

# Løbende evaluering

af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen

**2004**

## **Løbende evaluering**

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter  
komma efter Dansk Sprognævn's  
anbefalinger.

Bestilles hos:

Danmark.dk's netboghandel

Telefon 1881

[www.danmark.dk/netboghandel](http://www.danmark.dk/netboghandel)

40,- Kr. inkl. moms

ISBN 87-7958-176-5

<b>Forord</b>	<b>3</b>
<b>1 Indledning</b>	<b>5</b>
1.1 Formål og projektorganisering	5
1.2 Lovgrundlag	5
1.3 God praksis for løbende evaluering	7
1.4 Projektets metode	8
1.5 Rapportens opbygning	10
<b>2 Forståelse</b>	<b>11</b>
2.1 Lærernes forståelse	11
2.2 Skoleledernes forståelse	16
2.3 Forvaltningsrepræsentanternes forståelse	16
2.4 Forståelse set i forhold til kendetegn ved god praksis	17
<b>3 Rammer og forudsætninger</b>	<b>19</b>
3.1 Politikker og mål for løbende evaluering	19
3.2 Rammebetingelser for undervisningen	23
3.3 Udviklingsarbejde og kompetenceudvikling af lærere	26
3.4 Rammer set i forhold til kendetegn ved god praksis	30
<b>4 Løbende evaluering i praksis</b>	<b>33</b>
4.1 Udbredelse af evalueringsredskaber	33
4.2 Erfaringer med konkrete redskaber	35
4.3 Tværgående erfaringer i forhold til praksis	42
4.4 Praksis set i forhold til kendetegn ved god praksis	45
<b>5 Samarbejde og ledelse</b>	<b>47</b>
5.1 Lærernes videndeling og samarbejde	47

5.2	Skoleledelsens rolle i forhold til løbende evaluering	49
5.3	Kommunens rolle i forhold til løbende evaluering	52
5.4	Samarbejde set i forhold til kendetegn ved god praksis	53
<b>6</b>	<b>Sammenfatning og perspektiver</b>	<b>55</b>
6.1	Status	55
6.2	Forhold der fremmer god praksis for løbende evaluering	57

## **Appendiks**

Appendiks A:	Deltagende kommuner og skoler	59
--------------	-------------------------------	----

I 2004 var det 11 år siden bestemmelsen om løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen kom ind i folkeskoleloven sammen med bestemmelser om bl.a. undervisningsdifferentiering og holddannelse. I løbet af disse 11 år er der kommet et øget fokus på evaluering i samfundet generelt og i folkeskolen i særdeleshed, ikke mindst når det gælder evaluering af den enkelte elev. Senest har indførelsen af fælles nationale mål og trinmål i 2003 og anbefalingerne i OECD-rapporten fra foråret 2004 om at styrke evalueringskulturen i skolen yderligere skærpet opmærksomheden på at den løbende evaluering på elevniveau er en helt central opgave.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) vil gerne medvirke til at understøtte arbejdet med løbende evaluering. Derfor satte instituttet et videnscenterprojekt om løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i grundskolen og på de treårige gymnasiale uddannelser på sin handlingsplan for 2004. Denne rapport præsenterer resultaterne af projektet på grundskoleområdet. Rapporten sætter bl.a. fokus på fremmende og hæmmende faktorer for løbende evaluering både på lærerniveau, på skoleniveau og i forholdet mellem skole og kommune. EVA håber at rapporten vil bidrage til at fremme udviklingen af løbende evaluering i grundskolen.



Dette indledende kapitel præsenterer formålet med projektet om løbende evaluering og opstiller med udgangspunkt i lovgrundlaget et bud på hvad der kendetegner god praksis. I slutningen af kapitlet er der en redegørelse for projektets metode og rapportens opbygning.

### 1.1 Formål og projektorganisering

Projektet har to formål. For det første vil projektet undersøge en række forhold vedrørende løbende evaluering og pædagogisk dokumentation på kommune-, skoleledelses- og lærerniveau. Det drejer sig om hvordan løbende evaluering forstås, hvilke strategier man bruger til at implementere opgaven, og hvordan løbende evaluering gennemføres i praksis. Endelig vil projektet undersøge sammenhænge mellem rammebetingelser for undervisningen og praksis for løbende evaluering.

Det andet formål med projektet er at indsamle og formidle viden om hvad der kendetegner god praksis for løbende evaluering og pædagogisk dokumentation.

Projektet er gennemført af en projektgruppe bestående af evalueringskonsulenterne Eva Pallesen og Anette Aunbirk. Eva Pallesen har været koordinator for det samlede projekt og har skrevet rapporten om løbende evaluering på de treårige gymnasiale uddannelser, mens Anette Aunbirk har skrevet denne rapport om løbende evaluering på grundskoleområdet. Evalueringsmedarbejderne Tina Mou Jakobsen og Nanna Nielsen har været tilknyttet projektgruppen i henholdsvis interview- og analysefasen.

### 1.2 Lovgrundlag

Forpligtelsen til at gennemføre løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen kom i 1993 og fremgår af folkeskolelovens § 13, stk. 2:

*Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning. (...)*

Formålet med den løbende evaluering blev uddybet i bemærkningerne til loven. Her står at formålet er at informere lærere, elever og forældre om i hvilket omfang undervisningen har givet det forventede resultat, og på hvilken måde den videre undervisning skal planlægges og gennemføres. Bemærkningerne præciserer at den løbende evaluering er nødvendig for at tilrettelægge og sikre tilstrækkelig undervisningsdifferentiering. Det understreges at den enkelte elev i videst muligt omfang bør medvirke i evalueringen.

Bemærkningerne til § 13 nævner ikke hvordan den løbende evaluering skal tilrettelægges, herunder hvilke evalueringsformer der skal anvendes. Prøver, spørgeskemaer, iagttagelser og samtaler nævnes som *eksempler* på evalueringsformer.

Folkeskoleloven fastslår at skolebestyrelsen fastsætter principper for skolens virksomhed, bl.a. om underretning af hjemmene om elevernes udbytte af undervisningen, jf. § 44, stk. 2. Derudover skal skolebestyrelsen udarbejde forslag til læseplaner og beskrivelser, jf. stk. 8. Det fremgår ikke om ovennævnte principper mv. skal omfatte retningslinjer for den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

### **Løbende evaluering set i forhold til undervisningsdifferentiering og holddannelse**

Den løbende evaluering skal ses i sammenhæng med lovens krav om at undervisningen skal tilrettelægges så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger og rummer udfordringer for alle elever. Dette kaldes undervisningsdifferentiering og har siden 1993 været det bærende princip for hvordan undervisningen skal organiseres og tilrettelægges. Samtidig skal lærer og elev i hvert enkelt fag løbende samarbejde om at fastlægge mål for eleven. Alt dette fremgår af folkeskolelovens § 18.

Ifølge folkeskoleloven skal løbende evaluering også ses i forhold til muligheden for holddannelse. § 25 giver mulighed for at organisere undervisningen i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klassetrin. På 1.-7. klassetrin kan holddannelsen som udgangspunkt kun ske af pædagogiske og praktiske grunde og ikke på baggrund af en løbende evaluering af elevernes forskellige behov. Som en undtagelse fra denne hovedregel kan løbende evaluering af elevernes udbytte dog inddrages i grundlaget for holddannelse der alene omfatter en del af et fags stofområde, og som afvikles i form af korte kurser, fx til træning af specifikke færdigheder.

På 8.-10. klassetrin kan løbende evaluering af elevernes udbytte godt danne grundlag for holddannelse. Loven præciserer dog at holdundervisning skal udgøre mindre end halvdelen af elevernes samlede undervisningstid.

## **Løbende evaluering set i forhold til fælles nationale mål**

Den ændrede folkeskolelov fra 2003 fastsætter formål og slutmål for alle folkeskolens fag og emner samt trinmål for de fag og emner der strækker sig over mere end to år, jf. § 10. Det er hensigten at den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen bl.a. tager udgangspunkt i trinmålene som beskriver hvad undervisningen skal lede frem mod at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i de enkelte fag og emner. Dvs. at trinmålene tager udgangspunkt i krav til undervisningen, mens den løbende evaluering tager udgangspunkt i elevernes udbytte af samme.

I bemærkningerne til lovens § 10 står at hvis det viser sig at undervisningen ikke på alle punkter har ledt en eller flere elever frem til de kundskaber og færdigheder der fremgår af trinmålene for faget, må læreren som led i undervisningsdifferentieringen vurdere hvordan undervisningen skal tilrettelægges i det videre undervisningsforløb.

Den løbende evaluering skal imidlertid også dreje sig om elevernes alsidige personlige udvikling. Alle kommuner og skoler skal således sikre at undervisningen tilrettelægges og gennemføres med henblik på at fremme elevernes alsidige personlige udvikling.

### **Opsamling på lovgrundlaget**

Som det fremgår, står der en del i lovgrundlaget om løbende evaluering. Udfordringen består i at bestemmelser og intentioner er spredt rundt omkring i folkeskolelovens mange paragraffer samt i bemærkningerne til såvel 1993-loven som til den ændrede lov af 2003. Derudover er ikke alle bestemmelser lige entydigt formuleret. Hvad betyder det fx helt konkret at evalueringen af elevernes udbytte skal foregå løbende? For at kunne leve op til projektets formål om at formidle viden om hvad der kendetegner god praksis for løbende evaluering, har vi derfor opstillet en række kendetegn ved god praksis.

## **1.3 God praksis for løbende evaluering**

I projektet opstiller vi seks kendetegn ved god praksis for løbende evaluering. De første to forhold fremgår direkte af lovgrundlaget, mens de sidste fire er vores sammentænkning af lovens bestemmelser om henholdsvis løbende evaluering, undervisningsdifferentiering og underretning af elever og forældre om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen.

### **God praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

- Løbende evaluering udgør en integreret del af undervisningsopgaven. (Vedrører evalueringens sammenhæng til undervisningen)

- Løbende evaluering omfatter såvel lærerens som elevens vurdering af elevens udbytte. (Vedrører lærer-elev-relation og læringsyn)
- Løbende evaluering har karakter af forløb – i modsætning til punktnedslag en eller to gange om året. (Vedrører proces)
- Løbende evaluering gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber og fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation. (Vedrører metode og form)
- Løbende evaluering danner det naturlige grundlag for den regelmæssige og systematiske underretning af elever og forældre om skolens syn på udbyttet af skolegangen. (Vedrører anvendelse)
- Løbende evaluering understøtter samarbejdet mellem lærer og elev om fastsættelse af mål for eleven og understøtter dermed også lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. (Vedrører læringsyn, lærer-elev-relation og anvendelse)

## 1.4 Projektets metode

Projektet blev indledt med en forundersøgelse i efteråret 2003. Forundersøgelsen sammenfattede den viden om praksis for løbende evaluering som fremgår af EVA's tidligere undersøgelser og evalueringer på grundskoleområdet. Derudover inddrog forundersøgelsen et udvalg af andet tilgængeligt skriftligt materiale samt telefoninterview med fire kommunale repræsentanter for kommuner som arbejder aktivt med at fremme løbende evaluering på skolerne.

Ud over forundersøgelsen bygger rapporten på følgende tre undersøgelser der er gennemført i forlængelse af hinanden i løbet af 2004. Undersøgelserne bygger indbyrdes på hinanden: Lærerundersøgelsen bygger på interviewundersøgelsen som igen bygger på kommuneundersøgelsen.

### **Spørgeskemaundersøgelse i større kommuner (kommuneundersøgelsen)**

Forundersøgelsen viste at kommunerne kan spille en stor rolle i udviklingen af løbende evaluering. EVA har derfor valgt at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse i større danske kommuner. Undersøgelsen belyser dels kommunernes initiativer i forhold til at fremme løbende evaluering på skolerne, dels kommunernes kendskab til skolernes praksis på området.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i foråret 2004 blandt forvaltninger med ansvar for folkeskolen i kommuner med over 20.000 indbyggere. Der er tale om en totalundersøgelse blandt de 63 største danske kommuner. Disse kommuner har tilsammen 3,4 mio. indbyggere, dvs. 63 % af den danske befolkning. Der er kommet svar fra 57 kommuner – svarende til 90 % af de ad-

spurgte forvaltninger. Det er oftest skolechefen eller en konsulent i forvaltningen der har udfyldt skemaet.<sup>1</sup>

### **Interviewundersøgelse med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere og lærere i fem kommuner (interviewundersøgelsen)**

EVA har i maj og juni måned 2004 gennemført en interviewundersøgelse i fem større kommuner. Kommunerne er udvalgt på baggrund af forvaltningernes besvarelse i kommuneundersøgelsen. De fem kommuner er kendetegnet ved at forvaltningerne har svaret at en eller flere skoler i kommunen har mange erfaringer med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. I hver kommune er der gennemført et interview med den overordnede forvaltning, et interview med ledelsen på en skole og interview med lærere i 3., 5. og 7. klasse på den samme skole. På en enkelt skole blev der af praktiske årsager gennemført interview med en lærer i 2. klasse i stedet for 3. klasse. Lærerinterviewene er på tre skoler gennemført som gruppeinterview og på to skoler som enkelt- eller parinterview. De i alt 19 interview i undersøgelsen sætter fokus på forståelse, praksis og rammebetingelser i forhold til løbende evaluering, herunder samspillet mellem det kommunale niveau, skoleledelsen og lærerne. Der er taget referat af interviewene som efterfølgende er blevet godkendt af interviewpersonerne. Appendiks A indeholder en oversigt over de medvirkende kommuner og skoler.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview. Det betyder at interviewerens i alle tilfælde har været opmærksom på at få belyst undersøgelsens centrale temaer. Men det betyder også at det enkelte interview er blevet præget af interviewpersonens/ernes personlige forhold til et tema. Når det gælder temaet forståelse af løbende evaluering, beskrev nogle interviewpersoner fx deres opfattelse af formålet med opgaven, mens andre interviewpersoner beskrev arbejdet med et konkret redskab. I nogle tilfælde har det været vanskeligt at få samme interviewperson til at forholde sig til alle de forskellige dimensioner af det enkelte tema.

### **Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i grundskolen (lærerundersøgelsen)**

NIRAS Konsulenterne A/S har i efteråret 2004 gennemført en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse for EVA blandt lærere i grundskolen. Undersøgelsen sætter fokus på en række af de forhold og sammenhænge der kom frem i interviewundersøgelsen. Der blev udsendt i alt 1800 spørgeskemaer til 450 skoleledere som blev bedt om at videregive skemaerne til lærere i henholdsvis indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen. Der er kommet næsten lige mange besvarelser fra lærere på de tre trin, og den samlede svarprocent er 58 % hvilket er tilfredsstillende.

<sup>1</sup> Notatet "Løbende evaluering i kommuner" præsenterer hovedresultaterne af undersøgelsen. Notatet er offentliggjort på EVA's hjemmeside [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

En del af svarkategorierne i spørgeskemaet er opbygget så lærerne fx har kunnet erklære sig enten meget enig, overvejende enig, enig, overvejende uenig, uenig eller meget uenig i et udsagn. Vi har i afrapporteringen af resultaterne generelt valgt at slå henholdsvis de tre positive og de tre negative svarkategorier sammen.

Resultaterne af undersøgelsen viser at især lærernes køn, det trin deres svar angår (indskoling, mellemtrin og udskoling), og deres evt. klasselærerfunktion har indflydelse på deres forståelse af og praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Der kan dog ikke påvises et fast mønster i disse sammenhænge.

Det er EVA's vurdering at datagrundlaget samlet set er fyldestgørende i forhold til at belyse projektets formål (se afsnit 1.1).

## **1.5 Rapportens opbygning**

Ud over det indledende kapitel indeholder rapporten fire tematiske kapitler og en sammenfatning. Kapitel 2 handler om hvordan forvaltninger, skoleledelser og lærere forstår opgaven med løbende evaluering, mens kapitel 3 belyser de rammer og forudsætninger der er for at løfte opgaven på kommunalt niveau og på skoleniveau. Kapitel 4 ser nærmere på lærernes konkrete praksis, herunder deres erfaringer med forskellige evalueringsredskaber, og kapitel 5 handler om samarbejdsrelationer der har betydning for opgaven. Alle fire temakapitler slutter med en opsamling hvor resultaterne af spørgeskema- og interviewundersøgelser sættes i forhold til de kendetegn ved god praksis for løbende evaluering der er opstillet i afsnit 1.3. Rapportens sidste kapitel er en sammenfatning af status og en kort oversigt over hvilke forhold der ifølge interviewundersøgelsen fremmer god praksis for løbende evaluering.

Dette kapitel handler om hvordan forvaltninger, skoleledelser og lærere forstår opgaven med løbende evaluering. Det belyses ved at se på hvordan de opfatter formål med og kendetegn ved opgaven. Derudover ser kapitlet på opfattelserne af forholdet mellem på den ene side løbende evaluering og på den anden side undervisning og undervisningsevaluering.

Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og interviewundersøgelsen med repræsentanter for skoleforvaltning, skoleledelse og lærere i fem kommuner.

## 2.1 Lærernes forståelse

Interviewundersøgelsen viser at lærerne umiddelbart forstår noget forskelligt ved løbende evaluering, og at nogle lærere har meget vanskeligt ved at formulere deres forståelse. Kun få lærere nævner lovgrundlaget når de beskriver hvordan de forstår opgaven. En måde at analysere lærernes forskellige bud på hvad der er formålet med løbende evaluering, og hvad det omfatter, er at se deres udsagn som udtryk for tre forskellige forståelsesniveauer.

1. På det mest abstrakte niveau ses løbende evaluering som udtryk for et *læringssyn* der er kendetegnet ved at eleven i vid udstrækning er med til at sætte mål for og vurdere sin egen læring. I forlængelse heraf arbejder eleven i stadig højere grad selvstændigt hen imod sine individuelle mål. I dette læringssyn ses læreren primært som leverandør af rådgivning, sparring og udfordringer tilpasset den enkelte elevs forudsætninger og behov.
2. Det næste forståelsesniveau fokuserer på *metodeaspekterne* af løbende evaluering. Her er overvejelser om tilrettelæggelse af undervisning og evaluering i centrum, herunder behovet for systematik i evalueringen, behovet for synlig skriftlig eller visuel dokumentation og samspil mellem forskellige evalueringsredskaber.
3. Det sidste forståelsesniveau tager udgangspunkt i resultaterne af løbende evaluering og fokuserer på hvordan de kan anvendes som *dokumentationsredskab* i forbindelse med skolehjem-samtalerne.

Nogle lærere formulerer sig udelukkende i forhold til det sidste forståelsesniveau, mens andre forholder sig til flere af forståelsesniveauerne i løbet af interviewet.

Spørgeskemaundersøgelsen giver et overblik over hvor mange lærere der er enige og uenige i en række opfattelser/aspekter af formål med og kendetegn ved løbende evaluering. Lærerne havde mulighed for at sætte kryds ud for flere forskellige formål og kendetegn. I det følgende præsenterer vi resultaterne af interview- og spørgeskemaundersøgelsen i sammenhæng.

### **Læringssyn**

Spørgeskemaundersøgelsen viser at ca. 91 % af lærerne er enige i at et formål med løbende evaluering er at lære eleverne at sætte mål for og vurdere deres egen læring. Samtidig er henholdsvis 98 % og 97 % af lærerne enige i at et formål med løbende evaluering er at danne grundlag for planlægningen af undervisningen såvel i klassen som for den enkelte elev.

Disse resultater tyder umiddelbart på at lærerne slutter op om det læringssyn der er udtrykt i lovgrundlaget. Samtidig er 21 % af lærerne dog enige i at formålet med løbende evaluering ikke er klart.

En nærmere analyse viser i øvrigt at lærernes køn har indflydelse på om de er enige i at det er et formål med løbende evaluering henholdsvis at lære eleverne at sætte mål for og vurdere deres egen læring og at danne grundlag for planlægningen af undervisningen for den enkelte elev. De kvindelige lærere er i signifikant højere grad end de mandlige lærere enige i disse udsagn.

### **Indholdsmæssige og metodiske aspekter af opgaven**

Interviewundersøgelsen indeholder forskellige bud på hvad opgaven med løbende evaluering omfatter. Nogle lærere giver udtryk for at det handler om at have løbende opmærksomhed på det enkelte barn uden nødvendigvis at anvende en bestemt målestok eller systematik i evalueringen. Andre fremhæver at løbende evaluering skal være systematisk og finde sted i forhold til såvel faglige som sociale mål.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at næsten alle lærere (96 %) er enige i at løbende evaluering handler om at have løbende opmærksomhed på det enkelte barn, og at det er et formål med løbende evaluering at vurdere om eleverne har fået det tilsigtede ud af undervisningen. Derimod er der forskel på lærernes opfattelse af hvad den løbende evaluering skal dokumentere og vurdere. Tabel 1 viser at mens det er en helt dominerende opfattelse blandt lærerne at dokumentation og vurdering af elevernes faglige udvikling er et formål med løbende evaluering, så bliver billedet noget mere tvetydigt når det handler om hvorvidt dokumentation og vurdering af den sociale

udvikling også er et formål med opgaven. 22 % af lærerne er således uenige i at *vurdering* af den sociale udvikling indgår i formålet, mens 32 % af lærerne er uenige i at *dokumentation* af den sociale udvikling indgår.

**Tabel 1**

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om formålet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen? Formålet er...**

	Meget uenig	Uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Enig	Meget enig	I alt
At dokumentere elevernes faglige udvikling (n = 1.015)	1 %	5 %	9 %	28 %	40 %	17 %	100 %
At dokumentere elevernes sociale udvikling (n = 1.008)	2 %	13 %	17 %	31 %	27 %	9 %	100 %
At vurdere elevernes faglige udvikling (n = 1.015)	0 %	1 %	1 %	17 %	56 %	25 %	100 %
At vurdere elevernes sociale udvikling (n = 1.012)	2 %	8 %	12 %	25 %	39 %	15 %	100 %

Samtidig er 94 % af lærerne enige i at løbende evaluering skal gennemføres i forhold til både faglige og sociale mål. Det kan muligvis tolkes sådan at en del lærere mener at det nuværende lovgrundlag ikke tydeliggør at elevernes sociale udvikling skal indgå i den løbende evaluering, men at de mener det bør være tilfældet. Der er signifikant flere kvindelige end mandlige lærere som er enige i at løbende evaluering skal gennemføres i forhold til både faglige og sociale mål.

71 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er enige i at løbende evaluering kendetegnes ved at have karakter af forløb – 29 % er uenige i dette.

I interviewundersøgelsen udtrykker lærerne forskellige syn på vigtigheden af skriftlig eller anden visuel fastholdelse af pædagogisk dokumentation i forhold til løbende evaluering. Dette uddybes i kapitel 4. I spørgeskemaundersøgelsen giver 65 % af lærerne udtryk for at de er enige i at resultatet af løbende evaluering bør dokumenteres i skriftlig eller visuel form – 35 % er uenige.

## Løbende evaluering som dokumentationsredskab

Som nævnt er mange lærere i interviewundersøgelsen inde på at det er et formål med løbende evaluering at resultaterne indgår som dokumentationsmateriale i skole-hjem-samtalerne. 85 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er enige i dette – 15 % er uenige.

## Forholdet mellem undervisning og løbende evaluering

Lærerne ser forskelligt på forholdet mellem undervisning og løbende evaluering. Interviewundersøgelsen identificerer følgende tre synspunkter:

1. Man kan ikke undgå at evaluere løbende som en del af undervisningen.
2. Løbende evaluering er en opgave der ligger ud over den almindelige undervisning.
3. Løbende evaluering er en opgave der kan og bør integreres i den almindelige undervisning.

Det første synspunkt implicerer at løbende evaluering er en underforstået, men ikke nødvendigvis særlig veldefineret del af undervisningsvirksomheden, mens de sidste to synspunkter er udtryk for at løbende evaluering som udgangspunkt er noget andet end undervisning. Det sidste synspunkt lægger dog op til at undervisning og evaluering kan integreres.

Spørgeskemaundersøgelsen viser fordelingen af de tre opfattelser blandt lærerne, se tabel 2. 78 % af lærerne har svaret at løbende evaluering er en uundgåelig del af den daglige undervisning, mens 42 % er enige i at løbende evaluering er en ekstraopgave i forhold til den daglige undervisning. Måske skal svarene tolkes sådan at hovedparten af lærerne mener at løbende evaluering bør være en naturlig del af den daglige undervisning, men endnu ikke er det. I hvert fald svarer henholdsvis 87 % og 92 % af lærerne at de er enige i at løbende evaluering kan og bør integreres i den almindelige undervisning.

**Tabel 2**

**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

	Meget uenig	Uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Enig	Meget enig	I alt
Løbende evaluering er en <u>uundgåelig</u> del af den daglige undervisning (n = 996)	2 %	9 %	11 %	32 %	33 %	13 %	100 %

fortsættes ...

	Meget uenig	Uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Enig	Meget enig	I alt
Løbende evaluering er en ekstraopgave i forhold til den almindelige undervisning (n = 996)	8 %	27 %	22 %	18 %	18 %	6 %	100 %
Løbende evaluering <u>kan</u> integreres i den almindelige undervisning (n = 1003)	2 %	4 %	6 %	35 %	42 %	12 %	100 %
Løbende evaluering <u>bør</u> integreres i den almindelige undervisning (n = 1002)	1 %	2 %	5 %	30 %	44 %	18 %	100 %

Det er nærliggende at forestille sig at forskellene på lærernes opfattelse af forholdet mellem undervisningen og den løbende evaluering hænger sammen med deres læringssyn. Hvis lærerens læringssyn indebærer at eleven er med til at sætte mål for og evaluere sin egen læreproces, så er det ikke længere tilstrækkeligt at fokusere på elevens udbytte af *undervisningen* i snæver forstand. Så kommer også elevens *læringsprogression* i fokus. Dette læringssyn hænger godt sammen med en opfattelse af at løbende evaluering kan og bør integreres i undervisningen i bred forstand.

Hvis lærerens læringssyn omvendt er præget af at undervisning er noget læreren formidler til eleverne ud fra mål som læreren har fastsat og vurderer i forhold til, så er der tale om et læringssyn hvor undervisning og evaluering ses som to adskilte opgaver der kan planlægges og gennemføres hver for sig.

### **Evaluering af elevernes udbytte set i forhold til evaluering af undervisningen**

Interviewundersøgelsen med lærere viser at nogle lærere mener at det at evaluere elevernes udbytte af undervisningen og det at evaluere lærerens undervisning er det samme. Denne opfattelse deles af 56 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen. Andre lærere i interviewundersøgelsen er af den opfattelse at det at evaluere den enkelte elevs udbytte af undervisningen og det at evaluere den generelle undervisning i en klasse er to forskellige, men dog forbundne opgaver. Denne opfattelse er 87 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen enige i. Disse resultater kan umiddelbart undre da der er tale om modstridende udsagn. Her er det vigtigt at bemærke at en stor gruppe

lærere i begge tilfælde har valgt at erklære sig overvejende enige i udsagnet frem for enige eller meget enige. Det kan tolkes sådan at de rent faktisk er lidt i tvivl om deres holdning.

## 2.2 Skoleledernes forståelse

Indtrykket fra interviewene er at skolelederne mener at have en klar forståelse af formålet med løbende evaluering og en strategi for hvordan opgaven skal håndteres på deres skole. På fire skoler fremhæver ledelsen eksplicit at løbende evaluering er udtryk for et læringssyn der bl.a. kendetegnes ved at lærer og elev samarbejder om fastsættelse af mål for eleven. De fleste skoleledere pointerer også at eleverne selv skal være med til at vurdere deres eget udbytte af undervisningen. Flere lægger i den sammenhæng vægt på at vurderingerne bør omfatte såvel resultatet som processen, herunder elevens arbejdsindsats.

Når det gælder forståelsen af løbende evaluering som metode, er der større forskelle at spore skolelederne imellem. Forskellene kommer klarest til udtryk i ledernes valg af strategi for implementering af løbende evaluering. Nogle skoleledere forklarer at man på deres skole har besluttet at lærerne skal anvende et eller flere konkrete redskaber i den løbende evaluering, fx logbog, portfolio og/eller individuelle elevplaner. En sådan beslutning er udtryk for at skoleledelsen stiller konkrete krav til form og proces i den løbende evaluering. Andre skoleledere vil ikke binde lærerne til at anvende bestemte metoder, men opfordrer lærerne til selv at træffe begrundede valg af evalueringsmetoder og redskaber. Det er forskelligt hvor meget skoleledelserne følger op på lærernes overvejelser.

De fleste skoleledere mener at løbende evaluering kan og bør integreres i undervisningsopgaven, men flere er opmærksomme på at der er tale om en udvikling som ikke sker af sig selv.

Skolelederne skelner generelt ret klart mellem løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og evaluering af (lærerens) undervisning.

## 2.3 Forvaltningsrepræsentanternes forståelse

Alle fem forvaltningsrepræsentanter i interviewundersøgelsen er inde på at formålet med løbende evaluering skal ses i sammenhæng med overvejelser om hvilket læringssyn der skal præge undervisningen. De fremhæver i forskelligt omfang opgaverne med at formulere undervisnings- og læringsmål, at undervisningsdifferentiere og at gøre eleverne medansvarlige for deres egen læreproces som centrale i det læringssyn de gerne vil fremme. Et væsentligt omdrejningspunkt i den forbindelse er lærernes tilrettelæggelse af og refleksioner over undervisningen, herunder den løbende evaluering.

På det metodiske plan påpeger nogle forvaltningsfolk at det er nødvendigt med en klar og synlig systematik i arbejdet med løbende evaluering. I en kommune lægger forvaltningen således op til at lærerne skal arbejde med bl.a. portfolio og understøtter dette gennem specifik kompetenceudvikling. Flere andre kommuner udbyder også kurser i brug af portfolio og logbog, men generelt lægger forvaltningsrepræsentanterne op til at skolerne selv skal diskutere og prøve sig frem til hvilke evalueringsmetoder de vil anvende.

Forvaltningsrepræsentanterne i de fem kommuner er enige om at løbende evaluering bør være integreret i lærernes daglige undervisningspraksis.

De skelner ligesom skolelederne klart mellem løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og evaluering af (lærerens) undervisning.

## 2.4 Forståelse set i forhold til kendetegn ved god praksis

I afsnit 1.3 opstiller vi seks kendetegn ved god praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Kendetegnene handler om det læringssyn der knytter sig til løbende evaluering, til den løbende evaluerings metode udtrykt som form og proces, til den måde resultaterne af evalueringen anvendes og til sammenhængen mellem undervisningen og evalueringen. I dette afsnit ser vi kort på om lærernes, skoleledernes og forvaltningernes forståelse af løbende evaluering lægger op til en praksis der er i overensstemmelse med de seks kendetegn. Henvisningerne til kendetegnene er fremhævet med fed i teksten.

Samlet set viser interviewundersøgelsen i fem kommuner hvor flere skoler har mange erfaringer med løbende evaluering, at de fleste interviewpersoner mener at **løbende evaluering knytter sig til et læringssyn** kendetegnet ved at lærer og elev samarbejder om at sætte mål for eleven og vurdere elevens udbytte, bl.a. med henblik på at læreren overvejer hvordan kommende undervisningsforløb skal tilrettelægges. Nogle forvaltningsrepræsentanter og skoleledere er meget tydelige i deres formuleringer af dette læringssyn, mens udsagnene fra lærerne typisk tager udgangspunkt i konkrete eksempler der illustrerer et aspekt ved læringssynet, fx overvejelser om at arbejde med målformulering. Hos enkelte af de interviewede lærere er det dog vanskeligt at se læringssynet afspejlet. Spørgeskemaundersøgelsen viser at langt hovedparten af lærerne er enige i at det er et formål med løbende evaluering at lære eleverne at sætte mål for og vurdere deres egen læring.

Forståelsen af **løbende evaluering som en metode** der gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber, fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation og har karakter af forløb, kommer tydeligst til udtryk i resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen. Her angiver 71 % af lærerne at de er enige i at løbende evaluering kendetegnes ved at have ka-

rakter af forløb og 65 % er enige i at løbende evaluering bør dokumenteres i skriftlig eller visuel form. Det kan tolkes sådan at lærernes i princippet tilslutter sig brug af evalueringsredskaber præget af proceskænkning og skriftlighed, fx portfolio og logbog.

Så klart siges det ikke i interviewundersøgelsen, hverken på forvaltnings- eller skoleniveau. Tværtimod understreger mange forvaltningsrepræsentanter og skoleledere at de ikke vil stille krav om at lærerne anvender bestemte metoder eller redskaber, men de ser derimod en pædagogisk pointe i at skolen/lærerne selv reflekterer over hvilke redskaber der vil være egnede til løbende evaluering. Nogle skoleledere har dog stillet specifikke krav om at lærerne skal arbejde med en bestemt metode. De interviewede lærerne forholder sig på deres side konkret til de metoder de præsenteres for og/eller anvender, men ikke nødvendigvis ud fra om metoderne lægger op til forløb eller resulterer i synlig dokumentation.

Når det gælder spørgsmålet om **hvordan resultaterne af den løbende evaluering skal anvendes**, er forståelsen af at løbende evaluering er et vigtigt redskab i skole-hjem-samarbejdet tydeligst hos lærerne – som jo står med den konkrete samarbejdsopgave i forhold til forældrene. Hvordan resultaterne skal bruges i den videre tilrettelæggelse af undervisningen, kommer ikke tydeligt frem. Til gengæld er **forståelsen af at løbende evaluering udgør en integreret del af undervisningsopgaven** tydeligst hos de aktører som er lidt længere væk fra den daglige undervisning, nemlig forvaltningsrepræsentanterne og skolelederne. Dette modsiges ikke af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.

Generelt kan man sige at lærernes, skoleledernes og forvaltningernes forståelse af løbende evaluering på forskellig vis og i forskelligt omfang lægger op til en praksis der er i overensstemmelse med de seks kendetegn. Der er ikke tale om en klar og entydigt formuleret opbakning til det læringssyn der er knyttet til den løbende evaluering, ligesom der heller ikke er tale om en klar tilslutning til at der bør stilles bestemte form- og proceskrav til løsningen af opgaven.

Som nævnt er deltagerne i interviewundersøgelsen på skoleniveau valgt på baggrund af at kommunen har peget på at skolen har gjort sig mange erfaringer med løbende evaluering. Undersøgelsen viser at selvom skoleledelsen eller nogle lærere på en skole har en udfoldet forståelse af og praksis for løbende evaluering, betyder det ikke nødvendigvis at alle lærere på skolen har en udfoldet forståelse eller praksis. Dette uddybes i kapitel 5.

# 3 Rammer og forudsætninger

Dette kapitel belyser hvilke rammer og forudsætninger der findes for løbende evaluering på kommunalt niveau og på skoleniveau. Konkret beskriver vi politikker og mål for løbende evaluering, rammebetingelser for undervisningen i form af lærernes teamsamarbejde, holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen samt forudsætninger i form af udviklingsarbejde og kompetenceudvikling blandt lærerne.

Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen i større kommuner, interviewundersøgelsen med repræsentanter for skoleforvaltning, skoleledelse og lærere i fem kommuner og spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere i grundskolen.

## 3.1 Politikker og mål for løbende evaluering

### Kommunale politikker for løbende evaluering

Spørgeskemaundersøgelsen blandt de 63 største danske kommuner (kommuneundersøgelsen) viser at 79 % af de adspurgte kommuner har formuleret en skolepolitik, mens 13 % er i gang med det. Når det gælder løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, er det noget færre, 29 % af kommunerne, der har formuleret en politik. 25 % oplyser at de er i gang med det.

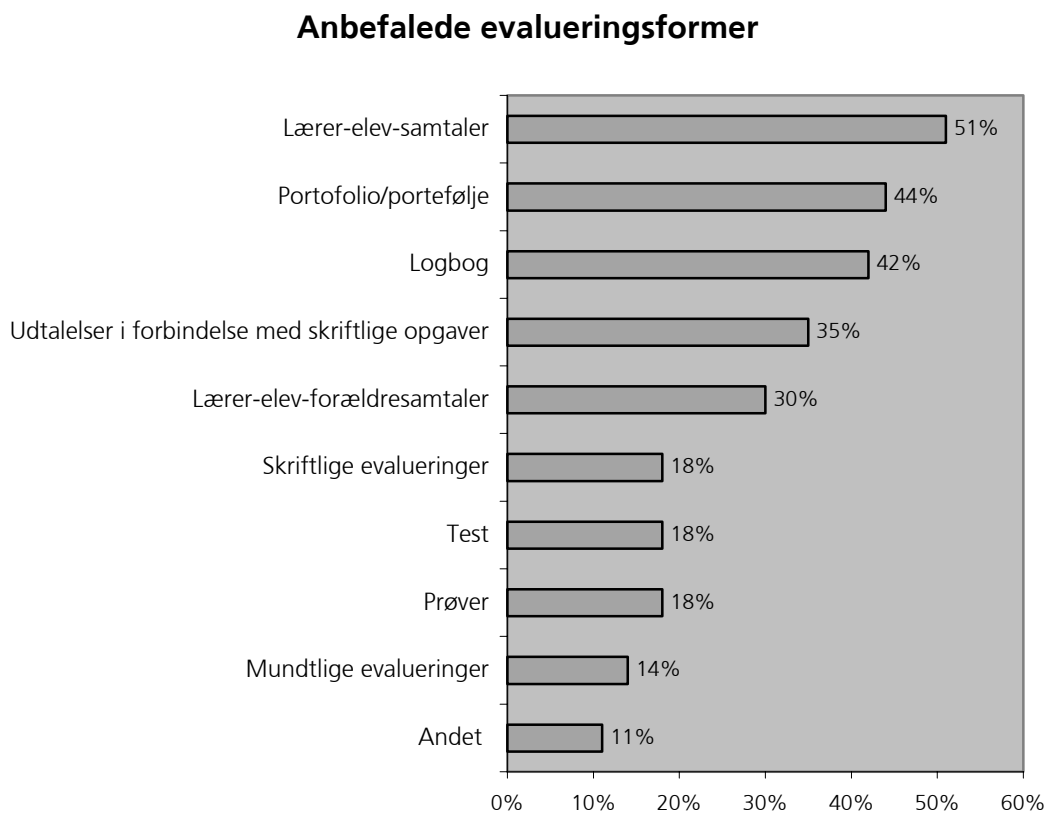
33 % af de adspurgte kommuner anbefaler i nogen eller høj grad at skolerne benytter bestemte evalueringsformer i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. 22 % vurderer at kommunale anbefalinger forekommer i mindre grad, mens 45 % slet ikke anbefaler konkrete evalueringsformer fra kommunalt hold.

Interviewene med fem af de kommunale repræsentanter der havde deltaget i kommuneundersøgelsen, viser at respondenterne tolkede spørgsmålet i spørgeskemaet om hvorvidt der i kommunen findes en politik for løbende evaluering, lidt forskelligt. En kommunal repræsentant svarede fx ja til at kommunen har en politik for løbende evaluering fordi kommunens politiske udvalg har meldt ud at der skal ske en evaluering og dokumentation af skolens pædagogiske arbejde inden

for den samlede fagkreds. Samme brede tolkning af spørgsmålet kan tænkes at gøre sig gældende for andre kommuner som har svaret ja.

I spørgeskemaundersøgelsen havde kommunerne mulighed for at markere hvilke evalueringsformer de anbefaler. Den konkrete svarfordeling er gengivet i figur 1.

**Figur 1**  
**Hvilke evalueringsformer anbefaler kommunen i forhold til løbende evaluering?**



n = 57

Note: Den enkelte kommune havde mulighed for at markere mere end én evalueringsform.

Figur 1 viser at lærer-elev-samtaler, portfolio og logbog er de evalueringsformer som kommunerne hyppigst anbefaler, efterfulgt af udtalelser i forbindelse med skriftlige opgaver og lærer-elev-forældresamtaler.

Af de fem interviewkommuner har to formuleret en egentlig politik for løbende evaluering som en del af deres skolepolitik. Den ene kommune skriver i sin skolepolitik at målfastsættelse og evalueringsmetoder for den enkelte elev indgår som en naturlig del af undervisningen og anbefaler at skolerne anvender egnede metoder som fx portfolio og dialog med elever og forældre til evaluering og dokumentation af elevernes udvikling. Den anden kommune går en tand mere specifikt til værks og angiver i sin skolepolitik retningslinjer og anbefalinger for de forskellige aktører i kommunen som er medansvarlige for at evalueringen rent faktisk finder sted, herunder forvaltningen, skoleledelsen, lærerne i team og individuelt samt forældrene.

De to kommuner har valgt forskellige strategier i forhold til at implementere denne del af skolepolitikken. Den ene kommune igangsatte i 1999 et udviklingsarbejde omkring portfolio som stadig er i gang. Målet er at alle kommunens lærere kommer igennem et kursus- og udviklingsforløb om metoden på tværs af skoler. I den anden kommune skal skolerne selv gøre status over hvor de er i forhold til de skolepolitiske mål, og beslutte hvor de primært vil sætte ind over de næste år, herunder om løbende evaluering skal være et indsatsområde. I disse to kommuner og i to andre foregår der forskelligt udviklingsarbejde i forhold til løbende evaluering.

### **Lærernes kendskab til de kommunale rammer om løbende evaluering**

I de to interviewkommuner hvor kommunalbestyrelsen har formuleret konkrete mål for løbende evaluering, kender lærerne ikke målene på et sådant niveau at de kan beskrive dem nærmere, men de ved godt at kommunen er aktiv på feltet. Generelt giver de interviewede lærere dog udtryk for at kommunale mål for evaluering, herunder løbende evaluering, ikke er styrende for deres praksis. De synes som udgangspunkt det er fint at kommunen formulerer mål og i det hele taget beskæftiger sig aktivt med skoleområdet. Og nogle lærere fortæller også at de har læst målene og konstateret at de overordnet set er i overensstemmelse med deres egen holdning og praksis. Andre lærere fortæller at de kommunale skolemål har været behandlet i fx skolebestyrelsen og/eller pædagogisk råd. Det hovedindtryk der står tilbage, er dog at de kommunale mål generelt betragtes som noget der ligger langt fra lærernes dagligdag.

Dette hovedindtryk støttes af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere. Undersøgelsen viser at 55 % er i tvivl om hvorvidt deres kommune har formuleret mål for løbende evaluering. 21 % har kendskab til at kommunen har formuleret mål for arbejdet med løbende evaluering, heraf angiver 10 % af lærerne at de kender målene i detaljer, jf. tabel 3.

**Tabel 3****Har kommunen formuleret mål for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

Ja, kommunen har formuleret mål, og jeg kender dem godt	10 %
Ja, kommunen har formuleret mål, men jeg kender dem ikke i detaljer	11 %
Nej, kommunen har ikke formuleret mål	22 %
Kommunen er ved at formulere mål	2 %
Jeg er i tvivl om hvorvidt kommunen har formuleret mål	55 %
I alt	100 %

*n* = 997

Spørgeskemaundersøgelsen belyser også lærernes holdning til kommunale mål. Her mener et flertal blandt lærerne – 74 % – at kommunen bør holde sig til at opstille overordnede mål for arbejdet med løbende evaluering, mens 13 % mener det er godt hvis kommunen opstiller konkrete mål. Andre 13 % mener slet ikke kommunen bør opstille mål for arbejdet.

**Rammer for løbende evaluering på skoleniveau**

På tre af de fem interviewskoler findes der nedskrevne mål for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Målene er direkte koblet til mål om at eleverne lærer at sætte mål og forholde sig til egen læring. Der er dog forskel på hvor klart målene er formuleret, og hvor meget de er foldet ud. På de øvrige skoler er der ikke tale om klart formulerede skriftlige mål for opgaven.

**Lærernes kendskab til eventuelle rammer for løbende evaluering på skoleniveau**

Enkelte lærere i interviewundersøgelsen giver udtryk for at have en klar opfattelse af om skolen har mål og retningslinjer for løbende evaluering – og hvordan de i givet fald ser ud. Men de fleste er tøvende.

Lidt flere lærere giver udtryk for at have et klart billede af hvad skoleledelsen forventer af dem i forhold til opgaven (se også afsnit 5.2). Generelt er det indtrykket fra interviewene på skolerne på lærer- og lederniveau at der på den enkelte skole kan være adskillige opfattelser af hvad man kan og skal i forhold til opgaven med løbende evaluering.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere belyser deres kendskab og holdning til at skolen opstiller mål for arbejdet med løbende evaluering. Tabel 4 viser at 35 % af lærerne svarer at skolen har

formuleret mål, mens 34 % mener at skolen ikke har formuleret mål. 22 % af lærerne er i tvivl om hvorvidt skolen har formuleret mål for området.

#### **Tabel 4**

#### **Har skolen formuleret mål for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

Ja, skolen har formuleret mål, og jeg kender dem godt	28 %
Ja, skolen har formuleret mål, men jeg kender dem ikke i detaljer	7 %
Nej, skolen har ikke formuleret mål	34 %
Skolen er ved at formulere mål	9 %
Jeg er i tvivl om hvorvidt skolen har formuleret mål	22 %
I alt	100 %

*n = 1002*

58 % af lærerne mener at skolen bør holde sig til at opstille overordnede mål for arbejdet med løbende evaluering, mens 38 % giver udtryk for at det er godt hvis skolen opstiller konkrete mål for arbejdet. Kun 3 % svarer at skolen slet ikke bør opstille mål for området.

Generelt er der altså flere lærere der har kendskab til mål på skoleniveau end til mål på kommuneniveau. Samtidig foretrækker lærere generelt at der formuleres overordnede frem for konkrete mål for arbejdet, særligt på kommunalt niveau, men også på skoleniveau. Her viser en nærmere analyse dog at lærere på skoler der har formuleret mål for arbejdet med løbende evaluering, i højere grad end lærere på skoler der ikke har formuleret sådanne mål, mener det er godt hvis skolen opstiller konkrete mål for arbejdet. Dette hænger fint sammen med indtrykket fra interviewene.

### **3.2 Rammebetingelser for undervisningen**

I projektet antager vi at en række rammebetingelser for undervisningen er med til at fremme implementering og kvalitet af den løbende evaluering. Det drejer sig om organiseringen af lærernes samarbejde i team, om anvendelse af holddannelse i organiseringen af undervisningen og om fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen i løbet af skoleåret.

## Rammebetingelser på kommunalt niveau

Spørgeskemaundersøgelsen blandt større kommuner viser at 71 % af kommunerne mener at have overblik over hvordan skolerne anvender teamsamarbejde blandt lærerne, og hvordan skolerne anvender holddannelse i undervisningen.

Af disse kommuner mener 48 % at teamsamarbejde blandt lærerne generelt i høj grad er udbredt. Kommunerne mener at teamsamarbejde omkring et antal klasser er betydelig mere udbredt end samarbejde i fagteam.

Når det gælder holddannelse, er holddannelse inden for den enkelte klasse ifølge kommunerne mest udbredt – det anvendes i nogen grad på 48 % af skolerne. Undervisning i hold på tværs af en årgang er knap så udbredt, og holdundervisning på tværs af klassetrin anvendes i endnu mindre grad.

I interviewundersøgelsen giver forvaltningsrepræsentanterne i de fem kommuner udtryk for at der er sammenhæng mellem organiseringen af lærersamarbejdet og undervisningen og arbejdet med løbende evaluering. De mener alle fem at lærerne i deres kommune i stor udstrækning arbejder i team. Kommunerne har dog valgt at forholde sig til lærernes samarbejde på lidt forskellig vis. Tre kommuner har meldt klart ud at lærerne skal samarbejde i team. I en fjerde kommune arbejder forvaltningen aktivt på at skabe rammer for at lærernes samarbejde kan organiseres i selvstyrende team. I denne og den sidste kommune er der dog tale om en opfordring, snarere end om et krav til samarbejdsform.

Fire forvaltningsrepræsentanter fortæller at kommunen anbefaler at muligheden for at arbejde med holddannelse udnyttes af skolerne, men ingen af kommunerne stiller specifikke krav om det. Flere forvaltningsfolk forklarer at et krav om øget anvendelse af holddannelse blot vil medføre at skolerne vil kræve ekstra ressourcer.

## Rammebetingelser på skoleniveau

Rammebetingelser i form af teamsamarbejde, holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er belyst i forskelligt omfang i skoleleder- og lærerinterviewene. Det fremgår af skolelederinterviewene at klasseteam findes i en eller anden form på alle interviewskolerne, mens udbredelsen og karakteren af andre former for teamsamarbejde varierer. På en skole har man fra ledelsens side valgt at satse på udvikling af samarbejdet i stor/team/afdelingsteam og forventer også at det er her fælles pædagogiske udfordringer som opgaven med løbende evaluering diskuteres. På en anden skole har man valgt at placere opgaven med udvikling af løbende evaluering i fagteamene.

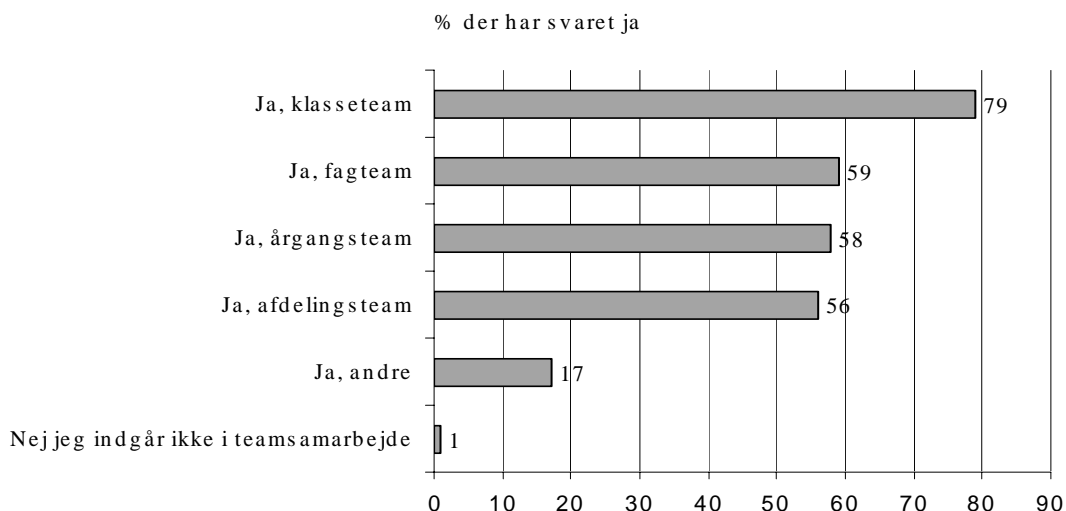
Kun en enkelt skoleleder nævner at skolen har gjort brug af holddannelse i tilknytning til den løbende evaluering. Indtrykket er at de øvrige skoler anvender holddannelse i meget begrænset omfang. Skolelederinterviewene giver indtryk af skolerne i et vist omfang arbejder med holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, men skolelederne kommer ikke direkte ind på hvilken betydning dette har for tilrettelæggelse og gennemførelse af løbende evaluering.

Lærerinterviewene bekræfter indtrykket af at teamorganiseringen er slået igennem på skolerne. Der er dog ikke i alle tilfælde overensstemmelse imellem ledelsens forventning til hvad teamene arbejder med, og lærernes oplevelse af praksis. Eksempelvis fortæller flere lærere på en skole der for nylig har indført selvstyrende afdelingsteam, at de administrative opgaver omkring skemalægning, vikardækning mv. fylder så meget i teamenes arbejde at de slet ikke er nået til at diskutere pædagogik endnu. Og flere af lærerne på en anden skole kan ikke umiddelbart genkende ledelsens billede af at fagteamene samler op på de erfaringer lærerne gør sig med løbende evaluering. Se også afsnit 5.1 om lærernes samarbejde.

Der er god overensstemmelse mellem skoleledernes og lærernes fremstilling af at holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse kun anvendes i begrænset omfang på de fleste af skolerne. Den måde de interviewede lærere forholder sig til disse spørgsmål på, er at adskillige af dem udtrykker ønske om flere to-lærer-timer. De vil gerne være to lærere i klassen ad gangen, delvis for at kunne dele klassens elever i hold, men måske især for lettere at kunne gennemføre individuelle lærer-elev-samtalelærer-elev-samtale. Ingen af lærerne taler umiddelbart om de muligheder for løbende evaluering der kunne ligge i en helt fleksibel organisering og tilrettelæggelse af undervisningen og evalueringen på tværs af klasser og årgange (se også kapitel 4).

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere giver et generelt billede af i hvor høj grad lærerne arbejder i hvilken type team – og hvorvidt der er tale om selvstyrende team (se figur 2).

**Figur 2.**  
**Indgår du i teamsamarbejde?**



$n = 1.009$

De lærere der indgår i et eller flere team, er blevet spurgt om hvorvidt der er tale om selvstyrende team. Det svarer 36 % af lærerne ja til, mens 26 % svarer at der er tale om delvist selvstyrende team. 38 % svarer at der ikke er tale om selvstyrende team.

Derudover belyser spørgeskemaundersøgelsen hvorvidt lærerne oplever at skolen arbejder med fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen. Et flertal af lærerne (53 %) oplyser at man på deres skole arbejder med fleksibelt skema i mindre perioder af året. Det kunne fx være i temauger. 19 % oplyser at skolen arbejder med fleksibelt skema i hele eller en stor del af skoleåret, mens 28 % omvendt mener at skemaet er fastlagt for hele året.

### 3.3 Udviklingsarbejde og kompetenceudvikling af lærere

#### Initiativer til udviklingsarbejde og kompetenceudvikling

Kommuneundersøgelsen viser at 51 % af de større kommuner er eller har været aktive i forhold til udviklingsarbejde om løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. 16 % af kommunerne har allerede gennemført udviklingsarbejde, mens 22 % er i gang med arbejdet, og 13 %

har aktuelle planer om det. 49 % af de adspurgte kommuner har derimod ingen aktuelle planer om at gennemføre udviklingsarbejde i forhold til løbende evaluering (se tabel 5).

**Tabel 5**  
**Status på udviklingsarbejde i relation til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

	Antal	Procent
Kommunen har gennemført udviklingsarbejde	9	16 %
Kommunen er i gang med udviklingsarbejde	12	22 %
Kommunen har aktuelle planer i forhold til Udviklingsarbejde	7	13 %
Kommunen har ingen aktuelle planer i forhold til Udviklingsarbejde	27	49 %
Total	55	100 %
Ubesvaret	2	
Total	57	

Når det gælder kompetenceudvikling og efteruddannelse af lærerne i forhold til opgaven med løbende evaluering, er 68 % af de adspurgte kommuner aktive eller har været det. 25 % af kommunerne angiver at de har gennemført kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse for lærere i relation til løbende evaluering, mens 30 % giver udtryk for at kompetenceudviklingsprocessen stadig er i gang, og 14 % rapporterer at de har planlagt kompetenceudvikling/efteruddannelse. 31 % af kommunerne svarer derimod at de ikke har aktuelle planer om kompetenceudvikling/efteruddannelse af lærere i forhold til den løbende evaluering (se tabel 6).

**Tabel 6**  
**Status på kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse for lærere i relation til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

	Antal kommuner	Procent
Kommunen har gennemført kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse	14	25 %

*fortsættes ...*

	Antal kommuner	Procent
Kommunen er i gang med kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse	17	30 %
Kommunen har aktuelle planer i forhold til kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse	8	14 %
Kommunen har ingen aktuelle planer i forhold til kompetenceudviklingstiltag/efteruddannelse	18	31 %
Total	57	100 %

Flere af interviewkommunerne har taget en række initiativer vedrørende løbende evaluering, herunder udbudt kurser i brug af forskellige redskaber. Forvaltningsrepræsentanterne i disse kommuner betoner det vigtige i at mange lærere på en skole gennemgår denne type kompetenceudvikling samtidig og efterfølgende trækker på hinanden i det daglige arbejde.

Skolelederne i interviewundersøgelsen peger i forskelligt omfang på vigtigheden af at lærernes kompetencer i forhold til løbende evaluering styrkes. Nogle skoler har allerede taget initiativ – eller har takket ja til kommunens initiativ – til at gennemføre en ret omfattende kursusindsats i forhold til emnet, mens andre kun er nået til at overveje behovet.

### Lærernes vurdering af kompetencer og kompetenceudviklingsbehov

De fleste af lærerne i interviewundersøgelsen har gennemført kurser om brug af portfolio eller logbog. I hovedparten af tilfældene har der været tale om at alle eller en stor del skolens lærere har været på kursus samtidig. Flere fremhæver at dette har været væsentligt for at fremme arbejdet med løbende evaluering fordi lærergruppen har fået et fælles udgangspunkt for at opnå en forståelse af hvordan det pågældende redskab kan anvendes. Dermed oplever lærerne at det er oplagt at samarbejde om sagen, typisk i klasseteamene, i forbindelse med tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. De lærere der har gennemført kurser om portfolio eller logbog, giver således udtryk for at de føler sig kompetente til at gennemføre løbende evaluering.

Forvaltningsfolk og lærere samt nogle skoleledere er altså helt på linje i vurderingen af det vigtige i en fælles kompetenceudvikling på skoleniveau.

Ingen af lærerne i interviewundersøgelsen peger på læreruddannelsen som den sammenhæng hvorfra de primært har hentet deres forståelse af og konkrete viden om opgaven med løbende evaluering. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser at et flertal (75 %) ikke mener at de er

blevet introduceret til løbende evaluering gennem læreruddannelsen. Samtidig tilkendegiver halvdelen af lærerne (51 %) at de selv har sat sig ind i emnet gennem litteraturstudier mv., mens 27 % har gennemført efter- og/eller videreuddannelsesforløb om løbende evaluering sammen med kolleger på skolen (se tabel 7).

**Tabel 7.**

**Hvilken eventuel anden baggrund har du for at arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

Jeg har individuelt gennemført efter- og/eller videreuddannelsesforløb om løbende evaluering	15 %
Jeg har sammen med kolleger på min skole gennemført efter- og/eller videreuddannelsesforløb om løbende evaluering	27 %
Jeg har selv sat mig ind i emnet gennem litteraturstudier mv.	51 %
Andet	21 %
Ingen anden baggrund	26 %

*Anm.: Lærerne har haft mulighed for at svare på flere af ovenstående udsagn hvorfor tabellen summerer til mere end 100 %. (n = 1022)*

En nærmere analyse viser at 19 % af lærerne hverken har stiftet bekendtskab med løbende evaluering i forbindelse med deres læreruddannelse eller har nogen anden baggrund for at arbejde med opgaven.

I forlængelse heraf er lærerne blevet bedt om at vurdere deres behov for kompetenceudvikling i forhold til løbende evaluering. Det fremgår af tabel 8 at 92 % vurderer at de har behov for at få et bedre kendskab til konkrete evalueringsredskaber – heraf mener 52 % at de i høj eller meget høj grad har dette behov. 77 % vurderer at de har behov for at vide mere om hvad der ligger i opgaven – heraf mener 39 % at de i høj eller meget høj grad har dette behov.

**Tabel 8**  
**Behov for kompetenceudvikling. I hvilken grad...**

	Slet ikke	I meget ringe grad	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	I alt
... har du behov for at vide mere om hvad der ligger i opgaven? (n = 1002)	2 %	2 %	9 %	48 %	28 %	11 %	100 %
... har du behov for at få et bedre kendskab til konkrete evaluering-redskaber? (n = 1012)	1 %	2 %	6 %	40 %	36 %	16 %	100 %

### 3.4 Rammer set i forhold til kendetegn ved god praksis

I dette afsnit vil vi kort give nogle bud på i hvilken grad de eksisterende rammer og forudsætninger understøtter en praksis for løbende evaluering der lever op til de seks kendetegn vi opstiller i afsnit 1.3. Kendetegnene handler om det læringssyn der knytter sig til løbende evaluering, til den løbende evaluering metode udtrykt som form og proces, til den måde resultaterne af evalueringen anvendes og til sammenhængen mellem undervisning og evaluering. Henvisningerne til kendetegnene er fremhævet med fed i teksten.

Resultaterne vedrørende udviklingsarbejde og kompetenceudvikling viser at en stor gruppe lærere har begrænset uddannelsesmæssig baggrund for at løfte opgaven med løbende evaluering, og at en væsentlig andel selv vurderer at de har et markant behov for kompetenceudvikling. Set i sammenhæng med resultaterne om forståelse af opgaven (kapitel 2) kan det tolkes sådan at de uddannelsesmæssige forudsætninger for at implementere et **læringssyn** der understøtter opgaven med løbende evaluering endnu ikke er på plads. Mange lærere har simpelthen ikke et tilstrækkeligt kendskab til det læringssyn som folkeskoleloven fra 1993 tager udgangspunkt i. Samtidig viser resultaterne at en række kommuner og skoler har taget initiativer til kompetenceudvikling af lærerne eller er i gang med det.

Ligeledes kniber det tilsyneladende mange steder med at få introduceret rammebetingelser for undervisningen som må antages at kunne lette realiseringen af læringssynet bag løbende evaluering. Holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen giver mulighed for at **anvende resultaterne af løbende evaluering** på en måde der i vid udstrækning tager udgangspunkt i forskellige behov i en given elevgruppe. Samtidig giver disse rammebetingelser mulighed for at

realisere det kendetegn der handler om at **løbende evaluering udgør en integreret del af undervisningen**. Udbredt anvendelse af holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse er dog ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere stadig kun dagligdag på et mindretal af de danske folkeskoler. Til gengæld tyder resultaterne på at organisering af lærernes samarbejde i team i høj grad er slået igennem. Særlig når det gælder klasseteam, kan vi konkludere at rammerne for et kollegialt samarbejde om arbejdet med løbende evaluering er til stede langt de fleste steder, mens det kniber mere med etablering af andre typer af teamstrukturer. Her kunne man forestille sig at skolerne ville kunne få mere ud af teamsamarbejdet end de gør i dag, hvis det blev kombineret med brug af holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse.

Man kunne have en antagelse om at selve det forhold at en kommune eller skole opstiller mål for løbende evaluering, fremmer arbejdet med opgaven. Her viser resultaterne som nævnt at flertallet af kommuner og skoler ikke har formuleret mål for området. Samtidig må det forhold at en væsentlig gruppe lærere ikke ved om der findes mål for indsatsen med løbende evaluering, også generelt formodes at hæmme udvikling af en praksis præget af de seks kendetegn (idet vi går ud fra at de mål der findes, typisk vil være i overensstemmelse med kendetegnene). Endelig er det sandsynligvis hæmmende hvis kommuner og skoler følger lærernes ønske og holder sig til at formulere overordnede mål for løbende evaluering. I hvert fald tyder resultaterne af interviewundersøgelsen på at udvikling af en praksis der tager udgangspunkt i en **begrundet systematik og fastholdes i form af skriftlig og visuel dokumentation** først tager rigtig fart når en skole eller kommune opstiller konkrete mål eller krav (se også kapitel 5).



# 4 Løbende evaluering i praksis

Dette kapitel belyser hvordan lærerne arbejder med løbende evaluering i praksis. Fokus er på den generelle udbredelse af forskellige evalueringsredskaber som fremgår af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, og på de erfaringer som lærerne på de fem interviewskoler har gjort sig med forskellige typer af redskaber.

Der findes en række forskellige evalueringsmetoder og konkrete redskaber der kan anvendes i den løbende evaluering. I nogle tilfælde findes der flere betegnelser for det samme redskab.

Et konkret eksempel er portfolio/portefølje/kassemetode som alle dækker over en praksis med at eleverne samler eksempler på deres arbejder for eventuelt senere at udvælge og præsentere bestemte arbejder, bl.a. for at dokumentere progression i læringen. I denne rapport vælger vi at anvende betegnelsen *portfolio*.

Et andet eksempel er test/prøver. Her skelner vi i rapporten mellem *diagnostiske prøver* og andre prøver og test.

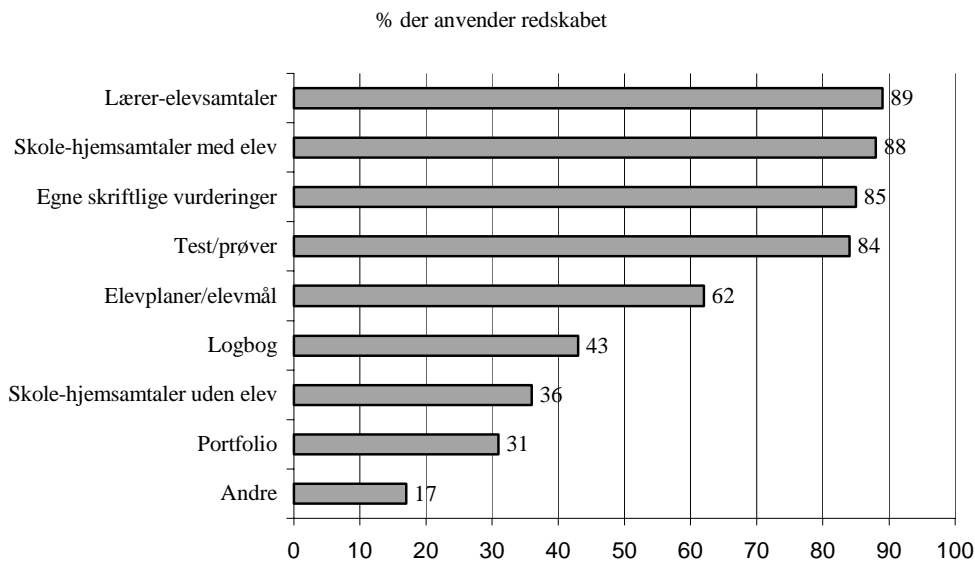
## 4.1 Udbredelse af evalueringsredskaber

Der findes en række evalueringsredskaber til løbende evaluering. I det følgende begrænser vi os til at behandle de redskaber der er belyst i den repræsentative spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og i interviewundersøgelsen på fem skoler der har mange erfaringer med evaluering.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om de har anvendt en række konkrete evalueringsredskaber i den løbende evaluering af en bestemt elevgruppes udbytte af undervisningen i et bestemt fag (konkret det fag og den elevgruppe læreren havde i første undervisningstime i en almindelig uge i skoleåret 2003/04). Resultaterne af undersøgelsen viser at den enkelte lærer typisk anvender en række forskellige redskaber i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Lærer-elev-samtaler og skole-hjem-samtaler med deltagelse af elever er de mest udbredte redskaber som anvendes af op mod 90 % af alle lærere. Derefter følger lærerens skriftlige vurderinger og overvejelser og prøver og test som anvendes af mere end 80 % af lærerne. 62

% anvender individuelle elevplaner/elevmål, 43 % logbog og 31 % portfolio. Endelig anvender 36 % lærer-forældre-samtaler hvor eleven ikke medvirker, og 17 % anvender andre redskaber end dem der fremgår af spørgeskemaet (se figur 3).

**Figur 3**  
**Oversigt over hvilke redskaber lærerne bruger i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**



*Note: Lærerne er blevet bedt om at sætte det relevante antal krydser. Svarene siger ikke noget om hvor meget eller hvordan lærerne anvender de forskellige evalueringsredskaber.*

### Valg af evalueringsredskaber

Lærerne i interviewundersøgelsen anvender tilsammen alle de redskaber der er beskrevet ovenfor. Hovedindtrykket fra interviewene er at lærerne vælger det eller de evalueringsredskaber som de får stillet krav om at de skal anvende (det kan fx dreje sig om læse- eller matematiktest og/eller evalueringsredskaber som de har været på kursus i at anvende, typisk portfolio eller logbog). En anden baggrund for at vælge et bestemt redskab kan være at den enkelte lærers teamkollega har kendskab til et redskab og gode erfaringer med at bruge det (se også afsnit 3.3). Derimod er det indtrykket at evalueringsredskaber sjældent vælges ud fra en metodisk overvejelse om hvilket redskab der bedst vil kunne opfylde den konkrete evalueringsformål.

## 4.2 Erfaringer med konkrete redskaber

Generelt kan man sige at de evalueringsredskaber der findes, er af meget forskellig karakter. Dertil kommer at det enkelte redskab kan virke forskelligt afhængig af hvordan man arbejder med det. En samtale mellem lærer og elev – og forældre for den sags skyld – er fx én ting hvis den hovedsagelig er centreret om lærerens vurdering og baseret på dennes personlige noter. Og en ganske anden hvis den tager udgangspunkt i synlig dokumentation som fx testresultater, portfolio eller logbog som elev og forældre kan være med til at vurdere. I dette afsnit ser vi nærmere på hvordan lærerne anvender og vurderer de forskellige redskaber. For overskuelighedens skyld inddeler vi de enkelte evalueringsredskaber i *procesredskaber*, *redskaber til at fastsætte mål og evaluere med jævne mellemrum* og *måleredskaber* (se tabel 9).

**Tabel 9**  
**Oversigt over typer af evalueringsredskaber til løbende evaluering**

Procesredskaber	Redskaber til at fastsætte mål og evaluere (med jævne mellemrum)	Måleredskaber
Logbog	Individuelle elevplaner/elevmål	Prøver og test
Portfolio	Samtaler mellem lærer og elev og/eller forældre	
(Lærerens egne skriftlige vurderinger og overvejelser)	(Lærerens egne skriftlige vurderinger og overvejelser)	

*Note: Lærerens egne skriftlige vurderinger og overvejelser har karakter af et procesredskab hvis de anvendes som en slags lærerlogbog, mens der snarere er tale om et evalueringsredskab hvis læreren nedskriver skriftlige vurderinger med jævne mellemrum, enten henvendt til eleven eller til sig selv.*

Alle redskaberne kan anvendes som afsæt for at tilrettelægge undervisningen for den enkelte elev.

I forhold til denne opdeling er det tydeligt at flest lærere i deres konkrete praksis har erfaring med redskaber der sigter mod at fastsætte mål og evaluere med jævne mellemrum, samt med måleredskaber, jf. figur 2. Derimod anvender de i mindre grad procesredskaber.

### Udbredelse af evalueringsredskaber set i forhold til køn og undervisningstrin

Der er visse forskelle at spore i lærernes anvendelse af de forskellige redskaber som hænger sammen med lærernes køn og det undervisningstrin deres svar tager udgangspunkt i.

- Kvindelige lærere anvender i højere grad logbog end mandlige lærere.

- Lærere på mellemtrinnet anvender i højere grad logbog end lærere i indskolingen og i udskolingen.
- Kvindelige lærere anvender i højere grad end mandlige lærere portfolio.
- Lærerne i indskolingen anvender i højere grad end øvrige lærere prøver og test.
- Lærere i indskolingen anvender i mindre grad end andre lærere skole-hjem-samtaler med deltagelse af eleven.

## **Erfaringer med procesredskaber**

### **Portfolio**

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 31 % af lærerne at de har anvendt portfolio i den løbende evaluering. Disse lærere er derefter blevet bedt om at angive i hvilket omfang eleverne anvender portfolio på følgende tre måder:

1. Til at samle og organisere egne arbejder
2. Til at foretage en begrundet udvælgelse af egne arbejder
3. Til at præsentere egne arbejder, fx til skole-hjem-samtaler.

At foretage en begrundet udvælgelse af egne arbejder forudsætter at eleven har organiseret disse, mens det at præsentere egne arbejder kan foregå med udgangspunkt i en mere eller mindre systematisk organisering og udvælgelse. Flest af de lærere der arbejder med portfolio (84 %), angiver at eleverne anvender portfolioen til at samle og organisere egne arbejder. Det er især dansklærere der lægger op til at eleverne anvender portfolio på denne måde.

Lidt færre lærere (69 %) angiver at eleverne anvender portfolioen til at præsentere egne arbejder, fx til skole-hjem-samtaler. Og 65 % oplyser at eleverne anvender portfolioen til at foretage en begrundet udvælgelse af egne arbejder.

Portfolio kan også anvendes som redskab til at sætte mål og evaluere – dette aspekt er imidlertid ikke belyst i spørgeskemaundersøgelsen. Her er i stedet spurgt direkte til anvendelsen af individuelle elevmål (se senere i dette afsnit).

Generelt angiver lærerne at de arbejder med ovennævnte aspekter i et vist omfang, snarere end i stort omfang.

Portfolio er et af de evalueringsredskaber som anvendes mest af lærerne i interviewundersøgelsen. Flere af de lærere der har erfaringer med redskabet, gør sig overvejelser om hvorvidt portfolio med fordel kan anvendes i alle fag. Nogle mener at portfolio egner sig bedst til skriftlige fag, mens

andre mener at redskabet er lige så velegnet til praktisk-musiske fag – blot man husker at fastholde processer og produkter ved hjælp af fx billeddokumentation og brug af udstillinger, koncerter eller andre præsentationsformer. Konkret er det næsten udelukkende dansklærere som anvender portfolio. Flere matematiklærere på skoler der generelt satser på portfolio, vurderer at de forholdsvis let ville kunne arbejde med redskabet i forhold til matematikundervisningen – og de har typisk vanskeligt ved at forklare hvorfor de ikke allerede gør det.

### **Logbog**

I alt 43 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen oplyser at de lader eleverne arbejde med logbog. Disse har forskellige vinkler på logbogsarbejdet. I alt 60 % angiver at der er tale om en logbog som eleverne anvender til at skrive og evaluere mål i. Denne brug af logbog er signifikant mere udbredt i udskolingen og på mellemtrinnet end i indskolingen.

71 % af lærerne oplyser at logbogen bliver anvendt som et refleksionsværktøj af eleverne.

Endelig anvender 80 % af lærerne logbogen på anden vis, fx som dagbog eller arbejdshæfte. Dette er signifikant mere udbredt i indskolingen end på de øvrige trin ligesom dansklærere i højere grad anvender logbogen på denne måde end lærere i andre fag.

Generelt angiver lærerne at de arbejder med ovennævnte aspekter af logbogen i et vist omfang, snarere end i stort omfang.

I interviewundersøgelsen er der eksempler på flere måder at arbejde med logbog på. Det typiske synes at være at lærerne introducerer logbogsarbejdet i forbindelse med et afgrænset undervisningsforløb og primært lægger op til at den anvendes som dagbog og refleksionsværktøj. Typisk er arbejdet tilrettelagt med udgangspunkt i at eleverne skal besvare nogle spørgsmål fra læreren, fx: *Hvad lærte jeg af nyt i dag/i denne uge? Hvad har været godt? Hvad har ikke været godt?*

Af de interviewede lærere arbejder næsten kun dansklærere med logbog. Enkelte fortæller dog at deres matematiklærerkolleger arbejder med såkaldte målbøger på en måde som kan minde om at arbejde med logbog som et redskab til at skrive og evaluere mål.

På en af interviewskolerne har lærerne i klasseteam arbejdet med en fælles klasselogbog hvor de enkelte lærere nedskriver deres observationer vedrørende en klasse. Klasselogbogen bruges i praksis især til dokumentation af sociale eller adfærdsmæssige problemer hos enkeltelever eller grupper. Men lærerne fremhæver at den også ville være et godt redskab til at sætte mål for klassen, dokumentere observationer og evaluere.

## **Fælles for anvendelse af portfolio og logbog**

Arbejdet med procesredskaber som portfolio og logbog er på interviewskolerne forankret i team-samarbejdet om den enkelte klasse, snarere end i fag- eller afdelingsteam. Det betyder i praksis at arbejdet er tæt knyttet til klasselærerfunktionen (se også kapitel 5). Flere lærere giver i den forbindelse udtryk for at det er en uoverkommeligt stor opgave at arbejde med disse redskaber i flere klasser samtidig. Og at det er naturligt så at vælge at gøre det i den klasse hvor man er klasselærer.

Nogle af de interviewede lærere finder det vanskeligt at introducere procesredskaber som logbog og portfolio for elever på mellemtrinnet og i udkolingen. Det er deres opfattelse at redskaberne bedst introduceres i de små klasser, og at de elever der er vænnet til denne arbejdsform, naturligt bærer den med sig gennem skoleforløbet. Udsagn fra andre lærere tyder imidlertid på at det ikke er så enkelt endda. En lærer giver fx udtryk for at et forsøg på at introducere logbog i 2. klasse strandede fordi en gruppe elever endnu ikke havde udviklet tilstrækkelige skrivefærdigheder til at kunne fokusere på indholdet i logbogsarbejdet. En anden lærer fortæller at hun har overtaget en klasse som igennem flere år har arbejdet med portfolio. Hun er imidlertid nyuddannet og har ikke selv erfaring med redskabet, og eleverne efterspørger ikke at hun tager det op. Hvad hun så heller ikke har fået gjort. Noget kunne altså tyde på at introduktionen af procesredskaber er sårbar på flere måder. Umiddelbart peger lærerne således på at følgende forudsætninger skal være til stede:

- Eleverne skal vænnes til den valgte arbejdsform med logbog eller portfolio.
- Lærerne skal insistere på redskabet.
- Der skal sættes ekstra tid af.
- Arbejdet skal ikke foregå i alle fag og alle klasser på én gang.

Spørgsmålet er om alle disse forudsætninger behøver at være til stede hvis man indledningsvis tog fat et andet sted samtidig, nemlig i organisering af undervisningen (se også afsnittet om erfaringer med samtaler).

## **Lærernes egne skriftlige vurderinger og overvejelser (anvendt som procesredskab)**

89 % af de lærere som anvender egne skriftlige vurderinger og overvejelser i den løbende evaluering af elevernes udbytte, udarbejder egne noter om eleverne som disse ikke ser. Denne praksis er mere udbredt blandt lærere i indskolingen end blandt andre lærere. Spørgeskemaundersøgelsen belyser ikke hyppigheden og karakteren af disse noter nærmere.

Interviewundersøgelsen giver det indtryk at de lærere som skriver egne noter om de enkelte elever, især gør det i forbindelse med forberedelsen til skole-hjem-samtalerne to gange om året. De bruger i noget mindre omfang egne noter som en løbende skriftlig refleksion over elevernes ud-

bytte af undervisningen med faste intervaller eller når eleven har markeret sig på den ene eller den anden måde. Interviewresultaterne tyder altså på at lærernes egne skriftlige vurderinger og overvejelser kun i mindre omfang anvendes som et systematisk procesredskab han eller hun løbende kan anvende som udgangspunkt for at planlægge undervisningen.

## **Erfaringer med redskaber til at sætte mål og evaluere med jævne mellemrum**

### **Individuelle elevplaner/elevmål**

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 62 % af lærerne anvender individuelle elevplaner/elevmål i den løbende evaluering af elevernes udbytte. Af disse anvender flest (86 %) mundtlige planer/mål, mens lidt færre arbejder med skriftlige planer. Undersøgelsen belyser ikke i hvilket omfang eleverne er med til at udarbejde elevplaner/elevmål.

På en af interviewskolerne er det et krav at der for hver elev skal udarbejdes en elevplan to gange om året. Elevplanen skal for hvert fag indeholde beskrivelser af elevens faglige status og progression samt mål for den kommende periode og udarbejdes som et samlet dokument der er elektronisk tilgængeligt for alle elevens lærere. Der findes ingen faste retningslinjer for hvordan planerne skal se ud. Det synes nogle af lærerne er problematisk, både fordi der går meget tid for den enkelte lærer med selv at finde en form, og fordi elever og forældre (som får planerne forud for skolehjem-samtalerne) med rette kan undre sig over de personafhængige forskelle i lærernes tilgange som kommer til udtryk i planen. Alle de interviewede lærere på skolen mener dog at elevplanerne overordnet set er et godt redskab fordi eleven godkender målsætningerne i planen som derved bliver et fælles papir mellem lærer og elev. Dertil kommer at planerne spiller en væsentlig rolle i forhold til forældrene som igennem planen og snakken om den har mulighed for både at få et indblik i barnets læring og for at blive aktiv i forhold til den.

På en anden interviewskole mener en lærer at eleverne i 1. og 2. klasse ikke er i stand til selv at formulere mål, men at eleverne på dette trin skal være klar over hvilke mål læreren har for undervisningen. En lærer for 7. klasse giver samtidig udtryk for at eleverne i hendes klasse ikke er helt parate til at arbejde med målsætninger.

En gruppe lærere for 3. klasse på en tredje skole fortæller at lærer og elev i fællesskab formulerer individuelle mål for eleven. Lærerne oplever at det kan være svært fordi elevernes målsætninger ofte er meget brede. Her består kunsten i at konkretisere målene. Hvis en elev fx ønsker at blive bedre til at læse, vil læreren forsøge at samarbejde med eleven om at opstille meget konkrete mål, fx mål om hvor hurtigt de vil kunne læse eller hvor svære tekster de vil kunne klare.

På flere interviewskoler er opgaverne med at formulere og evaluere mål en integreret del af portfolioarbejdet. De lærere i interviewundersøgelsen som inddrager eleverne i at formulere mål og efterfølgende forholde sig til målene, oplever at eleverne som følge af dette tager mere ansvar for egen læring.

### **Samtaler mellem lærer og elev og/eller forældre**

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere har vi undersøgt udbredelsen af tre forskellige former for samtaler og deres anvendelse som redskab i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Det drejer sig om *lærer-elev-samtaler*, *skole-hjem-samtaler med deltagelse af elever* og *skole-hjem-samtaler uden deltagelse af elever*.

Som nævnt er lærer-elev-samtaler og skole-hjem-samtaler med deltagelse af både lærer, elev og forældre de evalueringsredskaber som anvendes af flest lærere (henholdsvis 89 og 88 %) i den løbende evaluering. Skole-hjem-samtaler uden deltagelse af eleven anvendes af 36 % af lærerne.

Når det gælder lærer-elev-samtaler, svarer 93 % af de lærere som benytter dette evalueringsredskab, at de bruger samtalerne til at evaluere elevens udbytte sammen med eleven. 83 % af lærerne svarer at de i lærer-elev-samtalerne sætter mål for eleven sammen med denne.

Af de lærere som anvender skole-hjem-samtaler med deltagelse af både lærer, elev og forældre, svarer 95 % at de i samtalen evaluerer elevens udbytte sammen med eleven og forældrene. 78 % svarer at de sammen med eleven og forældrene sætter mål for eleven.

I spørgeskemaundersøgelsen er der ikke spurgt til i hvilket omfang lærerne bruger samtalerne til at *informere* elever og forældre om udbyttet af undervisningen. Indtrykket fra interviewene er imidlertid at det i væsentlig grad er det der foregår i samtalerne, mens selve evalueringen (vurderingen af udbytte set i forhold til mål) til dels er gennemført af læreren forud for samtalen.

#### *Interviewresultater om lærer-elev-samtaler*

Lærerne på interviewskolerne lægger stor vægt på betydningen af lærer-elev-samtalerne. I interviewene var det imidlertid typisk rammerne for disse samtaler der kom til at fylde, frem for overvejelserne om den indholdsmæssige tilrettelæggelse og udbyttet af samtalerne. Konkret oplever flere lærere at det er forbundet med praktiske vanskeligheder at gennemføre elevsamtaler fordi de øvrige elever i klassen ikke kan arbejde selv mens læreren gennemfører individuelle samtaler. Dette gælder tilsyneladende på alle klassetrin. På nogle skoler har man fast eller i perioder haft en to-lærer-ordning i en eller to timer, netop for at lette gennemførelsen af samtalerne. På en af skolerne giver skolelederne udtryk for at eleverne bør kunne arbejde selvstændigt mens samtalerne på-

går. Det er ikke indtrykket fra interviewene at lærere eller ledelse på de skoler hvor organiseringen af samtalerne opleves som en vanskelig udfordring, har taget initiativ til at arbejde konkret med modeller for hvordan eleverne kan blive i stand til at arbejde selvstændigt. Lærer-elev-samtalerne gennemføres ofte forud for skole-hjem-samtaler.

#### *Interviewresultater om skole-hjem-samtaler*

På interviewskolerne gennemføres skole-hjem-samtaler helt overvejende med deltagelse af både elev og forældre.

Flere lærere fortæller at de gerne vil inddrage både elever og forældre i at sætte mål for eleven og derigennem etablere et samarbejde om at nå målene. En væsentlig forudsætning for at dette kan lade sig gøre, er at alle parter har et billede af hvad eleven kan og er på vej til at kunne. For at opnå dette gør flere af de interviewede lærere meget ud af at præsentere dokumentation for elevens standpunkt og progression for forældrene forud for eller i begyndelsen af samtalen. Det kan fx være i form af testresultater, portfolio-materiale og/eller individuelle elevplaner.

En lærer på en af skolerne havde forud for skole-hjem-samtalerne indsamlet skriftlige udtalelser om alle børnene i sin klasse fra alle klassens lærere. Erfaringen her var imidlertid at det kunne virke voldsomt for den enkelte elev at få samme kritiske pointe fra fire-fem forskellige lærere. Så ingen af de interviewede lærere på skolen vurderer at man vil arbejde videre med denne model. På denne skole har man bl.a. overvejet om skriftlige udtalelser kan erstatte skole-hjem-samtalerne for elever hvor der ikke er noget problematisk at tale om. Her er det imidlertid flere læreres erfaring at det i alle tilfælde er vigtigt at møde forældrene personligt.

På en anden skole er lærerne bevidste om at de griber samtalerne og de bagvedliggende evalueringsskemaer forskelligt an. Dette vurderer de som et konkret problem i forhold til forældre med flere børn på skolen. På samme skole har man en regel om at alle lærere omkring eleven skal være til stede under samtalen hvis der er tale om en elev med store faglige eller sociale problemer.

#### **Skriftlige tilbagemeldinger til eleverne**

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 70 % af de lærere der har anvendt egne skriftlige vurderinger, at de har gjort det i form af skriftlige tilbagemeldinger til eleverne. Det er især lærere i udskolingen der anvender dette redskab.

På en enkelt af interviewskolerne udarbejder flere af lærerne månedssedler som eleverne får med hjem. Sedlerne indeholder orientering fra lærerne til forældrene (og elever) om hvordan det går

eleven både fagligt og socialt. Månedssedlerne skal bl.a. medvirke til at forældre kan møde velforbredte til skole-hjem-samtalerne.

Generelt er det dog indtrykket fra interviewundersøgelsen at lærerne ikke benytter skriftlige tilbagemeldinger til eleverne i større omfang. Flere lærere fremhæver ligefrem at de i de senere år har anvendt dette redskab mindre end tidligere, både fordi det er tidskrævende, men også fordi der ligger nogle andre muligheder for fleksibilitet og umiddelbarhed i den mundtlige tilbagemelding.

## **Erfaringer med måleredskaber**

### **Prøver og test**

Som nævnt oplyser 84 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen at de anvender prøver og test i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Af disse anvender 73 % diagnostiske prøver, mens 77 % anvender andre prøver og test. Langt hovedparten svarer at de har anvendt prøver og test i et vist omfang frem for i stort eller meget stort omfang.

En nærmere analyse viser at lærere der underviser i indskolingen og på mellemtrinnet, i betydelig højere grad end lærere i udskolingen benytter diagnostiske test.

Hovedparten af lærerne i interviewundersøgelsen anvender flere forskellige prøver og test flere gange om året i klasser de underviser i. Flere lærere fremhæver at de mod deres egen forventning har et stort udbytte af at gennemføre test. De mener at det giver både dem selv, eleverne og forældrene mulighed for at få et konkret billede af elevernes standpunkt inden for forskellige faglige områder af deres fag, og ikke mindst giver især de diagnostiske test væsentlig information om hvor læreren bør sætte ind i den videre undervisning. Testresultaterne indgår i forskelligt omfang i portfoliomapper og som dokumentation for samtaler med elever og/eller forældre.

## **4.3 Tværgående erfaringer i forhold til praksis**

### **Løbende evaluering som en del af undervisningen**

Interviewene viser at nogle lærere betragter arbejdet med løbende evaluering som en ekstraopgave i forhold til undervisningen – her fremhæver de især individuelle mundtlige samtaler, men også fx logbog og portfolio – mens andre ser arbejdet med logbog og portfolio som en del af selve undervisningen.

## **Betydning af undervisningens tilrettelæggelse**

Flere lærere giver udtryk for at løbende evaluering falder mere naturligt når undervisningen er organiseret i afgrænsede forløb, projekter mv. Her er det oplagt at opstille mål ved starten af projektet og evaluere både i fællesskab og i forhold til den enkeltes udbytte ved afslutningen. Typisk kan hver elev fx samle/udarbejde en mappe med materialer til det pågældende projekt.

## **Om systematik og skriftlig eller visuel dokumentation**

I interviewundersøgelsen blandt lærerne kommer der flere forskellige syn på skriftlighed og dokumentation frem. Nogle lærere udtrykker en vis skepsis over for det de oplever som et stadig stigende krav om skriftlighed og dokumentation af alt hvad de laver, inklusive evaluering. En af disse lærere har den opfattelse at nogle ting i relationen mellem mennesker har bedst af ikke at blive skriftliggjort; fx mister man let det impulsive og intuitive ved den umiddelbare iagttagelse af hvad der sker med barnet lige nu hvis det skal skrives ned, mener denne lærer. Også andre lærere påpeger at de reagerer/evaluerer i de daglige situationer med eleverne gennem deres menneskelige og professionelle nærvær.

Andre lærere i interviewundersøgelsen fremhæver derimod de mange gevinster ved en synlig pædagogisk dokumentation som alle parter – eleven, lærerne og forældre – kan tage stilling til og være i dialog om.

## **Vurdering af redskaber i forhold til forskellige elevgrupper**

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at vurdere hvilket af de redskaber de bruger i den løbende evaluering de tillægger størst betydning i deres praksis. Resultaterne viser at flest lærere tillægger lærer-elev-samtaler (28 %) og skole-hjem-samtaler med deltagelse af eleven (25 %) størst betydning for deres praksis. Dette skal ses i sammenhæng med at netop disse to redskaber er dem flest lærere peger på at de anvender.

Lærerne er videre blevet spurgt hvor velegnede de mener det mest betydningsfulde redskab er i den løbende evaluering af henholdsvis piger, drenge, bogligt stærke elever og bogligt svage elever. Tabel 10 viser at lærerne vurderer at de mest betydningsfulde redskaber er mere velegnede til løbende evaluering af pigers udbytte af undervisningen end til evaluering af drenges. 88 % af lærerne vurderer således at det mest betydningsfulde redskab i deres praksis i høj eller meget høj grad er velegnet til evaluering af pigers udbytte, mens 77 % vurderer at det mest betydningsfulde redskab i høj eller meget høj grad er velegnede til evaluering af drenges udbytte.

**Tabel 10**

**I hvilken grad vurderer du at det redskab du tillægger størst betydning, er velegnet i den løbende evaluering af ...**

	Slet ikke	I meget ringe grad	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	I alt
Piger (n = 994)	0 %	0 %	0 %	12 %	62 %	26 %	100 %
Drenge (n = 993)	0 %	0 %	0 %	22 %	57 %	20 %	100 %
Bogligt stærke elever (n = 997)	0 %	0 %	1 %	11 %	60 %	28 %	100 %
Bogligt svage elever (n = 998)	0 %	1 %	7 %	27 %	45 %	19 %	100 %

Samtidig vurderer 88 % af lærerne at det mest betydningsfulde redskab i deres praksis i høj eller meget høj grad er velegnet til evaluering af bogligt stærke elever, mens 64 % vurderer at det mest betydningsfulde redskab i høj eller meget høj grad er velegnede til bogligt svage elever (se tabel 10).

### Lærernes samlede vurdering af egen praksis

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at vurdere deres egen praksis i forbindelse med arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Af tabel 11 fremgår det at 29 % af lærerne vurderer at de har fået etableret en god praksis. 63 % af lærerne er ikke tilfredse med deres praksis på et eller flere punkter. Den største gruppe blandt de lærere der ikke er tilfredse med deres praksis, angiver at de både har brug for mere tid og for at blive bedre til at anvende de relevante redskaber. En nærmere analyse af svarene viser at lærerne vurderer at en forbedring af deres praksis er mere afhængig af at de bliver bedre til at anvende relevante redskaber end af at de får mere tid til opgaven.

**Tabel 11****Hvordan vurderer du selv dit arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

Jeg har fået etableret en god praksis med løbende evaluering, både når det gælder anvendelse af redskaber og tidsforbrug	18 %
Jeg har fået etableret en god praksis med løbende evaluering når det gælder anvendelse af redskaber, men jeg synes at jeg bruger for meget tid på opgaven	11 %
Jeg er ikke helt tilfreds med min praksis – hvis den skal forbedres, har jeg brug for at blive bedre til at anvende til de relevante redskaber	24 %
Jeg er ikke helt tilfreds med min praksis – hvis den skal forbedres, har jeg brug for mere tid til opgaven	12 %
Jeg er ikke tilfreds med min praksis – hvis den skal forbedres, har jeg både brug for mere tid til opgaven og for at blive bedre til at anvende de relevante redskaber	27 %
Jeg er i tvivl om hvordan jeg skal vurdere min egen praksis	9 %
I alt	100 %

*n = 915*

#### 4.4 Praksis set i forhold til kendetegn ved god praksis

I dette afsnit vil vi se på i hvilket omfang den praksis for løbende evaluering der kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen og interviewundersøgelsen er i overensstemmelse med de seks kendetegn for god praksis vi opstillede i afsnit 1.3. Henvisningerne til kendetegnene er fremhævet med fed i teksten.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser at de fleste lærere i den løbende evaluering anvender redskaber der sigter mod at fastsætte mål og evaluere med jævne mellemrum og måleredskaber. Derimod anvender et mindretal af lærerne procesredskaber. Dette må ses som en indikator på at **løbende evaluering langt fra alle steder har karakter af forløb**, men snarere finder sted som punktnedslag med jævne mellemrum. Det skal ses i sammenhæng med at flere lærerne på skoler som har mange erfaringer med løbende evaluering, i interviewundersøgelsen giver udtryk for at **brugen af de forskellige evalueringsredskaber endnu ikke er velintegrerede i den daglige undervisning**, men snarere i varierende omfang kræver ekstra ressourcer i forhold til planlægning og gennemførelse. Det gælder både et redskab som lærer-elev-samtaler som rigtig mange lærere anvender, og procesredskaber som logbog og portfolio. I forhold til begge typer af redskaber synes organiseringen af undervisningen som klasseundervisning ved en enkelt lærer i nogen grad at udgøre en barriere for at integrere løbende evaluering i den daglige undervisning. **Lærernes valg af evalueringsredskaber synes kun i mindre grad at være begrundet i systematiske overvejelser** om hvilket redskab der bedst kan belyse formålet med den konkrete

evaluering. I praksis tyder interviewundersøgelsen på at valg af redskab typisk er bestemt ovenfra eller vælges ud fra hvilke konkrete redskaber den enkelte lærer i forvejen kender til.

Lærer-elev-samtaler og skole-hjem-samtaler med deltagelse af eleven som er **de evalueringsredskaber flest lærere benytter, er kendetegnet ved ikke nødvendigvis at omfatte skriftlig eller visuel dokumentation**. Erfaringer fra interviewundersøgelsen viser dog at lærere der har mange erfaringer med løbende evaluering, ofte lader samtalerne tage afsæt i pædagogisk dokumentation der er fremkommet gennem arbejde med fx individuelle elevmål eller portfolio. Disse lærere må siges at have en praksis hvor **løbende evaluering danner det naturlige grundlag for den regelmæssige og systematiske information af elever og forældre om skolens syn på elevens udbytte** af skolegangen. Undersøgelsen kan ikke sige noget klart om hvorvidt dette også gør sig gældende for det store flertal af lærere der anvender lærer-elev- og/eller skole-hjem-samtaler.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at flertallet af de lærere der gennemfører lærer-elev-samtaler og skole-hjem-samtaler med deltagelse af eleven, svarer at samtalerne blandt andet bruges til at **lærer, elev og forældre sammen sætter mål for eleven og evaluerer elevens udbytte af undervisningen**. Dette kan ses som et udtryk for at det læringssyn som ligger bag løbende evaluering, også afspejles i den måde lærerne arbejder med samtalerne i praksis. Indtrykket fra interviewundersøgelsen er imidlertid at en væsentlig del af samtalerne bruges til at læreren informerer eleven og/eller forældrene om lærerens vurdering af elevens udbytte. I det omfang den enkelte lærer eller elev ikke fremlægger pædagogisk dokumentation som deltagerne i samtalen kan forholde sig til, er det vanskeligt at forestille sig at elever og forældre er særlig aktive i forhold til konkret at vurdere elevens udbytte og sætte nye mål. En mere forsigtig tolkning af spørgeskemaundersøgelsens resultater på dette punkt kunne derfor være at mange lærere har en intention om at samtalerne skal indeholde dette element af fælles evaluering og målsætning og er på vej til at realisere det.

De interviewede lærere giver udtryk for at **resultaterne af den løbende evaluering understøtter lærerens tilrettelæggelse af den videre undervisning**. Men undersøgelsen har ikke sat konkret fokus på hvordan det sker.

Afslutningsvis vil vi fremhæve spørgeskemaundersøgelsens resultater om at en væsentlig andel af de lærere der bruger de forskellige evalueringsredskaber, anvender dem i et vist omfang snarere end i stort eller meget stort omfang. Det giver et indtryk af at løbende evaluering mange steder ikke fylder ret meget i den daglige undervisningspraksis og alene af den grund vil have svært ved at leve op til kendetegnene for god praksis. Dette hænger godt sammen med at 63 % af lærerne ikke er tilfredse med deres egen praksis for løbende evaluering.

Dette kapitel belyser karakteren af en række samarbejdsrelationer der har betydning for implementering af opgaven med løbende evaluering. Det drejer sig om lærernes interne videndeling og samarbejde, om forholdet mellem skoleledelsen og lærerne og om samspillet mellem kommunen, skoleledelsen og lærerne. Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen blandt større kommuner, spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og interviewundersøgelsen med repræsentanter for skoleforvaltning, skoleledelse og lærere i fem kommuner.

## 5.1 Lærernes videndeling og samarbejde

### Videndeling

Næsten alle lærere i interviewundersøgelsen fortæller at videndeling om løbende evaluering på skoleniveau overvejende finder sted i klasseteamet. Det har bl.a. som konsekvens at der er en udfoldet praksis for løbende evaluering i de klasseteam hvor en eller to af de to-tre lærere teamet typisk består af, har viden om og/eller gode erfaringer med løbende evaluering og arbejder aktivt for at hele teamet skal arbejde ud fra denne viden og erfaring. Til gengæld betyder det også at i de team hvor ingen af deltagerne har særlig meget viden eller erfaring med opgaven, sker der ikke ret meget.

Lærernes kendskab til hvordan andre kolleger på trinnet arbejder med løbende evaluering, er typisk ret lille – dog er der tendens til at lærerne i indskolingen har bedre kendskab til hinandens praksis end lærerne på mellemtrinnet og i udskolingen.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser den samme tendens. Her har flest lærere (50 %) svaret at de har kendskab til hvordan de af deres kolleger der underviser i de samme klasser, arbejder med løbende evaluering, mens noget færre har kendskab til hvordan kolleger der underviser på samme årgang, på samme trin eller i samme fag, løser opgaven. 29 % har svaret at de ikke ved hvordan deres kolleger arbejder med løbende evaluering (se tabel 12).

**Tabel 12****Hvilket kendskab har du til hvordan dine kolleger på skolen arbejder med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen?**

Jeg ved ikke hvordan mine kolleger arbejder med løbende evaluering	29 %
Jeg ved hvordan de af mine kolleger der underviser i samme <i>fag</i> som jeg selv, arbejder med løbende evaluering	32 %
Jeg ved hvordan de af mine kolleger der underviser i samme <i>klasser</i> som jeg selv, arbejder med løbende evaluering	50 %
Jeg ved hvordan de af mine kolleger der underviser på samme <i>årgang</i> som jeg selv, arbejder med løbende evaluering	41 %
Jeg ved hvordan kolleger der underviser på samme <i>trin</i> (indskoling, Melletrin, udskoling) som jeg selv, arbejder med løbende evaluering	38 %

Anm.: Lærerne har haft mulighed for at svare flere af ovenstående udsagn, hvorfor tabellen summerer til mere end 100 %.  $n = 1.022$

**Introduktion til nye lærere**

Flere nye lærere i interviewundersøgelsen fortæller at de usikre på hvordan de konkret skal tilrettelægge undervisningen på en måde så løbende evaluering indgår. En af dem fortæller at hun forsøger at tage sagen op med de andre lærere i hendes klasse- og fagteam, men oplever at disse ikke rigtig har tid til at sparre. En anden ny lærer efterlyser en fællesordning hvor erfarne lærere introducerer de nye til bl.a. arbejdsformer, materialer og løbende evaluering. En række erfarne lærere udtrykker på deres side ønske om og behov for at udveksle erfaringer og idéer vedrørende løbende evaluering med andre lærere.

Generelt fremgår det af interviewene at skolen og skoleledelsen kun i ringe grad gør det klart for (nye) lærere hvad der forventes af dem i forhold til løbende evaluering. Spørgeskemaundersøgelsen underbygger dette indtryk. Den viser at lærerne vurderer at de væsentligste måder hvorpå en ny kollega får kendskab til arbejdet med løbende evaluering på skolen, er gennem det daglige samarbejde i årgangs- eller klasseteam og ved selv at opsøge viden hos kolleger. Derimod peger de færreste på at nye lærere får kendskab til hvordan arbejdet foregår, ved at læse skolens mål for området eller ved at skolens ledelse orienterer om emnet (se tabel 13).

**Tabel 13****Når der starter en ny kollega, hvordan får han eller hun så kendskab til, hvordan man arbejder med løbende evaluering på jeres skole?**

Ved at læse skolens mål for området	16 %
Ved at skolens ledelse tager initiativ til en samtale om emnet	11 %
Gennem formel introduktion fra de relevante fagteam	14 %
Gennem formel introduktion fra det relevante afdelings-/storsteam	13 %
Gennem formel introduktion fra de relevante årgangs- eller klasseteam	21 %
Gennem det daglige samarbejde i årgangs- eller klasseteam	63 %
Ved selv at opsøge viden hos kolleger	52 %
Andet	10 %

Anm.: Lærerne har haft mulighed for at svare flere af ovenstående udsagn, hvorfor tabellen summerer til mere end 100 %. n = 1022

## 5.2 Skoleledelsens rolle i forhold til løbende evaluering

### Skoleledelsens strategi for implementering og opfølgning

På tre af interviewskolerne er lærere og ledelse enige om at ledelsen har valgt en strategi hvor ledelsen stiller mere eller mindre eksplicit krav om at lærerne arbejder med løbende evaluering, men uden at angive egentlige retningslinjer for hvordan opgaven skal gennemføres (se også afsnit 3.1 om mål på skoleniveau). Flere af skolerne understøtter strategien med kompetenceudviklings-tiltag i form af kursus i portfolio rettet mod hele lærergruppen eller en gruppe af lærere. Her ligger der på nogle af skolerne en delvist underforstået forventning om at lærerne arbejder videre med den metode de er blevet introduceret til.

På en fjerde skole introducerede man for nogle år tilbage logbogen som det redskab, lærerne skulle anvende, men hverken ledelse eller lærere udtrykker i dag at ledelsen har nogen klar forventning om at lærerne anvender netop dette redskab.

På den sidste skole har det i mange år været et krav at lærerne arbejder med en bestemt type redskab i den løbende evaluering, nemlig individuelle elevplaner.

Ledelserne på interviewskolerne har forskellig praksis i forhold til hvordan de følger op på lærernes arbejde med løbende evaluering. Eksempler:

- Lærerne skal i deres årsplaner beskrive hvordan de vil arbejde med løbende evaluering.

- Arbejdet med løbende evaluering tages op i ledelsens samtaler med teamene og den enkelte lærer.

Det generelle er at en eller begge opfølgingsformer er introduceret, men ikke nødvendigvis gennemføres helt systematisk. Derudover har en enkelt skoleledelse gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne om hvordan de anvendte et redskab der var blevet introduceret på skolen nogle år tidligere.

### **Lærernes vurdering af skoleledelsens rolle**

Lærerne på alle skolerne er generelt tilfredse med ledelsens rolle, både der hvor ledelsen stiller klare krav, og dér hvor forventningerne mest udtrykkes gennem at ledelsen leverer inspiration og spørger nysgerrigt ind til lærernes praksis.

Enkelte lærere efterspørger mere – og mere systematisk – opfølgning og styring fra ledelsens side, bl.a. for at opnå fælles fodslag i lærerkollegiet, men de fleste er glade for det frirum de har til selv at prøve sig frem med forskellige metoder og måder at arbejde med den enkelte metode. De lærere der er underlagt konkrete krav (fx om brug af et bestemt redskab), synes på den anden side at have det fint med det.

Nogle lærere giver udtryk for at når den kollegiale sparring fungerer godt, er der ikke så stort behov for ledelsessparring/opfølgning.

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne svaret på i hvor høj grad de mener at skoleledelsen følger op på deres arbejde med løbende evaluering. Tabel 14 viser at flest ledelser følger op på arbejdet med løbende evaluering gennem teamsamtaler som 44 % anvender, eller ved at stille krav om at mål for arbejdet fremgår af årsplanen – det gør 38 %.

**Tabel 14****Følger skoleledelsen op på dit arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen? I hvilken grad...**

	Slet ikke	I meget ringe grad	I ringe grad	I nogen grad	I høj grad	I meget høj grad	I alt
... stiller ledelsen krav om at det fremgår af årsplanen hvordan du konkret vil arbejde med løbende evaluering (n = 1012)	31 %	14 %	17 %	26 %	10 %	2 %	100 %
... tager ledelsen arbejdet med løbende evaluering op i teamsamtaler (n = 985)	23 %	16 %	18 %	29 %	11 %	4 %	100 %
... tager ledelsen arbejdet med løbende evaluering op i medarbejderudviklings-samtaler (n = 972)	26 %	19 %	22 %	23 %	8 %	2 %	100 %
... spørger ledelsen jævnligt til dit arbejde med løbende evaluering (n = 989)	36 %	24 %	24 %	12 %	3 %	1 %	100 %
... følger ledelsen op på dit arbejde med løbende evaluering på anden vis (n = 977)	32 %	24 %	21 %	17 %	4 %	2 %	100 %

En nærmere analyse viser at lærere på skoler i kommuner der har formuleret mål for arbejdet med løbende evaluering, i højere grad end lærere i kommuner der ikke har formuleret sådanne mål, bliver mødt med krav fra skolens ledelse om at det skal fremgå af årsplanen, hvordan de konkret vil arbejde med løbende evaluering. Denne tendens er også til stede på skoleniveau.

13 % af lærerne har svaret *slet ikke* på alle spørgsmålene. Dette må tolkes sådan at disse læreres skoleledere slet ikke følger op på arbejdet med løbende evaluering.

## 5.3 Kommunens rolle i forhold til løbende evaluering

### Kommunens kendskab til skolens arbejde med løbende evaluering

I kommuneundersøgelsen er de større kommuner blevet spurgt om de har et dækkende billede af hvordan skolerne i deres kommune arbejder med løbende evaluering. Det har 27 % af kommunerne svaret ja til, mens 73 % har svaret nej. Det er i alt 15 kommuner der har svaret ja. Af disse 15 mener 8 at arbejdet med løbende evaluering er godt i gang på alle skoler, 5 vurderer at nogle skoler står foran at skulle i gang med opgaven, mens andre er godt i gang, og endelig oplyser 2 kommuner at alle deres skoler står foran at skulle i gang med opgaven. Andelen af kommuner der har svaret positivt på spørgsmålet, er så lille at det ikke giver mening at krydse dette spørgsmål med andre, fx spørgsmål om rammebetingelser i kommunen.

Interviewundersøgelsen bekræfter tendensen fra kommuneundersøgelsen selv om der altså her er tale om kommuner der er udvalgt netop fordi de har peget på at nogle skoler har mange erfaringer med løbende evalueringen. Undersøgelsen viser at fire af de fem interviewkommuner ikke har et specifikt indblik i hvordan skolerne arbejder med løbende evaluering. I disse kommuner opnår forvaltningen først og fremmest kendskab til skolernes arbejde gennem afrapportering i årlige virksomhedsplaner eller lignende. Ingen af kommunerne stiller imidlertid krav om at virksomhedsplanerne skal redegøre nærmere for hvordan skolerne griber opgaven med løbende evaluering an. I den sidste kommune har forvaltningen gennem flere år været primus motor i et udviklingsprojekt om portfoliomethoden som de fleste af kommunens skoler efterhånden har været involveret i. Kommunen har etableret en systematik for tilbagemelding på udviklingsarbejdet som involverer videndeling både på skoleniveau, på tværs af skoler og i forhold til forvaltningen.

De fleste af forvaltningsrepræsentanterne nævner at de også får kendskab til skolernes arbejde gennem regelmæssige udviklingssamtaler med skolelederne og deltagelse i ledelsesmæssige og pædagogiske netværk i kommunen. Der er dog forskelligt hvor konkret et billede af skolernes pædagogiske virksomhed denne form for kontakt giver. Indtrykket er at indholdet i snakken mellem forvaltningen og skoleledelsen om pædagogiske emner som fx organisering, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning og løbende evaluering typisk foregår på et generelt og overordnet plan.

### Samspelet mellem kommune, skoleledelse og lærere

Som beskrevet i afsnit 3.1 falder de fem interviewkommuner i to grupper når det gælder spørgsmålet om hvorvidt kommunen har formuleret en politik for løbende evaluering. To kommuner har i deres skolepolitik formuleret klare forventninger til hvordan skolerne skal arbejde med løbende

evaluering. Her afspejler interviewene to forskellige måder hvorpå en skole kan forholde sig. I den ene kommune er skoleledelsen på interviewskolen meget positiv over for kommunens tiltag og påtager sig opgaven med at konkretisere hvad de kommunale forventninger betyder for lærernes arbejde, ved at stille konkrete krav til arbejdet med løbende evaluering på skolen. Lærerne på denne skole har kendskab til kommunens politik på et overordnet niveau. I den anden kommune føler skoleledelsen sig derimod ikke forpligtet af den kommunale skolepolitik, men har bevidst valgt sin egen strategi i forhold til skolens arbejde med løbende evaluering. Denne strategi er præget af incitamenter snarere end af specifikke krav til praksis. På denne skole udtrykker lærerne generelt større opbakning til kommunens politik end ledelsen.

De tre øvrige interviewkommuner opstiller ikke specifikke forventninger til hvordan skolerne skal arbejde med løbende evaluering. Også her afspejler interviewene to forskellige måder hvorpå en skole kan forholde sig. I to kommuner er skoleledelsen tilfredse med at de inden for en overordnet skolepolitisk ramme selv har mulighed for at bestemme hvordan skolen skal arbejde med løbende evaluering. Dette synspunkt bakkes op af lærerne på de pågældende skoler. I den tredje kommune efterlyser skoleledelsen klarere skolepolitiske visioner fra kommunens side, fx i forhold til løbende evaluering. Ingen af disse tre skoleledelser stiller selv tydelige krav til hvordan lærerne skal arbejde med løbende evaluering.

## **5.4 Samarbejde set i forhold til kendetegn ved god praksis**

I dette afsnit vil vi kort se på i hvilket omfang de samarbejdsrelationer omkring løbende evaluering der kommer til udtryk i de tre delundersøgelser, understøtter en praksis der er i overensstemmelse med de seks kendetegn for løbende evaluering vi opstillede i afsnit 1.3.

Selvom der er tale om et spinkelt materiale, tyder resultaterne fra interviewundersøgelsen på at implementeringskæden fra det kommunalpolitiske og forvaltningsmæssige niveau over skoleledelsen og videre til lærernes praksis er ganske sårbar. Samtidig har de forskellige aktører forskellige opfattelser af status. Forvaltningerne har generelt et mere positivt billede af hvor langt skolerne er med at implementere opgaven med løbende evaluering, end skolelederne har, som på deres side mener at lærerne har en mere udfoldet praksis end disse selv giver udtryk for.

I forhold til samspillet mellem niveauerne har de kommunale forventninger en betydning. I de interviewkommuner hvor kommunen har formuleret specifikke forventninger til skolernes praksis, formulerer ledelsen i højere grad specifikke forventninger til lærerne end i de øvrige kommuner. Sagt på en anden måde: I de kommuner hvor det kommunalpolitiske niveau formulerer klare forventninger til arbejdet med løbende evaluering som både afspejler det læringssyn der ligger i lovgrundlaget og indeholder anbefalinger af konkrete metoder til og organiseringsformer om oppa-

ven, er der – alt andet lige – størst sandsynlighed for at skolernes praksis er i overensstemmelse med de seks kendetegn.

Resultaterne tyder på at skoleledelsen har en vigtig funktion i forhold til at *oversætte* de kommunale forventninger til konkrete mål og handlinger på skoleniveau. Lærerne er som udgangspunkt ikke interesserede i at skoleledelsen stiller konkrete krav til hvordan der skal arbejdes med løbende evaluering. På den anden side er lærerne på skoler hvor ledelsen rent faktisk stiller konkrete krav, tilfredse med dette. Sagt kort: På de skoler hvor ledelsen stiller konkrete mål for og krav til indsatsen, er der – alt andet lige – større sandsynlighed for at lærerne udvikler en praksis som er i overensstemmelse med de seks kendetegn, end på skoler hvor ledelsen ikke stiller konkrete krav.

Det fremgår af både spørgeskema- og interviewundersøgelsen at lærerne ofte er henvist til deres nærmeste kollegaer når de har behov for at få kendskab til hvordan de skal løfte opgaven med løbende evaluering. Dette er sårbart da de nærmeste kolleger ikke altid har tilstrækkelig med viden, erfaringer og tid til at vejlede. Manglende procedurer for videndeling i forhold til løbende evaluering, ikke mindst med nye lærere, synes dermed at være en væsentlig barriere for at realisere god praksis – også på skoler hvor en væsentlig del af lærerne faktisk har mange erfaringer med løbende evaluering.

På den anden side tyder interviewundersøgelsen på at kollegialt samarbejde om løbende evaluering i høj grad er med til at fastholde og udvikle evalueringsopgaven på de skoler hvor der er gode betingelser for samarbejdet i form af viden og erfaringer hos en væsentlig del af lærerne – og organisatoriske rammer at dele dem inden for.

# 6 Sammenfatning og perspektiver

I opsamlingerne i de foregående kapitler har vi belyst hvordan en række forskellige forhold kan fremme henholdsvis hæmme udvikling af en god praksis i løbende evaluering som er i overensstemmelse med de seks kendetegn vi opstillede i afsnit 1.3. I denne sammenfatning vil vi afslutningsvis samle op på hvad dokumentationsmaterialet siger om status for løbende evaluering og om de væsentligste fremmende faktorer for udvikling af god praksis.

## 6.1 Status

### Forståelse af opgaven med løbende evaluering

Rapporten viser at det læringssyn der er knyttet til opgaven med løbende evaluering, kun delvis deles af lærerne. Mange lærere mangler konkret viden om hvad der ligger i opgaven, og er usikre på hvordan de skal løse den. Denne usikkerhed kommer tydeligst til udtryk i interviewundersøgelsen blandt lærere på skoler der har mange erfaringer med løbende evaluering. Det kan umiddelbart virke paradoksalt at lærerne i den repræsentative spørgeskemaundersøgelse giver udtryk for en større sikkerhed i forhold til at bestemme formål og kendetegn ved opgaven end disse særligt udvalgte lærere. På den anden side er det langt vanskeligere selv at formulere sin forståelse – sådan som interviewpersonerne er blevet bedt om – end at markere hvor enig eller uenig man er i et nedskrevet udsagn. Vi tolker derfor de samlede resultater sådan at mange lærere kender de overordnede forventninger til løbende evaluering, men at deres forståelse ikke nødvendigvis stikker så dybt at de kan formulere den med deres egne ord og lade den komme til udtryk i praksis.

### Lærernes praksis

Det samlede indtryk er at arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen for mange lærere ikke fylder ret meget i den daglige praksis, og i mange tilfælde finder sted i form af aktiviteter der er mere eller mindre løsrevet fra den almindelige undervisning. Konkret anvender en stor del af lærerne flere forskellige evalueringsredskaber, men typisk anvender de dem i et vist omfang snarere end i et stort omfang. De redskaber som flest lærere anvender, er kendetegnet ved enten at være måleredskaber (prøver og test) eller redskaber der sigter mod at fastsætte mål

og evaluere med jævne mellemrum (fx lærer-elev-samtaler og skole-hjem-samtaler). Derimod anvender et mindretal blandt lærerne procesredskaber som logbog og portfolio.

Lærernes valg af evalueringsredskaber er typisk begrundet enten i krav ovenfra eller i tilfældigheder – fx at en kollega har kendskab til et bestemt redskab – snarere end i overvejelser om hvilket redskab der egner sig bedst til at evaluere en bestemt elevgruppes udbytte af et bestemt fag eller forløb.

Flertallet af lærerne oplyser at de ikke er tilfredse med deres egen evalueringspraksis.

### **Rammer**

Mange lærere har utilstrækkelige uddannelsesmæssige forudsætninger for at løse opgaven med løbende evaluering. De færreste er blevet introduceret til opgaven gennem læreruddannelsen og under halvdelen har gennemført efter- eller videreuddannelse der klæder dem på til arbejdet med løbende evaluering på den måde som lovgivningen lægger op til.

Udbredt anvendelse af holddannelse og fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen er rammebetingelser som giver mulighed for i vid udstrækning at tage udgangspunkt i forskellige behov i en given elevgruppe som den løbende evaluering måtte pege på. Derudover giver disse rammebetingelser bedre muligheder for at integrere den løbende evaluering i undervisningen end traditionel klasseundervisning inden for rammen: en lærer, et fag, en klasse. Udbredt brug af disse rammebetingelser er dog stadig kun dagligdag på et mindretal af de danske folkeskoler.

Lærerteamsamarbejde er en anden organisatorisk ramme som kan have betydning for løbende evaluering. Undersøgelserne viser at lærersamarbejdet om løbende evaluering typisk foregår i klasseteam frem for i fagteam eller andre typer af team.

Både på kommunalt niveau, blandt skoleledere og blandt lærere er der en vis skepsis over for at stille bestemte form- og proceskrav til arbejdet med løbende evaluering, fx krav om at lærerne skal anvende bestemte redskaber. Meget tyder dog på at arbejdet med løbende evaluering rykker mest i de kommuner og på de skoler hvor man stiller tydelige og konkrete krav til det.

### **Samarbejdsrelationer**

Implementeringskæden fra det kommunalpolitiske og forvaltningsmæssige niveau via skoleledelsen til lærernes evalueringspraksis er sårbar. Initiativer fra kommunens side implementeres ikke nødvendigvis på den måde og i det tempo forvaltningen forventer. I den forbindelse har skolele-

delsen en vigtig funktion i forhold til at oversætte de kommunale forventninger til opgaveløsningen til konkrete mål og handlinger på skoleniveau.

Lærernes videndeling om løbende evaluering er i mange tilfælde utilstrækkelig og understøttes ikke godt nok af de eksisterende rammer, herunder teamsamarbejdet. Samtidig tyder meget på at netop teamsamarbejdet – herunder samarbejde i fag- og afdelingsteam – rummer et stort potenti-ale for mere – og mere systematisk – videndeling og samarbejde om opgaven.

### **Vurdering i forhold til kendetegn ved god praksis**

Samlet set viser rapporten at indsatsen med løbende evaluering ikke lever op til følgende seks kendetegn ved god praksis:

- Løbende evaluering udgør en integreret del af undervisningsopgaven. (Vedrører evalueringens sammenhæng til undervisningen)
- Løbende evaluering omfatter såvel lærerens som elevens vurdering af elevens udbytte. (Vedrører lærer-elev-relation og læringssyn)
- Løbende evaluering har karakter af forløb – i modsætning til punktnedslag en eller to gange om året. (Vedrører proces)
- Løbende evaluering gennemføres systematisk ud fra et begrundet valg af evalueringsredskaber og fastholdes i form af skriftlig eller visuel dokumentation. (Vedrører metode og form)
- Løbende evaluering danner det naturlige grundlag for den regelmæssige og systematiske underretning af elever og forældre om skolens syn på udbyttet af skolegangen. (Vedrører anvendelse)
- Løbende evaluering understøtter samarbejdet mellem lærer og elev om fastsættelse af mål for eleven og understøtter dermed også lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. (Vedrører læringssyn, lærer-elev-relation og anvendelse)

Indtrykket fra undersøgelserne er dog at både kommuner, skoleledelser og lærere er meget opmærksomme på opgaven og er indstillede på at yde en indsats for at den kan løses mere professionelt fremover.

## **6.2 Forhold der fremmer god praksis for løbende evaluering**

Interviewundersøgelsen tyder på at følgende enkeltfaktorer kan være afgørende i forhold til at fremme arbejdet med løbende evaluering:

På kommuneniveau:

- At kommunen udmelder klare mål for løbende evaluering.
- At kommunen er i dialog med skolelederne om opgaven.

- At kommunen tilbyder kompetenceudvikling der giver lærerne en fælles forståelse af opgaven samt konkrete redskaber.

#### På skoleniveau:

- At skoleledelsen formår at oversætte eventuelle kommunale forventninger og mål til konkrete mål – alternativt selv formulerer sådanne konkrete mål.
- At det besluttes på skoleniveau at man skal arbejde med et eller flere bestemte redskab(er).
- At alle – eller en stor del af skolens lærere – gennemfører konkret kompetenceudvikling i forhold til løbende evaluering samtidig.
- At der i en implementeringsfase øremærkes tid til opgaven med løbende evaluering.
- At skoleledelsen følger op på arbejdet med løbende evaluering.

#### På undervisningsniveau:

- At en del af undervisningen tilrettelægges som afgrænsede forløb eller projekter.
- At lærerne har gode rammer for videndeling og samarbejde om løbende evaluering.
- At undervisningen organiseres sådan at eleverne arbejder selvstændigt en del af tiden.

Set i sammenhæng tegner der sig et billede af at opgaven med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen bedst vil kunne løftes i en skole hvor undervisningen tilrettelægges fleksibelt og organiseres på en måde så flere lærere er fælles om undervisningsansvaret for en større gruppe børn. Dette vil gøre det muligt at gennemføre en væsentlig del af undervisningen, herunder den løbende evaluering, i hold hvor lærere og elever arbejder frem mod de mål de har sat sammen, og løbende evaluerer målene.

## Deltagende kommuner og skoler

Oversigt over kommuner og skoler hvor forvaltningsrepræsentanter, skoleledelse og lærere er blevet interviewet

### **Århus Kommune**

Tovshøjskolen

### **Ballerup Kommune**

Parkskolen

### **Svendborg Kommune**

Østre Skole

### **Fredericia Kommune**

Bakkeskolen

### **Ringsted Kommune**

Vigersted Skole