

Løbende evaluering

af elevernes udbytte af undervisningen på hhx, htx og stx

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

40,- Kr. inkl. moms

ISBN 87-7958-177-3

Forord	3
1 Indledning	5
1.1 Formål og fokus for undersøgelsen	5
1.2 Dokumentation	6
1.3 Rapportstruktur	7
2 Regelgrundlag	9
2.1 Regelgrundlag før reformen	10
2.2 Regelgrundlag efter reformen	13
2.3 Opsamling	15
3 Forståelser af formål og kendetegn	17
3.1 Kendetegn ved løbende evaluering af udbytte som aktivitet	17
3.2 Formål og fokus for løbende evaluering af udbytte	19
3.3 Evaluering af udbytte og evaluering af standpunkt	20
3.4 Begrebet løbende evaluering i dokumentationen	21
4 Praksis	23
4.1 Generelle praksiserfaringer	23
4.2 Udbredelse og vægtning af forskellige praksisformer	26
4.3 Erfaringer med konkrete praksisformer	27
5 Lokale rammer og forudsætninger	37
5.1 Fælles retningslinjer og ledelse	37

5.2	Lærersamarbejde	39
5.3	Lærerkompetencer og lærerrolle	42
6	Fremtidige perspektiver: problemer og muligheder	45
6.1	Opsummering af undersøgelsens resultater	45
6.2	Problemfelter og muligheder	46
Appendiks		
Appendiks A: Deltagere		53

Med den kommende gymnasiereform bliver der sat fokus på evaluering, herunder den løbende evaluering af den enkelte elevs udbytte af undervisningen.

Kravet om at foretage løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen har hidtil været udformet på forskellige måder og i forskelligt omfang på hhx/ htx og stx. Med gymnasiereformen får de gymnasiale uddannelser imidlertid et nyt og mere fælles regelgrundlag med flere og mere udfoldede bestemmelser om løbende evaluering.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) vil gerne medvirke til at understøtte arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Derfor satte instituttet et videnscenterprojekt om løbende evaluering af elevernes udbytte i grundskolen og på de treårige gymnasiale uddannelser på sin handlingsplan for 2004. Denne rapport præsenterer resultaterne af projektet på gymnasieområdet. Rapporten sætter bl.a. fokus på forskellige forståelser af hvad løbende evaluering af elevernes udbytte omfatter, på udbredelsen af praksisformer og rammebetingelser for denne praksis. EVA håber at rapporten vil bidrage til arbejdet med udviklingen af løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen på gymnasieområdet.

1.1 Formål og fokus for undersøgelsen

Denne rapport bygger på et videnscenterprojekt om løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, dvs. evaluering med henblik på at opnå indsigt i og øge den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Rapporten omhandler de tre treårige gymnasiale uddannelser dvs. hhx, htx og stx.

Formålet med projektet har været dels at afdække forskellige forståelser af hvad løbende evaluering af elevernes udbytte omfatter, dels at belyse forskellige former for konkret praksis for løbende evaluering af udbytte. Samtidig har det været et formål at belyse hvordan forskellige rammebetingelser spiller ind på denne praksis.

Rapporten tager afsæt i *undervisernes* forståelser, erfaringer og synspunkter på emnet sådan som de er afdækket i kvalitative interview og i spørgeskemaundersøgelsen. Dette perspektiv er suppleret med synspunkter fra interview med ledelsespersoner på de tre uddannelser. Rapporten tager således afsæt i de aktører som er direkte forpligtede af regelgrundlaget, og afgrænser sig fra elevernes perspektiv på emnet. Undersøgelsen giver imidlertid også anledning til at pege på betydningen af elevens forståelse af hvad løbende evaluering af udbytte omfatter. Elevperspektivet vil således være oplagt at inddrage i et evt. videre arbejde med problemstillingen.

Undersøgelsen er gennemført sideløbende med en tilsvarende undersøgelse på folkeskoleområdet som er fremstillet i rapporten "Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen".

Undersøgelserne 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 denne rapport om løbende evaluering på de treårige gymnasiale uddannelser, mens Anette Aunbirk har skrevet rapporten om løbende evaluering på grundskoleområdet. Evalueringsmedarbejderne Tina Mou Jakobsen og Nanna Nielsen har været tilknyttet projektgruppen i henholdsvis interview- og analysefasen.

1.2 Dokumentation

Forud for dokumentationsindsamlingen er der gennemført en forundersøgelse der inkluderer gennemgang af regelgrundlaget og tidligere evalueringsrapporter samt baggrundsinterview, med det formål at indkredse mulige problemstillinger i forbindelse med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Kvalitative interview

Som led i projektet er der gennemført en række kvalitative interview blandt undervisere og ledelsespersoner på hhx, htx og stx. Der er i alt gennemført 14 interview.

Interviewene der er gennemført både som gruppe- og enkeltinterview, omfatter 9 ledelsespersoner og 19 undervisere fordelt på to handelsgymnasier, to tekniske gymnasier og to almene gymnasier. Interviewene er gennemført af EVA.

Formålet med interviewene har været eksplorativt. Hensigten har været at belyse forståelser og erfaringer både i forhold til den konkrete praksis for løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og i forhold til de rammer som eksisterer for dette arbejde.

Samtidig har det været et formål at identificere kendetegn ved – og forudsætninger for – god praksis. Interviewene har derfor primært taget udgangspunkt i skoler der har gennemført forsøgs- eller udviklingsarbejde der relaterer sig til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, eller i undervisere der i deres egen praksis har arbejdet særligt med problemstillingen.

Spørgeskemaundersøgelse

Som led i dokumentationen er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere på hhx, htx og stx. Formålet med undersøgelsen har været at belyse udbredelsen af de sammenhænge som de kvalitative interview pegede på. Spørgeskemaet bygger således på de forståelser og praksisformer som interviewene afdækkede. I spørgsmål om praksis er respondenterne blevet bedt om at tage udgangspunkt i det hold og det fag hvor de havde deres første ugentlige undervisningstime på en treårig gymnasial uddannelse i skoleåret 2003-04

Spørgeskemaundersøgelsen som er forestået af Niras Konsulenterne A/S, er gennemført postalt i september 2004 blandt 1800 lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. De indkomne svar udgør en samlet svarprocent på 51.

Analyserne af data fra spørgeskemaundersøgelsen er foretaget via multivariate analyser. Det betyder at det er muligt at afgøre hvilke baggrundsfaktorer der har signifikant betydning for svarenes

udfald, det vil fx sige om køn eller den uddannelse respondenterne er ansat på, statistisk set har indflydelse på hvad han eller hun svarer. Analysen giver således et mere præcist mål for den enkelte faktors betydning idet andre baggrundsfaktorer holdes konstant. Derved mindskes risikoen for at de sammenhænge der afdækkes, er tilfældige.

1.3 Rapportstruktur

Generelt afdækker den statistiske analyse af spørgeskemadata relativt få forskelle der kan forklares med om respondenterne er ansat på hhx, htx eller stx. I rapporten fremstilles dokumentationen som udgangspunkt samlet, og kun hvor spørgeskemaundersøgelsen peger på signifikante forskelle mellem uddannelserne, behandles de adskilt.

Rapporten er inddelt i 5 hovedafsnit om henholdsvis *regelgrundlaget, forståelser af formål og kendetegn, praksiserfaringer, lokale rammer og vilkår* og de *videre perspektiver* for arbejdet med løbende evaluering af udbytte.

Kapitel 2 sammenfatter hvad man kan læse ud af den hidtil gældende lovgivning om løbende evaluering af udbytte, dels hvilke træk der vægtes særligt i det regelsæt der kommer til at gælde fra 1. august 2005 som konsekvens af gymnasireformen.

Kapitel 3 analyserer dokumentationsmaterialet med hensyn til forståelsen af formål og karakter af løbende evaluering af udbytte. Kapitel 4 fremstiller erfaringer med og udbredelse af konkrete praksisformer. Kapitel 5 behandler betydningen af forskellige rammebetingelser for løbende evaluering sådan som den kommer til udtryk i dokumentationen.

Kapitel 6 sammenfatter de resultater af undersøgelsen som rapporten har behandlet, og peger på denne baggrund på nogle mulige problemer. I forlængelse heraf uddrages nogle opmærksomhedspunkter for det videre arbejde med udviklingen af praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Af sproglige hensyn vil *løbende evaluering af udbytte* blive brugt i rapporten som synonymt med *løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen*.

Hidtil har det almene gymnasium (stx) og de erhvervsgymnasiale uddannelser (hvx og htx) haft forskellige regelgrundlag for løbende evaluering der har været beskrevet i bekendtgørelser for henholdsvis det almene gymnasium og de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Med gymnasiereformen som træder i kraft 1. august 2005, kommer kravet til løbende evaluering til at fremgå af selve lovtæksten og bliver yderligere udfoldet i bekendtgørelsen for den enkelte uddannelse. Disse bestemmelser om løbende evaluering bliver som noget nyt mere enslydende på tværs af de tre uddannelser. I forlængelse af det nye lovgrundlag er der udarbejdet læreplaner for de enkelte fag. Læreplanerne som p.t. eksisterer i en høringsudgave, indeholder alle et afsnit om løbende evaluering.

Denne publikation om løbende evaluering af elevernes udbytte udkommer således i en periode hvor uddannelserne er på vej mod et nyt og mere fælles regelgrundlag for løbende evaluering med flere og mere udfoldede bestemmelser end hidtil.

Det betyder at der er mange elementer af regelgrundlag der er relevante i rapportens sammenhæng: to forskellige gældende, men snart forældede regelgrundlag og tre kommende (og mere enslydende), men endnu ikke gældende regelgrundlag.

Dette kapitel er derfor ikke en ordinær gennemgang af regelgrundlaget, men en læsning af reglerne for løbende evaluering på tværs af de tre uddannelser og på tværs af de gældende og kommende regler.

Målet er at gøre klart hvad man kan læse ud af det eksisterende regelgrundlag om forpligtelsen til løbende evaluering med henblik på at opnå indsigt i og øge den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Samtidig ser kapitlet på hvilken bevægelse der er indeholdt i overgangen fra det gældende til det nye regelgrundlag.

En overordnet konklusion er at det gældende regelgrundlags begreb om løbende evaluering indeholder flere forskellige betydninger af ordet evaluering, herunder:

- evaluering af undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse
- evaluering af den enkelte elevs læreprocesser og udbytte
- evaluering af den enkelte elevs standpunkt.

Som det vil fremgå, sker der nogle steder i regelgrundlaget en glidning mellem de forskellige betydninger af evaluering

En anden konklusion er at det nuværende regelgrundlag allerede indeholder et krav om løbende evaluering med henblik på at øge den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Afsnit 2.2 konkluderer i forlængelse heraf at der med gymnasireformen sker en eksplicitering og præcisering af denne betydning af løbende evaluering. Bemærkningerne til de nye uddannelseslove er således en præcisering af bestemte træk ved den løbende evaluering, herunder at den må indeholde elevens refleksion af egen læring, at den må have en forløbs/proceskarakter, og at evalueringen må være omfattet af en form for systematik. Der kan imidlertid også i det nye regelgrundlag findes glidende overgange mellem de forskellige betydninger af evaluering.

2.1 Regelgrundlag før reformen

Regelgrundlaget for løbende evaluering før reformen er udfoldet i forskellig grad og på forskellig måde for de tre uddannelsers vedkommende.

For *stx* fremgår forpligtelsen til løbende evaluering af bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagstudentereksamen (gymnasiebekendtgørelsen). Desuden er den udfoldet i et bilag til bekendtgørelsen der behandler løbende evaluering, karakterer, termins- og årsprøver og meddelelser til hjemmene.

For *hhx* og *htx* fremgår forpligtelsen til løbende evaluering af en fælles bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser. Her er bestemmelsen ikke som i den almengymnasiale bekendtgørelse uddybet i bilag. Derimod er tankerne bag lovgrundlaget på det erhvervsgymnasiale område udfoldet i en række vejledende publikationer fra Undervisningsministeriet, 'Råd og vink'. En af dem ('Råd og vink om hxx generelt') behandler løbende evaluering som selvstændigt tema.

Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen

§ 19 Undervisningen i gymnasiet skal løbende evalueres, så elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen
Stk. 2 Den enkelte elevs faglige standpunkt skal evalueres ved brug af standpunktskarakterer, årskarakterer, årsprøvekarakterer, eksamenskarakterer samt eventuelt vidnesbyrd, jf. i øvrigt bilag 36

§ 20 Som led i evalueringen afholdes der følgende prøver, der ikke indgår i studentereksamen [...]

Bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser

§ 10 Undervisningen i de erhvervsgymnasiale uddannelser som heltidsuddannelse evalueres løbende, således at elever, lærere og skole holdes informeret om udbyttet af undervisningen. Skolen tilrettelægger en procedure, der sikrer, at eleverne regelmæssigt og mindst to gange årligt informeres om skolens opfattelse af den enkelte elevs standpunkt i og udbytte af undervisningen i de enkelte fag og i den samlede uddannelse [...] Samtidig sikrer skolen, at de enkelte lærere og skolen modtager information om elevernes vurdering i hvert enkelt fag og af skolens tilrettelæggelse af uddannelsen.

Fælles for henholdsvis den erhvervsgymnasiale og almengymnasiale bekendtgørelses formuleringer om løbende evaluering er at *undervisningen* skal evalueres løbende med henblik på at informere elever og lærer (og skole på htx/hhx) om *udbyttet* af undervisningen. I denne formulering af løbende evaluering synes således både at være indeholdt elevens *udbytte* og lærerens *undervisning* som fokus for evaluering. Fælles for bekendtgørelserne er også at regler om evaluering af elevens faglige standpunkt er indeholdt i samme paragraf som kravet om løbende evaluering.

For de *erhvervsgymnasiale* uddannelsers vedkommende efterfølges formuleringen om løbende evaluering således både af et krav om evaluering af *elevens standpunkt* to gange årligt og om at skaffe sig information om *elevernes vurdering* af undervisningen. Hvorvidt disse krav står som uddybninger af – eller tilføjelser til – opgaven løbende evaluering, kan man ikke umiddelbart læse ud af formuleringen.

Dette er imidlertid lidt mere udfoldet i 'Råd og vink for hhx generelt' der beskriver hvad der er genstand for den løbende evaluering. Her nævner hæftet både læreprocesser og undervisningens tilrettelæggelse samt betingelserne for gennemførelse som fokus for løbende evaluering.

Undervisningsevaluering og evaluering af den enkelte elevs udbytte fremstilles altså her som aspekter af den samme aktivitet hvilket understreges yderligere af bemærkningen: "evaluering går begge veje i handelseksamen. Eleverne evalueres, og skolen evalueres af eleverne". Hæftet præciserer samtidig at løbende evaluering er "noget andet end blot at give karakterer to gange om året". Løbende evaluering handler altså både om undervisningens gennemførelse og den enkelte

elevs læreprocesser hvorimod standpunktskarakterer placeres i kanten af begrebet. Løbende evaluering er hverken helt det samme som – eller helt noget andet end – standpunktskaraktergivning.

Uanset fokus sættes det formative/fremadrettede sigte som det centrale. Som væsentligste træk nævnes at løbende evaluering er åben og har kvalitetsudvikling som sit sigte, og at den stiler mod en bevidstgørende funktion.

På det *almengymnasiale* område udfoldes formålet med løbende evaluering i bilaget til bekendtgørelsen. Her fremgår det at den løbende evaluering skal:

- give lærer og elev et erfaringsgrundlag for den videre tilrettelæggelse af undervisningen
- give læreren et grundlag for justering af undervisningens progression og niveau i forhold til elevernes faglige formåen
- danne grundlag for vejledning af den enkelte elev med hensyn til faglig udvikling og arbejdsmetoder
- omfatte en drøftelse af udbyttet mellem lærer og elev – kollektivt og individuelt.

Desuden knytter bilaget nogle krav særligt til de skriftlige discipliner. Her præciseres det at læreren giver en vurdering og vejleder eleven i forhold til det videre skriftlige arbejde. Det fremgår at vurderingen både kan have form af skriftlige og mundtlige kommentarer eller af en karakter.

Bilaget til bekendtgørelsen vægter altså at løbende evaluering skal indeholde et fremadrettet perspektiv i forhold til den enkelte elevs arbejde, men også i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Det fremgår ikke eksplicit, som i den erhvervsgymnasiale bekendtgørelse, at det sidste skal hvile på elevens evaluering af undervisningen. Men det synes at være nærliggende, idet der kræves at elevernes udbytte af undervisningen også skal drøftes med eleverne kollektivt.

Generelt behandles løbende evaluering som en aktivitet læreren udøver: Læreren giver en vurdering af elevens arbejde, læreren vejleder eleven osv. Men bilaget rummer også implicite henvisninger til elevens rolle, idet evalueringen fx ikke kun skal give læreren, men også eleven et erfaringsgrundlag i forhold til den videre tilrettelæggelse af undervisningen.

Sammenfattende eksisterer der altså et krav i det hidtil gældende lovgrundlag for både hhx/htx og stx om løbende at evaluere den enkelte elevs udbytte og læreproces i et fremadrettet perspektiv. Men dette krav er integreret i et begreb om løbende evaluering der rummer flere mulige betydninger af evaluering, herunder elevernes evaluering af undervisningen og evaluering af elevens standpunkt.

2.2 Regelgrundlag efter reformen

Med gymnasireformen som træder i kraft 1. august 2005, kommer kravet til løbende evaluering til at fremgå af selve lovteksten for hhv. det almene gymnasium og de erhvervsgymnasiale uddannelser. Her er formuleringen fra de hidtil gældende bekendtgørelser blevet en del af selve lovteksten: Undervisningen skal løbende evalueres således at elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen. I bemærkningerne til lovforslagene kommenteres intentionen med løbende evaluering desuden grundigt.

Løbende evaluering bliver derudover udfoldet i bekendtgørelsen for den enkelte uddannelse under overskriften "Intern evaluering" (bekendtgørelserne eksisterer p.t. i en høringsudgave). Kravene til evaluering af det skriftlige arbejde præciseres desuden i et selvstændigt afsnit i bekendtgørelserne.

I bekendtgørelsesteksten for hver af de tre uddannelser genfindes formuleringen om at undervisningen løbende skal evalueres således at elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen. Her står denne sætning nu som en del af kapitlet "Intern evaluering".

Kapitlet rummer krav til en evalueringsplan "som skal omfatte evalueringen af studieplan, herunder planlægning og gennemførelse af undervisningen", mens det fremgår at formålet med denne plan er at "sikre at der sker en løbende evaluering af den enkelte elev, så der sker en vurdering af elevens faglige og personlige kompetencer". Her synes der således at ske en glidning fra undervisningsevaluering mod evaluering af udbytte.

I samme kapitel udfoldes formålet for den løbende evaluering. Her genfinder man flere punkter fra bilaget til den almen-gymnasiale bekendtgørelse før reformen: Den løbende evaluering skal give grundlag for at justere undervisningen, for at vejlede den enkelte elev med hensyn til faglig udvikling og udvikling af arbejdsmetoder og være genstand for drøftelse mellem lærer og elever.

Samtidig betoner nye formuleringer i formålet nu fokus på *den enkelte elev*. Løbende evaluering skal nemlig sikre at:

- Der sker vurdering og udvikling af elevens faglige og personlige kompetencer.
- Den enkelte elev får et klart billede af egne styrker og svagheder.

Her introduceres *kompetencer* altså som det der er i fokus for løbende evaluering, ligesom det fremgår at også *personlige* kompetencer er i fokus. Samtidig præciseres det at løbende evaluering både involverer *vurdering* og *udvikling* af disse.

Bekendtgørelsesteksten understreger hermed at løbende evaluering handler om elevens *selvrefleksion*. Dette betones også i bemærkningerne til lovforslagene for de tre uddannelser. Her peges der på at eleverne gennem løbende evaluering kommer til at "reflektere over hvordan de udvikler sig inden for forskellige fag, og dermed også hvordan de bedst kan tilegne sig den viden og de kompetencer der kræves". Eleverne skal altså både reflektere over egen progression i læring og over måden denne læring opnås på.

I det hele taget knytter bemærkningerne løbende evaluering til elevens aktive rolle generelt. Det hedder bl.a. at "øget fokus på bl.a. løbende intern evaluering, test og screening kan medvirke til at sætte elevernes og kursisternes fremmøde og aktive deltagelse i centrum og være med til at nedbringe fraværet."

Bemærkningerne understreger også at løbende evaluering ikke skal opfattes som noget løsrevet i forhold til undervisningen. Evaluering skal nemlig ikke foregå "som en række enkeltstående tests, der afvikles løsrevet fra den øvrige undervisning. Det afgørende er, at der er tale om et evalueringforløb, hvor enkelte målinger, evt. i form af tests undervejs kan være med til at udpege de særlige områder eller emner hvor der skal sættes ind".

Her betones altså også løbende evalueringens karakter af *forløb* hvor dokumentation af elevens udbytte må ses hen over en periode og forbindes til fremadrettet vejledning. I forbindelse med dette introduceres som noget nyt i gymnasiesammenhæng tanken om en *studiebog* som skal være med til at fastholde at der er tale om *evalueringforløb* og ikke enkeltstående tests eller skemaer.

En intention i reformen er også at klargøre og konkretisere de centralt fastsatte mål hvilket bl.a. sker i form af læreplaner for de enkelte fag. Tanken er således at rammer for fag skal have karakter af læringsmål. I bemærkningerne trækkes en eksplicit forbindelse mellem denne målstyring og kravene til løbende evaluering, idet det fastslås at "klare mål stiller øgede krav til en mere systematisk intern evaluering af målopfølgelsen".

Her fremgår det altså også at løbende evaluering er en aktivitet der må være omfattet af en form for systematik hvilket også understreges af at bemærkningerne bruger ord som "formaliseret" og "bevidst brug" om løbende evaluering som aktivitet. Endelig fremgår det at løbende evaluering har en funktion der ligger ud over udvikling, idet "den samlede evaluering vil kunne give skolen et helhedsbillede af eleven, der vil kunne indgå i vurdering af, hvorvidt eleven skal nægtes oprykning".

2.3 Opsamling

Som det er fremgået af de forrige afsnit, indeholder det eksisterende regelgrundlag for løbende evaluering allerede et krav om løbende evaluering med fokus på den enkelte elevs læring i et fremadrettet perspektiv. Kravet er dog indlejret i et begreb der har glidende overgang til andre betydninger af evaluering, herunder evaluering med vægt på undervisningens gennemførelse og elevens standpunkt.

I det kommende regelgrundlag fremgår det eksplicit at løbende evaluering er en aktivitet der skal fremme den enkelte elevs refleksion over egne læreprocesser:

Bemærkninger og lovgrundlag i forlængelse af reformen lægger således vægt på at løbende evaluering:

- understøtter *lærerens* tilrettelæggelse af undervisningen og vejledning af den enkelte elev
- involverer *elevens refleksion* om egen læring og styrker elevens *aktive rolle* i undervisningen
- er et *integreret* led i den daglige undervisning
- har karakter af *forløb*
- gennemføres efter en begrundet *systematik*.

Rapporten ser i det følgende på forståelse, praksis og lokale rammer for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. I sidste kapitel vender rapporten tilbage til ovenstående punkter med henblik på at pege på mulige barrierer for en praksis der er omfattet af disse kendetegn.

3 Forståelser af formål og kendetegn

I dette afsnit behandles forskellige forståelser af løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen med udgangspunkt i de spændvidder som kommer til udtryk i interviewene.

3.1 Kendetegn ved løbende evaluering af udbytte som aktivitet

Interviewene rummer eksempler på flere forskellige tilgange til og forståelser af løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, herunder hvordan denne evaluering står i forhold til den daglige undervisningsaktivitet. Overordnet er der repræsenteret tre forskellige tilgange – nogle steder i sammenhæng med hinanden:

En tilgang er at evaluering af elevens udbytte er den konstante opmærksomhed som underviseren har på eleverne, og den dialog han fører med dem løbende. Evaluering af elevernes udbytte er her dét den erfarne underviser hele tiden – og uden at han nødvendigvis sætter ord på det – har med sig og udøver i sin daglige kontakt til eleverne. Den dygtige underviser fornemmer hvem der er med, og hvem der ikke er – og han ved hvor han skal sætte ind.

En *anden* tilgang er at se løbende evaluering som en pædagogisk metode eller tankegang som underviseren går til undervisningen med. Her er evaluering af elevens udbytte altså heller ikke en særskilt aktivitet som er afgrænset fra den daglige undervisning. Men til forskel fra ovennævnte tilgang er der tale om en metode der er omfattet af en given systematik og bygger på en form for dokumentation som fx findes i en logbog eller en portfolio.

En *tredje* tilgang er at se evaluering af udbytte som noget der nødvendigvis indebærer en eller anden form for "time out". Det er en aktivitet der er tydeligt adskilt fra den daglige undervisning, som fx ved individuelle elevsamtaler i forbindelse med karaktergivning hvor lærer og elev sammen ser tilbage på en periode.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere peger her på at løbende evaluering i vidt omfang opfattes som en opgave der ikke afgrænses fra den daglige undervisningsaktivitet, og som ikke er omfattet af en bestemt form for systematik.

Stillet over for forskellige typer aktiviteter er "den daglige dialog med eleverne i klassen" den type af aktivitet som flest respondenter (80 %) er overvejende enige, enige eller meget enige i at løbende evaluering af elevernes udbytte dækker over.

Adspurgt om forskellige kendetegn ved løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen viser svarene at de kendetegn som færrest kan erklære sig enige eller meget enige i, er at aktiviteten er tydeligt afgrænset fra den daglige undervisning, at evalueringen gennemføres efter en bestemt systematik, og at der indgår skriftlig dokumentation for hvad eleven har lært.

Tabel 1
Kendetegn ved løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen

Udsagn	Andel der er overvejende enig, enig eller meget enig
At være tydeligt afgrænset fra den daglige undervisning	28 %
At der indgår skriftlig dokumentation for hvad eleven har lært	37 %
At den gennemføres efter en bestemt systematik	40 %
At evaluering af elevens personlige kompetencer indgår	72 %
At opgaven er integreret i den daglige undervisning	82 %
At elevens vurdering af egen læring indgår	87 %
At have fokus på den enkelte elev	87 %
At have fokus på klassen som helhed	89 %

(n = 850, 844, 850, 846, 843, 847, 853, 852)

Her er der dog signifikant flere htx-respondenter der er enige i at skriftlig dokumentation er et kendetegn ved løbende evaluering, hvilket – som det fremgår af næste kapitel – falder i tråd med at signifikant flere htx-lærere angiver at de gennemfører lærer-elev-samtaler med udgangspunkt i elevens skriftlige arbejde.

En mulig forklaring kan ligge i projektarbejdsformen som er omdrejningspunkt for profilmagene på htx. Flere af interviewpersonerne på htx fremhæver at de ser løbende evaluering af elevens udbytte som noget der er knyttet til – og indbygget i – projektarbejdsformen. I projektarbejdet må

eleven i samarbejde med læreren løbende revidere og forholde sig til projektet og de foreløbige produkter (herunder skriftlige) som eleven frembringer. Måske er projektarbejdsformen altså med til at understøtte en procesvinkel på det skriftlige arbejde der dermed i højere grad bliver et udgangspunkt for den løbende evaluering af hvad eleven får ud af undervisningen.

3.2 Formål og fokus for løbende evaluering af udbytte

En anden skillelinje i interviewpersonernes forståelse af løbende evaluering handler om hvad der er i fokus for evaluering: elevernes læring eller undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse.

Mens nogle interviewpersoner således umiddelbart taler om elevens læring og refleksion over læring, går andre interviewpersoner direkte til at tale om kvaliteten af undervisningen og elevens vurdering af denne som det centrale i løbende evaluering. De sidste deler sig i to:

Nogle interviewpersoner vender gentagne gange tilbage til evaluering af undervisningen fx i form af spørgeskemaer – også når der eksplicit spørges til evaluering af den enkelte elevs udbytte. Disse interviewpersoner opfatter øjensynligt det at evaluere undervisningens gennemførelse som det samme som at evaluere den enkelte elevs udbytte af den.

Andre argumenterer eksplicit for at de to ting hænger sammen og ikke kan skilles ad. Enten fordi man ved evaluering af undervisningen i spørgeskema også spørger til elevens opfattelse af sit eget udbytte af undervisningen og derigennem indsamler viden om udbyttet af undervisningen. Her er evaluering af udbytte og evaluering af undervisningen altså forskellige aspekter, men indeholdt i den samme aktivitet. Eller fordi evaluering af undervisning og evaluering af elevens udbytte er sammenhængende elementer i en kultur for evaluering på skolen hvor alle skal vænne sig til at blive evalueret. Eleverne evaluerer skolen og skolen evaluerer eleverne. Her er evaluering af undervisning og evaluering af udbytte altså forskellige, men parallelle aktiviteter.

At undervisernes opfattelse af hvad evaluering af elevens udbytte er, også omfatter undervisnings-evaluering underbygges i spørgeskemaundersøgelsen. Stillet over for forskellige typer aktiviteter, er "elevens skriftlige og mundtlige evaluering af undervisningen". den aktivitet som flest respondenter (88 %) angiver at de er overvejende enige, enige eller meget enige i at løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen dækker over. Men samtidig er 80 % overvejende enige, enige eller meget enige i at det dækker over en undervisningsmetode der bringer eleven til at reflektere over hvordan han/hun lærer.

3.3 Evaluering af udbytte og evaluering af standpunkt

En tredje skillelinje i materialet handler om forholdet mellem den løbende evaluering af elevens udbytte og evaluering af elevens standpunkt, herunder primært standpunktskaraktergivning. Interviewene rummer forskellige eksempler på hvordan relationen mellem løbende evaluering og standpunktskarakterer ansues.

En forståelse er at det i sig selv er et udtryk for løbende evaluering når eleverne to gange om året modtager standpunktskarakterer.

Andre nævner aktiviteter der er knyttet til *tidspunktet* for standpunktskaraktergivning: Typisk samtaler hvor underviseren formidler sit syn på elevens standpunkt og vejleder i forhold til elevens fremadrettede arbejde, men også skriftlige udtalelser der fungerer som en begrundelse for karakteren eller prøver/test som skal give underviseren et grundlag for karaktergivningen.

Her er standpunktskaraktergivning altså en *anledning* til at lærer og elev kigger tilbage på en periode, og til at læreren formidler sit syn på elevens standpunkt og vejleder eleven på baggrund af dette. Spørgeskemaundersøgelsen peger her på at mange lærere faktisk oplever at standpunktskarakterer er en god anledning til at elev og lærer stopper op og forholder sig til elevens læring. 93 % er overvejende enige, enige eller meget enige i at standpunktskarakterer spiller denne rolle.

Men samtidig peger interviewundersøgelsen på at standpunktskarakterer også af nogle undervisere opleves som en aktivitet der udgør en barriere for og modvirker løbende evaluering af udbytte. Disse undervisere fremhæver typisk at karakterer fjerner elevens fokus fra selve læreprocessen og elevens egen aktive rolle i denne. Uanset hvor mange forklaringer man ledsager karakteren med, er det "tallet der tæller" for eleven (hvilket nogle også påpeger at det jo er i sidste ende). En lærer pointerer at nogle elever opfatter karakteren som en "dom" – hvilket betyder at læreren i elevens synsvinkel kommer til at optræde i svært forenelige roller som både "dommer" og "rådgiver".

Spørgeskemaundersøgelsen peger på at det er udbredt at underviserne oplever at eleverne lægger mere vægt på standpunktskarakterer end på de løbende skriftlige og mundtlige tilbagemeldinger: 89 % af underviserne er overvejende enige, enige eller meget enige i at dette er tilfældet. Men kun 20 % er dog overvejende enige, enige eller meget enige i at der er en modsætning mellem både at skulle vejlede eleven og give eleven en vurdering i form af karakterer.

I interviewundersøgelsen er der imidlertid også lærere der fremhæver at løbende evaluering og standpunktskaraktergivning først giver mening når de ses i sammenhæng. Det fremhæves her

både i forbindelse med logbogsarbejde og skriftlige udtalelser at dette kan være med til at give eleven en forståelse af baggrunden for karakteren – så den ikke fremstår som noget der kommer fra oven uden elevens mulighed for at påvirke.

En lærer fortæller fx hvordan hun har oplevet at det pludselig gik op for en elev gennem arbejdet med portfolioen at en opgave der blev bedømt til 8 i 3.g, lå på et helt andet niveau end en opgave der blev bedømt til 8 i 1.g. I sådan et tilfælde kunne en karakterbedømmelse der stod alene, have fået eleven til at konkludere at der ikke var sket nogen udvikling, og at eleven var stået stille siden 1.g.

Nogle lærere giver eksempler på at de beder eleverne om at give sig selv karakterer som et led i den løbende evaluering for at øge elevernes forståelse for baggrunden for karaktergivning.

3.4 Begrebet løbende evaluering i dokumentationen

Groft sagt er der ikke på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen ret meget der kan udelukkes fra hvad "løbende evaluering af elevernes udbytte" handler om i lærernes perspektiv. Mere end tre fjerdedele af respondenterne svarer at de er overvejende enige, enige eller meget enige i at det handler om elevens skriftlige og mundtlige evaluering af undervisningen, om formidling og begrundelse af standpunkt, om en undervisningsmetode der bringer eleven til at reflektere, om den daglige dialog i klassen, om test og prøver mv.

Underviserne har således generelt en bred forståelse af begrebet løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen som på den ene side ikke er klart afgrænset fra evaluering af undervisningen og på den anden side ikke er klart afgrænset fra uformel dialog i den daglige undervisning.

Dette skal måske ses i lyset af at nogle interviewpersoner forholder sig lidt spørgende til "løbende evaluering af elevernes udbytte" som overordnet stikord. Disse knytter derimod mange overvejelser med relevans for løbende evaluering af udbytte til forskellige emner som frafald og studiekompetencer, studieteknik og kontaktlærerarbejde.

Dette kan tyde på at "løbende evaluering af elevernes udbytte" for nogle undervisere ikke er en vant kategori at tænke undervisningen ind i – hvilket muligvis også kan være en forklaring på at de har svært ved at udelukke noget fra begrebet.

Dette underbygges af at 71 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen angiver at de i nogen, høj eller meget høj grad har behov for at vide mere om hvad der ligger i opgaven. Færre, dvs. 24 %, er dog enige i at det er uklart hvad "løbende evaluering af elevernes udbytte af under-

visningen" dækker over. Løbende evaluering er altså et begreb som der forstås mange og forskellige ting ved, men som de fleste undervisere bruger (i det omfang de bruger det) ud fra den opfattelse at indholdet er klart defineret.

Ud over at dette er et resultat af undersøgelsen – som genoptages i kapitel 5 – er det også et vilkår for forståelsen af den. Det betyder at man må tænke ind at nogle respondenter også har haft undervisningsevaluering, fx i form af spørgeskemaer, i tankerne når de har besvaret spørgsmålene om rammer og vilkår.

4.1 Generelle praksiserfaringer

Oplevede grunde til at arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte

I kapitel 2 og 3 behandles løbende evaluering af den enkelte elevs udbytte med udgangspunkt i lovgivningens intentioner og det overordnede begreb. I dette delafsnit vendes perspektivet om. Her gengives nemlig nogle af de oplevede problemer som en udvikling af den løbende evaluering af udbytte kan være et svar på

For det første gengiver nogle undervisere oplevelsen af at give de samme tilbagemeldinger til elever igen og igen – uden at det tilsyneladende har nogen effekt på elevens læring. Nogle lærere knytter problemet til at både lærer og elev mangler historikken i tilbagemeldingerne. Evalueringen bliver ikke her et forløb, men noget man starter forfra på fra gang til gang.

For det andet er flere af underviserne inde på deres erfaringer med elevernes selvvurdering. Eleverne har ikke altid indblik i egen faglige udvikling selvom den kan være tydelig for læreren. En gruppe lærere fremhæver at eleverne generelt overvurderer deres egen læring. Mange elever har ikke forståelse for hvad der skal til for at rykke sig fagligt, og har svært ved at vurdere de taksonomiske niveauer i deres arbejde. En underviser er omvendt inde på at nogle elever føler der stilles høje krav til dem i den gymnasiale uddannelse, og de er i tvivl om hvor langt de er fra at indfri dem.

Flere er inde på at eleverne især har vanskeligheder ved at vurdere deres eget mundtlige arbejde. Her er erfaringen at eleverne har svært ved at forstå hvad der er godt arbejde – hvorimod eleverne bedre kan vurdere sig selv når arbejdet fastholdes i en skriftlig form. Derimod fremhæves at eleverne er gode til at vurdere hinandens niveau, og bedre kan genkende gode og dårlige elementer når de ser dem i kammeraternes arbejde. En underviser har på denne baggrund ladet eleverne rette hinandens arbejde ud fra nærmere angivne kriterier.

For det tredje fremhæver nogle elevernes forventninger til evaluering af deres arbejde. Eleverne har et stort behov for individuelle tilbagemeldinger, og de er vant til og forventer at blive set som enkeltpersoner. En ledelsesrepræsentant fremhæver her at nogle elever oplever ikke at få tilstrækkelig tilbagemelding fra lærerne – også selvom lærerne mener at de netop lægger vægt på at give tilbagemeldinger løbende. Det fremhæves at det måske skyldes at nogle elever ikke opfatter det der ligger ud over karaktergivningen, som en egentlig evaluering/tilbagemelding og at der her er et behov for at synliggøre over for eleverne hvornår der sker evaluering af deres arbejde, og hvilke former evalueringen kan have.

Sammenfattende kan man sige at der i interviewene udtrykkes behov for en evalueringsform der

- tydeliggør for eleven hvad der er godt arbejde, særligt for det mundtlige arbejde
- giver eleven en bedre forståelse af hvad der skal til for at denne "rykker sig"
- bevidstgør eleverne om hvad evaluering af deres arbejde er
- skaber historik i tilbagemeldingerne til eleverne.

Dilemmaer og forbehold i arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen

Ud over at interviewene – som det fremgår ovenfor – peger på gode grunde til at udvikle praksis for løbende evaluering i forhold til den enkelte elevs udbytte af undervisningen, afdækker de også forskellige dilemmaer og forbehold der vedrører netop nogle af de aspekter der vægtes i det nye regelgrundlag, herunder fokus på *udvikling*, på den enkelte og dennes *personlige* kompetencer og på den *løbende* karakter af den evaluering eleverne møder.

Frirum og løbende evaluering

Flere interviewpersoner nævner at eleverne er glade for den opmærksomhed der ligger i det individuelle fokus i tilbagemeldinger. En ledelse er således inde på at tankegangen bag løbende evaluering passer godt med moderne elever: De er vant til det individuelle fokus og forventer det også.

Samme ledelse understreger imidlertid at der ligger en risiko for overvågning i det løbende individuelle fokus. Det understreges her at denne risiko øges med mulighederne for at lagre både dokumentation og vurderinger elektronisk – ikke mindst hvis andre end eleven og den lærer som giver vurderingen, har adgang til større dele af en sådan elektronisk portfolio.

Flere andre interviewpersoner blandt lærere og ledelse er inde på elevernes behov for frirum. De understreger at eleverne "har meget andet i deres virkelighed, og det er forståeligt nok", at eleverne "ofte bare gerne vil have at vide om de gør det godt nok" – og så er karakteren tilstrækkelig.

Et spørgsmål den enkelte underviser står med, er således i hvor høj grad en elev skal have lov til "bare at ville gøre det godt nok". Hvordan skal balancen være mellem på den ene side at sætte ambitioner for den elev der ikke selv gør det, bringe ham eller hende til at se muligheder i sit arbejde som hun eller han ikke selv ser – og på den anden side respektere at optimering af læring ikke nødvendigvis er det væsentligste projekt i elevens liv. Et spørgsmål er således *hvor* løbende den løbende evaluering skal være hvis eleven skal efterlades et frirum i forhold til kravet om selvrefleksion og udvikling.

Det personlige og det faglige

Med det kommende regelsæt bliver det som nævnt et mål med løbende evaluering at der sker en vurdering og udvikling af både elevens *faglige* og *personlige* kompetencer.

To af skolerne har gennemført udviklingsarbejder om evaluering af elevernes personlige kompetencer. Begge steder fremhæves nogle forbehold.

En gruppe lærere der har arbejdet med skriftlige udtalelser, fremhæver: "Vi er forsigtige med at skrive om personlige og sociale kompetencer – især i starten af et forløb hvor vi ikke kender eleverne så godt. Men i det hele taget er vi nødt til at differentiere – nogle kan tåle at høre kritik klarere end andre". En anden lærer supplerer "Det er vigtigt at vi udelukkende skriver om den måde de sociale og personlige kompetencer kommer til udtryk i det faglige rum – det er dét der er til bedømmelse. Det skal være sobert det vi skriver."

En ledelse der har gennemført forsøg med skriftlige udtalelser, fremhæver at med evaluering af personlige kompetencer rejser der sig nogle overordnede og mere etiske spørgsmål om hvilke vurderinger og oplysninger den skriftlige udtalelse helt præcis skal indeholde. Ledelsen giver udtryk for at der er helt klare grænser for dette. Det er vigtigt at have for øje at lærerens vurdering af de personlige kompetencer netop skal relatere sig til eleven som elev. Vurderingen af de personlige kompetencer skal udelukkende være relevante for eleven i selve skolekonteksten

Blandt lærerne understreges det også at det til tider kan være svært at iagttage de personlige kompetencer som de skriftlige udtalelser også retter sig imod. Selvstændige arbejdsformer giver bedre mulighed for dette end lærerstyret undervisning, men ofte kommer man som lærer til at bruge tiden de steder hvor gruppearbejdet fungerer dårligt – hvorfor der vil være en gruppe af elever der ikke følges ret meget i perioder med selvstændige arbejdsformer.

4.2 Udbredelse og vægtning af forskellige praksisformer

Interviewene rummer forskellige eksempler på aktiviteter der blev knyttet til hensynet om at lærer og elev løbende kan følge med i de enkelte elevers udbytte af undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen er udbredelsen af disse aktiviteter søgt afdækket. Aktiviteterne er grupperet i seks kategorier som fremgår af tabel 2.

Undersøgelsen viser at individuelle elevsamtaler er langt den mest udbredte af de praksisformer der spørges til. 91 % af respondenterne har anvendt samtaler som led i den løbende evaluering af elevernes udbytte i løbet af undervisningsåret 2003/2004. Næstflest respondenter har anvendt test/prøver i løbet af samme undervisningsår. Logbog og portfolio er de aktiviteter som færrest respondenter har anvendt i 2003/2004. 30 % nævner at de bruger andre aktiviteter som led i løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. En gennemgang af den åbne svarkategori viser at "andre aktiviteter" især dækker over spørgeskemaundersøgelser og dialog/samtaler med eleverne individuelt og i klassen.

Tabel 2
Udbredelse af praksisformer

Aktivitet	Andel af lærere der har gennemført aktiviteten i det pågældende fag i undervisningsåret 2003-2004
Individuelle elevsamtaler	91 %
Test/prøver	74 %
Generelle skriftlige udtalelser	32 %
Elev-elev-evaluering	31 %
Logbog	12 %
Portfolio	6 %
Andre aktiviteter	30 %

(n = 888)

Dette mønster afspejler også den vigtighed som respondenterne tillægger de enkelte praksisformer. Langt de fleste – dvs. 66 % – af respondenterne angiver individuelle elevsamtaler som den aktivitet der er vigtigst i deres praksis for løbende evaluering. Næstflest – dvs. 20 % – angiver test/prøver som den vigtigste aktivitet. Kun 2 % opfatter logbogsarbejde, og 1 % opfatter portfolio-arbejde som den vigtigste aktivitet i deres praksis for løbende evaluering. Der er ingen der betragter elev-elev-evaluering som den vigtigste aktivitet i deres praksis for løbende evaluering selv om 31 % bruger den.

7 % angiver at den aktivitet de anser som den vigtigste, findes under "andre aktiviteter" og dermed ikke er blandt de aktiviteter spørgeskemaet nævner. Typisk angiver respondenterne her den daglige dialog med eleverne kollektivt og individuelt samt spørgeskemaer.

4.3 Erfaringer med konkrete praksisformer

I dette afsnit gengives erfaringer med styrker og svagheder i konkrete praksisformer som de kommer til udtryk i interviewene – set i lyset af relevante resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

Afsnittet er delt op i aktiviteter der gennemføres med bestemte intervaller, aktiviteter der støtter sig på procesredskaber, og endelig de løbende daglige (uformelle) tilbagemeldinger.

Derudover berøres afslutningsvis praksisformer hvor løbende evaluering af den enkeltes udbytte ses i sammenhæng med det læringsfællesskab eleverne indgår i.

Aktiviteter der gennemføres med intervaller

Under denne overskrift gengives erfaringer med aktiviteter der gennemføres med et bestemt interval og udgør en form for "timeout" i forhold til den daglige undervisning. Disse aktiviteter har det til fælles at de har stor udbredelse og i vidt omfang er knyttet til tidspunktet for standpunktskaraktergivning.

Individuelle elevsamtaler

Interviewmaterialet rummer forskellige eksempler på lærer-elev-samtaler: gangmøder i forbindelse med standpunktskaraktergivning, visitationssamtaler, samtaler i anledning af forsømmelser og regelmæssige samtaler som led i kontaktlærerordninger.

Interviewene indikerer at den typiske samtale foregår i anledning af standpunktskaraktergivning, typisk som "gangmøder" i forbindelse med undervisningen hvor læreren begrundrer karakteren og evt. giver eleven fremadrettede råd – mens de øvrige elever arbejder selvstændigt.

Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter at udgangspunktet for de individuelle elevsamtaler i stort omfang er standpunktskaraktergivningen. For 92 % af de der har anvendt individuelle elevsamtaler, gælder det at samtalerne i et vist, stort eller meget stort omfang foregik med udgangspunkt i standpunktskaraktergivning. Dette dækker dog over en uddannelsesbetinget forskel hvor signifikant flere lærere på stx angiver at samtalen foregik med udgangspunkt i standpunktskaraktergivning. Generelt viser analysen at signifikant flere kvindelige end mandlige lærere anvender elevsamtaler som led i deres praksis for løbende evaluering af udbytte.

I interviewundersøgelsen fremhæves det som en svaghed ved de individuelle elevsamtaler at eleverne ofte har svært ved at følge linjen i lærerens tilbagemelding fra den ene samtale til den anden. Det er her erfaringen at eleverne har svært ved at fastholde det langsigtede perspektiv i de tilbagemeldinger de får ved samtalerne.

På den baggrund er det bemærkelsesværdigt at spørgeskemaundersøgelsen viser at skriftlighed i efterbearbejdningen af samtalen ikke er særlig udbredt. 84 % af de respondenter der har anvendt samtaler, har slet ikke eller i ringe omfang udarbejdet en skriftlig opsamling eller lignende på baggrund af samtalen, mens 95 % slet ikke eller i ringe omfang har ladet eleven udarbejde en skriftlig opsamling på baggrund af samtalen.

Derimod viser undersøgelsen at skriftlighed som udgangspunkt for samtalen er lidt mere udbredt. 34 % af respondenterne har i et vist/stort/meget stort omfang gennemført samtaler som har taget udgangspunkt i et skema eleven har udfyldt, mens 68 % af respondenterne i et vist/stort/meget stort omfang har gennemført samtaler som har taget udgangspunkt i eksempler på elevens skriftlige arbejde. Dette tal dækker imidlertid over en signifikant forskel mellem uddannelser hvor 84 % af htx-lærerne angiver at samtalerne tager udgangspunkt i elevens skriftlige arbejde, mens det samme er tilfældet for 63 % af hhx-lærerne og 67 % af stx-lærerne. Dette er i tråd med den større vægt htx-lærerne lægger på skriftlig dokumentation i den løbende evaluering som er omtalt i kapitel 3.

I interviewundersøgelsen nævnes helt generelt som en fordel ved de individuelle samtaler at eleverne er meget glade for det individuelle fokus og interesserede i det læreren har at sige til den enkelte. Det tilføjes dog at det for nogle kan være frustrerende at eleverne efterfølgende fokuserer meget på karakteren. En lærer sammenfatter: "Eleverne synes ikke altid de kan bruge den mundtlige tilbagemelding til så meget – for dem er tallet mere konkret."

En ulempe som typisk fremhæves ved samtalerne, er at de er meget tidskrævende. Eftersom de typisk foregår i undervisningstiden, opleves de som noget der tager tid fra undervisningen. En gruppe lærere fremhæver desuden at eleverne har svært ved at se linjen i tilbagemeldingerne fordi der er for langt mellem samtalerne. Samtalerne kommer således let til at fremstå som løsrevet fra hinanden og den daglige undervisning.

Når lærerne skal vurdere de forskellige aktiviteterets egnethed i forhold til hhv. fagligt svage og fagligt stærke elever, skiller de individuelle samtaler sig ud.

De lærere der mener at der er forskel på aktiviteterne egnethed, vurderer generelt at aktiviteterne er mere velegnede til de fagligt stærke elever end til de fagligt svage. Den eneste aktivitet som flere lærere vurderer er bedre egnet til fagligt svage elever, er imidlertid individuelle elevsamtaler.

Test og prøver

Spørgeskemaundersøgelsen viser at test/prøver er den aktivitet som næstflest respondenter angiver som en del af deres praksis for løbende evaluering i den pågældende klasse i undervisningsåret 2003/2004. Undersøgelsen viser at 36 % af de der har gennemført test/prøver, har gjort det 1-2 gange i løbet af året, mens 43 % har gennemført test/prøver 3-4 gange i løbet af året.

Den statistiske analyse viser at disse tal dækker over en uddannelsesbetinget forskel idet signifikant flere lærere på hhx angiver at de anvender test og prøver i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Skiller man dansklærerne ud, viser analysen tillige at dansklærere anvender test i signifikant mindre omfang end deres kolleger.

Interviewundersøgelsen viser at test/prøver gennemføres med meget forskellige mål for øje. En lærer viser fx eksempler på to forskellige test som hun bruger i to forskellige funktioner – den ene er primært en opsamling på hvad eleverne har lært og kan gengive, den anden ser hun som en mere fremadrettet øvelse i at reflektere over et stof inden for de rammer testen giver. Læreren opfatter de to test som gensidigt supplerende.

Udbredelsen af forskellige formål med at gennemføre test er søgt afdækket i spørgeskemaundersøgelsen og fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 3
Formål med anvendelse af test/ prøver

Formål med at gennemføre test/prøver	Andel der har anvendt test/prøver med dette formål i overvejende/stort/meget stort omfang
At eleverne selv kan vide hvor de står	98 %
At konkretisere over for eleverne hvad det forventes de har lært	96 %
At give læreren grundlag for at justere undervisningen i forhold til elevernes progression og niveau	90 %

fortsættes ...

Formål med at gennemføre test/prøver	Andel der har anvendt test/prøver med dette formål i overvejende/stort/meget stort omfang
At give læreren grundlag for at vejlede den enkelte elev	88 %
At tilvejebringe et bedre grundlag for standpunktskaraktergivning	84 %
Screening med henblik på at afdække behov for særlig støtte	68 %
At signalere over for eleverne at de skal tage faget alvorligt	67 %

(n = 628,628,628,628,628,613)

Tabellen viser at i lærernes gengivelse af deres praksis gennemføres test/prøver især med henblik på at give eleverne et indtryk af hvor de selv står, og hvad det forventes de har lært. En analyse af de faktorer der betinger svarene, viser at signifikant flere lærere på første årgang anvender test som screening med henblik på at afdække behov for særlig støtte.

Test og prøver skiller sig ud i respondenternes vurdering af de forskellige aktiviteter's egnethed i forhold til elevernes køn. Her er test/prøver den eneste evalueringsaktivitet som flere vurderer er velegnede til drenge. Generelt vurderer respondenterne ellers at evalueringsaktiviteterne er lige egnede til både piger og drenge, og når det vurderes at der er en forskel på aktiviteter's egnethed, er det vurderingen at aktiviteterne især er velegnede til piger.

Generelle skriftlige udtalelser

Spørgeskemaundersøgelsen viser at der er en kønsbetinget forskel i brugen af generelle skriftlige udtalelser idet signifikant flere kvinder end mænd angiver at de anvender generelle skriftlige udtalelser som led i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Undersøgelsen viser samtidig at de generelle skriftlige udtalelser i høj grad fungerer som udgangspunkt for samtaler mellem lærer og elev, mens de i mindre grad fungerer som udgangspunkt for samtaler der inddrager forældrene. For 78 % af de der har arbejdet med generelle skriftlige udtalelser, har udtalelserne fungeret som udgangspunkt for en samtale mellem lærer og elev, mens den for 20 % har fungeret som udgangspunkt for en samtale mellem lærer, elev og forældre.

Interviewene peger især på to typer af positive erfaringer i forbindelse med at udarbejde generelle skriftlige udtalelser til eleverne.

For det første fremhæver de der har arbejdet med skriftlige udtalelser, at det har en betydning for den måde læreren tænker om klassen og undervisningen på. Det fremhæves her at de skriftlige udtalelser er med til at øge lærerfokus på den enkelte elev, og at arbejdet med udtalelserne betyder at læreren er nødt til at have en mere præcis viden om både klassen og de enkelte elever. Nogle nævner at læreren bliver sat over for et stærkere begrundelseskrav i forhold til vurdering af eleven. En lærer siger: "Det er ikke nok at jeg har en fornemmelse [af hvad eleven har ydet, og hvor eleven er fagligt] – jeg skal vide det helt konkret".

For det andet fremhæves det at udtalelserne har en funktion som grundlag for kommunikation. Først og fremmest mellem lærer og elev hvor udtalelserne kan give eleven et konkret udgangspunkt for at stille spørgsmål til læreren om dennes vurdering af elevens arbejde, men også mellem skole og forældre og mellem lærerne internt. En ledelse har således erfaret at de skriftlige udtalelser giver et bedre grundlag for at drøfte og vurdere eleverne. Ledelsen vurderer at kvaliteten af lærermøderne er højnet som følge af de skriftlige udtalelser.

Samtidig oplever nogle at udtalelserne bruges som udgangspunkt for elevens samtale med forældrene om hvordan det går i skolen. Indtrykket er at udtalelserne letter elevernes formidling til forældrene af hvordan det går, og giver forældrene en anledning til at tage elevens uddannelsesforløb op med eleven.

Interviewundersøgelsen peger samtidig på nogle mulige svagheder og problemer i forbindelse med de skriftlige udtalelser. At kunne udarbejde en meningsfuld udtalelse til en elev kræver kendskab til eleven over en vis periode og over et vist antal undervisningstimer. At skrive en udtalelse kan således være svært i et fag med få timer, navnlig hvis udtalelsen skal gives efter få måneder sammen med den pågældende klasse. En risiko er her at udtalelserne bliver standardiserede vendinger – og så mister de legitimitet og interesse hos eleverne. Nogle lærere peger her på at opgaven med at skrive en meningsfuld udtalelse bliver særlig vanskelig når eleven ikke har vist progression i læringen siden sidste udtalelse.

Som et overordnet problem fremhæves det at arbejdet med generelle udtalelser er meget tidskrævende for lærerne.

Flere ledelsesrepræsentanter er endvidere inde på at der ligger et risikabelt element i skriftliggørelsen hvis man i vurderingen af de personlige og faglige kompetencer går ud over det der er relevant i skolekonteksten.

Procesredskaber

Spørgeskemaundersøgelsen viser at arbejdet med logbog og portfolio ikke er særlig udbredt på de treårige gymnasiale uddannelser. Den statistiske analyse viser at kvinder er mere tilbøjelige til at bruge logbog i deres undervisning end mænd.

Flere steder i interviewene udtrykkes der imidlertid en forventning om at man på skolen i fremtiden vil komme til at arbejde mere med redskaber som logbog og portfolio.

Eksempler på indhold i logbøger:

- Lektiefortegnelse
- Målsætninger for læring
- Elevers refleksioner, fx over hvordan de har oplevet timerne, hvordan de har arbejdet, forbedret sig og hvad har de lært.

Eksempler på indhold i portfolio:

- Materialesamling
- Generelle skriftlige udtalelser
- Skriftlige opgaver
- Procesnotater.

Fra kvalitative interview på gymnasiale uddannelser

Spørgeskemaundersøgelsen har ikke præsenteret respondenterne for en bestemt definition af logbog eller portfolio. I stedet er de respondenter der svarer at de arbejder med logbog eller portfolio, blevet bedt om at angive hvorvidt en række karakteristika/formål passer på deres arbejde med redskaberne.

Disse svar viser at *udvælgelse* af portfolioens indhold ikke nødvendigvis er et element i elevens arbejde med portfolioen. 44 % af de respondenter der havde brugt portfolio, angiver at eleven slet ikke, i ringe eller meget ringe omfang står for udvælgelsen af hvad portfolioen skal indeholde. Samtidig viser svarene at 61 % af de respondenter der har arbejdet med portfolio, har arbejdet ud fra en elektronisk portfolio.

I interviewene fremhæves typisk at logbøger og portfolio er en anledning til at eleverne begynder at reflektere over deres egen læring. En lærer pointerer her at det generelt handler om at få eleven ind i en aktiv rolle i undervisningen. Logbogen fremhæves her som en måde at holde eleverne

fast på at læringsprocessen er deres eget arbejde. Samtidig er logbogen en hjælp til dette arbejde fordi den er med til at synliggøre over for eleverne hvordan de selv arbejder med stoffet.

Flere fremhæver at arbejdet med portfolio giver mulighed for at gøre eleven bevidst om sin egen udvikling gennem forløbet. 83 % af de der har arbejdet med logbøger, har i et vist, stort eller meget stort omfang brugt logbogen som redskab til at få eleverne til at reflektere over det de lærer, mens 79 % af de der har brugt portfolio, angiver at dette i et vist, stort eller meget stort omfang var en funktion.

For det andet rummer interviewene eksempler på at logbog og portfolio bruges som udgangspunkt for at elev og lærer kan sætte mål for eleven. 68 % af de respondenter der har brugt logbog, og 73 % af de respondenter der har brugt portfolio, angiver at dette i et vist, stort eller meget stort omfang har været en funktion.

Endelig peger interviewundersøgelsen på at nogle bruger logbogen som et redskab til at styre forløb i de perioder hvor eleven arbejder selvstændigt. Nogle ser således logbogen som lærerens mulighed for at danne sig indtryk af elevens aktivitetsniveau i sådanne perioder. 73 % af de der har arbejdet med logbog, tilkendegiver at logbogen i et vist, stort eller meget stort omfang har haft denne funktion, mens 83 % af de der har arbejdet med logbøger angiver at de har brugt logbogen som et redskab til at eleverne kan holde hinanden fast på det de har aftalt i gruppearbejdet.

Interviewene peger på forskellige barrierer og potentielle problemer i arbejdet med logbøger og portfolio.

Nogle gengiver her oplevelsen af stor ulyst hos eleverne over for logbogsarbejdet. Oplevelsen er at eleverne ikke nødvendigvis kan se meningen med logbogen eller formålet med at bruge tid på den. Det er således erfaringen at eleverne skal trænes i tankegangen bag logbøger som en forudsætning for at de profiterer af arbejdet med dem. Som en lærer fremhæver: "Det er lidt en opdragelsessag". En anden lærer sætter dette i forbindelse med arbejdsformen – logbogsarbejde giver ikke mening for eleverne hvis ikke undervisningsformen på forskellige andre måder understøtter elevens selvstændige arbejde og refleksion.

Flere lærere er i denne forbindelse også inde på at det er stærkt svingende hvor meget eleverne profiterer af at arbejde med logbogen. Det vanskelige er at få logbogen til at fungere for de elever der faktisk ikke skriver ret meget – så de kan se pointen i at overvinde den modstand der ligger i arbejdet med den. En lærer gør opmærksom på at når man bruger logbøgerne til at synliggøre

elevens udvikling hen over forløbet for eleven selv, bliver det også ekstra smerteligt for de elever der ikke er i stand til at fremvise fyldestgørende logbøger

Denne lærer har – efter en gennemlæsning af elevernes logbøger der var meget svingende i udførlighed – bedt sine elever skrive en projektrapport. Til forskel fra logbogen som eleverne havde skrevet 'fremad' mens de var i projektet, skulle projektrapporten være en bagudskuende tekst hvor eleverne reflekterede over hele projektførelsen. Læreren bad eleverne bygge projektrapporten på logbogen for dermed at synliggøre for eleverne at der var en gevinst ved at fastholde de løbende refleksioner skriftligt.

Den daglige løbende tilbagemelding

Mange respondenter nævner under "andre aktiviteter" den daglige dialog og samtale med eleverne individuelt og kollektivt som en form for løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen.

Der henvises også i interviewene til den løbende mundtlige tilbagemelding. En lærer nævner at dialogen om teksterne i klassen også i høj grad fungerer som en tilbagemelding til eleverne fra læreren, fx om deres forståelse af teksternes indhold eller deres indsats i klassedialogen. Den løbende evaluering af elevens udbytte ses på denne måde som noget der er indeholdt i den daglige undervisning gennem lærerens mundtlige tilbagemelding til eleverne

Flere peger imidlertid også på svaghederne ved den mundtlige uformelle samtale som evalueringsform. En ledelse understreger således at eleverne ikke betragter den mundtlige tilbagemelding som en egentlig tilbagemelding, og at den på trods af de oplagte fordele ikke er tilstrækkelig til at få eleverne til at flytte sig.

Mange fremhæver at eleverne altid får skriftlige tilbagemeldinger på det skriftlige arbejde i fagene. En lærer gengiver hvordan hun har erfaret det værdifulde i at have historikken i kommentarerne: Mens eleverne normalt afleverer skriftlige opgaver som løsblade, har én af eleverne i hendes klasse altid afleveret de skriftlige opgaver i det samme hæfte. Det har gjort læreren bevidst om hvor meget det betyder at kunne se historikken i de tilbagemeldinger underviseren giver eleven. Både lærer og elev kan se udviklingen i kommentarerne, og det bliver lettere at følge elevens faglige udvikling.

En gruppe lærere er her inde på at mens de skriftlige afleveringer sikrer tilbagemeldinger der som regel fastholdes i skriftlig form, er der færre mekanismer til at fastholde for eleverne hvad der er godt arbejde i det mundtlige.

Flere er således inde på at de mangler nogle redskaber til at fastholde forløbet i de løbende daglige tilbagemeldinger.

Evaluering af den enkeltes udbytte som del af læringsfællesskabet

I ovenstående former har det været forudsat at løbende evaluering af elevens udbytte primært er noget der foregår som et anliggende mellem læreren og den enkelte elev.

Interviewundersøgelsen rummer imidlertid eksempler på at evalueringen af den enkelte elevs udbytte knyttes til det læringsfællesskab som eleven indgår i.

En lærer pointerer således at løbende evaluering af elevens udbytte også handler om at synliggøre over for eleverne at det de bidrager med, har betydning, både for deres egen læring og for klassen som helhed. Denne lærer fortæller at hun lader eleverne skiftes til at tage referater efter hver timeblok. Referatet skal gengive elevens opfattelse af: Hvad var emnet, hvad var sammenhængen til forrige timeblok, hvad var de vigtigste pointer, og hvordan var arbejdsmåden. Endelig skal eleven komme med sin egen vurdering af timerne. I starten af næste time læses referatet op i klassen af den elev der har været referent. Læreren spørger derefter de andre elever i klassen om de er enige i referatets indhold, for at få et indtryk af om referatet dækker klassen som helhed.

Hun fortæller at hun ser referaterne som vigtige i forhold til at markere over for eleverne at deres input til undervisningen ikke er ligegyldige, og at de også har en betydning for hvordan undervisningen planlægges og gennemføres. Referaterne bliver således et udgangspunkt for en løbende dialog med eleverne om undervisningen og for en kollektiv refleksion over hvordan klassen arbejder og lærer. Eleverne lærer at sætte ord på undervisningen og forholde sig til den i samspil med læreren og klassekammeraterne. Læreren ser således også referaterne som et led i at give eleverne en oplevelse af ansvarlighed – både for undervisningen og for klassen som helhed.

Interviewene rummer andre eksempler på evaluering af udbytte som noget der går ud over relationen mellem læreren og den enkelte elev. Nogle nævner at eleverne giver hinanden tilbagemeldinger på oplæg, mens en lærer lader eleverne rette hinandens arbejde ud fra nærmere angivne kriterier. Det er hendes erfaring at eleverne er gode til at vurdere hinandens niveau og bedre kan genkende gode og dårlige elementer når de ser dem i kammeraternes arbejde.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 31 % af respondenterne har ladet eleverne evaluere hinanden som led i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Den statistiske analyse viser at kvinder er mere tilbøjelige til at bruge elev-elev-evaluering af mænd. Der er imidlertid ingen af respondenterne der betragter dette som den vigtigste aktivitet i deres praksis for løbende

evaluering af elevernes udbytte. Undersøgelsen viser at elev-elev-evalueringen først og fremmest dækker over at eleverne giver hinanden tilbagemeldinger på mundtlige oplæg. 85 % af de der har benyttet elev-elev-evaluering har i et vist/stort/meget stort omfang benyttet denne form, mens 38 % af de der har benyttet elev-elev-evaluering, har ladet eleverne rette hinandens skriftlige arbejde.

5 Lokale rammer og forudsætninger

Dette afsnit omhandler rammer og vilkår for den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Data fra spørgeskemaundersøgelsen må i dette afsnit ses på baggrund af at undersøgelsen afdækker at respondenterne inkluderer forskelligartede betydninger af evaluering i deres forståelse af løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, herunder undervisnings-evaluering og tilbagemeldinger i mere uformel daglig dialog med eleverne.

5.1 Fælles retningslinjer og ledelse

Fælles retningslinjer

39 % af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen svarer ja til at der på skolen er formuleret mål og retningslinjer, og at de bruger dem. 25 % svarer nej til at der er formuleret mål og retningslinjer, mens 19 % er i tvivl om de findes på skolen.

Interviewundersøgelsen peger på at fælles retningslinjer for løbende evaluering kan have forskellig karakter. Nogle steder findes en overordnet politik der også rummer formuleringer om evaluering af elevens udbytte af undervisningen. Disse tillægges ikke stor betydning af underviserne i interviewene. På flere af skolerne findes desuden retningslinjer for samtaler (visitationssamtaler eller kontaktlærersamtaler) eller for skriftlige udtalelser i forbindelse med karaktergivning.

På ingen af skolerne findes beslutninger på skoleniveau om at bruge bestemte redskaber til løbende evaluering i selve undervisningen, som fx portfolio eller logbog. Men der er eksempler på at lærerteam i fællesskab har besluttet sig for at bruge et bestemt redskab.

Ledelsesinterviewpersonerne understreger generelt det vigtige i at lærerne kan se meningen med den metode der bruges. En ledelse understreger således at det er processen hvor lærerne selv er med til at definere hvad kvalitet er, der flytter noget – man kan ikke som leder "kommandere sig til en anden praksis". Lærergerningen er meget knyttet til personlighed – derfor er holdningsbearbejdende arbejde afgørende når man skal påvirke lærernes praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen viser imidlertid at 60 % af lærerne faktisk er positive over for at ledelsen går ind i at formulere mål for løbende evaluering. Dette fordeler sig på 44 % der svarer at det er godt at ledelsen går ind i at formulere fælles mål og retningslinjer for løbende evaluering så længe det kun er på et overordnet plan, og 16 % der også er positive over for at mål og retningslinjer fra ledelsen må angå de redskaber der benyttes. 22 % mener at fælles mål og retningslinjer er godt, men kun hvis de formuleres af lærerne, mens 13 % slet ikke tror på det gavnlige i fælles mål og retningslinjer.

En lærer i interviewundersøgelsen når frem til at det nok ikke er et enten-eller, men et både-og: På den ene side må man som ledelse arbejde for at lærerne føler ejerskab til de mål der sættes, på den anden side kan man ikke vente på at alle føler ejerskab til mål før man kan gøre dem gældende.

Flere af ledelserne i interviewundersøgelsen angiver at de godt kunne forestille sig at formulere fælles retningslinjer i fremtiden. En ledelse forventer således at dette vil ske, men at beslutninger om konkrete redskaber vil gå via teamkoordinatorerne. En anden ledelse fremhæver at etableringen af lærersamarbejde på tværs af fag er den første udfordring der skal tages op. Først må de hurtler der ligger her overvindes, før der er et grundlag for at arbejde videre med at udvikle en fælles praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte.

Ledelsens opfølgning

I interviewundersøgelsen siger en ledelsesinterviewperson: "Som leder kan det være svært at danne sig et indtryk af arbejdet med løbende evaluering i praksis da man ikke er i direkte kontakt med arbejdet. Det foregår i princippet i et rum man ikke har noget med at gøre".

At løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen hører til i "lærernes rum", underbygges i høj grad af spørgeskemaundersøgelsen. Her tilkendegiver et stort flertal af underviserne at de oplever at ledelsen slet ikke eller i meget ringe/ringe grad følger med i deres arbejde med løbende evaluering. Det gælder uanset om man spørger til mere systematiske måder at følge med på (skriftlig dokumentation, team- og medarbejdersamtaler) eller til om ledelsen jævnligt spørger til arbejdet med løbende evaluering.

Tabel 4**Ledelsens opfølgning på lærernes arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

I hvilken grad...	Andel der svarer i nogen, høj eller meget høj grad			
	hhx	htx	stx	samlet
Stiller ledelsen krav om skriftlig dokumentation for/beskrivelse af hvordan du arbejder med løbende evaluering af elevernes udbytte	44 %	41 %	11 %	20 %
Tager ledelsen løbende evaluering op i drøftelser med det enkelte lærerteam	33 %	30 %	29 %	30 %
Tager ledelsen arbejdet med løbende evaluering op i medarbejderudviklingssamtaler	36 %	21 %	21 %	24 %
Spørger ledelsen jævnligt til dit arbejde med løbende evaluering	14 %	18 %	11 %	12 %
Følger ledelsen op på dit arbejde med løbende evaluering på anden vis	21 %	29 %	18 %	20 %

(n = 855, 836, 802, 851, 855)

Den statistiske analyse viser her at den uddannelse respondenten er ansat på, har en signifikant betydning for hvordan han eller hun svarer. Lærere på htx og hhx oplever her i højere grad at ledelsen stiller krav om skriftlig dokumentation for hvordan de arbejder med løbende evaluering af elevernes udbytte, end lærere på stx. Dette tal må ses i sammenhæng med at løbende evaluering i respondenternes forståelse også omfatter elevens evaluering af undervisningen som har været eksplicit til stede som krav i lovgrundlaget på de erhvervsgymnasiale uddannelser. Kravet om skriftlig dokumentation kan således også angå elevernes evaluering af undervisningen.

5.2 Lærersamarbejde

Interviewundersøgelsen peger på at teamsamarbejde blandt lærerne er en afgørende understøttende struktur for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte og for arbejdet med udviklingen af undervisningen generelt.

For det første fremhæves at det kan have betydning for lærerens synsvinkel i forhold til eleverne at forholde sig samlet til dem. Nogle fremhæver her at lærerne får et mere nuanceret billede af eleverne når de sammen forholder sig til eleverne i teamsamarbejde. En lærer pointerer at dét at

forholde sig til eleverne i fællesskab kan være med til at fastholde opmærksomheden på en udvikling hos den enkelte elev.

For det andet fremhæves at det virker stærkere og mere uomgængeligt for eleverne når lærerne samlet introducerer måder at arbejde i undervisningen på, herunder måder at arbejde med løbende evaluering af udbyttet i undervisningen på.

For det tredje fremhæves at teamsamarbejde reducerer den potentielle sårbarhed man står i som lærer. En lærer siger: "Man får større professionssikkerhed og tør kaste sig ud i mere". En lærergruppe fremhæver således også at teamsamarbejde er en vigtig forudsætning for forsøgs- og udviklingsarbejde i forbindelse med undervisningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at en stor gruppe lærere (39 %) ikke oplever at fungere i et formaliseret teamsamarbejde. Den viser imidlertid også at mange lærere har et uopfyldt behov for sparring. Stillet over for forskellige mulige barrierer for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen er næstflest (43 %) overvejende enige, enige eller meget enige i at de mangler nogen at sparre med om opgaven. Den statistiske analyse viser her at lærernes anciennitet har indflydelse på denne opfattelse. Lærere med lav anciennitet er signifikant mere tilbøjelige til at angive at de mangler sparringspartnere, end lærere med høj anciennitet.

Interviewundersøgelsen viser at teamsamarbejdet kan danne ramme om arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte på forskellige måder alt efter hvad der er genstand for samarbejdet: *Praksis for/metoden* til løbende evaluering af elevernes udbytte eller den *viden* evalueringen giver om den enkelte elev.

Spørgeskemaundersøgelsen peger på at det hyppigst er det sidste der genstand for teamsamarbejde, mens det er sjældnere at et team beslutter sig for sammen at bruge en bestemt metode til løbende evaluering. Signifikant færre lærere på første årgang end på de øvrige årgange oplever at de diskuterer måden at gennemføre løbende evaluering på i teamet.

Tabel 5**Teamets betydning for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

I hvilken grad...	Andel der svarer i nogen/høj/meget høj grad
Diskuterer I den viden den løbende evaluering giver om den enkelte elev i teamet	74 %
Diskuterer I måden at gennemføre løbende evaluering på, men gennemfører hver jeres praksis	60 %
Har I valgt at bruge en bestemt metode til løbende evaluering i teamet	37 %

(n = 508,501,507)

Undersøgelsen viser at flest undervisere fungerer i team omkring en klasse/hold, mens næstflest svarer at de ikke fungerer i formaliseret lærersamarbejde. Adspurgt om hvilket team de fungerer hyppigst i, svarer flest undervisere (62 %) at de hyppigst deltager i lærerteam omkring klasse/hold, næstflest (14 %) svarer omkring faggruppesamarbejdet, mens færrest (7 %) svarer at de hyppigst fungerer i lærerteam omkring en årgang.

Tabel 6**Andel der fungerer i typer af lærerteam**

	Andel der fungerer i team
Lærerteam omkring klasse/hold	42 %
Lærerteam omkring faget/faggruppe	24 %
Lærerteam med udgangspunkt i kontaktlærerordning	16 %
Lærerteam omkring en årgang	8 %
Lærersamarbejde ikke formaliseret	39 %

(n = 887)

Interviewene giver her indtryk af at skolerne er i en overgangsfase med hensyn til teamsamarbejde. Flere steder giver ledelserne udtryk for at være i gang med overvejelser over udviklingen af teamsamarbejdet i lyset af reformen: Hvordan styrker man teamsamarbejdet på tværs af fag? Hvordan skal der evt. sættes mål for teamsamarbejdet, og hvordan kan man udvikle teamsamtalernes indhold og form? Hvilke kompetencer skal ledelsen selv have for at blive i stand til at under-

støtte teamsamarbejdet? En ledelse fremstiller udviklingen af teamsamarbejdet på tværs af fag som fundamentet for at man kan tage fat på andre udfordringer i reformen, herunder løbende evaluering af elevens udbytte.

5.3 Lærerkompetencer og lærerrolle

Lærernes baggrund for arbejdet med løbende evaluering af udbytte

Spørgeskemaundersøgelsen peger på at lærerne generelt ikke føler sig godt nok klædt på til at varetage opgaven med hensyn til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. 78 % angiver at de i nogen, høj eller meget høj grad har behov for at få bedre kendskab til konkrete evalueringsredskaber, mens 71 % angiver at de i nogen, høj eller meget høj grad har behov for at vide mere om hvad der ligger i opgaven.

Sat over for forskellige barrierer oplever flest (57 %) at de mangler tid til at sætte sig ind i måder at foretage løbende evaluering på, mens 39 % oplever at være i tvivl om hvilke konkrete metoder til løbende evaluering man kan tage i brug. Den statistiske analyse viser at lærere på hhx og lærere med under fem års anciennitet er mere tilbøjelige til angive at de mangler tid til at sætte sig ind i måder at foretage løbende evaluering på.

Adspurgte om hvordan lærerne vurderer deres egen praksis, svarer 66 % da også at de ikke eller ikke helt er tilfredse. Af de 66 % angiver 26 % at de mangler mere tid til opgaven, 17 % mener at de skal blive bedre til at anvende de konkrete redskaber, og 24 % at de både mangler tid og at blive bedre til at anvende de konkrete redskaber. 28 % er tilfredse med deres aktuelle praksis for løbende evaluering.

Ser man på den baggrund underviserne har for at arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen at underviserne i et meget begrænset omfang indgår i efter- og videreuddannelsesforløb med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen som hovedtema.

Tabel 7**Baggrund for at arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen**

Gennemført efter- og videreuddannelsesforløb med løbende evaluering som hovedtema	4 %
Gennemført efter- og videreuddannelsesforløb hvor løbende evaluering indgik	17 %
Spørgsmålet indgik som emne i pædagogikum	30 %
Jeg har selv sat mig ind i emnet gennem litteraturstudier mv.	35 %
Deltaget i pædagogisk dag el. lignende på skolen med løbende evaluering som tema	41 %
Andet	16 %

(n = 888)

Lærerroller og lærerkultur

I interviewene – navnlig i ledelsesinterviewene – knyttes overvejelserne om løbende evaluering af elevernes udbytte til mere generelle forandringer i lærerrollen.

I et ledelsesinterview beskrives denne ændring som ensbetydende med at lærerne ikke kun skal se sig selv og deres profession i forhold til det fag de underviser i. De skal også kunne se sig selv som pædagoger, formidlere og medlemmer af en organisation som de som lærere skal være med til at opretholde og udvikle. Det understreges i interviewet at der er nogle nye sider af lærerjobbet der skal professionaliseres – og at dette må indebære en erkendelse af at det at undervise også handler om at kunne evaluere, systematisere og dokumentere.

En anden ledelse knytter udviklingen af en praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte sammen med behovet for at bryde den lukkethed der traditionelt har været omkring lærerrollen. Det handler om etableringen af en kultur hvor man på alle niveauer af skolens organisation vænner sig til at evaluere – og blive evalueret.

En tredje ledelse er inde på at arbejdet med evaluering af kompetencer udfordrer nogle traditionelle forestillinger om fag og undervisning – hvor faget har været set som et mål i sig selv, og undervisningen primært har været vurderet i forhold til om man har nået at behandle et bestemt pensum. I dette lys kommer arbejdet med evaluering af faglige og personlige kompetencer let til at ses som et angreb på fagene eller som en reduktion af det enkelte fags faglige indhold.

At der er en oplevet "tidskonkurrence" mellem arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte på den ene side og arbejdet med faget på den anden, underbygges af spørgeskemaundersøgelsen. Her angiver 41 % at de er overvejende enige, enige eller meget enige i at en barriere for arbejdet med løbende evaluering af udbytte af undervisningen er at arbejdet med de faglige mål fylder så meget at der ikke er tid til at foretage løbende evaluering.

6 Fremtidige perspektiver: problemer og muligheder

I dette kapitel opsummeres først i afsnit 6.1 de resultater af undersøgelsen der er fremlagt i de foregående afsnit. Med udgangspunkt i dette peges dernæst i afsnit 6.2 på nogle mulige problemer og udfordringer i det videre arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

6.1 Opsummering af undersøgelsens resultater

Undersøgelsen viser at undervisere på hhx-, htx- og stx-uddannelserne generelt har en bred forståelse af begrebet løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, måske fordi løbende evaluering af udbytte i vidt omfang er indlejret i et mere overordnet evalueringbegreb der rummer flere forskellige betydninger af evaluering som fx undervisningsevaluering og standpunktsevaluering. Man kan argumentere for at dette faktisk afspejler regelgrundlaget for løbende evaluering.

Desuden peger undersøgelsen på at den løbende evaluering af udbytte i vidt omfang opfattes som en opgave der ikke er afgrænset fra den daglige undervisningsaktivitet, og som ikke omfattes af en bestemt form for systematik eller skriftlig dokumentation.

På den anden side viser spørgeskemaundersøgelsen at de praksisformer der er mest udbredt, er aktiviteter der udgør en form for afbræk i forhold til den daglige undervisning, mens procesredskaber der integrerer evalueringen i undervisningen, ikke er særlig udbredte.

Undersøgelsen viser således at individuelle elevsamtaler er langt den mest udbredte af de praksisformer som spørgeskemaundersøgelsen afdækker. 91 % af undviserne har anvendt samtaler som led i den løbende evaluering af elevernes udbytte i løbet af undervisningsåret 2003/2004. Næstflest undervisere (74 %) har anvendt test/prøver i løbet af samme undervisningsår, mens logbog og portfolio er anvendt af færrest undervisere (hhv. 12 og 6 %).

Undersøgelsen efterlader overordnet et indtryk af at underviserne er søgende og ikke føler sig godt nok klædt på til opgaven løbende evaluering af udbytte. 66 % af underviserne i spørgeskemaundersøgelsen er ikke tilfredse med deres egen praksis for løbende evaluering af udbytte, 78 % angiver at de har behov for at få bedre kendskab til konkrete evalueringsredskaber, og 71 % mener de har behov for at vide mere om hvad der ligger i opgaven.

Samtidig peger undersøgelsen på at underviserne ikke i stort omfang oplever at der eksisterer rammer der støtter arbejdet med at løse opgaven.

For det *første* viser undersøgelsen at formel kompetenceudvikling i meget begrænset omfang indgår i undervisernes grundlag for at foretage løbende evaluering af elevernes udbytte. 30 % oplever at pædagogikum har behandlet spørgsmålet om løbende evaluering, og 4 % har gennemført efter- og videreuddannelsesforløb med løbende evaluering af elevernes udbytte som hovedtema, mens 17 % har gennemført forløb hvor emnet indgik.

For det *andet* angiver 43 % af underviserne at det er en barriere for at arbejde med løbende evaluering at de mangler nogen at sparre med om opgaven. I interviewundersøgelsen peger både lærere og ledelse da også på teamsamarbejdet som en vigtig understøttende struktur for arbejdet med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen peger dog på at 39 % af underviserne ikke arbejder i formaliseret teamsamarbejde. Samtidig viser den at det snarere er viden om den enkelte elev frem for viden om konkrete tilgange til løbende evaluering der deles i teamsamarbejdet.

For det *tredje* viser spørgeskemaundersøgelsen at underviserne i meget begrænset omfang oplever at ledelsen følger med i deres arbejde med løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen – mindst på det almene gymnasium. Og mens nogle ledelsespersoner i interviewene udtrykker tilbageholdenhed over for at udstikke retningslinjer for en aktivitet som løbende evaluering af elevernes udbytte der foregår i lærerens og ikke ledelsens "rum" – så påviser spørgeskemaundersøgelsen ikke stor modstand blandt lærerne over for at ledelsen formulerer rammer for opgaven.

6.2 Problemfelter og muligheder

Udvikling af løbende evaluering af elevernes udbytte som begreb

Undersøgelsen peger på at lærere på de treårige gymnasiale uddannelser oplever et behov for at udvikle praksis for at følge med i og øge den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Men samti-

dig tyder undersøgelsen på at "løbende evaluering af elevernes udbytte" for mange undervisere er et bredt og lidt diffust begreb.

Dette kan måske hænge sammen med at begrebet "løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen" i vidt omfang er indlejret i et overordnet evalueringsbegreb hvor det nemt bliver 'klemmt' af andre betydninger af evaluering, herunder undervisningsevaluering og evaluering af standpunkt. En risiko er dermed at hensynet om at følge med i og øge elevernes udbytte bliver henvist til at være "noget man altid har med sig" i den daglige dialog med eleverne.

På baggrund af undersøgelsen kan man imidlertid sætte spørgsmålstejn ved om det er hensigtsmæssigt at de forskellige betydninger af evaluering ikke er klarere adskilt – før de evt. mere bevidst kædes sammen.

Noget kan tyde på at glidningen mellem de forskellige betydninger af evaluering svækker opmærksomheden på de kendetegn ved løbende evaluering af elevernes udbytte som understreges i bemærkningerne til de nye gymnasielove, og som er fremhævet i kapitel 2. Ifølge disse kendetegn skal evalueringen:

- understøtte *lærerens* tilrettelæggelse af undervisningen og vejledning af den enkelte elev
- involvere *elevens refleksion* om egen læring (progression og måde) og styrke elevens *aktive rolle* i undervisningen
- være et *integreret* led i den daglige undervisning
- have karakter af *forløb*
- gennemføres efter en begrundet *systematik*.

For det første er der nogle mulige problemer ved at løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen og undervisningsevaluering paralleliseres eller slet ikke adskilles.

Billedet af at "evaluering går begge veje", dvs. at skolen evaluerer eleverne, og eleverne evaluerer skolen, kan her få nogle u hensigtsmæssige konsekvenser. Dels kommer paralleliseringen til at indebære at aktiviteten at evaluere er den samme, blot handler det om hvem der gør det. Dels kommer man let til at lægge den aktive rolle i forhold til løbende evaluering af elevens udbytte ensidigt hos underviseren og skolen – hvorimod elevens aktive rolle entydigt bliver knyttet til evaluering af undervisningen. Men i den betydning af løbende evaluering af elevens udbytte som fremgår af det nye regelgrundlag, er en pointe netop at eleven skal ind i en aktiv rolle – også i forhold til at vurdere sit eget arbejde. Nogle elevers manglende evne til at vurdere deres eget arbejde er netop også et af de problemer som peges på i interviewene.

For *det andet* er der en risiko ved at standpunktskaraktergivningen bliver omdrejningspunkt for forståelsen af den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen på en sådan måde at det primært kommer til at handle om lærerens begrundelse for standpunktskarakteren der overbringes under en række "gangsamtaler" med de enkelte elever.

Standpunkt kommer dermed let til at stjæle fokus fra udbytte – dvs. at evalueringen løsrives fra det eleven har fået ud af den undervisning der foregår mellem samtalerne. Samtidig indebærer det også en risiko for at *formidling* får overtaget over *evaluering* i dét der foregår mellem lærer og elev. Standpunkt (og udbytte) er her noget læreren formidler til eleven, men som eleven ikke er med i evaluering af og dermed heller ikke får baggrund for at se det foranderlige i. Risikoen er her også at *systematik* bliver knyttet til formidlingen og ikke til evalueringen – dvs. der er en begrundet og vedtaget systematik for hvornår og hvordan lærerens evaluering af elevens standpunkt skal formidles til eleven – mens selve evalueringen stadig er noget der foregår i lærerens tanker og som ikke er omfattet af nogen form for systematik.

Generelt øger disse forhold sandsynligheden for at løbende evaluering af udbytte bliver noget der opfattes som en "tidsrøver" i forhold til at nå undervisningens mål – og ikke en understøttelse af det samme.

Ovenstående peger på at der er behov for en afklaring og udvikling af løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen som en selvstændig dimension af evaluering på de treårige gymnasiale uddannelser. Der ligger således en vigtig vejledningsopgave i forhold til implementeringen af reformens intentioner om løbende evaluering af udbytte.

For det *første* er der et behov for at præcisere hvordan de forskellige betydninger af evaluering der fremgår af lovgrundlaget, adskiller sig fra hinanden – og dernæst for at udforme nogle bud på hvordan de eventuelt kan eller bør tænkes sammen i praksis.

I denne sammenhæng vil det måske også være godt at blive stående lidt ved spørgsmålet: Hvad er det egentlig man evaluerer, når man evaluerer udbytte af undervisningen?

De læreplaner som p.t. foreligger i en høringsudgave, besvarer dette spørgsmål med forskelligt fokus og på forskellige niveauer. Læreplansudkastene rummer således forskellige bud på hvad der skal evalueres som led i den løbende evaluering:

- de skriftlige opgaver, produktionerne, elevernes præstationer
- det gennemførte forløb, undervisningen
- elevernes faglige standpunkt, elevens niveau
- elevernes udbytte af undervisningen, elevens opfyldelse af målene

- elevernes adfærd og forholden sig (arbejdsindsats, samarbejdspraksis, engagement).

Denne spændvidde markerer at der er et stykke vej endnu i forhold til at etablere en forståelse af begrebet der går på tværs af fag på de tre uddannelser.

For det *andet* peger undersøgelsen på at der er behov for at sætte fokus på *det løbende* element i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, og hvordan man kan håndtere det i praksis.

Undersøgelsen peger her på at der er et behov for at den løbende evaluering faktisk får en mere *løbende* karakter og bliver mere integreret i den daglige undervisning. På den anden side viser undersøgelsen også at løbende evaluering i vidt omfang opfattes som en opgave der ikke udgør en selvstændig dimension i den daglige undervisning, og som ikke er omfattet af en bestemt form for systematik.

Udfordringen bliver således at sikre at evaluering af den enkelte elevs udbytte er løbende og integreret, men samtidig ikke så integreret at den "opløses" i den daglige undervisning. Et spørgsmål er her hvad der skal til for at løbende evaluering af udbytte kan isoleres – ikke bare som et hensyn, men som en praksis man kan forbedre, udvikle og i det hele taget gøre til genstand for overvejelser: Skal løbende evaluering af udbytte fx være omfattet af en form for timeout i forhold til daglig undervisning? Er det en forudsætning at der eksisterer en eller anden fælles forståelse hos elev og lærer om at det er det der foregår, mens det sker? osv.

En anden problemstilling som undersøgelsen rejser i forbindelse med den løbende karakter af evalueringen af elevernes udbytte, er elevernes behov for – eller krav på – frirum. I hvor høj grad skal elever have lov til at vælge at de bare vil gøre det godt nok – og ligger der en grænse for hvor tæt man skal følge den enkelte elev i forhold til kravet om selvrefleksion og udvikling? Hvordan håndterer man dokumentation og skriftliggørelse, herunder elektronisk lagring, af vurderinger af de enkelte elever? Og hvordan håndterer man evalueringen af de personlige kompetencer i den uddannelsesmæssige kontekst?

For det *tredje* giver undersøgelsen anledning til at sætte fokus på *den individuelle* karakter af den løbende evaluering af udbytte.

En del af det at skille den løbende evaluering af elevernes udbytte ud fra undervisningsevaluering – og fra den daglige snak med eleverne i klassen – er at sætte fokus på den evaluering der omhandler den enkelte elevs læring, herunder den form for systematik der skal sikre at alle elever er omfattet. Samtidig peger interviewene på at evaluering af den enkelte elevs udbytte ikke er noget

der foregår i en osteklokke hvor kun den enkelte elev og læreren befinder sig. En udfordring er således også her at udnytte dét at læring foregår i et *fællesskab* i evalueringen af den *enkeltes* læring.

Udvikling af lokale rammer for løbende evaluering af udbytte

Rammer og forudsætninger

Undersøgelsen peger på – i forlængelse af ovenstående afsnit – at der generelt er behov for at etablere rammer for at løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen bliver gjort til genstand for fælles refleksion.

Med udgangspunkt i dokumentationen kan der opstilles nogle forhold som ser ud til at øge sandsynligheden for at en sådan fælles refleksion finder sted på den enkelte skole, og som der er behov for at udvikle i relation til løbende evaluering af udbytte:

Teamsamarbejde. Undersøgelsen peger på at der er potentiale for at udvikle teamsamarbejdet fra at handle om *resultatet* af evalueringen af den enkelte elev til også at handle om *praksis for* den løbende evaluering af de enkelte elevers udbytte.

Ledelsens engagement i opfølgning på og målsætning for arbejdet med løbende evaluering af udbytte. Undersøgelsen viser at underviserne oplever at ledelsen i meget begrænset omfang følger med i deres arbejde med løbende evaluering af udbytte, men at mange er velvilligt indstillet over for at ledelsen går ind i at formulere rammer for opgaven. Dette skal man muligvis se i lyset af at spørgeskemaundersøgelsen afdækker at mange undervisere ikke er tilfredse med deres praksis – og at et ledelsesengagement vil opleves som en hjælp i forhold til at komme videre med den opgave som de angiver at de mangler tid og viden om redskaber for at kunne løse.

Lærernes forudsætninger for at arbejde med løbende evaluering af udbytte. Undersøgelsen peger på at lærerne generelt oplever et behov for at vide mere om opgaven løbende evaluering af elevernes udbytte, herunder at kunne bruge konkrete metoder og redskaber til den løbende evaluering af elevernes udbytte. Spørgeskemaundersøgelsen afdækker her at formel kompetenceudvikling med løbende evaluering af udbytte som fokus indgår i begrænset omfang i lærernes grundlag for at arbejde med opgaven.

Udgangspunkter for fælles refleksion

Interviewene rummer eksempler på at overordnede mål kan blive så generelle at de hverken opleves som vedkommende eller forpligtende for den enkelte underviser.

Undersøgelsen giver anledning til at pege på at sådanne mål må kombineres med en fælles refleksion på skoleniveau af hvad der ligger i opgaven og af lærerens konkrete muligheder for at løse den, hvis de skal have nogen betydning. Med afsæt i de foregående afsnit kan der opstilles nogle punkter som det kan være vigtigt ikke at springe over i en fælles diskussion af løbende evaluering af elevernes udbytte:

For det første: Jf. ovenstående afsnit er det vigtigt at afklare hvordan forskellige betydninger af evaluering, herunder undervisningsevaluering, løbende evaluering af udbytte og standpunktsevaluering, adskiller sig fra hinanden – og eventuelt *kan* eller *bør* tænkes sammen i praksis. Herunder kan der drøftes hvilke elementer der nødvendigvis *må* indgå i en praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

For det andet tyder undersøgelsen på at det er vigtigt at knytte diskussionen og udviklingen af praksis til de eksisterende erfaringer og oplevede problemer – og ikke *kun* til intentioner i lovgivning og metodehæfter: Hvad er det for problemer underviserne erfarer, som gør en udvikling af praksis for løbende evaluering af elevernes udbytte nødvendig eller ønskelig?

Det kan fx være problemer af den karakter som interviewpersoner i spørgeskemaundersøgelsen peger på, hvor nogle lærere oplever:

- at give de samme tilbagemeldinger igen og igen uden at det ændrer noget
- at en gruppe af elever har svært ved at vurdere deres eget arbejde
- at eleverne ikke oplever at få andre tilbagemeldinger på deres arbejde end standpunktskarakteren

For det tredje er det vigtigt ikke at springe over en fælles refleksion af "det svære" i opgaven, herunder de mulige forbehold og dilemmaer i forhold til løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Det kan fx være problemstillinger som dem der peges på i interviewene:

- Hvor langt skal man 'forfølge' de elever der bare vil gøre det godt nok?
- Hvordan afgør man hvilke af den enkeltes personlige kompetencer der er relevante i skolekonteksten?
- Under hvilke omstændigheder er der risici ved skriftliggørelse af vurderinger?

Deltagere

De undervisere og ledelsespersoner som har deltaget i de kvalitative interviews, fordeler sig på følgende institutioner:

- Tornbjerg Gymnasium
- Helsingør Gymnasium
- Roskilde Tekniske Gymnasium
- Ålborg Tekniske Gymnasium
- Handelsskolen Ishøj og Taastrup, hhx
- IBC Kolding, hhx