hvad man stiller op med andre evt. iagttagelser, som man gør undervejs, og som kan være svære at lade være med at fokusere på. Ellers kan disse iagttagelser komme til at forstyrre den observerende lærer unødigt i situationen, og der kan være vigtige forhold, man ikke får samlet op på.



# 8 Elevernes selvevaluering

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan man kan arbejde systematisk med data fra elevernes selvevaluering. Lærerne i projektet var meget optagede af evaluering som middel til motivation og gav udtryk for, at de især oplever evaluering som meningsfuldt, når det drejer sig om at motivere eleverne. Nogle af dem valgte derfor at arbejde med elevernes selvevaluering og opfølgende dialog med eleverne herom. I kapitlet er der særligt fokus på samspillet mellem elevernes selvevaluering og lærernes vurderinger samt udnyttelse af de positive konstitutive virkninger ved selvevaluering blandt eleverne.

## 8.1 Motivation, færdigheder og evalueringskompetence i ét

Evaluering i undervisningen kan have flere formål, og ifølge professor Kari Smith er to vigtige formål med evaluering af elevernes udbytte af undervisningen at:

- Søge at identificere, hvad der skal til for at forbedre undervisningen og styrke elevernes læring
- Fremme livslang læring og opbygge evalueringskompetence hos eleverne selv (Smith 2012).

Elevernes selvevaluering i den løbende evaluering kan ses som et vigtigt middel til motivation, da den giver eleverne mulighed for at lære at reflektere over og evaluere egne kompetencer. Samtidig kan de få mulighed for at få mere konkrete billeder af eget faglige udbytte og mere præcise og/eller mere positive billeder af egne potentialer. Endelig kan eleverne på baggrund af selvevaluering og feedback fra læreren få støtte til at udvikle positive selv billeder og styrke deres motivation. Det er i den sammenhæng vigtigt at bemærke, at elevernes selvevaluering ikke kan stå alene, men bør optræde i sammenhæng med lærerens vurdering og feedback.



En af lærerne har arbejdet med elevernes motivation, færdigheder og egen evalueringskompetence i idræt i en 5.-klasse og en 6.-klasse. Hun har været optaget af, at eleverne både tilegnede sig nogle bestemte idrætsmæssige færdigheder og samtidig blev bevidste om deres egen læring og herigennem blev mere motiverede.

Læreren har designet dataindsamlingen med følgende formål for øje:

- Data skal give viden om elevernes udbytte af undervisningen i form af motivation og faglige færdigheder.
- Eleverne skal selv lære at evaluere deres arbejdsindsats og faglige udbytte og reflektere over sammenhænge herimellem.
- Elevernes motivation skal styrkes gennem oplevelser af succes i faget ved, at de får fokus på egen progression, og ved, at de oplever tryk ved at kunne noget forskelligt.

Læreren startede et fireugers forløb om springgymnastik og fælles læringsmål om kendskab til og udførelse af: sving- og afsætsben, håndstand, forlæns og baglæns kolbøtte, flyverulle, salto, behændighed og styrke i tovene, vejrmølle, araberspring, spring over buk, sving i bom.

Disse læringsmål kunne for hver elev justeres i niveau og grader af opfyldelse, så det passede til elevernes forskellige forudsætninger.

Undervejs i forløbet benyttede hun sig af tre forskellige dataindsamlingsmetoder for at få den viden, hun havde brug for om elevernes udbytte af undervisningen:

- Selvevalueringsskemaer til eleverne
- Egne observationer
- Løbende samtaler med eleverne.

I selvevalueringsskemaet skulle eleverne vurdere egen arbejdsindsats og fagligt udbytte. Skemaet skulle udfyldes i undervisningen i umiddelbar forlængelse af aktiviteterne. Eleverne skulle placere deres faglige færdigheder i kategorierne "Kan", "Kan næsten" og "Kan ikke", udfylde et felt om deres arbejdsindsats samt tilføje individuelle bemærkninger. Et eksempel på det kunne være, at der i skemaet ud for målet om at udføre håndstand fx kan noteres "kan udføre håndstand op ad væggen" eller "skal træne at låse i albuerne".

Læreren foretog systematiske observationer af alle elevers motivation i løbet af det fire uger lange forløb. Hun kiggede dels på forskellige former for interesse blandt eleverne, dels på tegn på, at eleverne var i flow i undervisningssituationen. Hun forklarer om de to typer af interesse, hun har fokus på i observationerne:

*Den ene er, at de gerne ville være med til det her, de ville gerne lave de her øvelser, og de ville gerne øve sig på dem. Men den anden, hvor vi rigtig gerne vil have dem hen, det er, når den bliver mere personlig, og de tager det med sig, med hjem eller til andre sammenhænge. Der var nogle få, hvor den blev personlig. Der var særligt en pige, hun ville gerne kunne stå på hænder. Den første gang kunne hun ikke finde ud af at få låst i albuerne. Så hun gik hjem og trænede og trænede og kom og viste det og sagde "prøv lige at se her, nu er jeg bedre end min storesøster". Hun havde taget den med hjem, hun havde måske i virkeligheden i lang tid haft et ønske om at kunne det, og det kunne hun så lige pludselig, så det var en kæmpe succes for hende.*

De to typer af interesse, læreren undersøger blandt eleverne, er:

- Interesse for at deltage (og arbejde med målene) i undervisningssituationen
- Interesse for at arbejde videre med målene uden for undervisningen.

Desuden holdt læreren øje med tegn på, at eleverne var i flow, hvilket hun forklarer som situationer, hvor eleverne er helt optagede af en aktivitet og hverken keder sig, fordi deres kompetence er for gode i forhold til opgaven, eller oplever angst, fordi deres kompetence er for ringe i forhold til opgaven. Flow kan i denne sammenhæng fx være synligt ved, at eleverne udviser tegn på interesse for noget, de umiddelbart har svært ved, men er trygge ved at gå ind i, eller at eleverne er så optagede af en øvelse, at de bliver overraskede, når en øvelse eller lektionen er slut: "Skal vi allerede pakke sammen?" Så har de været i flow, fortæller hun.

Læreren brugte sine data om interesse, motivation og færdigheder til at få viden om og overblik over elevgruppens læringsmuligheder og udbytte. Lærer og hver enkelt elev havde desuden en dialog om elevens præstation og progression, interesse, arbejdsindsats og læringsmuligheder i forhold til målene.

I analysen af sine data indkredsede læreren en lille gruppe elever, som særligt havde brug for støtte. Læreren undersøgte herefter denne gruppe elevers manglende interesse nærmere i feedbacksamtaler og fandt ud af, at de ikke havde opnået den tryghed ved nye kropslige udfordringer, som var formålet fra starten af forløbet. Herefter arbejdede hun særligt videre med denne lille gruppe ved at tilbyde alternative aktiviteter som veje til motivation, læringsmuligheder og udbytte for dem.

Hun opdagede også, at det tydelige fokus på nogle af målene for en anden gruppe elever faktisk var en udfordring: De trænede meget – og også for meget – for at få gode evalueringer på planen, der hang synligt i lokalet. Nogle af dem overtrænede, hvilket gav anledning til nogle snakke mellem lærer og elev om at lytte til sin egen krop og opøve sin fornemmelse af ens egne fysiske grænser (som er en væsentlig del af *formålet* med undervisningen). Men det er værd at bemærke, at evalueringen var ved at blive kontraproduktiv – men omvendt også, at den gav en anledning til at tale om de mere overordnede formål med undervisningen.

Læreren erfarede tre styrker ved forløbet, som hun fremhævede ved det fælles seminar:

- Eleverne oplevede større motivation ved at få fokus på egen progression.
- Læreren fik ved hjælp af kombinationen af de tre systematiske dataindsamlingsmetoder (observationer, selvevaluering og interview) et bedre overblik over alle elevers progression i faget. Det gav hende samlet set et godt afsæt for at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige forudsætninger og hjalp hende til at fokusere sit blik på de steder, hvor eleverne havde brug for mere støtte og/eller alternative læringsmuligheder i undervisningen.
- Lærerens kolleger gav hende den tilbagemelding, at eleverne kunne genkende og overføre evalueringskompetencer fra selvevalueringen i idræt til andre fag.

#### *EVA's kommentarer*

Denne lærers arbejde med elevernes selvevaluering, egne observationer og interview/dialog med eleverne er et eksempel på, hvordan forskellige data kan kombineres på en måde, hvor det dobbelte formål som nævnt i starten understøttes. Når formål og læringsmål er klare som i dette eksempel, kan man indsamle både lærerbaserede og elevbaserede data og på en gang udnytte dem til at understøtte arbejdet med tilpasning af de faglige mål i undervisningen og samtidig styrke elevernes motivation for læring og evalueringskompetence.

Lærerens arbejde viser også, at det er vigtigt at være opmærksom på de konstitutive virkninger, der kan ligge i at have fokus på enkelte mål i undervisningen, hvilket her viste sig at blive kontraproduktivt i et tilfælde. De konstitutive virkninger kan imidlertid (som hun også gør) udnyttes positivt på mange måder, især når de bliver tænkt ind fra starten. Det kan man også læse mere om i næste afsnit.

## 8.2 Selvevaluering i projektopgaven

På en af de deltagende skoler var man særligt inspireret af John Nottinghams tanker om at styrke elevernes udbytte og motivation gennem fokus på synlige læringsmål og progression. Et lærerteam her satte sig for at udvikle et redskab til elevernes selvevaluering i forbindelse med en projektopgave, de udarbejder i dansk i 5. klasse.

Lærerteamets formål med konceptet var, at:

- Eleverne skulle motiveres og opleve et større ansvar for og ejerskab til arbejdsproces og opgaver
- Tydeliggøre mål og mening for eleverne, særligt mht. de formmæssige krav til opgaven
- Skærpe lærernes fokus i vurderingen af opgaverne og udnytte lærernes tid optimalt i forhold til elevernes udbytte af evalueringen.

Ligesom læreren i afsnit 8.1 havde lærerteamet her også fokus på elevernes faglige udbytte, arbejdsindsats, motivation og opbygning af evalueringskompetencer. Samtidig var det vigtigt for dem at få en god systematik ind i evalueringsarbejdet med henblik på at øge kvaliteten og udnytte tiden bedst muligt.

Lærerne formulerede læringsmål og lagde bl.a. særlig vægt på elevernes arbejdsproces og projektopgavernes udformning, da det var noget af det nye, eleverne her i 5. klasse skulle lære, og noget af det, lærerne ser peger videre frem mod udskolingen. På baggrund af læringsmålene udarbejdede de et selvevalueringskema til eleverne og et skema til læreren for at sikre systematik i, hvilke elementer de så på i elevernes skriftlige produkter og mundtlige præsentation. De to skemaer indeholdt følgende:

---

Elevens skema:

Lærerens skema:

---

Spørgsmål om elevens arbejdsproces:

- Har du haft tid nok til opgaven?
- Har du lyttet efter, da din lærer gav instrukser til arbejdet?
- Har du brugt den skriftlige vejledning, da du skrev opgaven?
- Hvilken del af din opgave har du brugt mest tid på?
- Har du læst din opgave højt og redigeret den?
- Har du opfyldt kriterier for genrer?

Indholdselementer, som eleven skal svare ja/nej til om var opfyldt:

- Forside
- Indholdsfortegnelse
- Dagbog
- Mit drømmejob
- Mit liv om 20 år.

Formkrav, som eleven skal svare ja/nej til om var opfyldt:

- Letlæselig skrifttype
- Skriftstørrelse 12
- 1½ linjeafstand
- Navn og titel på forsiden.

Åbne spørgsmål til refleksion over læringsmål:

- Hvilken del af din opgave er du mest tilfreds med? Hvorfor?
  - Hvad har du lært?
  - Hvad skal du være opmærksom på, næste gang du skal aflevere en skriftlig opgave?
- 

Indholdselementer opfyldt (ja/nej-kommentarer):

- Forside
- Indholdsfortegnelse
- Dagbog
- Mit drømmejob
- Mit liv om 20 år.

Formkrav opfyldt (ja/nej-kommentarer):

- Letlæselig skrifttype
- Skriftstørrelse 12
- 1½ linjeafstand
- Opdeling i afsnit
- Navn og opgavens titel på forsiden.

Elementer i den mundtlige præsentation (ja/nej-kommentarer):

- Struktur/disposition
- Brug af stikord (ikke oplæsning)
- Øjenkontakt med tilhørerne
- Taler med egne ord
- Høj og tydelig tale
- Indlevelse.

Fremadrettet fokus: ...

Lærerne i teamet fremhæver forskellige styrker ved konceptet i forhold til de formål, de havde. Om styrkerne mht. elevernes motivation, læringsmuligheder og udbytte fortæller de ved seminaret:

*Vi har været bedre vejledere og guider i denne her læringsproces for ungerne.*

*Det har været lettere for eleverne at vide, hvad det [er], der skal gøres. Hvad er kravene, hvad er det, der forventes?*

*Det endte med, at de fik en værktøjsmappe, fordi vi har været så optaget af, at det skulle være sådan, at de kunne opfylde succeskriterierne.*

Om styrkerne mht. deres egen planlægning, gennemførelse og evaluering af forløbet fortæller de:

*Idet vi allerede fra start har vidst, hvad vi ville evaluere på, så har vores planlægningsforløb også vist sig at være helt anderledes, hele undervisningsforløbet har været helt anderledes.*

*Der har vist sig at være grobund for et meget bedre struktureret undervisningsforløb op til introduktionen af opgaven.*

*Det har vist sig at blive et styringsredskab både for planlægningen af, hvordan undervisningen skulle være for projektopgaven, og for, hvordan det skriftlige materiale skulle laves.*

Lærerne har altså erfaret, at evalueringsredskabet har gjort det muligt at skabe tydeligere fokus i undervisningen fra planlægning til gennemførelse og evaluering, til gavn for både elevernes udbytte og deres egen arbejdsproces. Koblingen mellem læringsmål og aktivitet, som konceptet nødvendiggjorde, har givet eleverne en bedre forståelse af meningen med forløbet, og det har været tydeligt for dem, hvad de skulle lære, og hvornår målene var opfyldt. Samtidig har konceptet ifølge lærerne styrket elevernes motivation og udbytte, hvilket de kan se i opgaverne:

*Den helt store fordel på elevernes side er, at vi har set nogle meget, meget flotte opgaver, nogle meget, meget flotte præsentationer, som ikke har været så flotte før. Det har bare højet deres faglige niveau, og det har givet sådan en stolthedsfølelse, når man også får et responsark, der bare er fyldt med ros.*

Endelig peger lærerne på, at de har haft bedre mulighed for at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige behov:

*Det har [efterfølgende] været meget nemt at slå ned på, hvor vi ikke har slået til som lærere. Der kan vi godt se, at vi har koncentreret os utrolig meget om opgaven, men præsentationen kunne vi godt have gjort mere ud af at undervise dem i.*

Lærerne har altså med analysen af systematisk indsamlede data om alle elevernes udbytte fået øje på, hvor de helt konkret kan tilpasse undervisningen for at forbedre elevernes læringsmuligheder og udbytte.

Lærerne påpeger en særlig opmærksomhed, de har haft med i designet af konceptet. De havde specifikt sat fokus på læringsmål vedrørende formkrav til en opgave og elevernes arbejdsproces, men der var også indholdsmæssige læringsmål for opgaven. Lærerne havde derfor også tænkt både formkrav, arbejdsindsats og opgavens indhold med i selvevalueringen og herved taget højde for, at selvevalueringens konstitutive virkning kunne komme til at betyde, at eleverne ville lægge for meget vægt på de tydelige formkrav, og ville stjæle for meget fokus fra indholdet i opgaverne. Derfor havde lærerne valgt at lægge vægt på alle disse læringsmål i evalueringen. Deres arbejde er derfor også et eksempel på, at den konstitutive virkning bevidst udnyttedes positivt.

Noget af det, lærerne har fundet vanskeligt i arbejdet med konceptet, var at stille de rigtige spørgsmål i dataindsamlingen:

*Vi [har] godt nok brugt meget tid på at udforme nogle spørgsmål, for det har været vildt vanskeligt at stille nogle spørgsmål om det, vi ønskede svar på. Når vi stiller spørgsmålene, får vi så i virkeligheden et svar, vi kan bruge til noget? Der har vi godt nok måttet prøve igen nogle gange.*

Som lærerne her fortæller, er det ikke så enkelt at formulere spørgsmål i dataindsamlingen (her i et spørgeskema) så præcist, at man får nøjagtig den viden, man har brug for. Lærerne havde brug for viden om, hvorvidt eleverne havde anvendt den vejledning, lærerne havde givet, og samtidig ville de gerne vide, hvordan de evt. havde anvendt vejledningen. I skemaet har de løst det ved at give plads til både at svare ja/nej på det første og bagefter at uddybe med kommentarer i et felt ved siden af som svar på det andet. Det gav mulighed for, at eleverne kunne svare på, hvordan de havde brugt vejledningen, men ikke nødvendigvis sikkerhed for, at de svarede på det, læreren har brug for at vide noget om, da feltet var åbent og uden videre spørgsmål af hensyn til enkelheden i skemaet. Her kunne de med fordel have suppleret med en anden dataindsamlings

metode, som gav bedre mulighed for at spørge ind til elevernes udbytte og arbejdsproces, fx et interview. Arbejdet i teamet er altså også et eksempel på vigtigheden af at matche dataindsamlingsmetode og undersøgelsesspørgsmål. De havde nemlig to typer af spørgsmål, som egnede sig til hver sin dataindsamlingsmetode:

- Spørgsmål om elevernes konkrete arbejdsmetoder i forløbet. I den forbindelse havde de fx brug for at spørge: *Har eleverne anvendt den vejledning, de har fået stillet til rådighed i forbindelse med projektopgaven? Og: Hvor meget har de anvendt vejledningen?* Denne type spørgsmål er lukkede og undersøges bedst kvantitativt, dvs. med lukkede svarmuligheder som fx "Ja"/"Nej" eller "En gang"/"Flere gange". Den slags spørgsmål får man bedst svar på i et spørgeskema.
- Spørgsmål om elevernes udbytte af forløbet. Fx spørgsmål om, hvorfor og i hvilken sammenhæng eleverne havde haft brug for at anvende vejledningen. Hvilket udbytte oplevede eleverne af at løse opgaven? Hvad var det nye, eleven lærte? Her er den kvalitative tilgang mere velegnet, da den kalder på åbne svar, hvor eleven med egne ord formulerer, hvad hans/hendes erfaring, oplevelse og vurdering er.

#### *EVA's kommentarer*

Lærerne valgte en evalueringsform, der støtter op om formålet med selve opgaven – begge dele skulle motivere elevernes selvstændige arbejde. De oplevede, både at eleverne blev mere motiverede, og at deres faglige udbytte blev styrket.

Lærerne opnåede en høj grad af sammenhæng mellem planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen ved at lade læringsmålene styre processen. Det betød, at de selv opnåede et skærpet fokus og en højere kvalitet i undervisningen. Det er en væsentlig pointe, at de allerede fra begyndelsen var bevidste om at udnytte den konstitutive virkning positivt ved at lade eleverne kende læringsmålene og betone både formkrav, arbejdsindsats og fagligt indhold i opgave og fremlæggelse.

I selve udarbejdelsen af evalueringsspørgsmålene oplevede lærerne i teamet udfordringer mht. at få det helt rigtige fokus i dataindsamlingen, fordi de havde mange hensyn i spil, læringsmål på forskellige taksonomiske niveauer, flere typer af udbytte, behov for at komme rundt om alle elever og samtidig undersøge nuancer i den enkelte elevs udbytte. Og endelig skulle de finde formuleringer og en evalueringsform, som egnede sig til, at elever i 5. klasse kunne svare på spørgsmålene og få god mulighed for at reflektere over eget udbytte. De mange hensyn var vanskelige at tage højde for i samme redskab. Lærernes arbejde er derfor også et eksempel på, at man nogle gange må balancere hensyn til flere formål, når man arbejder med at inddrage eleverne selv i processen.



For at kunne balancere forskellige hensyn i sit valg af dataindsamlingsmetoder og designe evalueringen helt rigtigt er det derfor vigtigt, at man afgrænser sig så meget som muligt, har viden om, hvad forskellige dataindsamlingsmetoder kan, får nogle erfaringer med at arbejde med forskellige datatyper i praksis og endelig, at man har plads til at eksperimentere med metoderne og afprøve, hvad der virker bedst blandt lige netop de elever, man vil indsamle data om.

### 8.3 Selvevaluering i praktisk-musiske fag

Som forklaret i kapitel 4 er der fagforskelle, som betyder, at systematisk brug af data med fordel kan gribes lidt forskelligt an afhængigt af fagenes indhold og rammer, og et fag som fx billedkunst er som nævnt interessant at se nærmere på i denne sammenhæng.

Når man arbejder med elevernes selvevaluering som en del af den løbende evaluering, er det som berørt i de to ovenstående afsnit vigtigt, at det redskab, man bruger, tager højde for, at de elevbaserede data, læreren indsamler, giver viden, der kan bruges til at tilpasse undervisningen til elevernes forskellige behov, og at elevernes motivation og evalueringskompetence styrkes (jf. Smith). Derudover er det også vigtigt at redskabet egner sig til, at eleverne kan udtrykke sig om aktiviteter og udbytte på en måde, som passer til fagets indhold (og deres klassetrin).

Særligt i de praktisk-musiske fag så de deltagende lærere en udfordring i at finde dataindsamlingsmetoder, der kunne honorere dette. Elevernes udbytte af at arbejde med dele af de praktisk-musiske fag, fx billedfremstilling, kan være svært at indfange med traditionelle evalueringsredskaber, da det kræver, at elevernes udbytte af at arbejde med æstetiske udtryk og gøre praktiske erfaringer kan sprogliggøres skriftligt eller mundtligt. Derfor satte en gruppe lærere sig for at udvikle et selvevalueringsredskab med mulighed for, at eleverne kan inddrage billeder og/eller skrive.

Lærerne har udviklet et koncept for løbende evaluering i håndværk og design, hvor eleverne løbende udfylder skemaer med beskrivelser og illustrationer af arbejdsmetoder og udbytte efter hver aktivitet samt udfylder et opsummerende skema til sidst, hvor de reflekterer over det samlede udbytte og færdige produkt i afslutningen af et forløb. Læreren hjælper eleven med at udfylde dele af skemaet og følger op med feedbacksamtaler. Formålet er, at:

- Eleverne får mulighed for at se deres egen faglige progression
- Eleverne reflekterer over udbyttet i forhold til de forskellige læringsmål (som fremgår af skemaet)
- Læreren får viden om alle elevers udbytte af undervisningen
- Eleverne får mulighed for at evaluere i en form, som tager højde for fagets særegenhed.

En lærer fra teamet fortæller om det sidstnævnte formål med redskabet:

*De skal have mulighed for at udtrykke deres læring på en alternativ måde, ikke kun skriftligt eller mundtligt. Når vi er i de praktisk-musiske fag, er det meget smart, at de får lov til at udtrykke det, sådan som de gerne vil det, i stedet for at skulle skrive eller fortælle. Det, man oftest ser, er, at de giver sig til at tegne, hvad de har lært.*

Lærerne lægger altså vægt på muligheden for, at eleverne kan benytte sig af både ord og billeder i skemaet, og har erfaret, at eleverne benytter sig af muligheden for at tegne.

Selvevalueringskemaet består af en forside, hvor eleven kan præsentere sit værk med et billede og sit "kunstnernavn". Dernæst en side med plads til at beskrive elevens arbejdsproces og udbytte i ord og billeder i åbne felter, som giver mulighed for det. Som det ses i det udfyldte eksempel nedenfor, har en af eleverne i 5. klasse valgt at benytte sig af begge dele for at komme rundt om hele læringsprocessen. Man kan se, hvilke materialer eleven har anvendt (bl.a. krydsfiner), hvordan eleven har anvendt redskaber (bl.a. lim og en dekopørsav), samt noget om fremgangsmåden (fx at der er givet et første og andet lag maling). I felterne, der kommer nedenunder på næste side, er der plads til, at eleven evaluerer sin egen arbejdsindsats, udbytte i forhold til de faglige mål, fx anvendelse af redskaber, og det færdige produkt.

Giv dit arbejde en titel: *Drømmehuset*  
 Tegn eller skriv om processen efter hver undervisningsgang.

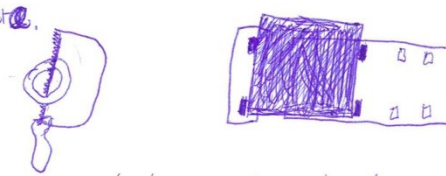
(Evt. Egne fotos af arbejdsgang)



<p>1.</p> <p>← krysfiner</p>	<p>2.</p> <p>← vindue</p> <p>savet med</p>
<p>3.</p> <p>de sidste vinduer</p>	<p>4.</p>
<p>5.</p> <p>andet lag</p> <p>hvid maling</p> <p>rod blå grøn</p>	<p>6.</p> <p>Træ-Lim</p> <p>Færdig!</p>

Hvad har jeg lært? (Sammen med din lærer)

Dekupørsav, skifte klinge, designe, lime, male på træ.



udvikling af eget design

Er de faglige mål nået?	Plads til forbedring	Ok	Super!
Dekupørsav		X	
Eget design			X
Brug af trælim		X	

Arbejdsindsats	Plads til forbedring	ok	Super!
Lytte til beskeder	X		
Aktivitetsniveau			X
Samarbejde			X
Oprydning		X	

Færdigt produkt	Plads til forbedring	ok	Super!
Egen vurdering		X	

Hvad ville du gøre anderledes, hvis du blev stillet opgaven igen?

~~Male med at male~~ Male vinduer inden jeg limer det på huset. Hvis man bruger en blandet farve skal man male alle tingene den samme gang, fordi er svært at lave den samme farve igen.

Læreren udfylder læringsmål for hvert forløb, så eleven ved, hvad der skal evalueres i forhold til. Til sidst er der plads til, at eleven skriver, hvad han/hun ville gøre anderledes næste gang, med henblik på at reflektere over, hvad der kan arbejdes videre med. Her skriver en elev fx, at han/hun ville:

*Male vinduer, inden jeg limer dem på huset. Hvis man bruger en blandet farve, skal man male alle tingene den samme gang, fordi det er svært at lave den samme farve igen.*

Lærerne har afprøvet redskabet blandt eleverne en enkelt gang. Her har de erfaret, at redskabet opfylder de formål, de havde. Eleverne udnytter pladsen til at bruge både ord og billeder i deres selvevaluering, og det gør det i nogle tilfælde lettere for dem at reflektere over og udtrykke sig om det udbytte, de har af undervisningen, og at gengive fremgangsmåder og arbejdsprocesser, som de kan vende tilbage til senere. Lærerne fortæller også, at de har gode erfaringer med at bruge skemaet som ramme for feedbacksamtaler med eleverne.

#### *EVA's kommentarer*

Teamet arbejder med at evaluere på en måde, der passer til fagets udtryksformer. Det åbner op for, at eleverne kan udtrykke sig på flere måder og med flere nuancer om deres arbejdsproces og udbytte. På den måde støtter evalueringen op om fagets indhold og formål. At eleven selv beskri-

ver sin fremgangsmåde, støtter op om, at eleven husker teknikker og værktøjer, samtidig giver skemaet mulighed for at opbygge elevernes evalueringskompetencer ved at give dem mulighed for at reflektere over deres udbytte med både billeder og ord.

Desuden giver konceptet mulighed for, at eleverne får øje på egen progression, og det giver læreren mulighed for at følge denne progression i et nuanceret datamateriale (ord og billeder efter hver aktivitet). Endelig kombineres elev- og lærerevalueringer, så elevens syn på sit eget udbytte evt. nuanceres. Det er også i lærerevalueringerne, at der er mulighed for at se på elevens udbytte i forhold til de mål for faget, der er på de højere niveauer i Blooms taksonomi. Herved kan læreren sikre, at man kommer omkring alle læringsmål i et forløb.

## 8.4 Opsamling

Lærernes arbejde med at lade eleverne selvevaluere viser nogle klare fordele mht. at styrke elevernes motivation, deres evne til at reflektere over egen læring samt deres evalueringskompetence. Redskabernes forskellighed viser, at man på mange måder kan tage højde for hensynet til elevernes muligheder for at udtrykke sig på forskellige måder, der passer til deres udvikling og faget, samtidig med at læreren får nuancerede og præcise data om elevernes udbytte.

Ud over at tydeliggøre elevernes faglige progression er der også i projekterne ovenfor gode eksempler på, at elevernes selvevaluering kan støtte op om andre formål med faget, fx arbejdsindsats og motivation.

Elevernes egne vurderinger kan endvidere give læreren værdifuld viden om elevernes forståelse af opgaven og derved lærerens egen introduktion til og undervisning i den. Her viser eksemplerne, at læringsmål med fordel kan trækkes helt frem for eleverne under selve dataindsamlingen og tydeliggøres af og for lærerne selv allerede i planlægningen af undervisningen og evalueringen.

Det er vigtigt, at elevernes vurderinger kombineres med lærernes evaluering af elevens faglige udbytte og progression – sådan som det også sker i eksemplerne ovenfor. Elevernes egne vurderinger giver viden om, hvordan de oplever udbyttet, og vigtig viden om de læringsmuligheder, eleverne har. Men elevernes egne vurderinger af udbyttet i forhold til læringsmålene er ikke nødvendigvis præcise, og der er derfor altid behov for en lærervurdering også. Både ligheder og forskelle mellem elev- og lærervurderinger kan danne baggrund for en god samtale mellem elev og lærer, dels om opgaven, dels med henblik på at lave aftaler om opfølgning, der skal støtte elevens læring fremadrettet.



# 9 Test

Kapitlet beskæftiger sig med de deltagende læreres erfaringer med forskellige typer af test – de frivillige, som de selv vælger og/eller laver, test vedtaget fra kommunalt hold samt de obligatoriske nationale test. Herefter præsenteres en analyse, en gruppe lærere på en af de deltagende skoler har udarbejdet om deres gennemførelse og anvendelse af de nationale test. Kapitlet afsluttes med en opsamling på temaet.

## 9.1 Erfaringer med test på de deltagende skoler

Interview med lærere og ledelser giver anledning til at skelne mellem frivillige test (som lærere selv vælger og/eller laver) og obligatoriske test, som er pålagt lærerne fra enten kommunalt eller nationalt hold<sup>6</sup>. I dette afsnit præsenteres de deltagende læreres erfaringer med begge typer af test. Men først præsenteres de mere overordnede erfaringer med og refleksioner over test.

### Generelle erfaringer med test

Nogle af lærerne har gode erfaringer med test, men er også meget bevidste om, at man skal være kritisk i sin tilgang og gøre sig nogle vigtige overvejelser over, hvad test kan. En lærer fortæller, at hun tit anvender en test efter et forløb for at se, om eleverne har lært forskellige fakta om emnet. Hun laver en sådan type test på forskellige måder – fx ved, at eleverne svarer på spørgsmål på poster i et orienteringsløb. Hun siger:

*Selv i vore dage er det smart at have en paratviden. Det kan ikke hjælpe noget, at man tror, at vikingetiden og anden verdenskrig var nogenlunde samtidig. [...] Men altså multiple choice, der vil jeg til enhver tid påstå, at der har de kvikke elever en gevaldig force, fordi de kan gennemskue, hvilke der ser troværdige ud, uden at kunne stoffet.*

<sup>6</sup> Test kan naturligvis også opdeles i andre kategorier – fx ud fra deres formål.



Denne lærer har mange års erfaring med læsetest og er meget opmærksom på, hvad de viser og ikke viser. Nogle lærere har som denne lærer gode erfaringer med at bruge forskellige typer af testredskaber og forholder sig kritisk til, hvad man kan og ikke kan med forskellige typer af test.

Andre lærere har en lidt mere grundlæggende skepsis over for at lægge vægt på systematisk indsamlede data (især testresultater), fordi de oplever en risiko for, at vigtige dele af fagene bliver nedprioriteret eller ligefrem går tabt, hvis man lægger for meget vægt på det, der kan måles og evalueres systematisk. Altså en mere principiel kritik af det at bruge test:

*Men det, jeg synes der er rigtig problematisk i forhold til test, er, når vi begynder at lægge undervisningen rigtig meget an på de her test. Og der synes jeg, der forsvinder ... Jeg synes godt, at den spændende undervisning kan forsvinde i jagten på at øve børnene op i at klare en eller anden test godt. Og det synes jeg er rigtig problematisk.*

### **Holddeling på baggrund af testresultater**

På en af de deltagende skoler bruger man resultater fra MG-testen i matematik til at inddele eleverne i forbindelse med holddeling. De har et holddelingsforløb på fem uger, hvor de arbejder intensivt med matematik på hold, hvor eleverne har nogenlunde samme faglige niveau. Eleverne testes igen, når forløbet er slut. Lederen beskriver, at ledelse og lærere løbende har diskussioner af forskellene mellem at bruge forløbet på at træne for at klare den afsluttende test bedre og så på at få en undervisning, der træner de steder, som den indledende test har vist at den pågældende elev har behov for – kombineret med andre former for undervisning:

*[Nogle lærere siger:] "Jamen, de her hold, der træner vi kun for at blive gode til den næste test." Det kunne være en faldgrube. At det var det, der kom fokus på. Og man huskede ikke det andet, hvor man arbejdede med de andre værdier i undervisningen. Eller andre undervisningsformer. At man kun trænede det her. Det kunne måske godt være et kritikpunkt. Eller et opmærksomhedspunkt.*

Citatet viser de vigtige forskelle, der er mellem at tilrettelægge en bred og varieret undervisning på baggrund af et testresultat og så lave en undervisning, hvis primære formål er at træne elementerne fra testen.

Bekymringen for skævridding af fagene eller teaching to the test (se også afsnit 3.2 om mulige negative konsekvenser af evalueringer) er ikke nødvendigvis et problem, der er forbundet med det at teste færdigheder i sig selv, men i højere grad et problem, der handler om ikke at evaluere elevernes udbytte af de øvrige dele af fagene tilstrækkeligt systematisk og præcist. Det er dog vigtigt, at man bruger de rigtige metoder til at indfange data om dette. Hvis man *kun* evaluerer kvantitativt, er der en risiko for at forfladige fagene, da man begrænser evalueringen til at dække det, der kan tælles, fx antallet af rigtige og forkerte svar (se også kapitel 4). Igen er pointen, at hvis dataindsamlingsmetode og formål skal matche, og hvis man vil indfange nuancer og kompleksitet, skal den kvalitative metode vælges. Kvantitative data (fx test) kan med fordel kombineres med kvalitative data.

På baggrund af dette projekt er det tydeligt, at læringsmål og tegn på læring netop bør bestemme metoden til dataindsamlingen, hvis man vil ud over risikoen for teaching to the test. Det kræver blot, at man vælger (eller evt. udvikler) de rette metoder, der passer til fagenes indhold og den type af viden, man har brug for. Her er det igen vigtigt at have cirklen, der viser sammenhæng mellem evaluering og undervisning, i baghovedet og regne baglæns for ikke at komme til at lægge for meget vægt på det, der umiddelbart er lettest at måle på inden for faget. Det kræver et analytisk arbejde at formulere læringsmål for de mere abstrakte dele af fagene, men det er nødvendigt, hvis man vil have mulighed for at evaluere på disse dele af fagene og ikke kun vil lægge vægt på det faktuelle, der kan testes kvantitativt.

I interviewene nævner lærere også andre erfaringer med test. Fx at en test kan bekræfte lærerens fornemmelse af eleven, men også kan overraske. I de sidstnævnte tilfælde viser testresultatet læreren, at han godt kan få eleven "lidt mere på banen" og "bore lidt mere", fordi han ved, at eleven godt kan.

I de tilfælde, hvor testresultatet er dårligere, end læreren forventede, fortæller lærere, at de skæler til, om testsituationen har haft en indvirkning – fx fordi eleven er blevet nervøs. En anden lærer (der også er læsevejleder) oplever, at eleverne er positive over for testsituationen, når hun kommer ud i klasserne for at gennemføre læsetest (nationale såvel som øvrige testtyper):

*Jeg oplever alle elever som positive over for testsituationen. Det er ikke sådan, så de frygter det, tværtimod. [De siger:] "Hvornår kommer du igen?" Det er ikke sådan noget fy fy. Og de kender udmærket hinandens plads i hierarkiet. Og vi gør rigtig meget ud af at sige til dem, at man ikke skal sammenligne sig med [elevnavn], som er færdig i løbet af fem minutter.*

### **Observation af testsituationen ved de nationale test**

En gruppe lærere valgte at observere den frivillige nationale test i dansk, læsning i 6. klasse. Gruppen var interesseret i at undersøge, om der var noget ved testsituationen, der påvirkede testresultatet i så høj grad, at den nationale test ikke længere afspejlede elevens faglige formåen. Én lærer observerer én elev og opdager under testen fx, at eleven efter fem minutter bliver urolig, at eleven konsekvent vælger at løse opgaver med billeder og klikker sig væk fra andre typer opgaver (selvom læreren prøver at opfordre eleven til at forsøge at løse disse også). Den observerende lærer konstaterer, at eleven når at besvare (eller rettere klikke sig igennem) 200 opgaver.

Efter testen reflekterer klassens lærere sammen over observationerne og testresultaterne. De analyserer og fortolker elevens adfærd ud fra deres kendskab til eleven. De når frem til, at der er en række faktorer i testsituation, der kan indvirke på et testresultat, fx rummets indretning, klassekammeraterne og deres fysiske placering samt elevens foretrukne opgavetyper (som fx billedopgaver). Lærerne når også frem til, at den pågældende elevs adfærd under testen kan siges at have sammenhæng med "spiladfærd" – at eleven klikker "hid og did i hastig rækkefølge, som når de spiller på en computer. En slags 'trial and error-adfærd'". Alle faktorer, der kan tænkes ind i analysen af en elevs resultat i en national test. Alt i alt konkluderer de, at testen ikke giver et retvisende billede af elevens faglige niveau. Observationerne fandt sted i en specialklasse, men gruppen vurderer, at det også vil være frugtbart at observere elever i andre klasser, mens de gennemfører den nationale test.

#### *EVA's kommentarer*

Gruppens arbejde peger på, at den pågældende elev har nogle vanskeligheder ved overhovedet at gå til den nationale test, som indvirker på resultatet. Hvis eleven skal gennemføre testen, må der tages højde for dette i fortolkningen af resultatet. Også i dette tilfælde vil det være formålstjenligt at kombinere dataindsamlingsmetoder, så testresultatet ikke er det eneste, der giver et billede af elevens faglige niveau. Bemærk derudover, at der er mulighed for at lade eleven holde pauser i løbet af testgennemførelsen, hvis læreren oplever et behov for det.

En leder på en tredje skole lægger vægt på, at en testsituation kan give et konkurrence- eller testelement, hvor man kan mærke, at "*børn bliver stolte af det, de kan*". Så interviewene tegner et sammensat billede af, hvad testsituationen kan betyde for eleven og for testresultatet. Hvis man blandt lærere på en skole har forskellige erfaringer med, hvad testsituationen betyder for

eleverne, kan man med fordel lokalt drøfte de mulige grunde til dette. Er der fx forskelle i den praktiske gennemførelse, briefing af eleverne eller lignende?

En anden ting, der nævnes i interviewene, er, at testresultater kan spille en rolle i kommunikationen med forældre. En lærer siger fx:

*Vi havde fx [elevnavn], hvor vi så siger til forældrene, hvor hun lå – og så kan man nu mærke, at nu er de altså begyndt at tage det alvorligt, det der med, at man også skal læse derhjemme hver dag. Og man kan faktisk se, at hun rykker.*

Lærerne i det pågældende interview oplever, at testresultatet kan få stor betydning, da det er konkret viden for forældrene:

*Det er så dejligt konkret for forældrene. Det der med: "Nårh, ja, men hun er C, o.k." – de kan lynhurtigt regne ud, at der også ligger en B og en A deroppe, som vi skal op og have fat i. Det er så vores mål som forældre.*

Nogle lærere oplever, at testresultater fremstår som mere vægtig viden, end hvis de beskriver elevens niveau ud fra egne observationer:

*Ellers [uden testresultatet], så synes jeg også, der er mange forældre, der kan sidde og sige "nej, men det er også, fordi hun er nervøs" eller et eller andet. Så kan man ligesom sort på hvidt sige "det er de og de områder". Så bliver det også mere forståeligt for dem. [...] For så har de noget konkret at forholde sig til, i stedet for at det bare er min oplevelse eller sådan. Og så kan de også se, hvor – og det er egentlig lidt tarveligt nogle gange – men de bliver placeret i forhold til resten af klassen og til landsgennemsnittet. Og der kan det også være lidt en øjenåbner for dem.*

Læreren beskriver, at hun ikke altid viser et meget lavt testresultat i forhold til klasse- eller landsgennemsnit, da det kan være lidt for nedslående for forældrene. En anden lærer på samme skole oplever, at forældrene også presser på for at få testresultaterne, og at de stiller høje krav til deres børn. Dette viser, at lærerne er meget bevidste om deres kommunikation med elever og forældre, sådan at testresultatet ikke virker demotiverende.

### **Erfaringer med frivillige test**

De indledende interview med lærerne i dette projekt viser, at der på alle fire skoler blev skelnet mellem obligatoriske og forskellige frivillige test. Frivillige test er fx, når de deltagende lærere fortæller om, at de under eller efter et forløb gennemfører test fra lærebøgerne, eller som de selv har lavet (fx "tip en 13'er"). Man kan også tage frivillige nationale test, men disse behandles ikke

i dette afsnit (men i afsnittet om de nationale test senere i dette kapitel). Disse test bruges fx op til udfyldelsen af elevplanen eller som en afrunding på et forløb. Evt. tages den samme test i starten og slutningen af et forløb, så progressionen gennem forløbet bliver tydelig – også for eleven. Det fremgår af interview med lærerne, at fordelene ved de frivillige test er, at de er nært koblet til undervisningen.

En lærer fortæller, at hun arbejder med at lave en test som afslutning på et forløb, men også med at give eleverne den samme test først og sidst i et forløb i historie, hvilket rummer en række fordele:

*Så [kan] eleverne se, "jamen, alt det her har jeg lært i det forløb, jeg har haft". Men også for at [jeg kan] se, "jamen, er det så det samme spørgsmål, som alle eleverne har svært ved at svare på – er det så, fordi lige præcis det har jeg gennemgået på en dårlig måde, eller det har vi ikke uddybet ordentligt?". [...] Hvis nu det er Christian 4.s virke som konge, de er gået glip af – så kan det godt være, at jeg ikke lige kan bruge det til næste forløb om skolen i gamle dage, fx. Men så ved jeg, at den måde, jeg underviste lige i det på, det var måske ikke den helt sigtsmæssige måde at gøre det på.*

Der er lærere, der lader sådanne frivillige testresultater indgå i elevplanen.

### **Erfaringer med lokalt vedtagne test**

Blandt de obligatoriske test er fx lokalt vedtagne test. I en af de deltagende skolers kommune er der obligatoriske test i læsning på 1., 2., 5. og 7. klassetrin (med OS64, OS120, LÆS5 samt TL2) og i matematik på 2. og 8. klassetrin (med MAT 2 og MAT 8). Disse lokalt vedtagne test udtaler både ledelse og deltagende lærerteams sig positivt om under de indledende interview. En leder fortæller, at testresultaterne har afstedkommet konkrete tiltag i matematik – initieret fra kommunalt hold, og man holdt øje med, om testresultaterne forbedredes. Lederen betoner anvendelsen af resultaterne:

*Man kan ikke bare tro, at bare fordi man har fokus på resultaterne, at så bliver de bare automatisk bedre. Sådan er det jo ikke.[...] Vi er ikke sådan nogle, der sidder og siger "vi vil bare have gode resultater". Hvis vi siger "o.k.", hvis vi ikke har så gode resultater, hvad kan vi så gøre? Og hvordan kan vi understøtte det på bedst mulig måde? Og hele tiden sørge for, at der ikke er nogen lærere, der skal føle, at vi – det er os, der sidder og siger "I skal have gode resultater". Altså, vi – det er faktisk omvendt. Nogle gange må vi gerne sige til lærerne: "Det er o.k., denne her elev ikke præsterer særligt godt i forhold til denne her test. Det er ikke alle, der skal ud med 12. Altså, hvis bare hver enkelt elev rykker sådan her og hele tiden en lille smule, så er det fint for os. Så I skal ikke stresses over det."*

Citatet er centralt, idet lederen dels betoner vigtigheden af, at skoler og kommuner har et fokus på progression frem for absolutte resultater, dels betoner, at formålet med testene er tydeligt for alle. Ledelsen på den pågældende skole arbejder på, at lærerne ikke skal føle, at de bliver vurderet negativt, hvis en eller flere elever præsterer dårligt ved en test. I stedet forsøger ledelsen at have fokus på elevernes progression – altså at de præsterer bedre end ved sidste (sammenlignelige) test.

### Erfaringer med nationale test

Afhængigt af fagkombination har de fleste af de deltagende lærere erfaringer med de nationale test. I de indledende interview lufter de en række forbehold over for disse test. Disse belyses nu. For en egentlig evaluering af de nationale test henvises til den evaluering, som Undervisningsministeriet har fået gennemført af Rambøll i 2013. Figuren nedenfor viser, hvornår de obligatoriske nationale test ligger.

**Figur 6**  
**Oversigt over de obligatoriske nationale test fordelt på fag og klassetrin**

Fag	Klassetrin							
	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Dansk, læsning	X	-	X	-	X	-	X	
Matematik	-	X	-	-	X	-	-	
Engelsk	-	-	-	-	-	X	-	
Geografi	-	-	-	-	-	-	X	
Biologi	-	-	-	-	-	-	X	
Fysik/kemi	-	-	-	-	-	-	X	

Nogle af de deltagende lærere oplever, at den bundne timing og det bundne indhold i de nationale test mindsker deres anvendelighed, fordi der ikke evalueres på det, der er relevant for undervisningen i den pågældende klasse lige på det tidspunkt. Måske er klassen ikke blevet undervist i de emner, der fx testes i den pågældende nationale test. Derfor oplever lærerne, at de ikke altid er et optimalt redskab til at evaluere på elevernes udbytte af den konkrete undervisning og de forløb, der er gennemført. Og dette kan betyde, at man indretter sin undervisning efter testen, oplever en lærer:

*Det [emne] behøver du jo ikke nødvendigvis at have undervist i på 2. årgang. Det kan du lige så godt vente med til 3. årgang. Og børnene er jo lige dygtige alligevel. Men så er det lige det, der bliver målt. Så hvis du ikke har undervist i det, så scorer du vildt dårligt. Så på den måde, der er der bare noget, der ... altså, det kommer så også ind og faktisk præger, hvad du så underviser i. Vi har startet op – der er nogle ting nu, som vi simpelthen er nødt*

*til at undervise i først. For ellers kan de ikke klare de nationale test. Og det er ting, som jeg ikke synes – at det kunne lige så godt være andre opgaver, ikke. Så på den måde synes jeg måske, man kommer til at undervise i, at de skal have test. Og så synes jeg også, vi taber noget.*

Nogle lærere udtrykker i interviewene skepsis over for de ting, der måles på ved testene – fx de ord, som indgår i den nationale test i dansk, læsning i 2. og 4. klasse. Testene er altså ifølge deltagende lærere for svære, eller det, der testes i, er ikke relevant. Som en anden lærer på samme skole siger om de dele af testen, der drejer sig om specifikke navne på planter:

*Man står måske selv og tænker: "ja, de vokset op i en baggård, hvor skulle de vide det fra?" Det har da ikke noget at gøre med, at de er dårlige til at læse.*

Fordi testene ikke nødvendigvis handler om noget, der har været undervist i, kan lærerne opleve, at de ikke kan bruge resultaterne – hvilket står i modsætning til deres oplevelse med læsevejleders testning af eleverne:

*De test, [navn på læsevejleder] går ind og laver, hvor vi kan se at, o.k., de er flyttet i OS64 fra at være C-læsere til at være A-læsere. Altså. Der kan man jo se, at de flytter noget. Hvor det andet [de nationale test], det er sådan noget "ja, hurra, nu har vi gjort det, for det er der nogen, der siger, vi skal, men jeg kan ikke bruge det til noget i min fremtidige undervisning". Ud over at jeg kan konstatere: Jeg har ikke undervist i talemåder. Det er et problem. I hvert fald i forhold til testen.*

Nogle af lærerne giver også udtryk for, at de nationale test er svære at bruge fremover, fordi de ikke må printe eksempler eller den enkelte elevs svarmønstre ud og tale med eleven, da testopgaverne er fortrolige (hvilket fremgår af folkeskolelovens § 55 b):

*Du må ikke tage nogen som helst resultater ud eller opgaver ud. Det er forbudt. Og det bliver politianmeldt, og der står alt muligt på de der sider om, hvor ulovligt det er. Så man bliver jo testet bare for testens skyld. Du kan ikke bagefter fortælle dem – ligesom hvis de har lavet en skriftlig opgave – "prøv lige at se her, du har altså rigtig svært ved egennavne. Og du kan se, næste gang, der skal du lave eller gøre" ... det må vi ikke. Og det synes jeg er problematisk ved nationale test.*

Den pågældende lærer oplever, at hun kan anvende andre test til at vise elev og forældre, hvad eleven har svært ved, fordi hun i de tilfælde kan vise detaljerede resultater. På den pågældende skole har man en række kommunalt vedtagne test (se afsnittet om lokalt vedtagne test ovenfor), og også lærere i det andet deltagende team giver udtryk for, at de oplever, at disse lokalt ved-

tagne test er mere anvendelige. Den nationale test "giver jo ikke noget billede af, hvad eleven kan, og hvad han ikke kan", som en anden lærer siger.

Testene er generelt opdelt i tre profilområder, og resultatet vil vises inden for hvert område (hvorfor man kan se testen som tre test i én) (Skolestyrelsen 2011, s. 4). Det skal bemærkes, at lærerne i praksis har mulighed for at drøfte elevens resultater med elev og forældre ud fra forældrebrevet, hvoraf elevens overordnede resultat inden for hvert af de tre profilområder fremgår. Men de pågældende lærere oplever altså ikke, at dette er anvendeligt mht. at forklare testens overordnede resultat og drøfte pædagogisk opfølgning med kolleger og elever/forældre. Der er dog mulighed for, at lærere i et team omkring en elev/en gruppe af elever kan få adgang til at se disse elevers detaljerede resultater i en af de resultatvisninger, der er målrettet læreren. En sådan deling af testresultater skal have et pædagogisk formål<sup>7</sup>.

En anden lærer i samme interview uddyber ved at sige, at hun synes, det kan skade elevernes selvtillid at få "en seddel med hjem, hvor der står: Du er langt under middel<sup>8</sup>. Det er jo ikke noget at arbejde ud fra overhovedet".

Citatet viser i en EVA-optik, at et testresultat ikke kan stå alene, men må suppleres af andre data, for at billedet af elevens faglighed får flere facetter.

Desuden peger lærerne på, at det i nogle tilfælde kan være vanskeligt at fortolke testresultaterne, så de bliver anvendelige i justeringen af undervisningen fremover. Det kræver nogle gange særlige kompetencer og inddragelse af fx læsevejledere eller matematikvejledere. På den deltagende skole, hvor man har flere kommunalt besluttede test (der på visse klassetrin ligger samtidig i samme fag), oplever lærerne, at den nationale test er sværere at tolke på end den anden. De giver også udtryk for, at det er vanskeligt at fortolke og kommunikere til elever og forældre, hvis de to typer test tegner to forskellige billeder af elevens faglige niveau i det pågældende fag.

### **Hjælp til de nationale test**

De deltagende skoler har erfaringer med at bruge to forskellige hjælpemidler til at fortolke resultaterne fra de nationale test. Arbejdet med disse har ikke været i fokus i dette projekt, men hjælpemidlerne nævnes her, så evt. interesserede kan opsøge mere viden om dem:

- Forlaget Dafolo har udarbejdet et beregningsskema, hvor læreren kan indsætte ele-

<sup>7</sup> Dette fremgår af <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/De-nationale-test/Testresultater>.

<sup>8</sup> Bemærk, at kategorien, der fremgår af forældrebrevet, hedder "En del under gennemsnittet".



vernes resultater for de forskellige profilområder. I regnearket vises herefter den enkelte elevs profil. Profilerne er beskrevet og kan bruges som ramme om tolkningen af den enkelte elevs testresultater. Læs mere om profiltælleren i Pøhler et al. (2010).

- Københavns Kommune har fået udviklet et Excel-værktøj, *Beregneren*, til kommunens skoler, og dette redskab stilles gratis til rådighed for alle kommuner. *Beregneren* opgør progressionen i elevens og klassens læsefærdigheder mellem de nationale test i dansk i 2., 4., 6. og 8. klasse. *Beregneren* er udarbejdet af virksomheden NordicMetrics. Læs mere om *Beregneren* her: <http://www.mitbuf.dk/beregneren>.

Derudover lavede det daværende Skolestyrelsen publikationen *Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*, der kan hentes her:

<http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/111111%20Brug%20testresultaterne.ashx>.

Lederne på de deltagende skoler giver i de indledende interview i højere grad end lærerne udtryk for flere positive ting ved de nationale test og for, at de gerne vil bringe resultaterne mere i anvendelse. En leder beskriver, hvordan hendes egen modstand mod de nationale test er dalet de senere år, men hun mener, at det kan være en "faldgrube", at "det bliver test for testens skyld" – at man med andre ord ikke får testene brugt. Den pågældende leder ønsker, at de bliver brugt mere pædagogisk:

*Og så snakker vi meget om, at så skal vi bruge det endnu mere, end vi gør. Fordi vi gør meget det, at vi konstaterer: Sådan ser det ud. Og så er der måske nogle steder, hvor vi slår ned, fordi det ser skidt ud. Det er mest der, vi slår ned. Måske mere, end vi slår ned på der, hvor det ser fantastisk ud.*

På den pågældende skole vil man begynde at gennemføre de nationale test tre gange – konkret ved at bruge den frivillige nationale test i slutningen af 5. klasse, så eleverne kan blive fortrolige med formen før gennemførelse af den frivillige såvel som den nationale test i matematik i 6. klasse. Og man vil på skolen inddrage ressourcpersoner i såvel dansk som matematik i fortolkningen af resultater og tilrettelægge en pædagogisk opfølgning på dem, ligesom man på skolen er opmærksom på de tilfælde, hvor resultaterne på tværs af klassen "ikke ser for godt ud". Det kan fx tyde på, at læreren har brug for et fagligt løft på det pågældende område.

En leder fremhæver også det adaptive princip<sup>9</sup> som en fordel ved de nationale test, fordi ingen andre kan se, hvilke spørgsmål man svarer på. Eleven bliver på den måde ikke "udstillet". Omvendt siger lederen også, at elever tit er helt bevidste om hinandens niveau.

## 9.2 En skoles arbejde med at forbedre arbejdet med de nationale test

På en af de deltagende skoler havde de indledende interview vist potentiale mht. at udvikle skolens praksis angående de nationale test, og dette tema valgte en gruppe lærere at arbejde videre med. Gruppen stillede sig selv den opgave at undersøge skolens evalueringskultur omkring anvendelsen af resultaterne fra de nationale test og valgte at fokusere på testen i geografi i 8. klasse. Gruppen definerer formålet som: "at skabe en oversigt over mulighederne ved at bruge nationale testresultater, så disse kan indgå i udskolingens evalueringskatalog."

Gruppen har som mål, at "udskolingslærerne får kendskab til, hvordan de nationale test kan bruges til evaluering af elevernes udbytte af undervisningen – som ét evalueringsredskab blandt mange andre". Konkret vil gruppen arbejde på, at resultaterne fra såvel den frivillige som den obligatoriske nationale test i geografi i 8. klasse bliver brugt til at målrette undervisningen den enkelte elev og klassen.

På længere sigt er gruppens mål, at det faglige niveau i faget geografi (målt gennem resultaterne af de nationale test) højnes gennem en målrettet indsats på baggrund af de nationale test, men dette falder i sagens natur uden for dette projekt.

Gruppens arbejde falder i tre dele:

- For det første har gruppen lavet en handleplan/køreplan, der på en lettilgængelig måde beskriver regler og optimale fremgangsmåder før og under testen. Dokumentet deles med skolens lærere.
- For det andet har gruppen analyseret, hvad der organisatorisk, praktisk og kulturelt på skolen hhv. fremmer og hæmmer anvendelsen af resultaterne fra de nationale test. Som led i denne analyse gennemførte gruppen en mindre spørgeskemaundersøgelse blandt alle skolens lærere. Spørgsmålene i undersøgelsen var udvalgt fra evalueringen af de nationale test (Rambøll 2013) og omhandlede både lærernes konkrete arbejde med testens forskellige faser og deres vurderinger af udbyttet af at arbejde med testene.

<sup>9</sup> At de nationale test er adaptive, vil sige, at de løbende tilpasser sig den enkelte elev under testforløbet. Hvis eleven svarer rigtigt på et spørgsmål, bliver spørgsmålene sværere – og omvendt, hvis eleven svarer forkert. Se mere på <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering>.

- For det tredje udformede gruppen anbefalinger til kommende handlinger til skoleledelsen og skolens vejledere på baggrund af analysen.

Nedenfor præsenteres udvalgte dele af gruppens analyser og af de anbefalinger, som den indstillede til skolens ledelse og vejledere.

### **Analyse af aspekter, der hhv. fremmer og hæmmer**

Gruppen nåede frem til en række aspekter ved skole- og samarbejdskulturen, der hæmmer anvendelsen af de nationale test. Fx (citeret fra gruppens afrapportering på arbejdet):

- *At vi ikke laver en fælles gennemgang af testresultaterne og laver en fælles indsats for udvalgte grupper af elever. Der er ingen målrettet indsats i forbindelse med resultaterne af de nationale test.*
- *At vejlederne ikke er med til planlægningen af en pædagogisk opfølgning.*
- *At der ikke er et samarbejde med den pædagogiske leder om efterbehandling af og opfølgning på data.*
- *At der ikke er en konference om de nationale test (ligesom læsekonferencerne).*

Gruppen nåede frem til, at det i geografi særligt var i efterbehandlings-/fortolkningsfasen, at der var en "svaghed": "Det kan være svært at gennemskue testsystemet og de potentialer, det indeholder/muligvis indeholder."

Derudover konstaterede gruppen en række organisatoriske og praktiske aspekter, der fremmer anvendelsen (fx at den administrative leder bookede testene og havde styr på kalenderne). Omvendt vurderede gruppen, at det var et hæmmende praktisk-organisatorisk aspekt, at der var flere elever, end der er pc'er i computerlokalet.

### **Gruppens konklusioner og anbefalinger**

Helt overordnet vurderer gruppen, at lærerne har brug for at kende formål med og funktion af de nationale test, og derudover har den en række centrale anbefalinger, der handler om ledelsens rolle, efterbehandlings-/fortolkningsfasen samt kommunikationen med elever og forældre. De overordnede linjer i disse præsenteres nedenfor. Dertil kommer en række anbefalinger til den praktiske gennemførelse (fx at der skal være mulighed for afskærmning mellem eleverne), som ikke behandles nærmere her.

Gruppen har for det første en række anbefalinger til ledelsen, der overordnet set handler om, at ledelsen med fordel kan kommunikere sine forventninger til anvendelsen af de nationale test og formålet med disse test samt drøfte resultaterne med lærerne med henblik på at identificere, hvor undervisningen skal styrkes. Gruppen skriver: "Overordnet tolkes det vigtigt for skolens medar-

bejdere, der arbejder med nationale test, at der er en tydelig retning fra ledelsen omkring værdien af nationale test.”

Som opfølgning på gruppens arbejde efterspørger gruppen, at skoleledelsen svarer på følgende spørgsmål:

- *Ser skoleledelsen evaluering som et vigtigt redskab til at understøtte den faglige kvalitet og udvikling?*
- *Har skoleledelsen et godt indblik i forskellige evalueringsværktøjer og deres styrker og svagheder?*
- *Understøtter skoleledelsen, at der er ressourcepersoner, der har et stort kendskab til evalueringsmetoder og deres anvendelighed?*
- *Har skolen klare målsætninger for arbejdet med evaluering?*
- *Arbejder skoleledelsen systematisk og løbende med at inddrage forskellige test- og evalueringresultater i en reflektiv dialog med lærergruppen med henblik på at opstille klare mål for skolens udvikling?*
- *Benytter skoleledelsen evalueringresultater til at sætte årlige mål?*

Ledelsens besvarelse af spørgsmålene skal ifølge gruppen bidrage til, at ”fundamentet for en fremadrettet evalueringskultur kan få sit solide rod fæste” på skolen.

For det andet drejer gruppens anbefalinger sig om fasen, hvor data efterbehandles og fortolkes:

*Det hæmmer, at vi ikke laver en fælles gennemgang af testresultaterne og dermed ikke laver en fælles indsats for udvalgte grupper af elever. Der er desværre ingen målrettet indsats for resultaterne af de nationale test, og det bør være en arbejdsopgave for vejlederne og den pædagogiske leder. [...] Det hæmmer, at vejlederne ikke er med til planlægning af en eventuel pædagogisk opfølgning. [...] Det anbefales, at vejlederne understøtter lærernes arbejde med de fremadrettede elevmål, da undersøgelsen viser, at det er i begrænset omfang, at lærerne opstiller mål for den enkelte elev ud fra testresultaterne.*

Gruppen foreslår, at udskolingsteam, pædagogisk leder og vejledere sammen udarbejder en skabelon til opfølgningen på testresultatet. Gruppens analyser peger i sin nuværende form på en række ting, som læreren kan se efter i fortolkningen af resultaterne. Gruppen anbefaler, at skolens vejledere inddrages mere i fortolkningen af resultater. Konkret foreslår gruppen, at der laves en konference efter de nationale test (denne form kendes på skolen fra læsekonferencer), hvor vejledere og pædagogisk leder deltager sammen med lærerne.

For det tredje og sidste anbefaler gruppen, at proceduren omkring kommunikationen med elever og forældre genopfriskes (data fra spørgeskemaundersøgelsen havde nemlig vist, at forældre ikke altid orienteres om resultatet af den nationale test).

I høringsfasen for denne rapport oplyser skolen, at der er knyttet en koordinator til arbejdet med de nationale test på skolen. Koordinatoren skal ud i alle testklasserne og "træne" dem i gennemførelsen og i øvrigt stå til rådighed i forbindelse med elever og læreres spørgsmål om testene.

#### *EVA's kommentarer*

Denne gruppe har fokuseret sit arbejde til at dreje sig om at analysere en del af skolens evalueringsspraksis – for at finde ud af, hvor der skulle sættes ind, hvis man på skolen skulle forbedre denne praksis. Dette element af selvevaluering indgik også i flere af de andre gruppers arbejde, men i mindre omfang (konkret som en aktivitet, der foregik på workshoppene med EVA, hvorefter disse andre grupper arbejdede videre med den konkrete evalueringsspraksis). Resultatet af gruppens arbejde er altså på et andet niveau end niveauet for de andre grupper i projektet, der har kunnet udvikle en ny evalueringsspraksis. Styrken ved arbejdet er, at gruppen på basis af konkrete data kunne se, hvor og hvordan den nuværende praksis kan forbedres – i stedet for "blot" at handle ud fra fornemmelser af, hvor der med fordel kunne sættes ind. Ulempen ved denne metode er, at gruppen ikke i projektperioden nåede så langt med at udvikle selve praksis omkring de nationale test. Forhåbentlig vil dette ske fremadrettet.

EVA hæfter sig ved, at gruppen fremhæver efterbehandlings-/fortolkningsfasen som et centralt sted i processen at sætte ind med ledelsesbevågenhed og støtte fra ressourcepersoner. Dette matcher, hvad EVA konstaterede i rapporten om sprogvurdering af alle skolestartere (EVA 2014). Fasen er vigtig, da det er her, at en national test bliver omsat til konkret pædagogisk praksis og derved kan få konkret betydning for undervisningen. Fasen kobler test og praksis sammen – og derfor er det afgørende at have fokus på denne fase, hvis ikke test og undervisning skal dekobles.

EVA hæfter sig også ved, at gruppen så tydeligt efterspørger ledelsesbevågenhed og en klar udmelding fra ledelsen om skolens evalueringsspraksis, og tænker, at gruppens arbejde kan være et godt udgangspunkt for drøftelser mellem lærere, ressourcepersoner og ledelse om den pædagogiske anvendelse af de nationale test.

Gruppens arbejde var første skridt, hvis målet er, at de nationale test skal bruges til at højne elevernes niveau i geografi. Næste skridt må være at få de rammebetingelser på plads, som gruppen peger på mangler eller skal forbedres. Herefter er opgaven for skolen at komme tættere på den pædagogiske anvendelse af testene.

### 9.3 Opsamling

Nogle former for dataindsamling er skolerne forpligtede til at gennemføre, fx de nationale test eller test, som fx den kommunale forvaltning stiller krav om. Andre former for test er frivillige og giver bedre mulighed for at tilpasse metodevalg og tidspunkt til det konkrete behov, man har for viden om elevernes udbytte. De erfaringer, som de interviewede lærere ovenfor har givet udtryk for, peger på, at de oplever de frivillige test (og til tider også de kommunalt vedtagne test) som mere anvendelige fremadrettet i undervisningen end de nationale test.

Det er en del af skolernes virkelighed, at de ikke kun bruger de datakilder, der kan give dem viden om elevernes udbytte og progression til gavn for den fremadrettede tilrettelæggelse af undervisningen, men at de også bruger datakilder, fordi de er forpligtede til det. Med andre ord kan lærerne opleve, at nogle data frem for andre i højere grad bidrager med relevant viden om elevernes forudsætninger og behov. Med pointen om sammenhæng mellem formål og valg af dataindsamlingsmetode i baghovedet er det ikke overraskende, at de obligatoriske data ikke altid er helt velegnede til at give lærerne den viden, de har brug for i deres konkrete undervisningspraksis.

På den anden side udtrykker især de interviewede ledere, at de ønsker at bruge de obligatoriske datakilder pædagogisk. Ud fra en tanke om, at data alligevel skal produceres, og at det så ville være optimalt, hvis de også blev brugt af lærerne. Særligt mht. de nationale test viser interviewerne med lærerne, at de oplever en række barrierer for anvendelsen.

Der er altså nogle udfordringer forbundet med at få brugt de data, skolerne allerede har. For at øge anvendeligheden af de obligatoriske datakilder kan lærere, ressourcepersoner og ledelser drøfte, hvad skal der til, for at disse kan bruges i forbindelse med undervisningen til gavn for elevernes progression. En sådan drøftelse kan fx tage udgangspunkt i spørgsmål som:

- Hvilke data råder vi over på skolen?
- Hvad egner disse data sig til at sige noget om?
- Hvilke kompetencer skal der til for at analysere og fortolke data fra forskellige test?
- Når vi allerede har denne viden, hvad har vi så ellers brug for at vide om elevernes udbytte og progression, og hvilke metoder egner sig til at indsamle data om det?

Evt. kan der laves en decideret analyse af skolens brug af allerede eksisterende data, sådan som en af grupperne arbejdede med.

Belært af den gruppe lærere, der i dette projekt analyserede skolens anvendelse af nationale test, kan vi fremhæve følgende ideer til, hvordan en pædagogisk anvendelse af testresultaterne bliver brugt:

- At der er en fælles gennemgang af testresultaterne med inddragelse af ressourcepersoner og ledelse – evt. i form af en konference, som det nogle steder kendes fra gennemgang af læse-test
- At der laves en fælles målrettet, pædagogisk indsats på baggrund af de nationale test.

Ressourcepersoner fremhæves ovenfor som en af de faktorer, der kan øge anvendeligheden af test – frivillige som obligatoriske. Særligt i analyse- og fortolkningsfasen, hvor den pædagogiske praksis på baggrund af et testresultat skal planlægges, kan ressourcepersoner inddrages. I denne fase er det vigtigt, at andre oplysninger/data om eleven (fx observationer fra testsituationen, men også data om elevens niveau fra den daglige undervisning) inddrages, så testresultatet nuanceres og fortolkes til gavn for det samlede billede af elevens niveau.

Ressourcepersoner kan også tydeliggøre over for lærere, hvad testen kan og ikke kan sige noget om. Dette kan gøre lærerens forståelse af dels resultatet, dels den mulige pædagogiske opfølgning, klar. Og når læreren har denne klare forståelse, kan han/hun også kommunikere tydeligt til forældrene om testresultatet. De deltagende læreres oplevelse af, at testresultater fremstår vægtigt i kommunikationen til forældre, lægger op til, at lærere, ledere og ressourcepersoner arbejder på at gøre denne kommunikation så præcis som muligt.

Endelig peger kapitlet ovenfor på behovet for, at ledelsen gør formålet med indsamlingen og anvendelsen af de forskellige datakilder klart. Dels er det vigtigt, at ledelsen går forrest i de tilfælde, hvor den oplever, at der er et potentiale i en given datakilde, som den ønsker at udnytte. Dels er det vigtigt, at det er tydeligt, at ledelsen kommunikerer klart om, hvad konsekvenserne er, hvis en klasses testresultater er lave eller lavere end forventet. Falder dette fx tilbage på læreren? Et fokus på elevernes progression kan nuancere et testresultat og flytte fokus hen på læring og forbedring af læringsmulighederne for eleven (og væk fra passive, absolutte statusbilleder af elevens niveau). Når alle ved, at det er progressionen (og ikke de absolutte resultater), der bliver lagt væk på, bliver formålene med testene også klarere. Man får det klareste billede af elevens progression, hvis man også benytter de frivillige nationale test sammen med de obligatoriske.

De nationale test tester kun en del af trinmålene (Skolestyrelsen 2011, s. 4), og derfor kan og skal de ikke stå alene, men bør kombineres med andre evalueringsformer – særligt mht. mål på de højere taksonomiske niveauer eller mht. at samarbejde, begrunde eller eksperimentere (ibid.). Sådanne billeder af elevens niveau skal også være i fokus i kommunikationen med forældrene.

Mht. at bringe de nationale test mere i anvendelse kan lærere, ledere og ressourcepersoner drøfte følgende (med inspiration fra Skolestyrelsen 2011):

- Hvordan ser mønsteret i elevernes svar ud? Er der fx en stor spredning, og hvordan kan vi i givet fald arbejde mere med undervisningsdifferentiering eller holddeling?
- Hvem overrasker positivt i testen? Hvordan kan den pågældende elev udfordres mere?
- Mht. de elever, der får et dårligt testresultat: Er der nogle bestemte opgavetyper, som eleven har svært ved (fx dem med meget tekst)? Går samme mønster igen, når eleven testes i andre fag? I den mundtlige formidling af testresultatet til eleven kan læreren undersøge, hvad eleven selv oplevede ved gennemførelsen af testen, mht. hvad der var hhv. svært og let.





# 10 Litteratur

Bloom, Benjamin S. 1956: *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals.*

Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne-Kathrine 2001: "Tendenser i evaluering – en introduktion" i Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne-Kathrine 2001 (red.): *Tendenser i evaluering.* Odense Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2009: *Arbejdet med elevplaner.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2011: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2012: *Fælles Mål i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2013a: *Høje forventninger til alle elever.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2013b: *Elementer i god undervisning.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2014: *Sprogvurdering af alle skolestartere.*

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2008: *Tegn på læring.*

Hattie, John 2009: *Visible Learning.* Routledge.

Meyer, Hilbert 2005: *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærebibliotek.

Nielsen, Bodil 2013: *Læringsmål og læringsmåder. Undervisningsdifferentiering i praksis.* Gyldendals Lærebibliotek.

Nielsen, Lise Tingleff 2012: *Teamsamarbejdets dynamiske Stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Forlaget UCC.

Lakoff, George og Johnson, Mark 2002: *Hverdagens metaforer*. Hans Reitzel.

Patton, Michael Quinn 1994: "Developmental Evaluation". *Evaluation Practice*, Volume 15, Issue 3, Oktober 1994, side 311-319. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

Pøhler, Lis og Sørensen, Søren Aksel 2010: *Nationale test og anden evaluering af elevernes læsning*. Dafolo.

Robinson, Viviane M.J. 2007: "School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why". The University of Auckland.

Vedung, Evert 1998: *Utvärdering i politik og förvaltning*. Lund Studentlitteratur.

Center for Undervisningsmidler, UCL, 2012: [www.learningsteknologi.dk](http://www.learningsteknologi.dk).

Den Store Danske Encyklopædi, Gyldendal

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 665 af 20.6.2014, (folkeskoleloven), <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Psykologisk-pædagogisk ordbog, 1995. Gyldendal.

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-791-5

