

Nærværende antologi retter søgelyset mod intern evaluering inden for området undervisning i dansk som andetsprog for voksne.

Antologien rummer en vifte af artikler, som tilsammen tegner et billede af det store og brogede evalueringsområde, hvor det er selve undervisningen og den enkelte kursists læring, der er i fokus.

Den enkelte underviser kan gennem antologien danne sig et overblik over evalueringsområdet samt hente inspiration til sin egen evalueringspraksis i undervisningshverdagen.



Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi

Dansk som andetsprog  
for voksne udlændinge



# Intern evaluering

i andetsprogsundervisningen  
- en antologi

Uddannelsesstyrelsens  
temahæfteserie nr. 1 - 2001

Voksenuddannelser

# **Intern evaluering**

**i andetsprogsundervisningen  
- en antologi**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1 - 2001

Udgivet af:

Undervisningsministeriet

Uddannelsesstyrelsen 2001

## **Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi**

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 1 - 2001 og under temaet *den pædagogiske proces, undervisnings- og prøveformer*.

Redaktion: Gitte Østergaard Nielsen, Karen-Margrete Frederiksen, Maria Refer, Erik Engberg, Britta Toft.

Grafisk tilrettelæggelse, repro og tryk: Malchow A/S, Ringsted

Omslag: punktumdesign

1. udgave, 1. oplag, januar 2001: 3000 stk.

ISBN 87-603-1845-7

ISBN (WWW) 87-603-1847-3

ISSN 1399-2279 / 1399-2260

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Område for folkeoplysning og voksenuddannelser

Bestilles (UVM 9-053) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2000

# Forord

Lov nr. 487 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre trådte i kraft den 1. januar 1999. Som led i styrkelsen af undervisningens kvalitet og effektivitet blev der bl.a. udviklet bindende regler for undervisningens indhold og tilrettelæggelse i bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Denne antologi om intern evaluering supplerer og uddyber bekendtgørelsens bestemmelser: § 5. Stk 2: *Undervisningen opbygges og gennemføres på en sådan måde, at mål, delmål og sproglig udvikling er tydelige for kursisterne.* Stk 3. *Sproglæreren og den enkelte kursist skal løbende evaluere undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt kursistens læreproces.*

Intern evaluering har gennem flere år været et udviklingsfelt i fremmed- og andetsprogsundervisningen, hvad enten det har drejet sig om test, der målte op til en ydre standard, eller der var tale om mere procesorienterede evalueringsformer. Interessen opstod i forlængelse af skiftet i læringssyn: hvor det tidligere var underviserens virke, der blev betragtet som det centrale, blev kursistens aktive læring det egentlige omdrejningspunkt og mål for undervisningen.

Antologien kan betragtes som et første bidrag i retning af at udvikle og styrke den interne evaluering som et omdrejningspunkt i den pædagogiske praksis inden for området undervisning i dansk som andetsprog for voksne. Når fokus sættes på intern evaluering, er det ud fra et ønske om at etablere pædagogiske rammer, der fremmer og styrker den enkelte kursists læring - såvel på som uden for sprogcentret, efter undervisningsdagens ophør samt efter endt sprogcenterforløb.

Antologien rummer en vifte af artikler, der tilsammen tegner

et billede af det store og brogede evalueringsområde, hvor det er selve undervisningen og den enkelte kursists læring, der er i fokus.

Antologien er redigeret af pædagogisk konsulent Gitte Østergaard Nielsen, Undervisningsministeriet, i samarbejde med Karen-Margrete Frederiksen (RUC), Maria Refer (Københavns Sprogcenter), Erik Engberg (Sprogcenter Horsens) og Britta Toft (Vejle/Fredericia Sprogcenter).

Det er håbet, at antologien vil udgøre et brugbart og inspirerende pædagogisk redskab, hvor den enkelte underviser kan danne sig et overblik over evalueringsområdet samt hente ideer til sin egen evalueringspraksis i undervisningshverdagen, til gavn for kursisterne og uddannelsesområdet.

*Uddannelsesstyrelsen, januar 2001*

# Indhold

- 3 Forord**
- 7 Generelt om intern evaluering i andetsprogsundervisningen**
- 8 Læring, evaluering og udvikling**  
af Karen-Margrete Frederiksen og Sten Clod Poulsen
- 16 Fra prøver til evaluering**  
af Helle Brade Kreipke
- 24 Indkredsning af evalueringsbegrebet**  
af Else Lindberg
- 32 Evalueringens rolle i den kommunikative undervisning**  
af Michael Svendsen Pedersen
- 38 Kursistrefleksion**
- 39 At bygge bro mellem undervisning og læring - hvorfor og hvordan**  
af Leni Dam
- 47 Forventninger til læring og udvikling af evalueringskompetence - hos lærer og kursister**  
af Gitte Ingerslev
- 53 Om mål, delmål og evaluering i undervisningen**  
af Gert Rosenkvist
- 58 Når kursisterne tages med på råd, bliver sprogcentret bedre**  
af Kirsten Kirch
- 67 Intern evaluering på spor 1, trin a**  
af Bolette Berliner
- 75 Opstilling af mål i begynderundervisningen på spor 1**  
af Lilly Christensen

- 81 Evaluering og udvikling af samtalefærdighed**  
af Catherine E. Brouwer
- 92 Evaluering og udvikling af læsekompetencen**  
af Hanne Vedel og Lene Grumsen
- 101 Evaluering og udvikling af skrivekompetencen**  
af Kirsten Wandahl
- 106 Evaluering i projektarbejdet**  
af Erik Engberg
- 114 IKT, læring og evaluering**  
af Niels Henrik Helms
- 122 En europæisk sprogportfolio?**  
af Lis Kornum
- 131 Den interne evalueringssamtale -  
et pædagogisk redskab**  
af Sisse Johansen
- 135 Talesprogsevaluering som lære(r)stykke**  
af Per Pinholt
- 146 Centralt stillede prøver og intern evaluering  
af sprogfærdighed**  
af Lilian Hallundbæk
- 150 Lærerrefleksion**
- 151 Den reflekterende lærer**  
af Inger Jacobsen
- 156 Evaluering er lærerteamets drivkraft**  
af Ole Dibbern Andersen
- 164 Åben dør - eller terapien ind ad bagdøren!**  
af Bjørn Børsholt
- 172 Brug af lærerdagbog**  
af Hanne Thorning-Schmidt og Ulla Bjørnholt
- 180 Sprogcenterledelse og  
institutionsudvikling**
- 181 Modersmålets inddragelse i den tidligste fase**  
af Britta Toft
- 185 Et lærende sprogcenter i støbeskeen**  
af Lene Glyngø
- 196 Sprogcentret som et selvudviklende lærings-  
miljø - for lærere, ledelse og øvrige ansatte**  
af Sten Clod Poulsen

# Generelt om intern evaluering i andetsprogsundervisningen



# Læring, evaluering og udvikling

Af Karen-Margrete Frederiksen, RUC og  
Sten Clod Poulsen, MetaConsult

## **Evaluering mellem udvikling og kontrol**

Evaluering befinder sig på et kontinuum mellem udvikling af kvalitet og kontrol af kvalitet, der dybest set vil være hinandens forudsætning. Evaluering kan være overvejende formativ eller overvejende summativ. Formativ evaluering foretages løbende undervejs med det formål at forbedre (“improve”) og summativ evaluering foretages som en afslutning med det formål at måle hvad der er opnået (“prove”). Begge evalueringsvinkler kan anskues eksternt eller internt, og på alle niveauer i et sprogcenter: på kursistens niveau, på lærerens niveau og på sprogcentrets niveau (Tessmer, 1993, Allison, 1999).

## **Evaluering er nødvendig i et demokratisk samfund**

Nærværende antologis hovedperspektiv er at se evaluering som vejen til kvalificeret og målrettet udvikling. Udvikling forstået som en gennemgribende kvalitativ forandring til en stærkt ønsket og optimal funktion. Forstået sådan kan udvikling og evaluering ikke begribes uden et markeret værdigrundlag. Og dette værdigrundlag kan ikke indebære en reduktion af undervisningen, men en udpegning af noget der bliver fornyet, forbedret, højnet.

En del af perspektivet i evaluering er at se den som: Måling, kontrol, styring, nedskæring. I et demokratisk samfund er dette i nogle sammenhæng meningsfuldt. Heller ikke uddannelse skal vokse ind i himlen. Heller ikke undervisning skal være uden grænser for vækst. Politikere og embedsmænd er fuldt opmærksomme på at de skal stå til regnskab over for borgerne, over for offentligheden, og dette indebærer at de punkt for punkt kan redegøre for hvad skattepengene bruges til og at denne brug fremmer opnåelsen af vedtagne målsætninger. Dette er i et demokratisk samfund en nødvendighed: Uddannel-

sessystemet er ikke selvstændigt i forhold til samfundet, men demokratiets vedtagne redskab til selvudvikling.

Nogle gange er det derfor hensigtsmæssigt at evaluering fører til at en offentlig aktivitet bringes under en meningsfuld styring.

### **Evaluering og sprogcentre**

Hvad angår andetsprogsunderivnsningen af voksne, må meningsfuld styring overvejende betyde en konstruktiv styring af undervisningens udvikling. Og en konstruktiv støtte til en sådan udvikling. For at kunne indkredse hvor denne støtte kan få størst effekt, er evaluering nødvendig, både ekstern evaluering og intern evaluering.

I nærværende antologi er fokus intern evaluering.

Intentionen med antologien er: Ved at lade en række sagkyndige udpege forskellige vigtige temaer i sprogcentrenes samlede funktion bliver det muligt at få overblik over farbare veje til udvikling af evalueringskompetencer hos lærerne og kursisterne. Endemålet med udviklingen er at undervisning og evaluering kan blive hinandens spejle og være så integreret at evalueringen ligner undervisning, ja faktisk er undervisning - et led i den enkelte kursists vej mod at blive en kompetent lærende der kan tage vare på sin egen læreproces, hele livet.

Set i dette udviklingsperspektiv handler antologien om læring: kursisternes læring og lærernes læring og dermed en samlet kvalitetsudvikling af sprogcentre.

I de afsluttende, eksterne prøver måles der hvor den enkelte prøvetager befinder sig ud fra nogle afstukne niveauer og kriterier i forhold til dele af sprogfærdighed inden for rammen af kommunikativ kompetence.

Intern eller pædagogisk evaluering handler grundlæggende om at kvalificere undervisningen, altså en evaluering der kan bruges af lærerne og kursisterne til at gøre undervisningen og dermed betingelserne for sprogtilegnelse både i og uden for klas-

seværelset bedre. Det drejer sig i langt højere grad end for den eksterne evaluering vedkommende om en refleksion af alt hvad der foregår i klasseværelset. Derfor handler de konkrete evalueringer ud over sprogtilegnelse og progression om meget andet og mere. De involverer også krav fra samfundet (arbejdsmarkedet og uddannelsesområdet) om at herboende udlændinge ud over at lære det danske sprog også videreudvikler eller tilegner sig de personlighedsmæssige kvalifikationer der kræves af alle i det danske samfund: ansvarlighed, pålidelighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejds- og kommunikationsevne, initiativ, åbenhed, omstillingsberedskab m.m. (Illeris, 1999).

### **Et par læseranvisninger**

Af undervisningsvejledningerne til spor 1, 2 og 3 fremgår at "Det må være op til den enkelte lærer at vurdere, hvordan de løbende evalueringer skal udformes" (s. 60). Da interne evalueringer hænger så nøje sammen med den undervisning, evalueringen foretages i forhold til, og hvad der i øvrigt foregår i klasseværelset, stemmer denne frihed med hensyn til valg af evalueringsformer fint overens med den relative frihed, trods bindinger, der er til at tilrettelægge undervisningen.

Evalueringsformer udgør en mangfoldighed der hver især frembyder kvaliteter der appellerer forskelligt til forskellige lærere, forskellige kursister, forskellige undervisningsområder inden for andetsprogsundervisningen. Ved at medtage nogle på bekostning af andre er der selvfølgelig foretaget en prioritering, men det betyder ikke at evalueringsredskaber der er fraværende her, ikke har kvaliteter. Vi vil understrege mangfoldigheden og friheden til at vælge.

Begrebet "test" bliver i denne antologi brugt om interne prøver af sprogfærdighed, i overensstemmelse med ordlyden i bekendtgørelse og undervisningsvejledninger. Andre mulige betegnelser for en sådan intern evaluering af sprogfærdighed kunne være klasseværelse-sprogprøver der er en oversættelse fra engelsk "classroom language testing".

### **Antologiens opbygning**

Formålet med antologien er at den enkelte lærer kan danne sig

et overblik over evalueringsmæssige indfaldsvinkler og hente konkret inspiration til egen evalueringspraksis samt få forslag til yderligere læsning.

Antologien er disponeret i 4 dele. Første del, som denne artikel er den første i, omfatter *generelle betragtninger*. Det forsøges at forankre intern evaluering i udviklingen af undervisningsområdet dansk som andetsprog.

For at kunne evaluere noget må man først give en præcis beskrivelse af fænomenet man vil evaluere - for eksempel sprogfærdighed. For at kunne beskrive det fænomen man vil evaluere, må man have gennemprøvede beskrivelsesredskaber og meget klare begreber. Samt en model der indfanger de væsentligste dimensioner i fænomenet. Uden sådanne byggestene er en evaluering ikke meningsfuld. Helle Brade Kreipke diskuterer netop disse udfordringer i sit historiske rids over udviklingen af evalueringstilgange og evalueringspraksis gennem årene.

Først når denne basis er til stede, er der grundlag for de bredere overvejelser over hvad, hvem, hvornår og ikke mindst til hvilket formål (ekstern/intern, summativ/formativ) som Else Lindberg går videre med at kortlægge. Endelig gør Michael Svendsen Pedersen rede for evaluering af sprogfærdighed, set inden for rammerne af en sprogundervisning der hviler på et kommunikativt sprogsyn, hvordan evalueringen af de kommunikative opgaver som kursisterne stilles over for i undervisningen kan bidrage til at udvikle kursisterne i retning af autonome lærende.

### **Kursistrefleksion**

For at få energi og mod på en så krævende opgave må kursisten, som Leni Dam peger på, have medindflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen. Målet er den autonome lærende. Gitte Ingerslev går dybere ind i denne autonomi og diskuterer metakognitive færdigheder, selvstændige læringsstrategier. Hvis kursisterne skal kunne administrere forventningerne til dem om selvstændighed, må de have et prioriteret overblik over det de står over for. De må - som Gert Rosenkvist diskuterer - have klare mål for læringen. Målformuleringerne skal tydelig-

gøre hvilke handlinger og hvilken slags tænkning der er brug for. Og evalueringen må gå på såvel kursistens læring og indsats som undervisningen og samarbejdet mellem kursist og lærer. Kirsten Kirch beskæftiger sig med den ikke helt enkle og meget vigtige opgave at implementere bekendtgørelse og vejledningskrav om kursisternes aktive inddragelse i opnåelse af mål og hermed i evalueringen.

I en begynderklasse - specielt på spor 1 og 2 - er det vigtigt at evalueringen gradvis indlejres i hverdagen på en meningsfuld måde. Bolette Berliner og Lilly Christensen viser hvordan man kan gå meget enkelt og konkret til værks med den interne evaluering, også selv om der næsten ikke er noget fælles sprog. Catherine E. Brouwer analyserer især dette at få hold på hvad "samtalefærdighed" egentlig omfatter, nemlig det talesprog som udfolder sig i hverdagens dialog - hvorfor undervisningen også må bevæge sig ud i denne hverdag hvor stadigt nye sider af talesproget bliver nødvendige at forholde sig til. Hanne Vedel og Lene Grumsen tager herefter fat på læsekompetencen. Her går de helt ned i evalueringen af de enkelte elementer i læsefunktionen og giver konkrete ideer til evalueringsredskaber. Evaluering af skrivekompetencen er en naturlig fortsættelse. Kirsten Wandal peger på at denne omfatter mere end grammatisk kompetence - nemlig en mere indholdspræget tilgang. Ligesom i det foregående om læsekompetencen understreges betydningen af at sætte tydelige delmål for læringen. Når disse sproglige kompetencer forbindes, bliver projektarbejdet en pædagogisk mulighed. Erik Engberg peger på de mange forskellige kompetencer projektarbejdet tematiserer, og som der derfor er mulighed for at udvikle inden for denne ramme. I forlængelse heraf er det naturligt at inddrage brugen af IKT. Niels Henrik Helms understreger de vigtige forberedende overvejelser et sprogcenter må gøre sig før IKT placeres i undervisningsbilledet. IKT kan både være værktøj, læringsrum og læringsmiljø og synliggør på helt nye måder kursisternes kompetenceudvikling.

Lis Kornum beskæftiger sig med dokumentationssiden af evaluering: En europæisk sprogportfolio er en mulighed som er ved at blive realiseret. Evaluerings samtalen som et redskab til

brug for lærer-kursistevaluering af bl.a kursistens sprog­læring beretter Sisse Johansen om. Per Pinholt gør i sit bidrag rede for udvikling af meningsfuld evaluering af sprog­færdighed inden for mundtlighed i begynderundervisningen på spor 3, med flere indholdsdimensioner: Rollespil, interview og monolog. Pinholt fremlægger her vigtige overvejelser om scoringskriterier og påpeger evalueringsformens betydning for undervisning og læring. Endelig spørger Lilian Hallundbæk: “Husker vi det hele?” og kommer her ind på sandsynlig washback-effekt af de centralt stillede afslutningsprøver. Dermed er der lagt op til bogens tredje del.

### **Den reflekterende lærer**

Læreren er en reflekterende praktiker. Inger Jacobsen frem­lægger Donald Schöns synspunkter om tænkning og fortæller videre om “teacher-thinking”-forskningen. Denne refleksion og selvrefleksion er tillige afgørende vigtig for lærerteamets udvikling. Ole Dibbern Andersen indkredser betydningen af læring i lærerteam og nødvendigheden af udviklingsmål for denne læring. Såvel i lærerteam som mellem kolleger i øvrigt er kollegial supervision en nærliggende mulighed. Bjørn Børsholt beskriver sådanne projekter, men også nødvendigheden af tvivl og forsigtighed med hensyn til en overdreven dybde - etikken er afgørende vigtig. En tredje mulighed for et udviklende lærersamarbejde fremlægges af Hanne Thorning-Schmidt og Ulla Bjørnholt som beskriver “lærerdagbogen” som evalu­erings- og udviklingsværktøj. Den enkelte lærer skriver dagbog og udveksler optegnelser med den gode kollega med efterføl­gende analyse af fokuspunkter for fornyelse. Evalueringen lig­ger ikke mindst i at dagbogsoptegnelserne giver vigtige inspira­tioner til kritisk-udviklende selvrefleksioner i forhold til under­visningspraksis og lærerrolle.

### **Sprogcenterledelse og institutionsudvikling**

I artiklen om modersmålets inddragelse i den tidlige fase gen­nemgår Britta Toft hvilke informationsforpligtelser over for kursisterne det enkelte sprogcenter har ifølge bekendtgørelser og vejledninger. Lene Glyngø giver et konkret eksempel på hvordan et sprogcenter arbejder med ideerne i den lærende organisation. Det er forandringen og alles målrettede kompe-

tenceudvikling det gælder og en række konkrete tiltag beskrives. Sten Clod Poulsen diskuterer i den afsluttende artikel samme hovedtema: Sprogcentret som lærende og selvudviklende miljø med særlig henblik på afklaring af de vigtigste forskelle mellem arbejde, praktik og læring.

### **Det næste skridt**

Hvad bliver “det næste skridt”? Denne antologi er konstruktivt opbyggende derved at de mange bidragydere skriver ud fra et solidt kendskab til undervisningen ved sprogcentrene og primært fremlægger svar på “hvordan” der kan evalueres meningsfuldt, fremadrettet og udviklingsorienteret. Aktuelt diskuteres det om der er behov for meget mere konkrete målsætninger for undervisningens resultater. Et synspunkt der bakkkes op i mange af bogens artikler.

Hvad bliver det næste? Ja, evaluering kan primært udpege “hvad” der skal forbedres og hvor langt kursisten er kommet med dette “hvad”. “Det næste” må nødvendigvis blive udviklingsprocessernes håndværk og rammebetingelser på det helt konkrete plan.

*Hvordan* skaber vi kvalitativ forandring? Hvordan fastholdes de vundne fremskridt? Hvor kommer energierne fra? Det er først i denne fase at evalueringen for alvor bliver meningsfuld. Evaluering giver mulighed for målrettet udvikling - men i og med at evalueringen er gennemført er forbedringerne langt fra nået. Vor tid er karakteriseret ved at der altid er en ny, over-skridende og udfordrende nødvendighed forude.

### **Sprogcentrenes eget udviklingsarbejde**

Undervisningen af voksne tosprogede har i vidt omfang kaldt på lærernes kreativitet og engagement m.h.t. at udvikle undervisningsmaterialer og pædagogiske metoder. Erfaringsdannelsen har været intern, og den ydre støtte som f.eks. den folkeskolen i mange år har nydt godt af i form af udviklingsarbejdet i forsøgsråd, Danmarks Lærerhøjskole og ved lærerseminarierne har sprogcentrene indtil vedtagelsen af danskundervisningsloven måttet klare sig foruden.

Det er imponerende at lærerne og sprogcentrene har kunnet

bevæge sig frem til det nuværende niveau. Og artiklerne i denne bog dokumenterer overbevisende at dette udviklingsarbejde er nået meget langt. Bogen indeholder klare analyser af centrale problemstillinger i undervisningen vedrørende evaluering, men ikke blot det: Mange af forfatterne tager skridtet videre og giver inspirerende forslag til ny praksis såvel som forbedring af den eksisterende undervisning. Det tyder godt for fremtiden.

### **Litteratur**

Allison, Desmond: Language Testing & Evaluation - An Introductory Course, Singapore University Press, 1999.

Brown, J.D. (red.): New ways of Classroom Assessment, New Ways in TESOL Series II, Innovative Classroom Techniques, Jack C. Richards, Series Editor, 1998.

Clapham, Caroline & David Corson (red.): Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education, vol 7, Dordrecht, Kluwer Academic, 1997.

Davies, Alan et al: Dictionary of Language Testing, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

Gardner, David & Lindsay Miller: Establishing Self-Access from Theory to Practice, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, 1999.

Illeris, Knud: Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx, Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Poulsen, Erik: Målfokuseret undervisning - et nyt modeord? i: Sprogforum nr. 18, 2000.

Poulsen, Sten Clod: Evaluering i klasseværelset, MetaConsult, 1995.

Tessmer, Martin: Planning and Conducting Formative Evaluations - Improving the Quality of Education and Training, London Philadelphia, Kogan Page, 1993.

Tudor, Ian: Learner-centredness as Language Education, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, 1996.

Wallace, Michael J.: Action Research for Language Teachers, Cambridge University Press, 1998.



# Fra prøver til evaluering

Af Helle Brade Kreipke, Odense Kommune

Der har gennem de seneste år været meget fokus på, hvordan man bedst kan bedømme, hvilket dansk sprog kursister tilegner sig. Det skyldes blandt andet, at der har været tale om flygtninge og indvandrere og deres integration på arbejdsmarkedet og hermed også en diskussion om de krav, man kan stille til voksnes danskundskaber og bedømmelsen af disse, samt hvem der skal foretage bedømmelsen.

Skiftende tiders sprogsyn og den måde man tester, evaluerer eller bedømmer sprogfærdighed på hænger sammen. I løbet af 80'erne, hvor dansk som andetsprog for alvor etablerede sig som et fag, var der en tendens til, at man i nogen grad vendte sig mod den amerikanske tradition og fokuserede meget på kommunikative metoder og undervisningsformer samt på at udvikle såkaldte objektive scorbare prøver uafhængigt af en undervisningssituation i stedet for at udvikle bedømmelser, som ville falde i tråd med den danske uddannelsestradition.

I den amerikanske tradition er der i midten af 90'erne sket et paradigmeskift fra prøver til evaluering. Paradigmeskiftet i den amerikanske tradition skyldes dels en erkendelse af, at sprog ikke kan testes og måles objektive som fx vejret gennem ét testformat. Det har betydet en bevægelse væk fra den psykometriske tradition, som låner begreber og metoder fra naturvidenskaben hen imod subjektive evalueringsformer, som ligger inden for de humanistiske discipliner.

Dette skyldes også et ændret sprogsyn i den internationale fremmedsprogspædagogik. Det er erkendelsen af, at sprogfærdighed er et kompliceret fænomen, og at ikke to kursister lærer sprog på samme måde og derfor heller ikke kan testes på samme måde. Hertil kommer forestillingen om at tage ansvar for egen læring og dermed at fokusere på kognitive og metakognitive strategier hos den enkelte i evalueringen.

Skiftet er altså også drevet af et forsøg på at finde mere retfærdige måder at evaluere på og i langt højere grad at inddrage kursisten i bedømmelsen. Det drejer sig om individuelle personer, som skal blive i stand til at tage ansvar for egen læring i en løbende læringsproces. Derfor bliver evalueringerne en del af læringsprocessen og samtidig et pædagogisk redskab.

Paradigmeskiftet i USA fra prøver til evaluering har tydeligvis også påvirket dansk som andetsprog og er for alvor slået igennem i den seneste lovgivning på området. Endvidere er der sket det, at dansk som andetsprog langsomt er ved at konsolidere sig som fagdisciplin, og der er samtidig ved at ske en tilpasning til det, vi kender her i landet inden for bedømmelse, nemlig subjektive eksaminationer baseret på 13-skalaen.

### **Fem perioder i prøver og evaluering internationalt**

Udviklingen inden for sprogprøver og evalueringer kan stort set inddeles i fem perioder, som er genereret af skiftende tiders sprogsyn og undervisningsmetoder.

#### *Test af delfærdigheder*

I 1950'erne og 1960'erne var sprogprøver påvirket af behavioristiske og strukturalistiske teorier inden for sprogindlæring og -undervisning. Kort fortalt blev sproget isoleret i enkeltkomponenter og indlært bid for bid. Princippet var analogi og ikke analyse. Der var i den periode stor fokus på sprogets grammatiske komponenter. På baggrund af disse teorier introducerede amerikaneren J.B. Carroll *test af delfærdigheder* (discrete point testing), hvilket vil sige, at de enkelte sproglige komponenter brydes ned og testes hver for sig. Multiple-choice testen af fx grammatiske færdigheder og sandt/falsk-formater er eksempler på test, som er udviklet i den periode. På dette tidspunkt begyndte man at teste i stor stil i USA. Man havde derfor brug for nogle prøver, som var hurtige og lette at bedømme. Det er muligvis noget af forklaringen på, at netop multiple choice blev populære og meget brugt helt til i dag. Prøverne af delfærdigheder blev imidlertid kritiseret for kun at teste sprogets form og ikke dets funktion.

### *Test af sammensatte færdigheder*

Kritikken ledte Carroll til at introducere begrebet test af sammensatte færdigheder (integrative testing). Disse skulle fokusere på sprogets holistiske og kontekstualiserede aspekter. Det vil sige fokus på større sammenhænge og helheder. Opgaver var fx at skrive breve og at forstå og forklare hele tekster. Clozetesten blev introduceret som en *test af sammensatte færdigheder* i den periode. En clozetest er fx en lytte- eller læsetekst, hvor hvert xx ord er fjernet. Testtageren skal sætte det manglende ord ind ved at lytte eller ved at læse og vælge fra en liste. Ideen var, at testtageren ved en clozetest formodes både at bruge lingvistiske færdigheder og evnen til at rekonstruere meningen i teksten.

Test af sammensatte færdigheder var dominerende gennem 1970'erne og 1980'erne, hvor der også var stor fokus på testmetoder og især på spørgsmålet om *reliabilitet*, og hvordan sproget kunne måles objektivt.

### *Test af kommunikativ kompetence*

I 1980'erne var teorier om kommunikativ kompetence og performans og kommunikative undervisningsformer i centrum. Der blev sat fokus på sprogets funktionelle sider, og der var interesse for de pragmatiske og sociolingvistiske aspekter af sproget samt for kommunikationsstrategier. Prøver skulle integrere *forskellige elementer af sprogfærdighed*. Canale og Swains model for kommunikativ kompetence dannede grundlag for mange af de prøver, som er kendetegnende for den periode.

Et eksempel på en test af kommunikative færdigheder er en test, som inkluderer alle fire færdigheder, det vil sige tale, lytte, læse og skrive. Desuden er der i konstruktionen og i bedømmelsen af testen lagt vægt på at indarbejde de fire kompetencer i Canale og Swains model, det vil sige lingvistisk, strategisk og sociolingvistisk kompetence samt diskurskompetence. Læse- og lyttetesten kan fx bestå af multiple choice-test, den mundtlige test kan fx være baseret på et interview bygget op efter nogle bestemte faser, og skrivetesten kan være baseret på forskellige skriveopgaver.

Testens autenticitet og en kontekstualisering af sprogbrugen er vigtige elementer i denne tilgang. Det vil sige, at man forsøgte at udvikle testformer, som skulle afspejle sprogbrug i en autentisk situation, eller sagt med andre ord, at teksterne i testen var taget fra autentiske situationer. Der var i den periode både fokus på testens *validitet* og *reliabilitet*, og at begge dele skulle være til stede.

Kritikken af disse prøver var først og fremmest en kritik af det teoretiske grundlag. Hvis man lægger Canale og Swains model til grund, opstod der spørgsmål om, hvordan de fire kompetencer skal tælle i forhold til hinanden, når man konstruerer testen. Men der opstod også diskussioner om, hvorvidt disse prøver rent faktisk testede sprogbrugen. Til trods for at man gjorde meget for at sikre testens validitet og reliabilitet, er der mange eksempler på testresultater, som ikke synes rimelige i forhold til, hvad testtageren rent faktisk kan eller ikke kan. Sagt med andre ord er det umuligt at gennemskue, hvad man rent faktisk tester, og om resultatet skyldes teorien bag, eller den måde testen er konstrueret eller brugt på.

På samme tid var der også en kritik af den behavioristiske, psykometriske tradition, som placerede sprogpøver inden for de "hårde" eksakte og objektive dele af videnskaben som fx fysik og kemi og låner termer herfra, som validitet, reliabilitet og objektivitet.

### *Paradigmeskift*

På baggrund af diskussionerne om, hvorvidt det er muligt at teste sprogfærdighed objektivt, og på baggrund af et ændret sprogsyn i den internationale fremmedsprogspædagogik vendte man sig i begyndelsen af 1990'erne mod *evalueringsformer, som i langt højere grad var integreret i undervisningen*. Der skete en bevægelse væk fra det psykometriske paradigme til en kontekstualiseret brug af evalueringer. Det var en erkendelse af, at sprogfærdighed er et kompliceret fænomen, og at man ikke nødvendigvis kan sammenligne a og b's sprogfærdighed i den samme test. Hertil kom en erkendelse af, at bedømmelser altid er baseret på subjektive kriterier alene af den grund, at man

ved konstruktionen af en test opstiller nogle kriterier, der bedømmes ud fra, eller som er baseret på en teori.

### *Selvevaluering*

Samtidig med udviklingen i USA blev der i Europarådet arbejdet med ideer om den lærendes rolle i sprogtilægnelsesprocessen. Hvordan og hvorfor lærende tilegner sig sprog blev ligeså vigtigt som indholdet i tilegnelsen. Parallelt med dette opstod der diskussioner om autonomi i undervisningen, om at tage ansvar for egen læring, og at læring er en individuel proces. Fokus blev derfor rettet mod kognitive og metakognitive strategier, og som en vigtig del af ansvar for egen læring at udvikle forskellige selvevalueringsformer (self-assessment). Selvevalueringernes hovedformål var ikke primært at give læreren og kursisten et resultat, men derimod at give kursisten en øget bevidsthed om egen læring og dermed en større motivation og erkendelse. Selvevalueringer kan fx være formater, hvor kursisten svarer på, hvad vedkommende kan eller ikke kan. Det kan også være et multiple choice-format, hvor kursisten får resultatet med det samme eventuelt på et computerprogram, hvor man hele tiden kan prøve sig selv.

### **Alternativ evaluering**

Alternativ evaluering (alternative/multiple assessment) er for det første en reaktion på den tradition, der har været med at lave objektive standardiserede prøver, som er løsrevet fra sammenhængen. Det er en reaktion mod hele den psykometrisk-strukturalistiske tradition, hvor sprogfærdighed måles og vejes og ofte med kun en test til dette formål. For det andet er udgangspunktet, at sprogfærdighed er et kompliceret fænomen, som består af mange elementer, og derfor er en test ikke nok til at bedømme sprogfærdighed. I denne tilgang er evaluering ikke kvantitativ, den er ikke statistisk; der er tværtimod fokus på processen.

Alternativ evaluering integrerer evaluering og læring. Evalueringerne kan dels være et instrument, så lærere og eksterne partnere kan være med til at bedømme, hvad kursisten kan, og det kan være et redskab for kursisten selv. Evalueringerne kan både integreres i undervisningen og anvendes eksternt. Evaluate-

ringerne kan bestå af observationer, selvevalueringer, portfolio, test, dagbøger, skemaer og så videre. Alt efter formålet kan evalueringerne sættes i værk af kursisten og læreren i fællesskab eller af en ekstern myndighed.

En evaluering vil typisk indeholde flere input som grundlag for bedømmelse, da det antages, at flere bedømmelser tilsammen kan give et bredere billede af sprogfærdigheden end fx én test. Evalueringen kan bestå af en portfolio, en selvevaluering og en test, som tilsammen danner grundlag for fx en evalueringssamtale eller en sproglig profil. I denne tilgang er validitet vigtig, men ikke reliabilitet.

### **Den danske tradition**

Undervisningsministeriets bekendtgørelse fra 1995 om undervisning af voksne indvandrere specificerede, at det var amterne, som var ansvarlige for undervisningen, og at kursisterne skulle tilbydes en afsluttende evaluering af undervisningens resultat for at give den enkelte og uddannelsesstedet et billede af de opnåede kundskaber, viden og færdigheder ud fra ensartede kriterier. Lovgivningen specificerer ikke, hvordan den afsluttende evaluering skulle foregå i forhold til aftagerinstitutionerne, og det var derfor meget op til de enkelte amter at tolke lovgivningen. Til trods for lovens ordlyd om at evaluere, så det også gav kursisten et billede af de opnåede færdigheder, vendte man sig i nogen grad i mange af landets amter mod den amerikanske tradition. Der blev udviklet en lang række forskellige prøver, som blev afprøvet på landets sprogskoler. Mange af disse prøver blev bygget op efter princippet om at måle sprogfærdighed objektivt ved undervisningens ophør ved hjælp af et enkelt testformat, at sammenligne kursisterne på tværs uden hensyn til deres forskelligheder og at arbejde på at sikre, at validitet og reliabilitet var til stede. Bedømmelserne i disse prøver var baseret på scorede tal som resultater eller en profil af kursistens sprogfærdighed og lignede derfor ikke det eksaminationssystem, som anvendtes inden for de øvrige uddannelsesområder. Indsatsen var ikke målrettet og koordineret centralt, og det var derfor mere eller mindre tilfældigt, hvilke prøver der blev udviklet og brugt i de forskellige amter.

Bekendtgørelsen om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge, som trådte i kraft 1. januar 1999, er langt mere specifik i forbindelse med prøver og evalueringer.

Af bekendtgørelsen fremgår det, at undervisningen skal tilpasses den enkelte kursists forudsætninger og behov, og at holdundervisningen skal suppleres med fleksible arbejdsformer, så kursisten får mulighed for at arbejde selvstændigt med sprogtilegnelsen (§ 4). I bekendtgørelsen tales der om prøve og ikke test og desuden anvendes termen vurdering, når kursisten skal indplaceres på spor, trin og niveau. I bekendtgørelsen står der desuden, at undervisningen skal gennemføres på en sådan måde, at mål, delmål og sproglig udvikling er tydelige for kursisten, og at kursisten skal opnå forståelse af egen læreproces. I § 5 står der, at sproglæreren og den enkelte kursist løbende skal evaluere undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt kursistens læreproces. I denne bekendtgørelse indgår der således både den interne løbende evaluering, hvor kursistens egen bedømmelse også skal indgå og det eksterne nationale prøvesystem.

Den nye bekendtgørelse er på mange områder i tråd med de strømninger, som er inden for den internationale prøve- og evalueringdisciplin. Der er, hvad angår den interne evaluering, en bevægelse væk fra de standardiserede prøver til procesorienteret evaluering i en undervisningssituation, hvor kursisten også inddrages. Men der udvikles samtidig et nationalt prøvesystem, som dog stadig i både prøvekonstruktionen og de formater, som anvendes, minder meget om de klassiske prøver inden for den psykometriske tradition. Det er dog værd at hæfte sig ved, at det hedder prøver og ikke test, og det leder tanken hen på det, vi kender og benytter her i landet i stort set alle andre dele af uddannelsessystemet, nemlig eksamination og lærers og censors subjektive bedømmelser.

### **Hvor går vi hen nu**

Som det er fremgået, har der været en bevægelse fra prøver til evaluering internationalt, en bevægelse, som også er tydelig inden for dansk som andetsprog. Der har været meget turbulens på bedømmelsesområdet, men dansk som andetsprog er

langsomt ved at finde sine egne ben, også hvad angår bedømmelse. På sprogcentre hersker der dog stadig usikkerhed om, hvordan den interne løbende evaluering skal håndteres, og hvordan den skal spille sammen med aftagerinstitutioner og kommuner.

Der er ingen tvivl om, at den interne evaluering, hvis den finder en form på landets sprogcentre, kan være med til at udvikle mere retfærdige bedømmelsesformer over for kursisterne og samtidig også kan fungere som en pædagogisk refleksion for både lærer og kursist. Samtidig kan man håbe, at den interne evaluering vil komme til at hænge godt sammen med det eksterne prøvesystem og det eksaminationssystem, vi kender fra andre dele af uddannelsessystemet.

Det er samtidig vigtigt, at vi herhjemme får sat gang i forskningsprojekter inden for området evaluering af sprogfærdighed i dansk som andetsprog. Man skal ikke underkende den betydning, det kan have at lave en systematisk og forskningsbaseret vidensopsamling på området, også når evalueringsbegrebet skal videreudvikles.

### **Litteratur**

Bachman, Lyle F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University, 1990.

Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Birenbaum, M. (red.): *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Holland, 1996.

Canale, Michael & Meril Swain: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. I: *Applied Linguistics* vol. 1, no. 1 1980.

Gifford, Bernard R. & Mary C. O'Connor: *Changing Assessments*. Boston, Kluwer, 1992.

Holmen, Anne: *Dansk som andetsprog - fag og faglighed*. I: *På Sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30, 1999.

Moss, P.: *Can there be Validity without Reliability*. I: *Educational Researcher*, March 1994.

Shohamy, E.: *The Power of Tests*. NFLC Occasional Papers, June 1993.

Weir, Cyril J.: *Communicative Language Testing*. Exeter, University of Exeter, 1988.



# Indkredsning af evalueringsbegrebet

Af Else Lindberg, Undervisningsministeriet

Evaluering betegnes ofte som et af tidens trylleord og har fået stor betydning i styringen af offentlige institutioner, herunder de institutioner der beskæftiger sig med undervisning. I “Den Rituelle Refleksion” (1999) taler Peter Dahler-Larsen om “evalueringsbølgen” og betegner den som et tidstypisk fænomen, der ligger på overgangen mellem rationalisme og såkaldt refleksiv modernitet (Beck m.fl. 1994).

Hvad er det så for et idemæssigt grundlag evaluering har, og hvad ligger der i den udvikling, der er sket i inden for evaluering i de senere år? Hvorfor skelner man mellem forskellige former for evaluering i forbindelse med styringen af undervisningen? Jeg vil i det følgende komme ind på disse spørgsmål.

Evaluering har ifølge Dahler-Larsen rod i en rationel tankegang, hvor man på en systematisk måde indsamler erfaringer og får en viden, som bidrager til at gøre omgivelserne klare og gennemskuelige og derved mulige at styre. Den viden, man på en systematiseret måde kommer frem til, skal være både relevant og pålidelig, således at den kan indgå som et sikkert grundlag for en fremadrettet planlægning og for fremtidige beslutninger.

Den tankegang, at det er muligt gennem evaluering at nå frem til en “sikker” viden, har ifølge Dahler-Larsen haft indflydelse på den måde, hvorpå man styrede offentlige institutioner i 60’erne og 70’erne. Man opstillede mål, der skulle nås gennem en fremadrettet planlægning (en *målrational* styring), og succeskriteriet var bestemt ved *opfyldelsen af de fastsatte mål*.

Denne styreform er senere i en vis udstrækning blevet afløst af en styring gennem feed-back fra omgivelserne. Man bruger evaluering instrumentelt, hvilket indebærer, at man standser op og reflekterer over praksis og erfaringer med det formål at

justere, ændre, fortolke eller nyvurdere. Evaluering foregår således i højere grad "tilbageskuende", og der indgår mange gentagne og relativt ukoordinerede former for feed-back på mange niveauer. Evalueringen rejser konstant tvivl og gør det til et åbent spørgsmål, om processen eller resultaterne er tilfredsstillende. Man kan ikke som udgangspunkt være sikker på, at tingene lykkes.

Evaluering har herved fået karakter af en *værdisættelse*, hvor det ikke på forhånd er givet, hvad der er rigtigt eller forkert, og den anvendes ofte i situationer, hvor sammenhængen er kompleks, og hvor der er en mangfoldighed af værdier i spil. Man har således udviklet en ny, decentral, *værdirationel styring* af institutionerne.

I denne sammenhæng er selvevaluering blevet en central evalueringsform. Den enkelte skal lære at betragte sig selv reflektivt. Kursister skal tage ansvar for egen læring, og lærere skal betragte egen praksis. En konstant udvikling af "selvet" er blevet til en dominerende, kulturelt anerkendt aktivitet, der gælder både individuelt og organisatorisk.

Tidligere evalueringsmodeller fokuserede på måling og kontrol, mens de seneste modeller fokuserer mere på en lokal, kvalitativ viden og på en mangfoldighed af standarder og kriterier.

I et *magtperspektiv* er det naturligvis ikke lige gyldigt, hvem der evaluerer hvem. Men evalueringsfænomenet er blevet mere omfattende og komplekst end blot den enes kontrol af den anden. Og det er ikke på forhånd givet, at det at blive evalueret indebærer en underordning. Kommunikationen mellem fx en institution og politikerne/brugerne kan styre institutionens evne til at levere det, den skal. Hvad "det" er afklares i en dialog med brugerne (Dahler-Larsen 1999).

Dette skift fra den fremadskuende til den tilbageskuende, reflektive evaluering er logisk inden for rammerne af det herskende paradigme. Samtidig udgør dette skift baggrunden for en skelnen mellem ekstern og intern evaluering, hvor der er tale om, at forskellige parter med forskellige interesser indgår som aktører i evalueringen.

### **Ekstern og intern evaluering**

En skelnen mellem ekstern og intern evaluering er regelsat i lov 487 af 1. juli 1998 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl., ifølge hvilken sprogcentre har pligt til at foretage både eksterne og interne evalueringer af kursisternes udbytte af undervisningen. Dels er der tale om centralt stillede, afsluttende prøver og dels om, at kursisternes sprogtilegnelse evalueres undervejs i undervisningsforløbet samt ved overgangen mellem de forskellige trin. Hertil kommer, at kommunalbestyrelsen i centerkommunen i henhold til loven skal føre tilsyn med et sprogcenters virksomhed.

I det følgende gennemgås de to former for evaluering set ud fra de forskellige interesser, der er knyttet til evalueringen, og som har betydning for de betingelser, hvorunder evalueringen gennemføres.

I en *ekstern evaluering*, der kan gennemføres som afsluttende færdighedsprøver, er parterne ("interessehaverne") forvaltningen, sprogcentret og kursisten. Forvaltningen skal som budgetansvarlig instans kontrollere aktiviteten og samtidig legitimere denne aktivitet over for politikerne, som godkender budgetterne. Sprogcentret, repræsenteret ved forstanderen, har en interesse i at synliggøre undervisningsindsatsen og dokumentere resultater over for centerkommunen, som har indgået overenskomst med sprogcentret. Kursisten på sin side har en interesse i at dokumentere formel kompetence i dansk som andetsprog efter en fastlagt og anerkendt standard, der kan kommunikeres til øvrige undervisningsinstitutioner eller til arbejdsmarkedet.

Den eksterne evaluering har således som betingelse, at der skal kommunikeres til eksterne parter, som ikke har faglig indsigt i undervisningens tilrettelæggelse eller i kursisternes sprogtilegnelse, og som derfor skal modtage *resultatet* af aktiviteterne efter en nærmere beskrevet standard, der kan matche forskellige, på forhånd fastlagte målsætninger. Ofte er der tale om parter, som ikke er en del af en lokal sammenhæng, og derfor skal resultaterne formuleres på en sådan måde, at de kan forstås i en større sammenhæng.

Det er karakteristisk for ekstern evaluering, at læreren ikke har nogen direkte interesse i denne evalueringsform og derfor ikke nødvendigvis behøver at betragte den som gyldig og relevant. Den kan medføre ekstra "papirarbejde" og behøver ikke nødvendigvis at svare til det, læreren ser som umiddelbare behov i undervisningen. Det er derfor forståeligt, at en ekstern evaluering kan møde modstand fra lærerside.

I en *intern evaluering* er parterne sprogcentret, læreren og kursisten. Forstanderen skal som ansvarlig for sprogcentrets virksomhed, dvs. som producent af kompetence, sikre kvaliteten i undervisningen. Læreren har en interesse i at styrke og udvikle undervisningen i overensstemmelse med sine faglige forudsætninger, herunder sin viden om sprog og sprogtilegnelse, nye tilrettelæggelsesformer og metoder. For kursisten er det vigtigt at se sprogtilegnelsesprocessen synliggjort, ligesom diagnosticering af stærke og svage sider samt indflydelse på undervisningens indhold og form kan øge kursistens motivation og derved fremme sprogtilegnelsesprocessen.

Den interne evaluering har således som betingelse, at der skal kommunikeres mellem interne parter, der har faglig indsigt, eller som har en interesse i at forstå og få kontrol over *processen*. Resultaterne gives oftest i form af feedback lokalt i klassen og danner grundlaget for beslutninger om, hvad der umiddelbart skal ske i undervisningen.

Det er karakteristisk for intern evaluering, at eksterne parter ikke nødvendigvis har forudsætningerne for at fortolke eller vurdere en feedback fra undervisningen og heller ikke umiddelbart kan drage nytte af denne evalueringsform. Derfor er det forståeligt, at eksterne parter ikke altid ser værdien af en intern evaluering og måske ikke afsætter de nødvendige ressourcer hertil.

### **Intern evaluering**

I de rammer for undervisningen, der er nedfældet i love og bekendtgørelser, er målsætningen for undervisningen formuleret overordnet og generelt. En nødvendig forudsætning for at kunne foretage en intern evaluering er, at disse brede formule-

ringer omsættes til en konkret og specifik *målsætning for undervisningen*, fx i form af læseplaner og konkrete delmål for de enkelte undervisningsforløb. En sådan på forhånd fastlagt målsætning kan have en begrænsende indflydelse på undervisningen, hvis læreren får det indtryk, at kun det, der på forhånd er målsat, tæller i undervisningen og derfor ser bort fra andre resultater, eller kun evaluerer det, som på forhånd er eksplicit beskrevet. Ikke desto mindre er formuleringen af en målsætning et væsentligt element i undervisning og evaluering. Spørgsmålet er blot, hvordan man når frem til brugbare formuleringer af sådanne målsætninger.

I opstillingen af en målsætning må man beslutte, hvad der er *muligt*, og hvad der er *ønskeligt*. Og man skal inkludere både indhold og færdigheder. Beskrivelsen af en færdighed som fx “tage kritisk stilling” skal kobles til et indhold, dvs. til et “noget”. Ellers er det ikke muligt at evaluere. Beskrivelsen skal desuden være præcis. Det er ikke muligt at evaluere i forhold til vagt formulerede målsætninger. Udsagn som “tale nogenlunde forståeligt” og “skrive med en vis bredde i ordforrådet” er passende i de generelle, overordnede beskrivelser af målsætninger, men sådanne udsagn om en adfærd kan fortolkes på flere måder. Følgelig skal de konkretiseres og gøres specifikke og præcise. Det kan man bl.a. gøre ved at omsætte dem til “kan” udtryk, dvs. “kan tale om aktiviteter i dagligdagen med nogenlunde korrekte sætningstryk og vokaler” eller “kan skrive et uformelt brev om dagligdags begivenheder med brug af dækkende verber”. Jo mere man er i stand til at specificere målsætningen, jo højere grad af pålidelighed har man i evalueringen, hvis det er det, man tilstræber. Summative mål formuleres dog mindre specifikt og mere generelt end formative mål, hvor detaljeringsgraden er højere (jf. nedenfor).

Ud over ovennævnte præciseringer af indhold og færdigheder skal der naturligvis skabes klarhed over proceduren og kriterierne i evalueringen.

Det er ikke nogen let opgave at formulere målsætninger for undervisningen. Derfor er det en fordel, hvis lærere kan gå sammen i grupper og arbejde på udformningen af en fælles

målsætning for et trin eller et niveau. Ofte ligger vanskeligheden ikke i at foretage selve evalueringen, men derimod i at beskrive den forudsatte målsætning for et kortere eller længere undervisningsforløb.

### **Proceduren ved intern evaluering**

Anvendelsen af intern evaluering i undervisningen forudsætter, at man tager udgangspunkt i formålet med at foretage evalueringen. Hvad skal evalueringskriterierne være? Ønsker man en *summativ* evaluering, der gør det samlede resultat op? Eller ønsker man en *formativ* evaluering, der fokuserer på processen og giver inspiration til justeringer eller ændringer af praksis? Hvordan har lærerne og kursisterne tænkt sig at følge op på resultatet af en evaluering?

Uanset hvad svaret på ovennævnte spørgsmål måtte være, så er fremgangsmåden altid den, at man først bestemmer *formålet* med evalueringen. Dernæst fastlægges *indholdet* i form af det fokus, man vil lægge ved evalueringen, og til sidst tager man stilling til *metoden*. Sagt med andre ord: man stiller spørgsmålene *hvorfor, hvad og hvordan*, i nævnte rækkefølge.

Set med *kursistens* øjne kan formålet fx være gennem refleksion og stillingtagen af få en større bevidsthed om sprogtilegnelsesprocessen og virksomme læringsstrategier. Der kan fokuseres på det sproglige udbytte, progression i tilegnelsen eller eventuelt særlige vanskeligheder. Eller man kan rette opmærksomheden mod interessen for undervisningen, samarbejdet i klassen eller organiseringsformerne.

Set med *lærerens* øjne kan formålet fx være at få større indsigt i egen undervisningspraksis eller komme i en tættere dialog med kursisten om processen. Man retter opmærksomheden mod valg af materialer, tilrettelæggelsesformer eller på kursistens progression, styrker og svagheder, arbejdsformer, strategier og individuelle mål.

En løbende feedback til kursist og lærer tjener et væsentligt pædagogisk formål i og med, at aktiviteter og fremgangsmåde kan justeres og ændres undervejs. Jeg vil i det følgende kort

gøre rede for væsentlige forskelle mellem de to centrale begreber i evaluering, summativ og formativ evaluering.

### **Summativ evaluering**

Ved en summativ evaluering får man feedback på *produktet* af undervisningen. Evalueringen foretages efter en standard, som kan være normativ, dvs. man sammenligner kursisternes standpunkt for at kunne danne hold på ensartede niveauer. Eller evalueringen kan være relateret til fastlagte kriterier, hvor man fx sammenfatter resultatet af et gennemført undervisningsforløb for at se, i hvilken grad målsætningen er opfyldt. Forløbet vil normalt være et trin eller et niveau.

### **Formativ evaluering**

Ved en formativ evaluering sættes der fokus på *processen*, og evalueringen giver feedback på den enkeltes udbytte af undervisningen undervejs i forløbet, hvor man fokuserer på en mindre isoleret del af en læseplan og vurderer i dybden inden for et begrænset område. Evalueringen foretages i undervisningen af læreren eller kursisten. Denne form for evaluering er ikke nødvendigvis standardiseret og kan foretages på flere måder, men ofte vil man anvende et materiale, der er fremstillet specielt til formålet. I det tilfælde hvor en formativ evaluering har et diagnosticerende formål, kan der være behov for standardiserede, diagnosticerende prøver, samtaler, dagbøger, checklister samt anvendelse af portfolio mv.

### **Hvilke barrierer kan der være?**

I en sprogundervisningssammenhæng kan det af lærere og kursister opleves som vanskeligt at gennemføre en evaluering. Der kan være tale om barrierer i form af fx manglende fælles sprog, forskelle i opfattelsen af hvad sprog er, og hvordan sprog læres, kulturforskelle herunder holdninger til autoritet og magtforhold, frygt for repressalier m.v.

Den værdisættelse, der ligger implicit i evalueringsbegrebet, giver evaluering en kulturel dimension, som har indflydelse på gennemførelsen. Det er netop et centralt træk ved megen kulturel viden, at den er ubevidst for kulturens egne medlemmer. Det gør, at kulturtræk ikke nødvendigvis er rationelt eller

funktionelt begrundede, men opfattes som indlysende rigtige og tages for givet (Berger og Luckmann 1979).

Det kan føre til, at kulturelle forestillinger opleves som barrierer i evalueringen. Lærere og kursister kan have vanskeligt ved at mødes i en fælles forståelse af, hvorfor der skal evalueres, hvad der skal være fokus på, og hvordan evalueringen skal gennemføres. Kursisterne kan opleve det som tidsspilde og udtryk for en usikker lærer, der lægger autoriteten fra sig. Og læreren kan opleve, at kursisten ikke er tilstrækkelig bevidstgjort om evalueringens muligheder og ikke forstår, hvad hensigten er. Læreren kan forklare det med, at mange kursister kommer fra autoritære undervisningssystemer, hvor læreren altid sætter dagsordenen for undervisningen, og hvor målsætningen for kursisten er at reproducere det præsenterede materiale.

Dahler-Larsen betegner det som et af "evalueringsbølgens" mysterier, at man ved, at man skal evaluere, men ikke hvorfor, og hvad evalueringen skal bruges til. Ofte ender man med at beskæftige sig med procedurer og metoder i evaluering, fordi det er det letteste at forholde sig til. Det er det, man lettest kan blive enige om. Formålet med evalueringen, evalueringskriterierne og beslutninger om, hvordan man vil følge op på en evaluering, er det ofte meget vanskeligere at skabe enighed om. Det er bl.a. her, udfordringen ligger i udviklingen af intern evaluering i sprogundervisningen.

### **Litteratur**

Beck, Ulrich, Anthony Giddens & Scott Lash: *Reflexive Modernization*. Stanford University Press, 1994.

Berger, Peter & Thomas Luckmann: *Den samfundsskabte virkelighed*. København, Lindhardt og Ringhof, 1979.

Bloom, Benjamin S., J. Thomas Hastings & George F. Madaus: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.

Dahler-Larsen, Peter: *Den rituelle refleksion*. Odense Universitetsforlag, 1999.



# Evalueringens rolle i den kommunikative undervisning

Af Michael Svendsen Pedersen, LINGVA FRANCA  
Sprog & Kultur

Målet med undervisningen i dansk som andetsprog på sprogcentre er at kursisterne får *kommunikativ kompetence*, dvs. at de bliver i stand til at bruge sproget på en sådan måde at de kan deltage i praktiske kommunikationssituationer med andre i det danske samfund.

For at kunne hjælpe kursisterne til at opnå denne kompetence må sproglæreren tilrettelægge undervisningen så den bedst muligt støtter kursisternes tilegnelse af sproget og dermed gør dem til lærende kursister. Der er naturligvis meget forskel på hvordan den enkelte helst vil lære sprog - nogle vil gerne have grammatiske forklaringer, andre er helst fri for dem; nogle får meget ud af at tale sproget, andre vil gerne læse meget osv. - men uanset den enkeltes læringsstil, er selve tilegnelsesprocessen grundlæggende den samme hos alle.

Et af de afgørende resultater som forskningen i sprogtilægnelse er nået frem til, er at man lærer sprog gennem en *kognitiv proces*, dvs. en proces hvor den lærende på baggrund af sin viden om sprog og andre forhold i verden bearbejder de sproglige input og indarbejder dem i sit indre sprogsystem. Man lærer altså ikke sprog ved at føje den ene sproglige form til den anden, men ved at danne hypoteser om sprogets system og afprøve dem i forskellige kommunikationssituationer. Som en sådan kognitiv konstruktionsproces er sprogtilægnelse en *problemløsningsproces*.

Den lærendes løbende bestræbelser går ud på at få tilfredsstillet sine kommunikative behov, dvs. at få skabt betydning i sin sproglige omgang med andre. Som nybegynder kan kursisten bruge uanalyserede faste vendinger og betydningstunge enkelt-

ord der ikke er knyttet grammatisk sammen: “Komme sent, bus i stykker”, men efterhånden bliver den lærende i stand til at anvende stadigt mere komplekse grammatiske strukturer til produktion af nuanceret betydning. Sprogtiltagelsen foregår altså som en *grammatikaliseringsproces*.

Det der driver sprogtilegnelsen fremad i denne proces er den lærendes ønske om at *få form og indhold knyttet sammen* så det giver kommunikativ mening. Det er ikke sikkert at den lærende kan gøre rede for reglerne for dette, men opmærksomheden er alligevel rettet mod denne sammenknytning. Fejl i sproget som “drikkede” i stedet for “drak” vidner om at han/hun har bestræbt sig på at “finde systemet” og har udnyttet sin foreløbige viden om bøjning af danske verber til at forme en *hypotese* om hvad “drikke” hedder i datid. Yderligere arbejde med sproget i interaktion med andre kan føre til at den lærende på et tidspunkt får opbygget nogle uregelmæssige bøjningsmønstre som supplement til de regelmæssige.

Et sådant sprog, der er resultatet af et kognitivt problemløsningsarbejde, kalder man et *intersprog*, og sproglærerens opgave er at skabe rammerne for at den lærende kan videreudvikle sit intersprog i retning af målsproget.

Skal kursisterne have læringsmuligheder, har de brug for et *kommunikativt læringsrum* hvor de med udgangspunkt i ægte kommunikative behov får mulighed for at arbejde med sproget som problemløsning, dvs. bakse med sproget, gøre erfaringer med det, prøve at skabe betydning i interaktion med andre. En måde at skabe sådanne læringsrum på er at anvende kommunikative problemløsningsopgaver, også kaldet *Tasks* (fra engelsk).

Tasks er opgaver der er designet således at de indeholder et indholdsmæssigt problem der skal løses kommunikativt. En opgave der f.eks. består i at kursisterne i grupper skal forberede en børnefødselsdag, kunne indeholde flere tasks: 1. Grupperne skal nå frem til en beslutning om hvad fødselsdagsmiddagen må koste (beslutningstagnings-task); 2. De skal beslutte hvad børnene skal have at spise (beslutningstagnings-task); 3.

Beslutningerne skal træffes på grundlag af hvad der er tilbud på i brochurer fra forskellige supermarkeder (problemløsnings-task).

For at grupperne kan gå i gang med denne opgave, har de brug for at forberede sig. De har brug for at gøre sig hele konteksten for task'ens emne, fødselsdag, klar; de har brug for at aktivere den viden de i forvejen har om emnet og det sprog der hører til det, og de har brug for at få nye ord og vendinger på bordet. Derfor er der brug for en *før-task-fase* hvor der f.eks. bliver arbejdet med fødselsdagstraditioner i Danmark og i kursisternes hjemlande. De ord der knytter sig til mad og drikke kan blive gennemgået, ligesom de sproghandlinger som kursisterne skal udføre for at løse opgaven: Foreslå, give udtryk for uenighed osv. Arbejdet i denne fase har ikke til formål at kursisterne skal have lært nogle sproglige former som de så kan anvende i selve den kommunikative task - således foregår sprogtilegnelsen jo netop ikke - men meningen med *før-task-fase* er at skabe en *kontekst* for task-arbejdet.

Selvom kursisterne i både *før-task-fasen* og under task-arbejdet får rig lejlighed til at anvende sproget og gøre erfaringer med det, er det ikke nok til at sikre at intersproget bliver videreudviklet. Der er brug for særlig opmærksomhed på det sproglige for at udvikle den sproglige korrekthed. Det kan ske i alle faser af en task-baseret undervisning, men især i en *efter-task-fase* er der mulighed for at sætte fokus på sproget i direkte relation til de kommunikative erfaringer som kursisterne har gjort med det i selve task-fasen.

Med en task-baseret undervisning kan der således skabes et kommunikativt læringsrum hvor kursisterne gennem problemløsningsarbejdet får lejlighed til at arbejde med udviklingen af deres intersprog. Men at gennemføre en problemløsning uden at have gjort sig klart hvori problemet består, hvad målet er, og uden at vurdere resultatet i forhold til målet, giver ikke megen mening, og fører næppe til megen sprogtilegnelse. Derfor må lærere og kursister løbende *planlægge, overvåge og evaluere* aktiviteterne.

I task-forløbet gennemfører de lærende to forskellige slags problemløsninger, som begge skal evalueres.

For det første løser kursisterne det indholdsmæssige problem i task'en. Her drejer evalueringen sig først og fremmest om hvorvidt task'en skabte de forventede rammer for læringen, dvs: Var task'en indholdsmæssigt relevant? Skabte task'en tilstrækkelig kommunikation? Var der tid nok til at løse task'en/ skulle der være sat mere tid af? Var task'en for nem/svær? osv.

På samme måde kan før-task-aktiviteterne evalueres med hensyn til hvor godt de fungerede som en forberedelse til task'en: Blev vi "klædt tilstrækkeligt på" sprogligt og indholdsmæssigt til task'en?, og efter-task-aktiviteterne kan vurderes ud fra hvor godt de fungerede som sproglig befæstelse af de problemer der dukkede op i det kommunikative arbejde med task'en.

For det andet løser de lærende - i og med task-arbejdet - problemet med at udvikle deres intersprog. Her drejer evalueringen sig om at reflektere over spørgsmål som: Hvad fik jeg sprogligt ud af denne aktivitet? Hvilke sproglige problemer har jeg? Hvad kan jeg gøre for at blive bedre? På grundlag af en sådan evaluering kan det videre kommunikative task-arbejde planlægges således at det bedst muligt bidrager til kursisternes fortsatte sprogindlæring. Undervisningens relevans og kvalitet hænger derfor nøje sammen med evalueringen.

Læreren deltager naturligvis i evalueringen af disse forhold og kan hjælpe kursisterne med at vurdere deres sproglige udvikling osv., men skal kursisterne for alvor udvikle sig til autonome lærende, må de selv være i besiddelse af *strategier* som gør det muligt for dem at planlægge, overvåge og evaluere deres tilegnelse.

I forbindelse med deres sprogudvikling har de lærende brug for *læringsstrategier*, dvs. strategier der er direkte knyttet til læringsprocessen, og som de bevidst og målrettet kan sætte ind i deres egen sprogtilegnelse, f.eks. at forstå et nyt input (dvs. læse-/lytte-strategier), og for at huske nye ord (memorere, danne billeder, sætte ind i en kontekst osv.). For at kunne organi-

sere rammerne for deres sprogtilegnelse, f.eks. i form af tasks, projekter, sproglige øvelser osv., har de brug for *selvstyriingsstrategier*. Endelig har de brug for en mere generel viden, en *metaviden*, om hvordan sprogtilegnelsen foregår og hvilke læringsstrategier de selv har mest gavn af og hvilken slags lærende kursist de selv er (f.eks. om de helst skal høre sproget eller læse det, om de har gavn af en grammatikbog osv.).

Den task-baserede kommunikative undervisning stiller nogle rammer til rådighed for en kognitiv sprogtilegnelse, men forudsætningen for at disse rammer kan udnyttes af kursisterne som lærende, er at der foregår en integreret intern evaluering af aktiviteterne, af indlæringen, af arbejdsprocessen osv., f.eks. således:

*Jeg har prøvet at bruge nogle af idéerne til at huske ord bedre, og har fundet ud af at det bedste for mig er at sige de nye ord indvendigt mange gange i løbet af dagen.*

*I vores gruppe har vi besluttet at vi vil arbejde med hvordan man holder børnefødselsdag i Danmark. Vi vil finde ud af hvad børnene skal have at spise, hvordan man inviterer andre børn og hvad man kan lege. Vi har alle sammen børn i gruppen, så vi er enige om at det er et emne vi har brug for.*

*Gruppearbejdet gik dårligt i dag fordi Maria ikke havde lavet det hjemmearbejde vi havde aftalt.*

*I dag vi har igen snakket om omvendt ordstilling, og jeg har stadig svært ved at forstå det.*

Dette kunne være uddrag af nogle kursisters logbøger eller portefolier, med evaluering af forskellige aspekter af deres arbejde med at lære det nye sprog: Læringsstrategier, valg af emne, arbejdsprocessen i gruppearbejde, sproglig korrekthed.

Gennem en sådan refleksion over det der foregår i klasseværelset, får de lærende mulighed for at udvikle deres læringsstrategier, selvstyriingsstrategier og metabevindsthed. Med disse fær-

digheder kan de lærende begynde at planlægge, overvåge og evaluere deres egen læringsproces - de kan blive *autonome lærende*.

Det er en lang proces for både lærere og kursister at nå frem til et *autonomt læringsrum* med *selvforvaltende kursister*, men den task-baserede undervisning er et middel til løbende at arbejde med konkrete eksempler på integreret intern evaluering, som kursisterne kan anvende som redskaber i deres sprogtilegnelse. Hertil kan de f.eks. anvende logbøger eller portefolier, således som det blev foreslået i indledningen.

### **Litteratur**

#### *Sprogtilegnelse*

Lund, Karen: Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I : Holmen, Anne & Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. København, Akademisk Forlag 1999.

#### *Task*

Willis, Jane: A Framework for Task-Based Learning. Longman, 1996.

#### *Strategier*

Wenden, Anita: Learner Strategies for Learner Autonomi. Prentice Hall, 1991.

#### *Autonomi*

Dam, Leni: From Theory to Classroom Practice. Dublin, Authentik, 1995. (Learner Autonomy nr. 3).

Dickinson, Leslie: Learner Training for Language Learning. Dublin, Authentik, 1992. (Learner Autonomy nr. 2).

Little, David: Definitions, Issues and Problems. Dublin, Authentik 1991/1995. (Learner Autonomy nr. 1).

# Kursistreflektion

# At bygge bro mellem undervisning og læring - hvorfor og hvordan

Af Leni Dam, DPU, København

## Hvorfor bygge bro mellem undervisning og læring?

*“At lære er at udvikle forbindelsen mellem sin bestående viden og den nye viden, som man ønsker at tilegne sig - eller er blevet pålagt at skulle tilegne sig. Men det er kun den lærende selv, der kan gøre det.”*

(LD frit efter Barnes, 1977, s. 78)

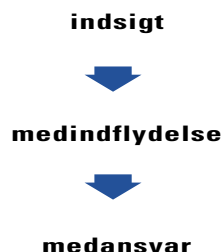
I lang tid har man anset det for lærerens opgave og ansvar at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningen med henblik på et optimalt udbytte for kursisterne. I sprogundervisningen såvel som i alle andre læringsituationer er man imidlertid blevet mere og mere opmærksom på det faktum, som der også gives udtryk for i ovenstående citat, nemlig at kundskaber/indsigt ikke formidles i den forstand, at de sendes fra den ene person (læreren) til den anden (kursisten). Kundskaber og indsigt opstår hos den lærende i en proces, hvor den ydre påvirkning - i dette tilfælde undervisningen - bearbejdes ud fra den enkeltes potentialer, kapacitet, interesser og behov. Den lærende konstruerer selv sin egen, “ny” viden ud fra en allerede eksisterende viden. Den “ny” viden kan være af faglig art, men kan også være en øget indsigt i “det at lære”.

Ud fra denne viden om læring kan man vel påstå, at det ikke kun er lærerens, men i lige så høj grad kursistens ansvar om en undervisning lykkes - en påstand der ændrer det traditionelle syn på såvel lærer- som kursistroller. For det første gøres kursisten medansvarlig for, om sproglærerens undervisning lykkes. For det andet fratages sproglæreren eneansvaret for, om kursisten lærer noget. Kursisten gøres medansvarlig for udbyttet af undervisningen.

Men hvis man skal være medansvarlig, må man også have



medindflydelse; og reel medindflydelse/medbestemmelse forudsætter indsigt. Der er tale om en 3-trins-raket:



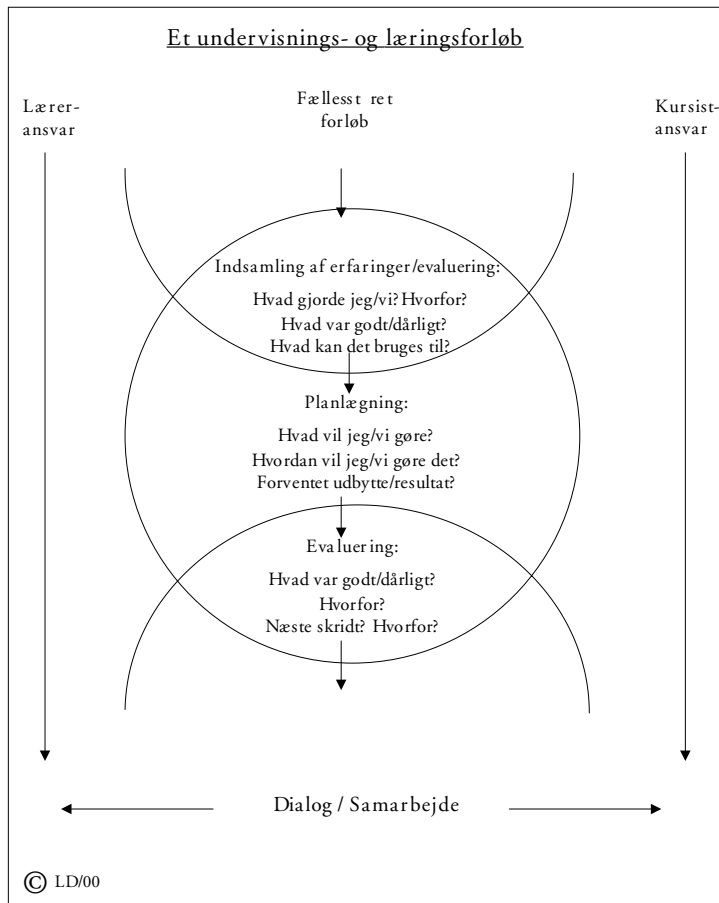
For at kunne tage medansvar for undervisningen med henblik på at få det størst mulige udbytte deraf skal kursisten altså have en indsigt i og en medindflydelse på de elementer i undervisningen, der normalt har været lærerens ansvarsområder - planlægning, gennemførelse og evaluering - eller for at bruge ordene fra bekendtgørelsen:<sup>1</sup> undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse.

Fig. 1 er et forsøg på at vise en eksemplarisk model af, hvordan det kan lade sig gøre i praksis. Ethvert undervisnings- og læringsforløb består af de samme elementer: Indsamling af erfaringer/evaluering af tidligere forløb, planlægning/gennemførelse af nyt forløb og endelig evaluering af dette med henblik på “næste skridt”. I et lærerstyret forløb vil læreren kunne styre dette uden at behøve at være i dialog med kursisten/kursisterne. I et fællesstyret forløb - et forløb hvor lærer og kursist har et fælles ansvar for processen - er det nødvendigt, at såvel lærer som kursist stiller sig selv, men også hinanden spørgsmålene: *Hvad, hvorfor, hvordan og med hvilket resultat.* Pilene til venstre og til højre for cirklerne indikerer parternes ansvar/medansvar for et vellykket forløb. I processen bidrager læreren med sin indsigt og erfaring med det “at undervise”; kursisten bidrager med sin indsigt og erfaring med det “at lære”. På denne måde kan der bygges bro mellem undervisning og læring - til fordel for begge parter. Kursisten bliver dels mere opmærksom på de enkelte elementer i et læringsforløb og sin indflydelse på

---

1) § 5, stk. 3 i Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre

Figur 1.



læreprocessen/undervisningen; dels på sin egen læreproces, hvilket jo netop er et af de beskrevne mål i ministeriets fagbeskrivelser:

*“Målet er, at kursisten med udgangspunkt i sine erfaringer med at lære opnår fuld bevidsthed om egen læreproces og kan vælge hensigtsmæssige arbejdsformer i relation hertil.” (Spør 3, trin 4)*

Men det vil også være til fordel for læreren, der på denne måde dels får en større indsigt i kursistens læreproces, men også en større mulighed for at afpasse sin undervisning efter den enkelte kursists forudsætninger og behov (§ 3 i bekendtgørelsen).

“Brobygningen” forudsætter imidlertid en konstant dialog og et tæt samarbejde mellem de implicerede parter. Men er kursisten *villig* til at indgå i en dialog, i et samarbejde med læreren? En sådan dialog ligger måske mange kursister fjernt; dels fordi “det jo er lærerens opgave at undervise”, dels fordi man ikke er vant til det. Omvendt kan det også for mange lærere være noget nyt - og usikkert - at inddrage kursisterne i reelle beslutninger vedrørende undervisningens enkeltelementer. Løsningen kunne være udvikling af kursistautonomi.

*“En autonom kursist er en kursist, der er villig til og i stand til - alene eller i samarbejde med andre - at tilrettelægge og gennemføre sit eget læringsforløb dvs.*

- *vælge og præcisere mål og delmål for forløbet*
- *vælge relevante materialer, aktiviteter og metoder til målenes opfyldelse*
- *vælge hensigtsmæssige arbejds- og organisationsformer*
- *vælge kriterier for evaluering af forløbet*
- *kunne evaluere forløbet og udbyttet af dette.”*

(LD frit efter Holec, 1981)

Udvikling af kursistautonomi er en lang og hård proces for både lærer og kursist. Det er svært for læreren “at give slip”, og det er uvant og svært - og også mere besværligt - for kursisten at tage ansvar - at blive medansvarlig. Men lykkes det, er resultatet motiverede og engagerede kursister - og lærere.

Udvikling af kursistautonomi såvel som udvikling af evalueringskompetence tager tid og kræver tid. Sidstnævnte proces kræver tillige finfølelse og tolerance. Det er en proces, der nemt kan true selvværdsfølelsen, men omvendt også kan støtte den. Som Sten Clod Poulsen siger: *“Lad os være rimelige mod hinanden undervejs”* (s. 55).

### **EksPLICIT integreret, intern evaluering - et middel til at bygge bro mellem undervisning og læring**

Det at evaluere - at tænke tilbage og vurdere - et forløb er ikke noget nyt. I lærerstyrede undervisningsforløb vil evalueringen imidlertid ofte foregå implicit hos lærer såvel som hos kursist -

og ofte ved afslutningen af et forløb: *Hvad gik godt? Hvad gik skidt?* I sådanne tilfælde er indstillingen ofte, at ansvaret for “at undervisningen lykkes” påhviler læreren. Såfremt kursisten skal inddrages aktivt i undervisningens planlægning og gennemførelse og skal støttes i bevidstgørelse af egen læreproces, er det imidlertid vigtigt, at evalueringen gøres eksplicit jf. bekendtgørelsens § 5, stk. 3: *Sproglæreren og den enkelte kursist skal løbende evaluere undervisningens form, indhold og tilretteleggelse samt kursistens læreproces.*

*Med eksplicit, integreret, intern evaluering menes en evaluering, der åbent finder sted i alle faser af et undervisnings- og læringsforløb mellem de implicerede parter i forløbet. Målet med evalueringen er løbende dels at justere og udvikle de elementer, der indgår i forløbet, dels at få en indsigt i læreprocessen (Leni Dam).*

Det er lærerens opgave at være den udfarende part i den eksplicite, integrerede, interne evaluering. Det er lærerens ansvar at starte dialogen. Det er ligeledes lærerens ansvar at skabe det rum og de rammer, hvor kursisten er villig til at indgå i en dialog. Men når det er sagt, er det vigtigt at erindre om, at “det at evaluere” - “at indgå i en dialog” - er en kompetence, der skal læres - skal udvikles - hos såvel lærer som kursist.

Nedenfor gives der nogle overordnede retningslinier for, hvorledes kursistautonomi og evalueringskompetence udvikles - hvorledes, der kan bygges bro mellem undervisning og læring.

For at der kan blive tale om en *brugbar* evaluering, må den foregå i en atmosfære af *tillid, respekt og accept*.

*Udgangspunktet* for den eksplicite og gensidige evaluering bør til enhver tid være *selvevalueringen*, da målet bl.a. er at udvikle autonome kursister.

*Indholdet* af evalueringerne/dialogen kan - og bør - være ethvert element, der indgår i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af et undervisnings- og læringsforløb. Det er vigtigt, at der i evalueringen indgår såvel det faglige aspekt som læringsaspektet (produkt og proces), ligesom det er vig-

tigt, at evalueringen “ser tilbage” og “fører videre”; den skal bruges til noget konstruktivt, dvs. den skal munde ud i konkrete undervisnings- og læringsrelevante handlinger. Følgende områder bør indgå som et minimum på et eller andet tidspunkt i et forløb:

- Generelle overvejelser i forbindelse med forløbet: Gode oplevelser? Hvorfor? Dårlige oplevelser? Hvorfor? Forslag til ændringer/forbedringer?
- Kursistens udbytte af undervisningen - både hvad angår det faglige udbytte og øget bevidsthed om læreprocessen: Hvad kan jeg nu/hvad ved jeg nu, som jeg ikke kunne/vidste før?
- Kursistens bidrag til forløbets gennemførelse: Er jeg tilfreds med min egen indsats? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvad kunne jeg have gjort anderledes/bedre?
- Aktiviteten/materialet: Var det en god aktivitet/et godt materiale for mig? Hvorfor? Hvorfor ikke? På hvilken måde støttede aktiviteten/materialet min læreproces?
- Arbejds- og organisationsformer: Positive/negative oplevelser ved arbejdsformen/organisationsformen? Forslag til forbedringer?
- Lærers indsats/bidrag/hjælp i forbindelse med forløbet: Tilgodeså lærers indsats/bidrag/hjælp mine behov? Hvorfor? Hvorfor ikke? Forslag til ændringer/forbedringer?

Evalueringsformerne/-redskaberne grupperer sig typisk i:

- Spontane, mundtlige evalueringer undervejs i et forløb.
- Planlagte, mundtlige evalueringer - som regel ved slutningen af et forløb.
- Skriftlige evalueringer i logbog og/eller på skemaer.
- Kombinationer af ovennævnte former.

Anvendelsen af *logbog* har vist sig at være en uvurderlig hjælp og et enestående redskab i arbejdet med udvikling af kursistautonomi. Den er uovertruffen, når det gælder om at fastholde egne overvejelser, synspunkter, vurderinger og forslag til “næste skridt” bl.a. som grundlag for den gensidige og fælles evaluering. Læreren kan med held være det gode eksempel ved selv at føre logbog (se i øvrigt Dam, 1999).

Uanset hvilken form man vælger, kan en mulig ramme for evalueringen være:

- Et tilbageblik: En vurdering af de forskellige, aktuelle elementer man har valgt at fokusere på i undervisningsforløbet/læreprocessen.
- Plads til aha-oplevelser: Overvejelser over ting, der skete, og som man ikke havde planlagt.
- Næste skridt: Overvejelser over/beslutninger om, hvad det lærte/erfaredede kan bruges til - blandt andet i forhold til opstillede mål for og forventninger til det konkrete forløb.

### **Med hvilket resultat?**

Udvikling af kursistautonomi er som tidligere nævnt en lang og hård proces for såvel lærer som kursister. Fra lærerside dukker mange spørgsmål og problemer op: Lærer kursisterne nok? Udnyttes tiden effektivt? Ville det ikke være nemmere, hvis læreren tog beslutningerne? Ikke så mærkeligt stiller mange kursister, der har været vant til en traditionel undervisningsform, de samme spørgsmål.

Erfaringer med udvikling af kursistautonomi med voksne såvel som børn viser imidlertid, at hvis det lykkes at komme et stykke af vejen, overskygger succeserne langt problemerne:

- Kursisterne bliver mere motiverede og engagerede.
- Det bliver mere tilfredsstillende at være lærer, i og med at man får samarbejdspartnere (kursisterne) til løsning af mulige problemer i forbindelse med undervisningen. Man får hjælp til at udvikle sin undervisning.

Men mere vigtigt er det, at udvikling af kursistautonomi - og i den forbindelse den eksplicitte, integrerede, interne evaluering - udvikler følgende kompetencer hos kursisterne:

- evne til at reflektere over sig selv i forhold til andre, hvorved erhverves større selvtillid og mindre frygt for andre
- evne til at integrere forskellige erfaringer til en sammenhængende helhedsforståelse - kunne skabe sig overblik
- evne til at kommunikere
- evne til at kunne indgå i samarbejdsrelationer.

Men er disse kompetencer, kombineret med en viden om, hvorfor man lærer, og hvordan man lærer - bedst - ikke netop det, kursisterne har brug for i deres hverdag uden for sprogcentre?

### **Litteratur**

Barnes, Douglas: Fra samvær til læseplan. Forum, København, 1977.

Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Dam, Leni: Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice. Dublin, Authentik, 1995/1998.

Dam, Leni og Hanne Thomsen: Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Albertslund, Malling Beck, 1995.

Dam, Leni: Evaluering - en integreret del af undervisningen. København, Danmarks Lærerhøjskole, 1996.

Dam, Leni: Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen. I: Sprogforum nr. 15, 1999.

Holec, Henri: Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg, Council of Europe, 1979.

Little, David: Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin, Authentik, 1991/1995.

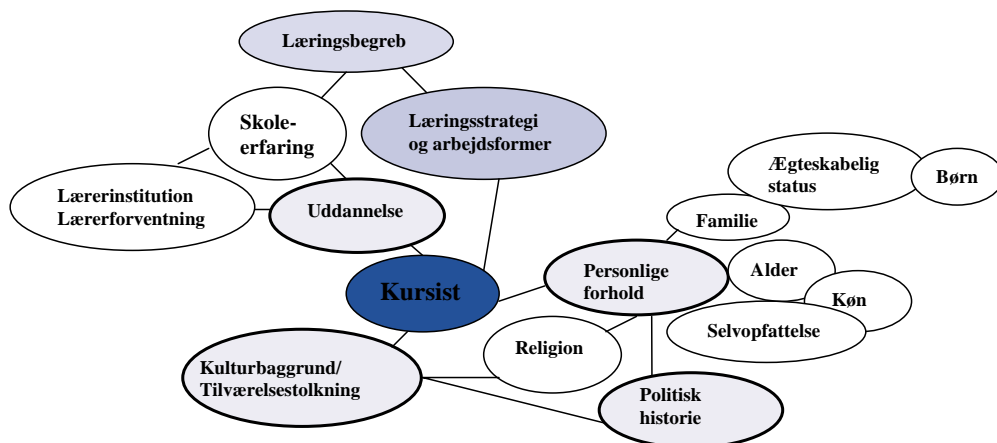
Poulsen, Sten Clod: Evaluering i klasseværelset. Slagelse, MetaConsult, 1995.

# Forventninger til læring og udvikling af evalueringskompetence - hos lærer og kursister

Af Gitte Ingerslev, DPU, København

Artiklen beskæftiger sig med det rum af udsagte forventninger og krav der ligger mellem lærer og kursist i undervisningen. Når en lærer træder ind på et nyt hold, mødes hun af lige så mange sæt af udtalte forventninger som der er kursister på holdet, og disse forventninger består af et kompliceret mønster af faktorer fra kursistens personlige baggrund - samt uddannelsesbaggrund og kulturmæssige baggrund.

Det er selvsagt vanskeligt udtømmende at kortlægge hele dette komplicerede felt, men det er ikke desto mindre meningsfuldt at gøre sig nogenlunde klart hvilke faktorer der kan være på færde. Nedenfor ses et forsøg på en sådan summarisk kortlægning.





Det er en vanskelig opgave at kortlægge en persons baggrund som det er gjort på tegningen ovenfor idet Uddannelse, Kulturbaggrund/Tilværelsestolkning og Personlige Forhold er vævet sammen, er delmængder af hinanden, forudsætter hinanden osv. Alligevel finder jeg det nyttigt at forsøge en sådan kortlægning når man som lærer møder en kursist. Kortlægningen skal naturligvis foretages med respekt.

*Kursistens kulturbaggrund og personlige historie* har naturligvis indflydelse på hele kommunikationen i undervisningssituationen, og i forskelligt omfang får man som lærer indblik i aspekter inden for begge områder. Det er nyttigt som lærer at prøve at gøre sig en række spørgsmål klart: Hvilke skoleerfaringer har kursisten? Hvilken opfattelse af lærerpersonligheden? Hvilken skolekultur kommer kursisten fra? Hvis vi møder en kursist fra et strengt skolesystem, hvor læreren er omgivet af en aura af autoritet, vil vi sandsynligvis møde modstand mod mere demokratiske, dialogiske tilgange og tilbud om gruppearbejdsformer.

Denne artikel vil ikke forsøge at dække hele det felt der er optegnet i figuren, men udelukkende koncentrere sig om faktorer der er specielt udbytterige for undervisningen at undersøge inden for kursistens uddannelsesbaggrund, nemlig læringsbegreb og læringsstrategi<sup>1</sup>.

### **Selvevaluering og metakognitive færdigheder**

Begrebet *evaluering* er her brugt som betegnelse for et udviklingsredskab, et fælles redskab som den enkelte kursist og læreren kan bruge med det formål at skabe de bedst mulige vilkår for undervisning og læring.

At hjælpe kursisterne til at udvikle *metakognitive færdigheder* vil sige sammen med kursisterne at opbygge en bevidsthed om *hvad det vil sige at lære noget*, hvad der er kursistens egen, individuelle *læringsstil*, og derigennem at hjælpe kursisten til at få mere og mere *kontrol* over sin skole- og læresituation.

---

1) Begreberne bruges her i den betydning der ligger inden for den fænomenografiske forskning ved universiteter i Göteborg, Melbourne og Sydney

Hvordan kan det gøres, vil læseren måske spørge, og hvorfor er det vigtigt?

Disse spørgsmål vil jeg forsøge at besvare nedenfor.

En måde at få en indsigt i hvem der sidder på ens nye hold er ganske enkelt at bede kursisterne svare skriftligt på to enkle spørgsmål som for eksempel disse:

*Hvad vil det efter din mening sige at lære noget?*

*Hvordan lærer man bedst grammatik?*

Omfattende forskning inden for de sidste 20 år [Marton, 1997] [Prosser, 1999] [Bowden, 1998] har vist at personer der bliver spurgt hvad det vil sige at lære noget, giver svar der falder inden for følgende gruppering:

- At lære vil sige - at få mere viden ind i hovedet
- at kunne huske
  - at kunne bruge
  - at forstå
  - at ændre sin viden
  - at ændre sig som person.

De tre øverste tilhører ofte kursister der arbejder hårdt, men måske uden de resultater de *kunne* opnå. De læser igen og igen, lærer måske ting udenad, men er ikke i stand til at koble den nye viden med deres eksisterende vidensstruktur, og risikerer derfor hurtigt at glemme det indlærte. Deres *læringsstrategi* er ikke hensigtsmæssig, og megen energi bruges uden held på at få overblik over stoffet. De er hvad man kan kalde *tryghedsorienterede*<sup>2</sup>.

Deres krav til læreren vil ofte være at denne skal tilrettelægge timer og stof således at stoffet er fordøjeligt og forståeligt, med

2) Udtrykket er taget fra Professor Günter Huber, Tübingen Universitet. Han opdeler i sin forskning alle lærende i to kategorier; *De Tryghedsorienterede*, der reagerer negativt på undervisning der udfordrer eksisterende viden. De ønsker lineære, entydige forløb, og skal gradvis udfordres i mere og mere sammensatte forløb for ikke at afvise undervisningen fuldstændig. Den anden kategori er *De Udfordringsorienterede* der opfatter det som spændende og inspirerende hvis det stof der undervises i er fyldt med indre modsætninger

gode huskeregler, god tavleorden, gode noter. De vil måske opfatte viden som noget objektivt givet som læreren kan overføre til dem.

Kursister der bevæger sig ind i formuleringer som *“at lære vil sige at forstå stoffet”*, *“at lære vil sige at ændre den viden man allerede har”*, *“at lære vil sige at man ændrer sig, handler anderledes og er anderledes i forhold til andre mennesker”*, reagerer anderledes i en skolesituation, og har en anden læringsstrategi end de kursister der omtales ovenfor. De er *udfordringsorienterede* og vil i langt højere grad stille krav til at de selv skal kunne forbinde den ny viden med eksisterende viden, og de vil stille krav til læreren om at han skal tilrettelægge timer og stof, således at kursisterne får mulighed for at afprøve sig selv over for stoffet, får mulighed for eksempel at skrive sig til en forståelse.

Disse kursister vil generelt ønske undervisning der indbyder til selvstændighed, og vil altovervejende opfatte viden som noget der konstrueres af den enkelte.

Koblingen af læringsbegreb og læringsstrategi hos den enkelte kursist kan være tankevækkende for læreren, og en viden om kursistens læringsbegreb giver en vigtig indsigt i hvordan kursisten griber arbejdet an. Også for kursisten selv er indsigten i eget læringsbegreb vigtig. En sådan indsigt kan være et nyttigt redskab til at forstå sejre og nederlag i læringssammenhæng.

Man kan sige at der er en direkte sammenhæng mellem læringsbegreb => læringsstrategi => vidensstruktur, idet læringsbegrebet (i et eller andet omfang) betinger læringsstrategien, som igen afspejles i den opbyggede vidensstruktur. En læringsstrategi hvor man lærer ting udenad uden at forbinde dem med eksisterende viden, vil resultere i parallelle vidensstrukturer. Man kan sammenligne det med en computer der er fyldt med filer som man ikke kan finde fordi man ikke ved i hvilke mapper de er gemt.

Når man som lærer beder sine kursister svare på ovenstående to spørgsmål, får man en rigdom af oplysninger der kan hjælpe til at tilrettelægge undervisning for den enkelte, og som kan

hjælpe én til at forstå modstand mod forskellige undervisningstilbud.

Spørgsmålene har jeg stillet til spor 3-kursister med gode dansk kundskaber, men tilsvarende spørgsmål kan stilles til kursister med andre og måske ringere dansksproglige forudsætninger, f.eks. *Giv eksempler på hvordan du er blevet undervist. Hvad er efter din mening en god lærer? Hvordan lærer du bedst?*

### **Samspelet mellem lærer og kursist - hvad sker der i dette møde?**

I følgende figur anskueliggøres de forskellige møder man kan forestille sig mellem lærer og kursist. Igen er det jo en firkantet måde at illustrere en kompliceret virkelighed på, men det er dog en nyttig kortlægning af feltet.

Det mest almindelige konfliktfelt er vel det der opstår mellem den lærer (2) der indbyder til fælles dialogisk afsøgning af problemstillinger i klassen og den trykkesorienterede kursist der ønsker præcise, entydige svar (se pilen).

Kursisten synes måske ikke læreren kan sit stof, hun leverer ikke varen, og det er for vagt det der foregår i timerne. Læreren på sin side synes det er svært at forstå at kursisten ikke tager imod de tilbud der ligger i undervisningen. Læreren er måske ikke klar over hvor stort et arbejde kursisten lægger i hjemmearbejdet, og kursisten på sin side oplever en lang række nederlag i timerne på trods af sin forberedelse. De to parter forventninger er ikke åbenbare for dem, ligesom årsagerne til at det ikke går ej heller bliver tydelige. Der er potentielt en stor frustration i dette møde.

Hvis kursisten eksempelvis opfatter god grammatikundervisning som lærergennemgang af regler efterfulgt af udfyldningsøvelser, og læreren ved at den type grammatikundervisning bevisligt ikke har nogen virkning overhovedet, så ligger der et problem. Jeg tror man som lærer skal vælge at følge kursisternes forventninger og undervise helt traditionelt og ganske gradvis indføre øvelser der bevæger sig i en mere eksperimente-

rende retning, hvor det er kursisternes egen sprogbrug der rejser de grammatiske problemstillinger.

KURSIST	LÆRER
<p>Læringsbegreb:</p> <p>1</p> <p><i>Surface Approach</i> (reproducerende tilgang)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- at få mere viden ind i hovedet</li> <li>- at kunne huske</li> <li>- at kunne bruge</li> </ul> <p>1</p> <p><i>Den tryghedsorienterede</i></p>	<p>Læringsbegreb:</p> <p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- at få mere viden ind i hovedet</li> <li>- at kunne huske</li> <li>- at kunne bruge</li> </ul> <p>1</p> <p><i>The Transmissive Teacher (den formidlende lærer)</i></p>
<p><i>Deep Approach</i> (analytisk tilgang)</p> <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- at forstå</li> <li>- at ændre sin viden</li> <li>- at ændre sig som person</li> </ul> <p>2</p> <p><i>Den udfordringsorienterede</i></p>	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- at forstå</li> <li>- at ændre sin viden</li> <li>- at ændre sig som person</li> </ul> <p>2</p> <p><i>The Interpretive Teacher (den tolkende lærer)</i></p>

De danske betegnelser er ikke oversættelser, men brugbare termer.

Den opgave der altså ligger for den enkelte lærer er at gøre sig klart hvilke dele af det stof der skal undervises i der indbyder til hvilke arbejds- og undervisningsformer, og hvilket vidensbegreb han har - og derudover hvem der sidder på holdet, og hvordan kursisternes udgangspunkt og forventninger går i dialog med lærerens. Det er umådelig lærerigt, og det er spændende sammen med andre lærere at forsøge at analysere kursistsvar i sammenhæng med eventuelle konfliktsituationer på et hold.

### Litteratur

Bowden, John & Ference Marton: The University of Learning. London, Kogan Page, 1998.

Marton, Ference and Booth, Shirley: Learning and Awareness. New Jersey, L. Erlaum Associates, 1997.

Prosser, Michael and Trigwell, Keith: Understanding Learning and Teaching. Melbourne, 1999.

# Om mål, delmål og evaluering i undervisningen

Af Gert Rosenkvist, Rosenkvist Consult

*Hvis du ikke har sat dig et mål - hvordan ved du så, om du har nået det?*

(frit efter Koranen)

Artiklen argumenterer for, at opstillingen af mål og delmål for undervisningen er en forudsætning for at kunne evaluere. Det er forfatterens erfaring, at lærere i praksis har brug for enkle og fleksible modeller og værktøjer, når det handler om at formulere mål og delmål. I arbejdet med at formulere mål og delmål for undervisningen er det vigtigt, at der er en tydelig sammenhæng mellem de mål, sprogcentret har, lærerens mål og de mål, kursisterne sætter sig for deres egen læring.

Mål er vigtige *for læreren*, fordi de udgør et nødvendigt redskab med hensyn til at fokusere på enkelte elementer i undervisningsprocessen og dermed planlægge selve undervisningen. Det er næppe muligt at tale om undervisning uden mål. Opstilling af mål er også afgørende for *kursisternes* engagement og involvering i undervisningen, da målene indfrier svaret på "hvor skal vi hen, du?", og gør det muligt for kursisterne at vurdere, om de så når målene. For *sprogcentret* er mål væsentlige for at kunne vurdere læring og effekt af undervisningen, for herigennem at kunne kommunikere dette videre til det omgivende samfund. På alle tre niveauer er mål således vigtige for at kunne foretage en løbende evaluering af undervisningen med henblik på fortsat forbedring og udvikling.

## **Om mål**

Det er ikke muligt at omsætte alt i undervisningen til mål, der umiddelbart kan observeres og formuleres. Ved siden af og midt i undervisningen foregår der en medlæring, som bl.a. kan fremmes af de metoder, læreren anvender, og det samspil, der

er mellem lærer og kursister. Det kan være en positiv medlæring, som fremmer samarbejde, ansvar i læreprocessen mv. Der kan imidlertid også være tale om negativ medlæring, fordi der opstår et sammenstød mellem det læringsbegreb, man som kursist medbringer (læreren styrer og organiserer undervisningen) og det læringsbegreb, der ligger bag undervisningen (lærer og kursister samarbejder om styring og organisering af undervisningen).

En væsentlig pointe er desuden, at mål udfolder sig på tre niveauer i undervisningen: 1) lærerens eksplicite mål, 2) kursisters oplevelse af disse mål og 3) hvad der faktisk sker i undervisningen. Og det er ikke altid, der er konsensus mellem disse niveauer.

### **En enkel model til at formulere mål**

Det er væsentligt, at målbeskrivelser så vidt muligt er:

- entydige - forskellige undervisere lægger samme indhold i dem
- relevante - de beskriver elementer af betydning for undervisningen
- kommunikerbare - kursisterne forstår dem
- operationelle - de kan omsættes til praktisk undervisning.

Hvis ovenstående krav er indfriet, vil målformuleringen være fremmende for kursisters læreproces.

I den praktiske undervisning kan der være en pointe i at anvende en model, der både tager udgangspunkt i målene for de faglige elementer i undervisningen, men også fokuserer på deltagernes ressourcer og vanskeligheder i forhold til disse faglige elementer. En sådan målanalyse hjælper underviseren med at strukturere undervisningen i forhold til den situation, som deltagerne også uden for sprogcentret skal anvende disse elementer i, frem for alene at fokusere på den struktur og opbygning, som emnet isoleret set kan indbyde til. I praksis kan det f.eks. dreje sig om at vælge grammatiske elementer ud fra en kommunikativ synsvinkel, dvs. særligt fokusere på de fænomener, der er væsentlige for at kunne beherske bestemte sproghandlinger. Det er min erfaring, at det tankearbejde, som undervi-

seren må gennemføre i forbindelse med denne målanalyse, ofte er en stor hjælp med hensyn til at ordne stoffet i forhold til kursisternes forudsætninger og potentiale.

Rent praktisk gennemføres denne målanalyse ud fra følgende spørgsmål:

- 1) Hvilken situation skal deltagerne kunne anvende det lærte i?
- 2) Hvilke ressourcer/erfaringer hos kursisterne kan inddrages i undervisningen?
- 3) Hvilken blokering/modstand kan der være i forhold til emnet og formen?
- 4) Hvilke faglige elementer skal med i undervisningen?
- 5) Hvad kunne være et mål for denne del af undervisningen?

Alt efter kursisternes forudsætninger og ressourcer bør de inddrages i forbindelse med de enkelte spørgsmål i målanalysen. Hvilke tanker har kursisternes f.eks. gjort sig om, hvilken situation de skal anvende sproget i? Hvor tæt på eller hvor langt befinder kursisternes forestillinger sig fra lærerens? Hvilken kontrakt for læringen kan kursister og lærer på baggrund heraf så formulere i fællesskab?

Målanalysen kan i praksis anvendes både i forhold til enkelte sekvenser og lektioner af et undervisningsforløb, men også i forhold til at formulere mål i forhold til hele undervisningsforløbet. Målanalysen har på dette niveau til hensigt at give lærere og kursister nogle pejlemærker, som de kan orientere sig ud fra - fra hvert deres udgangspunkt: læreren som iscenesætter af læreprocessen og deltagerne som hovedaktører i den.

Der er dog ingen garanti for, at undervisning tilrettelagt efter en sådan overordnet målanalyse på alle områder resulterer i den tilsigtede læring hos kursisterne. Det er derfor også nødvendigt at foretage en løbende evaluering i forhold til de opstillede delmål.

### **Evaluering af delmål**

Foruden den evaluering, som den enkelte underviser foretager af kursisternes læringsresultater via test, øvelser og opgaver, er



der samtidig den væsentlige del af evalueringen, der handler om, hvordan kursisterne oplever undervisningen og læreprocessen. Formålet med denne evaluering er først og fremmest at give underviseren indsigt i, hvad hun kan gøre for at facilitere (lette og forbedre) læreprocessen i samarbejde med kursisterne og at skærpe den enkelte kursists opmærksomhed i forhold til egen læring. Her kan underviseren vende tilbage til elementer og delmål fra målanalysen.

Denne evaluering bør have 3 perspektiver:

1) *Kursisterne evaluerer deres egen læring, herunder deres eget læringsarbejde.*

Hvad lærte jeg? Hvordan lærte jeg? Hvad havde særlig god effekt i min forberedelse og deltagelse i undervisningen? Her gælder det om at hjælpe kursisterne til at fokusere på den del af deres læringsarbejde, som har givet resultater - det de skal gøre mere ud af. Logbogen kan bruges som værktøj i denne sammenhæng. Fordelen ved logbogen er, at den kan bruges meget enkelt og meget avanceret. Den enkelte brug kan være at skrive et ord, som havde særlig betydning i kursistens læring eller evt. lave en tegning. Et andet værktøj er at give kursisten viden om hans eller hendes sproglige profil, dvs. se eller høre noget af ens egen sproglige produktion - skriftlige produkter eller båndoptagelser. Pointen i dette er, at det ofte kan være svært at tale om, hvad man sprogligt kan og også at se fremskridt, hvis man ikke direkte kan se resultaterne af sin læring "udefra".

2) *Underviseren evaluerer deltagernes læring og indsats.*

Alt efter sproglig og kulturel baggrund kan det første perspektiv - i hvert fald i den tidligste fase - være vanskeligt for nogle kursister. De ved måske ikke hvad der skal til for at nå den givne sproglige kompetence. Her må underviseren på banen som professionel iscenesætter af læreprocessen. Denne evaluering bør være fremadrettet (proaktiv): hvad skal kursisten gøre mere eller mindre af, snarere end tilbageblikkende (reaktiv): hvad har kursisten gjort for lidt eller for meget af? Pointen er her at bringe kursisten i en situation med mange handlemuligheder - ud fra den kompetence vedkommende har.

### 3) *Samarbejdet i og omkring undervisningen.*

Ud fra den tanke at undervisning dybest set har til hensigt at øge kompetencen hos kursisterne, og at dette sker i et samarbejde mellem kursister og underviser, synes der at være en god mening i at evaluere dette samarbejde. Lærerne bør sige farvel til den evaluering, der alene måler kursisternes tilfredshed, den såkaldte "charterevaluering". Mit hovedargument er, at kursisternes tilfredshed med undervisningen ofte er omvendt proportional med deres læring. "Charterevalueringen" er en tilbageskuende evaluering. I stedet foreslår jeg en evaluering, der tager udgangspunkt i og fokuserer på undervisningens resultat og målet med undervisningen, nemlig læringen (jf. "Besyv").

### **Hvordan kommer vi videre?**

Det at arbejde med mål, delmål og evaluering hører til den enkelte lærers vigtigste værktøjer og er et afgørende omdrejningspunkt for undervisningen. Det er mit indtryk, at lærere hver for sig har mange forskellige udgaver og design af disse værktøjer. Det kan være en styrke - standardisering er ikke altid et gode, når det handler om undervisning. Men svagheden er, at kendskabet til disse forskellige værktøjer er privatiseret og ikke er "hver lærers eje". Det handler derfor i høj grad om at præsentere, sammenligne og studere hinandens værktøjer og lade sig inspirere til at gå nye veje. Det kræver kollegial udveksling og indbyrdes læring. Ledelsen af det enkelte sprogcenter har her en vigtig rolle med hensyn til at sikre, at denne kollegiale læring kan finde sted.

### **Litteratur**

Christiansen, Mogens & Gert Rosenkvist: Voksenundervisning - formidling i praksis. København, Gyldendal, 1999.

Poulsen, Sten Clod: Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed. Slagelse, Metaconsult, 1996.

Rosenkvist, Gert: Undervisning er ikke en charterrejse. I: Besyv nr. 8, København 2000. Dansk Magisterforening.

# Når kursisterne tages med på råd, bliver sprogcentret bedre

Af Kirsten Kirch, Sprogcenter Aalborg

Denne artikel beskæftiger sig dels med kursisternes introduktion til dette at lære sprog og dels deres opfattelse af, hvad et godt sprogcenter er.

På Sprogcenter Aalborg blev der i efteråret 1999 igangsat en proces, der med tiden kan medvirke til etablering af en pædagogisk offentlighed med inddragelse af kursisternes vurdering af sprogcenterets mål og virke.

Denne proces blev sparket i gang med en større spørgeskemaundersøgelse om værdier og mål blandt såvel lærere som kursister og med kursistrådet som aktiv medspiller i planlægning og afvikling. Her skulle respondenterne først værdisætte en række forhold ved et (imaginært) godt sprogcenter, hvorefter de skulle tage stilling til, hvordan det forholdt sig med de samme forhold på virkelighedens Sprogcenter Aalborg.

Ved denne fremgangsmåde blev det muligt at fokusere på de punkter, hvor der ifølge såvel lærere som kursister var langt mellem den ønskede tilstand og virkeligheden. Processen er langt fra afsluttet, men har f.eks. inspireret undertegnede til at arbejde videre i samme retning med en spor 3, trin 2 midt-klasse.

## **De metakognitive mål**

Januar 2000: Som led i forberedelsen kigger jeg lige en ekstra gang i vejledningen for at tjekke, hvad den siger om målet for kursisternes evalueringskompetence.

OK, kursisterne skal kunne formulere delmål, evaluere egen progression, give udtryk for oplevelsen af arbejdet med de enkelte aktiviteter, udtrykke præferencer og give forslag til

videre arbejde. Og det er jo meget godt, forudsat selvfølgelig, at vi har konsensus om en række forhold og værdier. Og at vi har et fælles metasprog til rådighed for en sådan diskurs.

*“Du bestemmer selv!”*

At dette ikke uden videre er tilfældet i min konkrete klasse, har jeg allerede fået en klar fornemmelse af i situationer, hvor jeg har søgt at inddrage kursisterne i en forhandling om delmål og foretrukne arbejdsformer. “Du bestemmer selv!” lyder det hver gang fra kursist S, som derefter læner sig tilbage med erklæringen om, at jeg skal lære ham grammatik. Sådan! Og hvor har han i øvrigt denne chunk fra? Hvem har sagt til ham: “Du bestemmer selv!” så mange gange på et så tidligt tidspunkt i tilegnelsesforløbet, at sætningen er indoptaget som uanalyseret helhed? Jeg ser for mig manganen en træt sagsbehandler...

*Kursisternes faktuelle viden om mål og rammer*

En eventuel enighed forudsætter også, at begge parter i en diskurs har den fornødne viden om faktuelle forhold, på grundlag af hvilken de kan erklære sig enige eller uenige. Hvis ikke kursisterne har en solid viden om det system, de er blevet indrullet i, organisationens struktur, institutionens art, dens samspil med det omgivende samfund (socialforvaltning, uddannelsesinstitutioner, arbejdsmarked), - hvis ikke kursisterne er bekendt med karakteren af de afsluttende prøver og de vurderingskriterier, der bringes i anvendelse her, samt hvad disse prøver giver adgang til, - hvordan kan kursisterne så give kritisk og konstruktiv tilbagemelding på, om undervisningen opleves som relevant?

*Fælles syn på sprogtilegnelse?*

Og ikke nok med de faktuelle forhold. Også visse grundlæggende antagelser om læring versus undervisning bør vel italesættes. Eksempelvis prøver jeg i min tilrettelæggelse af det daglige arbejde at få trekanten *approach, design og procedure* til at hænge sammen (jf. Richards & Rodgers, 1986). Men hvad gør jeg ved det faktum, at der set fra (nogle af) kursisternes synspunkt måske overhovedet ikke er nogen sammenhæng, fordi vi er grundlæggende uenige om de involverede begreber?

Hvad nu, hvis kursisterne har et andet syn på sprog og sprogtilegnelse (approach), end jeg har? Og hvis de mangler viden om love og bestemmelser, overordnede mål, læseplaner og rammer for undervisningen (design)? Så er det vel ikke så underligt, at det kan være svært at opnå konsensus om, hvordan kommunikationen skal foregå, hvordan interaktionen skal være, og hvilke aktiviteter der er relevante (procedure)?

### **Planlægning af 3-trinsraket med hjælpemotor**

Med disse refleksioner i baghovedet planlægger jeg et forløb med 1) formidling af hårde facts om mål og rammer, 2) tematisering af forventninger til undervisningen samt 3) evaluering af institutionens karakter. Desuden har jeg som hjælpemotor en skjult dagsorden: 4) Jeg håber, at kursisterne på baggrund af ovennævnte vil tage deres egen handlingsplan op til seriøs revision.

#### *Flerfoldige mål med undervisningen*

En sådan undervisning kan siges at have strategiske mål i den forstand, at der arbejdes med opnåelse af større bevidsthed om læringsstrategier. Socioaffektive mål i den forstand, at der arbejdes med relationer i det sociale rum og kursisters evne/vilje til at indgå i par/gruppearbejde. Filosofiske mål i den forstand, at der arbejdes med det sprogsyn og tilegnelsessyn, der ligger bag fokuseringen på læringsstrategier, ansvar for egen læring og interaktionsformer.

Og endelig det mål, at den enkelte kursist tager sin egen (livs)situation op og forholder sig til selve det faktum, at han/hun befinder sig på et sprogcenter på spor 3, trin 2 midt, - i en klasse, hvor en tredjedel af kursisterne har halvandet års ubrudt undervisning bag sig, mens de andre har et meget længere, men afbrudt forløb bag sig med op til 6 års forudgående ophold i Danmark. Altså relativt inkompatible størrelser med meget forskellige motivationsgrader og mål for deltagelse.

### **Italesættelse af tilegnelsessyn**

Indledningsvis stiller jeg kursisterne følgende spørgsmål: Hvad er sprog? Hvordan lærte du fremmedsprog i folkeskolen eller gymnasiet? Hvordan lærer man bedst sprog? Ved efterfølgende

diskussion søger vi ikke at nå til nogen enighed. Jeg noterer de forskellige udsagn som de falder og har her forsøgt at kategorisere dem:

*Approach:* Udsagnene vedrørende sprogsyn og synet på sprog-tilegnelse viser træk af både strukturalistisk og behavioristisk art, ligesom der også er forestillinger om tilegnelsesrækkefølge: *Sprog er ligesom matematik / Sprog er byggeklodser, der danner kæde / Det er godt at lære udenad / Det er godt med straf / Man skal starte med alfabetet, gå videre til grammatikken, og så begynde at tale / Man skal først tale, så læse, så grammatik, og så diktat / Man kan ikke lære sprog uden grammatik / Grammatik er dårligt.*

*Design:* Udsagnene udmønter sig i en vis institutionskritik, der dog ikke ser ud til at referere til nogen faktuel viden om vilkårene: *Alle klasser på samme niveau skal arbejde med samme grundbog / Der skal være homogene klasser / Det skal være et sprogcenter med et program, ikke to år med samme grundbog (ved holdskift).*

*Procedure:* Også hvad angår den daglige afvikling, råder der - selvfølgelig - stor uenighed: *Det bedste er læse-forstå, der giver større ordforråd / Det bedste er at læse tekst hjemme og besvare spørgsmål i klassen / Det bedste er at lære en dialog udenad hjemme og opføre den for klassen / Det er godt med gruppearbejde / Det er dårligt med gruppearbejde / Det er bedst at arbejde alene / Læreren skal forklare det hele.*

Til sidst i klassesamtalen fremkommer der også udsagn, der bærer præg af mere personlige erfaringer med motivationens betydning for tilegnelsen: *Det er vigtigt at lave hjemmearbejde / Det er vigtigt at se dansk tv / Det er vigtigt at have et mål.*

### **Revision af undervisningsplan**

Oplyst af disse divergerende holdninger slår jeg fast for mig selv, at der vil være god fornuft i at arbejde videre med følgende problemstillinger:

- Hvad skal kursisterne vide om mål og rammer? (design)
- Hvordan kan vi tale om sprog og sprog-tilegnelse? (approach)

- Hvordan kan jeg fremme, at arbejdet med ovenstående resultater i en større enighed om aktiviteter og interaktionsformer i den daglige afvikling? (procedure)
- Med hvilke midler kan jeg som lærer gøre institutionen og dens organisering til genstand for kritisk diskussion - som opfølgning af centerudviklingsprocessen?
- Kan ovenstående faktisk inspirere den enkelte kursist til seriøs evaluering af egen handlingsplan?

### **Viden om mål og rammer (design)**

Formidlingsforløbet omfatter gennemgang af undervisningsmodellen, hvad Almenprøve 2 giver adgang til, læse-let-redigerede udskrifter fra vejledningens specifikationer af mål for spor 3, trin 2 etc. etc. af samme skuffe.

Alene gennemgangen af undervisningsmodellen medfører blandt andre følgende spørgsmål fra kursisterne og illustrerer blot, at den nødvendige viden om mål og rammer absolut ikke er til stede på forhånd:

*Skal vi til Almenprøve 2? Hvornår? Hvad kan man bruge Almenprøve 2 til? Hvad bliver testet? Hvad er et normalt forløb? Hvem bestemmer, når man skal til afsluttende prøve, lærer eller kursist? Kan man dumpe? Må vi se eksamensopgaver og eksempler på besvarelser? Hvordan kan man bestå?*

### **Holdning til sprog og sprogtilegnelse (approach)**

Approach: Inspireret af kursisternes divergerende holdninger og forventninger til undervisning/læring - og med håb om at få en mere nuanceret dialog med det par kursister, der jævnligt læner sig tilbage og kræver grammatiske forelæsninger, præsenterer jeg holdet for en transparent, der (i forenklet form) gengiver to syn på sprogtilegnelse og det, vi kalder "grammatik", henholdsvis Skinners og Chomskys version:

*1. Man lærer sprog ved at imitere og gentage. Sprog er vaner. Det lille barn hører mor og far tale. Barnet imiterer, dvs efterligner mors og fars sprog. Ved at gentage mange gange lærer barnet sproget.*

*Hvis man senere skal lære et nyt sprog, skal man arbejde på sam-*

*me måde: Imitere og gentage. Man laver fejl, fordi førstesprogets vaner sidder fast. Man skal gentage sætninger på det nye sprog mange gange, så får man nye vaner. Det er ikke nødvendigt at forstå, hvad man gentager.*

*2. Man lærer sprog, fordi man har en medfødt sprogevne, en slags for-grammatik. Det lille barn hører mor og far tale, men barnet gentager ikke kun, hvad far og mor siger. Barnet laver helt nye sætninger og ord.*

*Mor siger: Jeg bager en kage. Barnet siger: Mig spiser kage. Far siger: Jeg gik til bageren. Barnet siger: Far gåede til bageren. Hvor kommer de fejl fra? Ikke fra fars og mors sprog. Hvor så?*

Herefter bølger diskussionen. Til sidst er vi nået så langt, at afdækningen af sidste del af transparenten bare virker som genkendelse. Nye begreber er dannet:

“Fejlene” kommer fra barnets egen grammatik. Fra den medfødte sprogevne, som hele tiden arbejder med at lave system i sproget - altså en grammatik. Barnets grammatik ligner ikke de voksnes. Barnet laver sine egne hypoteser om sprogets system, - det vi kalder grammatikken. Når barnet taler med de voksne, får barnet respons på sine hypoteser. Nogle var rigtige, andre var forkerte. Så laver barnet nye hypoteser, og til sidst har barnet fundet det system i sproget, som de voksne bruger. Så siger vi, at barnet har lært sit modersmål.

Voksne laver også hypoteser, når de lærer et nyt sprog. Men voksne har også samtidig et eller flere andre sprog, de kan støtte sig til, når de laver og afprøver hypoteserne, foruden begreber og viden om verden.

### **Større konsensus om daglig afvikling (procedure)**

Transparentens sidste udsagn vækker selvfølgelig diskussion, ingen køber det uden videre. Og det er jo meget godt. For diskussionen giver anledning til, at begrebet “grammatik” bliver vendt i hovederne, og at et begreb som mellemsprogsgrammatik glider ind, ligesom hypoteseafprøvning bliver noget, vi kan snakke indforstået om.



Og på den måde giver det mere mening, når læreren hævder, at det kan være vældig frugtbar for kursisterne at lave "fejl", dvs. afprøve forkerte hypoteser, idet det giver læreren mulighed for et kig ind i den enkeltes mellemsprogsgrammatik og se, hvor den systematisk eller usystematisk varierer i forhold til målsprogets system. Og at en procedure, der involverer kursister i par- eller gruppearbejde faktisk også giver mulighed for hypoteseafprøvning. Alt i alt en rigtig god diskussion, der i praksis demonstrerer, hvor tæt sammenvævet forholdet er mellem approach og procedure.

### **Institutionskritik**

Med reference til den overordnede udvikling arbejder vi videre med spørgsmålet: Hvad er et godt sprogcenter? Hvad er en god lærer? Hvordan skal sprogcentret modtage nye kursister? Hvad skal nye kursister informeres om før start?

Ud af 61 udsagn om de optimale forhold på et sprogcenter skulle kursisterne prioritere 5. Nedenfor vises, hvordan min klasse prioriterede.

På et godt sprogcenter er der:

- 1) både danske og udenlandske kursister
- 2) dygtige lærere
- 3) mange forskellige nationaliteter i klassen
- 4) god information om mulighed for uddannelse
- 5) god information om mulighed for arbejde.

Vi har valgt de fem begreber, fordi de er meget vigtige for et godt sprogcenter.

*Nr. 1: Hvis vi blander sig med danske kursister vi har mulighed at lære dans hurtigere og bedre.*

*Nr. 2: Undervisning betyder meget af lærere.*

*Nr. 3: Når er i en klasse mange forskellige nationaliteter vi er nød til at snakke kun dansk.*

*Nr. 4: Mange af os vil gerne at fortsætte med skole dvs. at være mere uddannet (at få dansk uddannelse).*

*Nr. 5: Vi få ikke information om arbejde. Nogen af os tanker også på arbejde, som andre mennesker, måske ikke nu men i fremtiden selvfølgelig ja, derfor vi vil gerne at ved mere om overskrivende fem eksempler.*

Når kursisterne prioriterer allerhøjest, at der også er danske kursister på sprogcentret, får de dels omdefinert begrebet "sprogcenter", dels får de sagt noget om deres (u)tilfredshed med hele det koncept for integrationsprocessen, der ligger til grund for etablering af sprogcentre, og de tematiserer altså her værdier, der normalt ikke italesættes eller spørges til. Tilværelsen i en osteklokke har sine begrænsninger, som kan udbedres med praktikforløb!

### **Evaluering af forløbet**

Lykkedes det så at nå de strategiske, socioaffektive og filosofiske mål? Tjah, joh, ... der var faktisk gode diskussioner med ryk i. Og efterfølgende en større forståelse af - og lyst til - samarbejde. Blev kursisternes evalueringskompetence udbygget? Ja, og især fordi de fik en større viden om de overordnede mål og rammer.

Men hvad så med mine intentioner om, at den enkelte kursist tog sin situation som kursist op til vurdering. Jo, som afslutning på forløbet etablerede vi individuelle trekantssamtaler (kursist, lærer og vejleder) til justering/opfølgning af handlingsplaner. Her fik de fleste kursister - nu med større viden om egen situation og placering i systemet samt systemets placering i samfundet - formuleret ønsker om relevant praktik, som vejlederen er gået i gang med at formidle.

Nok så vigtigt: Andre kursister havde - på baggrund af deres efterhånden større indsigt i perspektiverne - allerede inden da truffet beslutning om at definere sig helt ud af kursistrollen og i stedet tage imod det tilbud om det (ikke uddannelseskrævede) arbejde, de havde fået.

For et par kursister blev en aftale om screening for læsevanskeligheder sat i værk, og en enkelt 18-årig blev omplaceret fra sprogcenter til ungdomsskole. Endelig havde vi nu - i samarbejde med kursisterne - dokumentation for det relevante i at tage deres placering på såvel spor som trin op til revision med deraf følgende omplaceringer. Noget flyttede sig, og det var også meningen.

### **Litteratur**

Genesee, Fred & John A. Upshur: Classroom-based Evaluation in Second Language Education, Cambridge University Press, 1996.

Moos, Ingelise & Karen Vilhelmsen: Skoleevaluering - 4- by-projektet. Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

# Intern evaluering på spor 1, trin a

Af Bolette Berliner, Sprogcenter Horsens

*Hvor kommer I fra?*

*Sri Lanka.*

*Det er godt nok langt, er det ikke?*

Ordvekslingen fandt sted på Gudenåen mellem nogle af vores kursister og en flok store skolebørn, da grupperne passerede hinanden i hver sin flok kanoer.

Denne episode bruger jeg ofte som personlig reminder i forbindelse med intern evaluering på spor 1. Det er yderst usikkert, hvilken indholdsmæssig betydning der lægges i kommunikationen, også i de tilfælde, hvor den sproglige form er korrekt, da evalueringen nødvendigvis må foregå på et fاملende og helt utilstrækkeligt andetsprog for kursisterne.

Derfor er min påstand, at egentlig, dybtgående evaluering i begynderundervisningen på spor 1 bør finde sted ved individuelle kursistsamtaler med tolk, og helst 2-3 gange i semestret. Alle de evalueringsaktiviteter, som jeg beskriver nedenfor, må betragtes som forberedelse til og indsamling af materiale til disse evalueringsamtaler, hvor en evaluering af kursistens læreproces samt undervisningens form og indhold kan finde sted på et voksent og nuanceret niveau, og der kan sættes nye mål i læreprocessen.

De følgende forslag til evalueringsaktiviteter i klassen skal derfor betragtes som nødvendige undervejsfaser i opbygningen af en evalueringskultur i klassen. Hermed menes, at kursisterne skal være villige til og sprogligt i stand til at evaluere en indsats/handling med sig selv/medkursister/undervisere som aktører såvel positivt som negativt og kunne forklare, hvorfor de evaluerer som de gør, før intern evaluering for alvor giver mening.

### **Daglig mundtlig evaluering på holdet**

Der findes næppe nogen standard-sprogcenterlærer og slet ikke nogen standard spor 1-klasse, da målgruppen for dette spor nok nærmer sig det mest heterogene med hensyn til livs- og skoleerfaringer samt sproglige, kulturelle og personlige kompetencer, man kan komme ud for som underviser. I det følgende opereres alligevel med en form for "gennemsnitsbegynderklasse", bestående af 5-7 kursister med ingen eller få års skolebaggrund fra hjemlandet. I en begynderklasse med kursister, der behersker et ikke-latinsk skriftsprog vil processen naturligvis være anderledes.

Mødet med et dansk uddannelsessystem med dets forventninger om initiativ, medansvar for egen læringsproces, selvstændighed, samarbejde og kritisk stillingtagen kræver unægteligt en hel del "skolesocialisering" som det hedder i alfalærerkredse.

I begynderforløbet er det vigtigt så hurtigt som muligt at vænne kursisterne til mundtligt at evaluere undervisningens form og indhold, så godt det nu lader sig gøre, jf. de indledende forbehold. Hertil skal opbygges et ordforråd om aktiviteterne i klassen, og kursisterne skal tidligt i forløbet gøre erfaringer med selvstændige og decentrale arbejdsformer som erfaringsgrundlag til den første individuelle samtale med tolk. Først senere, måske i slutningen af 1. semester, afhængigt af kursistgruppen og undervisningsforløbet, kan man så begynde med diagnostiske evalueringer af den enkelte kursist, da kursisterne ellers let bekræftes i, at alene læreren har evalueringskompetence og sidder inde med "facit".

De sidste 10-15 minutter af hvert undervisningsmodul bruges til evaluering. Lærer og kursister rekapitulerer sammen dagens aktiviteter: lytte til båndoptager, repetere ord, se video, snakke om ..., huskespil, snakke om billeder i grupper etc. Læreren sørger for i de første uger af undervisningsforløbet at opbygge et ordforråd i klassen, der gør det muligt i forenklet form at navngive de forskellige aktiviteter og gøre dem genkendelige, gerne understøttet af billeder eller symboler. I en - måske forholdsvis lang - periode vil denne proces, hvor kursisterne genkalder sig dagens program, være tilstrækkelig, på vej mod eva-

lueringsmålet, som er at øge kursisterne bevidsthed om udbyttet af de enkelte undervisningsaktiviteter samt at vænne dem til at evaluere.

Senere visualiserer læreren dagsforløbet på tavlen ved hjælp af tegninger eller symboler. Kursisterne bliver nu bedt om hver især at udpege den bedste aktivitet, evt. ved tildeling af et kort med et smilende ansigt. På et senere tidspunkt, når kursisterne er fortrolige med dette, kan man så lade hver kursist udpege både den bedste og den dårligste aktivitet. Dette giver en livlig trafik og snak i klassen. Det foregår lettest med whiteboard og symbolkort, hvor hver kursist har sin egen farve.

Brug af ansigtsikoner eller skalaer i evaluering kan kun give nogle meget overordnede pejlinger, da det, på dette trin, oftest er umuligt at diskutere, hvilken betydning kursisterne tillægger symbolet og i forhold til hvad.

Kursisten giver en aktivitet dette symbol: 😊, men er det fordi det var sjovt, lærerigt, brugbart i hverdagen, meningsfuldt, et passende niveau, spændende, overraskende, fordi det var lærerstyret, fordi kursisten ikke blev udfordret ret meget og var tilfreds med det, fordi andet ville være uhøfligt, for at slippe for at skulle forklare sig eller ...?

Kursisten giver en aktivitet dette symbol: 😞, men er det fordi, det var for let, for svært, for kedeligt, meningsløst, anstrengende, trættende, krævede for meget koncentration, fordi kursisten hellere ville lave noget andet, fordi kursisten foretrækker en anden lærers facon på denne aktivitet eller ...?

Før den første individuelle samtale vil læreren forhåbentlig kunne se et mønster i den enkelte kursists prioriteringer og spørge til dem under samtalen. Meget inspiration til denne samtale kan hentes i Alver (1999).

### **Selvstændigt arbejde**

Det individuelle aspekt i læreprocessen introduceres fra starten gennem aktiviteter, hvor kursisterne arbejder i eget tempo og selv (i starten med lærerstøtte) registrerer, hvilke opgaver de

har løst. Dette kan f.eks. gøres ved computeren med programmet “Billedordbogen” (version 2.02 w, Orfeus, 1996). Hver kursist får et skema (her i formindsket udgave):

Navn:							
Bog: Du og jeg		Billede:					
Aktivitet	1	2	3	4	5	6	7
1. Udpeg på tegning							
2. Udpeg i ordliste							
3. Lyt og find på tegning							
4. Lyt og find i ordliste							
5. Bogstavleg							
6. Stav ordene							

Kursisterne registrerer med dato eller afkrydsning i rubrikkerne, hvordan arbejdet skrider fremad. Til aktivitet 5 “Bogstavleg” og 6 “Stav ordene” udleveres, hvis kursisten ønsker det, ordlister som støttemateriale. Vi har erfaring for, at kursister har stor glæde af dette skema allerede fra trin a og forbløffende hurtigt er i stand til selv at finde rundt i det og gøre brug af det, uanset om de kan læse det eller ej. Arbejdet ved computeren bliver synligt, mere koncentreret og målrettet. Undervejs eller ved afslutningen af aktiviteten må læreren sørge for kort at få snakket med hver kursist og give vedkommende feedback: Hvordan går arbejdet for dig? Hvilke opgavetyper er lette/svære for dig? Hvad skal du arbejde med næste gang?

Erfaringen med systematisering af eget arbejde kan overføres til andre aktiviteter og udbygges til individuelt arbejde, hvor kursisterne arbejder med differentierede opgaver under samme emne. Dette stiller store krav til underviseren, især i begyndelsen, hvor alle kursister har brug for megen læreropmærksomhed, bl.a. fordi mange kursister er uvante med at holde sig selv i gang i en undervisningssituation.

Denne erfaring med at tilrettelægge og gennemføre eget arbejde er en væsentlig del af hele evalueringsprocessen, da det først giver mening at evaluere et resultat med kursisten, hvis han/hun er fuldt klar over, hvilken indsats på vej mod et mål der forventes af vedkommende.

På de fleste sprogcentre udarbejder spor 1-lærerne en masse undervisnings- og evalueringsmateriale målrettet til den aktuelle kursistgruppe og til den enkelte kursists individuelle niveau. Det er meget resursekrævende, ikke mindst at producere materialer til ikke-skriftsprogsbaseret selvstændigt arbejde, såsom lytteforståelser til billeder på forskellige niveauer. Det ville være ønskeligt, om der på landsplan kunne produceres en række afgrænsede, overskuelige, selvinstruerende og selvkontrollerende øvelsessæt med afsluttende evaluering. Sådanne evalueringer skulle befinde sig inden for lytte-læse-skrive-kompetence samt edb til spor 1, med relevant ordforråd og billedmateriale inden for begynderundervisningens emner. Dette kunne bruges som supplement til klasseundervisningen, hvor de samme emner behandles med udgangspunkt i lokale og personlige forhold. Eksistensen af et sådant materiale ville frisætte en masse læreres ressourcer til videreudvikling af talesprogs-pædagogikken og de kommunikative arbejdsformer i spor 1-undervisningen.

### **Decentrale arbejdsformer**

En del spor 1-kursister er dårlige til at lytte, i hvert fald når kommunikationssproget er dansk, har jeg konstateret. Måske har der i undervisningen ikke været lagt vægt nok på at lytte til samtalepartnern. Ofte hører kursisterne ikke spørgsmålet, men svarer alligevel det, som de regner med, at læreren forventer, i stedet for at bede om at få spørgsmålet gentaget. I mange tilfælde er lærerne, ikke mindst på spor 1, måske også for villige til at forstå, reparere og bygge stillads i samtalerne i klassen, uden at kursisterne måske er i stand til at indoptage den tilbudte korrektur.

Før vi kan evaluere på kursisternes mundtlige kompetence, er det ofte nødvendigt at øge deres opmærksomhed på de receptive færdigheders betydning for opretholdelse af kommunikation, bl.a. også ved at få dem til at lytte mere til hinanden.

Med inspiration fra Sprogforum (nr. 14, 1999) har min kollega Dorthe Theilgaard tilpasset en mundtlig quizform til brug på spor 1, og den har med stor succes været afprøvet på adskillige hold. Quizzen indeholder elementer af evaluering, hvorfor den skal nævnes her som forslag til "evalueringsforberedende"



undervisning. Formålet med quizzen er, at kursisterne skal træne i at

- lytte opmærksomt til hinanden, motiveret af konkurrenceelementet
- samarbejde i en gruppe, efter bestemte regler
- vurdere modgruppens svar sprogligt og indholdsmæssigt.

Emnet for quizzen, gerne i tilknytning til det, man ellers arbejder med i klassen, introduceres via billeder og almindelig samtale for at sikre en vis forforståelse. Herefter deles holdet i 2 grupper. Læreren læser nu en kort lyttetekst op i almindeligt taletempo. Kursisterne kan få oplæsningen gentaget så mange gange, de ønsker. Herefter får de 2 grupper ca. 10 minutter til at forberede spørgsmål til hinanden ud fra lytteteksten. Alle i en gruppe skal kende spørgsmålene. Læreren skriver navnene på deltagerne i de 2 grupper op på tavlen, og hver gruppe får forlods 10 point.

Quizzen går i gang: kursist 1 i gruppe A stiller et spørgsmål til kursist 1 i gruppe B. Hvis der kan svares korrekt, får gruppe B 1 point. Derefter stiller kursist 1 fra gruppe B et spørgsmål til kursist 2 i gruppe A, og så fremdeles. Kun den kursist, der spørges, må svare, men hun må gerne konferere med sin gruppe, inden hun svarer. Den gruppe, der stiller et spørgsmål, afgør, om svaret er forståeligt og indholdsmæssigt tilstrækkeligt til at give point. Det giver 1 minuspoint at tale på andres vegne, og det giver 1 minuspoint at tale andre sprog end dansk. Hvis der ikke kan svares på et spørgsmål, kan den gruppe, der stillede spørgsmålet, få point, hvis de selv kan svare. Læreren fører point og holder styr på talerækken, men holder sig ellers uden for kommunikationen.

Hvis forarbejdet med spørgsmålene og samarbejdet i gruppen ikke har været tilstrækkeligt, afsløres det med al tydelighed i denne quizform. Det kan derfor anbefales, når holdet har prøvet metoden nogle gange, at optage en quizrunde på video. Dermed har man et meget konkret udgangspunkt for en evalueringssamtale i klassen om samarbejdsformer og lyttestrategier.

### **Kommunikative problemløsningsopgaver**

Til diagnostiske evalueringer af primært de receptive færdigheder i mundtlig kommunikation er "Languagemasteren" et uvurderligt redskab. Det er en særlig båndoptager der betjenes manuelt med store kartonkort, der hver rummer knap 10 sekunders taletid. I modsætning til den gængse båndoptager er det nemmere at fokusere på enkeltord og sætninger på Languagemasteren. Der kan hæftes billeder på kortene eller skrives direkte på dem. Languagemasteren kan bruges til individuel glosetræning eller lytteforståelse, men giver også mange muligheder for par- og gruppearbejde med talesprog, som kursisterne jo så at sige får med sig ud i gruppen opdelt i småbidder.

Til emnet familieforhold kan der f.eks. arbejdes med placering af personer i et stamtræ. Hvert familiemedlem har sit eget languagemasterkort med portræt på og en kort mundtlig præsentation som "Jeg er gift med Jakob. Vi har 2 drenge" eller "Min far hedder Jakob. Han er god til at spille fodbold".

I det familiespil, jeg arbejder med, er der i alt 13 personer, men det kan deles op i mindre sekvenser på 4 eller 7 personer, og lytteteksterne er både indtalt i en meget enkel og en mere kompliceret version, ved hjælp af hjælpsomme børn og naboer.

Kursisterne kan arbejde sammen 2 og 2 med at løse opgaven, eller hver kursist kan få 1-2 personkort, som de så skal placere i forhold til de andres. Kursisterne skal placere billeder af familiemedlemmerne (klippet ud fra ugeblade og reklamer) på et fortrykt stamtræ, og alt efter dansksprogligt niveau skrive navnene eller forbogstaverne ind i stamtræet eller mundtligt redegøre for familiesammenhængen. Der kan arbejdes med opgaven flere gange i samme klasse, med stigende sværhedsgrad og inddragelse af flere personer.

Den interne evaluering kommer ind i det øjeblik, læreren optager klassens kommunikation og samarbejde omkring opgaven på video. Dele af denne video bruges som grundlag for evaluering i klassen eller til de individuelle kursistsamtaler, i forhold til de opstillede mål for mundtlig kommunikation.

Der ligger store pædagogiske udfordringer i at skulle omsætte spor 1-fagbeskrivelsen og vejledningens anbefalinger til daglig undervisningspraksis, især med hensyn til løbende intern evaluering af undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt kursistens læreproces.

Intern evaluering skal være en integreret del af undervisningen, og resultaterne skal have indflydelse på den videre undervisning. Derfor må evalueringsform og -materiale i de fleste tilfælde skræddersys til den aktuelle målgruppe, så evalueringsprocessen tager afsæt i og gradvist udbygges ud fra kursistgruppens forudsætninger, sammenholdt med undervisningsmålene for pågældende trin. Det gøres ikke fra dag 1 med en begynderklasse på spor 1, men med små skridt hen ad vejen.

### **Litteratur**

Alver, Vigdis & Vigdis Lahaug: Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige. Oslo, Novus Forlag, 1999.

Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson: Evaluering og læreprocesser. København, Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen, 1997.

Borgnakke, Karen: Evalueringens spændingsfelter. Evalueringens veje og vildveje. Debathæfte 1, DLH, 1995.

Hemmingsen, Lis: Hvilke voksenpædagogiske udfordringer møder lærerne i undervisningen af langsomme indlærere? I: Skovholm, Jens (red.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? Herning / København, Dansk Flygtningehjælp og Special-pædagogisk forlag, 1996.

Ohrt, Pia Zinn: En ting ad gangen. I: Sprogforum 14, 1999.

# Opstilling af mål i begynderundervisningen på spor 1

Af Lilly Christensen, Hvidovre Sprogcenter, AOF

I denne artikel giver jeg et eksempel på, hvordan evaluering kan gribes an i den tidlige undervisning på spor 1. Evaluering på dette trin må tage hensyn til, at kursisterne ikke har et skriftsprog, som evalueringen kan baseres på, og at den mundtlige kompetence er begrænset. En af de første udfordringer, spor 1-læreren står over for, er at få etableret en fælles forståelse af, hvad der skal foregå i undervisningen og at få opbygget overskuelige arbejds gange.

Når spor 1-kursister møder til deres første undervisning på sprogcentret, adskiller mange sig fra kursister på de to øvrige spor ved ikke at have eller kun at have ganske få erfaringer med et skolesystem. Men som øvrige kursister har de forventninger til det, de nu skal i gang med.

Som lærere er det vores opgave at tilrettelægge en undervisning, som både tager udgangspunkt i kursistens forudsætninger og afspejler de mål, der skal nås. Redskaberne til at løse denne opgave er vores erfaring, intuition og viden om sprogtilegnelse og sprogpedagogik. Vi tilhører en undervisningstradition, som er særlig for os, og som det derfor er nødvendigt at tydeliggøre for kursisterne, når de skal bruge uddannelsessystemet og/eller har behov for at forstå, hvad det er for et skoleforløb, deres børn skal i gang med. Vores viden om kursisternes undervisningstraditioner, forventninger til og syn på undervisning er oftest begrænset. Vi ved ikke tilstrækkeligt om kursisternes forudsætninger og forventninger og derfor heller ikke, om det program, vi tilbyder, altid er det optimale for den enkelte kursist. Hvis vi vil vide det, må vi spørge kursisterne.

Evaluering er ofte noget med skemaer, som skal læses og afkrydses, og spørgsmål, som skal besvares skriftligt og derfor

forudsætter skriftsproglige færdigheder. Når evaluering foregår mundtligt, stiller den oftest store krav til mundtlige færdigheder. Det kan med andre ord være svært for en begynderkursist at give sin mening til kende på dansk. Fra Norge og Sverige har vi hørt om gode erfaringer med brug af tolk i begynderundervisningen, hvorved man giver kursisten mulighed for at fortælle om forventninger til undervisningens indhold, til lærerens rolle, til målet med undervisningen m.v. Det er heldigvis også muligt for os at gøre brug af tolk, omend ofte i begrænset omfang.

Fra den tidligste fase kan man begynde at opbygge et fælles sprog på dansk også om selve undervisningen, for så tidligt som muligt at give kursisterne mulighed for at sætte ord på deres ønsker til undervisningens indhold og arbejdsformer, og for at give læreren mulighed for at øge sin indsigt i kursisters ønsker.

### **Dagsprogrammet**

Til serien "Dansk på roser" hører der en æske med billedkort. Her finder jeg billedkort, som viser aktiviteterne i mit dagsprogram. Jeg sætter billedkortene fast på tavlen og skriver aktivitetens navn ud for hvert billedkort:

billede: tale

billede: skrive

billede: læse.

Vi læser ordene og øver udtalen. Nu starter aktiviteterne og kursisterne erfarer, hvad hvert programpunkt indeholder, og når et punkt er færdigt, beder jeg en kursist tage billedkortet ned. Når kursisterne kan læse ordene (tale, læse, skrive) som ordbilleder, kan jeg fjerne billedet og herefter nøjes med at skrive punktet. Man må føle sig frem, men inden for de første tre uger vil man efterhånden kunne begynde at fjerne billedkortene. Billedkortene udgør nu en slags minibilledordbog om undervisningen, som kan bruges af alle. Hver dag, når dagsprogrammet læses, kan læreren bede en kursist vise, hvilket billedkort der repræsenterer det enkelte programpunkt.

Når nye programpunkter kommer til, introduceres de med et

nyt billedkort/foto. På samme måde som beskrevet ovenfor fjernes kortet fra tavlen, når kursisterne kan læse det enkelte ord som ordbillede.

Ca. en gang om måneden sætter vi os omkring et bord, og jeg lægger alle billedkort, som har været brugt som programpunkter, på bordet. Vi repeterer mundtligt, hvad hvert kort repræsenterer, og taler om, hvad vi laver under punktet. Derefter spørger jeg hver kursist, hvilket programpunkt vedkommende henholdsvis bedst kan lide og ikke så godt kan lide. Vi sætter en streg med kridt på bordet ud for det billedkort, som en kursist vælger som sin første prioritet. Til sidst tæller vi, hvilket punkt, der har fået de fleste stemmer og prøver at få ord på, hvorfor man bedst kan lide det punkt. Samme procedure bruges til at finde frem til det punkt, som er mindst populært.

Herefter kan jeg ved undervisningsdagens begyndelse lade kursisterne skiftes til at bestemme rækkefølgen i dagsprogrammet. Når kursisten har sat billedkortene op på tavlen, hjælpes vi ad med at skrive de steder, hvor programpunktet allerede kan læses som ordbillede og tager billedkortet ned. Jeg kan også lade hele holdet prioritere programpunkternes rækkefølge. Det giver maksimal mulighed for at bruge det mundtlige sprog, som er knyttet til aktiviteten. Det mærkes på kursisterne, at de er med til at bestemme, hvad der skal arbejdes med på holdet. Alle ved, hvad vi nu skal i gang med, og alle har overblik over dagsprogrammets indhold.

Det er vigtigt at arbejde meget med det mundtlige sprog, som er knyttet til aktiviteterne. Når dagsprogrammet læses, og når vi skifter punkt, spørger jeg en kursist, hvad vi skal lave. Før dagen slutter, beder jeg en kursist sætte ord på sin mening om de enkelte punkter. I begyndelsen må både lærer og kursist i høj grad benytte sig af kropssprog for at udtrykke nuancer mellem "jeg kan bedst lide" og "jeg kan ikke lide". Læreren må efterhånden hjælpe med at sætte ord på nuancerne, og kursisterne tilegner sig lidt efter lidt flere redskaber til at give udtryk for deres mening om alle punkterne i dagsprogrammet på dansk.

På denne måde lægges grunden til, at vi gennem hele sprogcenterforløbet kan tale sammen om undervisningens indhold, og til at den enkelte kursist kan tale om sine behov i relation til den enkelte sproglige delfærdighed, på samme dansksproglige niveau, som når emnet f.eks. er bolig, familie osv.

Efter nogle måneders undervisning er kursisterne fortrolige med mange forskellige punkter på et dagsprogram. De ved, hvordan der arbejdes med forskellige færdigheder, og de ved, hvad færdighederne hedder på dansk. Det gør det muligt for læreren at bede kursisterne være med til at prioritere, hvad der skal arbejdes med over en længere periode. Kursisterne skal nu komme med forslag til emner og helst også finde billeder, som kan illustrere emnet. Emnerne skrives på tavlen, og billederne sættes ved. Kursisterne vælger efterfølgende emne ved at bruge samme procedure som ved fælles prioritering af dagsprogrammets punkter.

Når et emne er valgt, skal dagsprogrammet laves. Læreren kan nu også bede kursisterne tage stilling til, hvordan man vil arbejde med emnet. Igen bruges billeder til at illustrere de forskellige arbejdsformer: alle, gruppe, par eller alene. Kursister og lærer kan i fællesskab f.eks. sammensætte følgende dagsprogram:

tale	billede af en lejlighed	billede: alle
skrive	billede af en stue	billede: alene
læse	billede af en stue	billede: alle

Når læreren og kursisten ønsker at tage fat på den del af evalueringen, som fokuserer på den enkelte kursists progression, er dagsprogrammet også et godt fælles redskab. Det kan fungere som et skelet for samtalen. Man ved, hvad man taler om. Og man kan tale om sprogtilegnelse, selvom kursistens dansksproglige kompetence endnu er begrænset. Kursistens holdning til undervisningens indhold, f.eks. træning af det fonematiske princip i læsning, relateres til noget konkret i undervisningen, og det bliver dermed nemmere for læreren at formidle udsagn om kursistens standpunkt og nemmere for kursist og lærer i fællesskab at opstille delmål for den enkelte kursist.

Den beskrevne fremgangsmåde kan naturligvis også anvendes på spor 2, selv om kursisters brug af billeder ikke er nødvendig i samme omfang. Heller ikke spor 2-kursisters forventninger til undervisningen stemmer altid overens med lærerens. Det er derfor vigtigt fra første færd at introducere samarbejdet om dagsprogrammet, så man i stedet for en konfrontation med kursisten (som formodentlig forventer en lærer, der egenhændigt beslutter i undervisningen), lidt efter lidt kan møde kursistens ønsker i en ramme, som accepteres af begge parter.

Læreren kan bede kursister på spor 2, som er vant til at arbejde med dagsprogrammet, tage stilling til, hvad holdet skal arbejde med i en periode på f.eks. 1 uge. Kursisterne kan komme med forslag til emner. Kursisterne kan vælge at udarbejde forslagene i grupper eller i par. Emnerne skrives på tavlen og prioriteres i fællesskab.

Eksempel: Spor 2, trin 1 slut har prioriteret emnerne: ældre i Danmark, fritidsklubber, folkeskolen. Kursisterne vælger sig ind på et emne og arbejder nu i emnegrupper med at udforme forslag til et ugeprogram. Læreren hjælper grupperne med at præsentere deres forslag og indarbejde eventuelle gode ideer fra holdet. Et ugeprogram kan herefter se således ud:

Emne: Ældre i Danmark.

1. Hvem passer ældre i Danmark?  
(læreren fortæller)
2. Lave spørgsmål til ældre på plejehjem.  
(gruppearbejde)
3. Vi besøger et plejehjem, fotograferer og snakker med gamle og personale.  
(alle)
4. Vi laver tekster til billederne.  
(gruppearbejde)
5. Vi inviterer et andet hold og fortæller om besøget og viser plancher.  
(alle)
6. Vi sender billeder og tekster til plejehjemmet og takker for besøget.  
(pararbejde)



7. Vi fortæller om ældreomsorg i Pakistan, Indonesien, Kina, Tyrkiet.  
(alle).

Når kursisterne arbejder med at opstille et forslag til et ugeprogramms indhold, får de således samtidig udvekslet deres erfaringer med og holdninger til forskellige arbejdsformer. Kursisterne lærer på denne måde efterhånden at programsætte deres læringsbehov med udgangspunkt i deres høstede erfaringer.

Det er afgørende for læringen, at kursisterne ikke blot er i stand til at udtrykke, hvad de gerne vil lære, men også at de forholder sig til, hvordan de gerne vil arbejde, og hvordan de oplever, de bedst lærer. Når kursisterne på denne måde tages med på råd, øges motivationen og engagementet. Og for læreren er det befriende at blive fritaget for eneansvaret for undervisningens indhold ved at indgå i et samarbejde med den enkelte kursist og holdet.

### **Litteratur**

Alver, Vigdis & Vigdis Lahaug: Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene. Oslo, Novus forlag, 1999.

Franker, Qarin: Alfabetisering på vems villkor? Svenska som andraspråk och andra språk. I: Festskrift till Gunnar Tingbjörn. Göteborg universitet, 1997.

Hvenekilde, Anne m.fl.: Alfa og omega. Oslo, Novus forlag, 1996.

Nielsen, Dorte: Dansk på roser, Special-pædagogisk Forlag, 1981.

Sperschneider, Lone A. (red.): Det antropologiske rum. København, AOF, 2000.

# Evaluering og udvikling af samtalefærdighed

Af Catherine E. Brouwer, Syddansk Universitet, Odense Universitet

## Talt sprog

Folk taler hele tiden. Talesprog er vigtigt fordi man taler når man køber ind, går til læge, søger en stilling, aftaler et biografbesøg. Det er igennem samtale man får lønforhøjelse, at man bliver gift, køber eller sælger noget, bliver enige om love og bestemmelser, vedligeholder sociale kontakter og dyrker sin religion. Man kan ikke telefonere, undervise eller få sit barn døbt uden tale. At tale sammen er det, som får vores samfund til at fungere, og hvis man ikke kan tale dansk, kan man ikke være et ligeværdigt medlem af det danske samfund.

De fleste er godt klar over, at talesprog er anderledes end skriftsprog. Den gængse opfattelse af forskellen er, at talesprog er mindre "stramt" i grammatikken, at det er mere fejlfyldt, at der findes konstruktioner og ord, man kan sige, men som man ikke kan skrive, og at talesprog ellers er fyldt med "øh'er" og lignende, hvilket undertiden bliver betegnet som unødigt "støj".

Når man afbryder sig selv, genstarter en tur, eller siger "øh" midt i det hele, bliver det opfattet som et direkte udtryk for talerens kognitive processer: Vedkommende er i færd med at overveje sine formuleringer, kan åbenbart ikke finde ord, eller noget andet går galt i sprogplanlægningsprocessen.

Talesprogsforskerne har en lidt anden opfattelse. For det første viser det sig, at talesprogsgrammatik ikke er mindre "stram" end skriftsprogets, den er bare anderledes. Grunden til at talesprog ofte opfattes som fejlfyldt, hænger sammen med, at vi holder det op mod en skriftsprogsnorm.

Det viser sig, at "øh-erne" og anden "støj" har en direkte funk-

tion i (sam)tale. I Holland fandtes der på et tidspunkt et radio-program, hvor folk kunne ringe ind og deltage i en konkurrence, som gik ud på, at man skulle snakke med studieværten i et minut uden at sige "øh". Det viste sig, at de fleste ikke var i stand til at gøre det i et helt minut. Men hvorfor kan man ikke lade være med at sige "øh"? Den traditionelle forklaring ville være, at det er her, de kognitive sprogplanlægningsprocesser kommer ind i spillet. Og det kan jo godt være, at kognition spiller en rolle. Men hvis det bare var det, så kunne man jo godt argumentere for, at folk jo bare skulle holde deres kognition for sig selv - for det er jo "støj", sådan set. Der findes imidlertid en anden forklaring: "Øh" og anden "støj" i samtalen er der, fordi det har en funktion for selve samtalen. Talesprogsforskerne har fundet ud af, at alle disse små "øh'er", "tja'er" og "mm'er" er med til at få samtalen til at fungere. Og grunden til, at de findes i talesprog og ikke i skriftsprog, har at gøre med, at talesprog bliver til under andre betingelser. Her skal den, der producerer sproget, håndtere turtagning, timing og lytning samtidigt.

Nu handler studiet af talesprog ikke bare om de små "støjlyde". Hvis man går til kernen af talesproget, så er det vigtigste spørgsmål vel, hvordan deltagerne får samtalen til at fungere. Og deltagere i en samtale gør en del for at få samtalen til at fungere:

- de interpreterer den andens tur som en handling (fx som en anmodning, en invitation, et kompliment, en modsigelse)
- de lytter nøje efter grammatiske og prosodiske indikationer af, hvornår turen muligvis er slut, så de evt. kan overtage turen
- de viser løbende deres forståelse af den andens tale, såvel med verbale som nonverbale midler
- de producerer deres egne ture tidsmæssigt og indholdsmæssigt (dvs. som relevante handlinger) i forhold til den forrige tur
- de producerer deres egne ture, sådan at der tidsmæssigt og indholdsmæssigt stilles nogle betingelser for, hvad der kan betragtes som en relevant næste tur (fx er *afslag* eller *accept* relevante for en invitation)

- de har metoder til *reparatur*, dvs. at reparere, hvis noget ikke bliver forstået, når der er formuleringsproblemer, eller hvis noget bliver forstået på en anden måde end tilsigtet.

For at kunne gøre dette, benytter samtaledeeltagere sig af grammatiske, prosodiske, pragmatiske og nonverbale midler.

Det væsentligste ved samtale er vel, at deltagerne er nødt til at *samarbejde*, hvis samtalen skal lykkes. Mere om samtale og samtaleanalyse kan man læse i fx Femø Nielsen (1999), Nofsinger (1991) og Pomerantz & Fehr (1997). For at få et godt indblik i, hvordan samtale adskiller sig fra skriftsprog, er det en god ide at optage en samtale (mellem danskere) og udskrive et stykke af den.

### **Hvordan tilegnes mundtligt dansk?**

Der er ingen tvivl om, at det er væsentligt for undervisere i sprog at vide, hvordan samtale fungerer i det hele taget og at have nogle redskaber til at kunne evaluere kursistsprog. For at kunne tilrettelægge undervisningen er det imidlertid også væsentligt at have indblik i, hvordan (talt) sprog tilegnes. Nogle af de overordnede spørgsmål er, om man kan tilegne sig et andetsprog uden at blive undervist, og hvor meget det gavner, at man bliver styret i sin tilegnelsesproces.

1. Det kan lade sig gøre at tilegne sig talt sprog *uden undervisning*. Der findes mange eksempler på personer, der har lært sig et sprog ved at deltage i samfundet. Imidlertid kan *instruktion i sproget* gøre sprogtilegnelsesprocessen mere overskuelig for den enkelte: Dels er der afsat bestemte tidsrum til at arbejde målrettet med tilegnelsen, dels får man jo en faglig person tilknyttet (læreren), som kan hjælpe en, når man har problemer: støtte, rose, forklare. Klasseværelsesundervisning kan altså være gavnlig og har nogle fordele. Man skal imidlertid ikke glemme, at der "ude i samfundet" findes muligheder for at tilegne sig sprog, som har andre fordele - og i de fleste tilfælde er det optimalt, når den lærende har begge muligheder og benytter sig af dem (se fx Lightbown & Spada 1999, kap. 5).

2. *Sproglig bevidsthed* spiller en rolle i sprogtilegnelse. Meget tyder på, at bevidsthed om sproglige strukturer, og hvad de kan betyde, kan gavne tilegnelsesprocessen. Det vil imidlertid ikke sige, at man skal være bevidst om alt, man tilegner sig. Tilegnelse af sproglige strukturer kan foregå bevidst (dvs. at den lærende lægger mærke til dem) eller mere ubevidst, når man kommunikerer. I forskellige teorier om sprogtilegnelse kan man læse mere om betydningen af sproglig bevidsthed i sprogtilegnelsen (fx Ellis 1997, Mitchell & Myles 1998, Lightbown & Spada 1999).
3. Meget tyder på, at sprogtilegnelse foregår *i en bestemt rækkefølge*. De lærende tilegner sig bestemte sproglige elementer (fx datidsbøjning af verber) før andre, og undervisning kan ikke lave om på den rækkefølge. Man har nogle ideer om, hvilke faser der gennemløbes (se fx Lund 1999, s. 39-45), men forskerne har ikke defineret en præcis rækkefølge, hvilket ville være et meget omfattende arbejde.

For talesprogsundervisningen er det første punkt relevant, fordi det kan konkluderes, at samtale i sig selv spiller en væsentlig rolle i sprogtilegnelsen. I forbindelse med punkt 2 har det vist sig, at almindelig samtale giver de lærende optimale muligheder for at lægge mærke til bestemte sproglige strukturer og også optimale muligheder for at få hjælp og støtte til at forstå og producere disse strukturer. "Stilladsbygning" (også kaldet "scaffolding") er for eksempel en ganske særlig måde, hvorpå de lærende kan blive hjulpet med at producere syntaktiske enheder (en beskrivelse af stilladsbygning findes i undervisningsvejledningerne).

Desuden tager de lærende selv initiativ til at blive rettet eller lære et nyt ord i ganske almindelige dagligdags samtaler. Så over, at dagligdags samtale giver mulighed for at praktisere dansk ("learning by doing"), er der samtidig optimale muligheder for at tilegne sig sproglige strukturer bevidst. Da de lærende selv kan sætte sproglige strukturer på dagsordenen i løbet af en samtale, vil det ske i forhold til deres eget stadium i sprogtilegnelsesprocessen. En vigtig pointe er, at fokus på formen finder sted med udgangspunkt i og i forhold til menings-

fuld interaktion<sup>1</sup> og ikke som eksempelvis løsevne grammatiske øvelser, som den enkelte lærende måske endnu ikke er parat til efterfølgende at anvende i den "rigtige samtale".

### **Undervisning i talesprog**

Meget tyder altså på, at deltagelse i almindelig dagligdags samtale nok er det bedste bud på en aktivitet, der udvikler talefærdigheden. Imidlertid synes det ikke altid så enkelt at garantere, at kursisterne kan komme til at føre dagligdags samtaler. Det er derfor lærerens opgave at gøre det muligt, nødvendigt og attraktivt at kommunikere på dansk - og ikke bare i klasseværelset. Den overordnede anbefaling for undervisning i talesprog er altså, at man skaber situationer, hvor kursisterne får lejlighed til at deltage i samtaler på dansk. At skabe muligheden for at føre samtale indebærer bl.a., at læreren trækker sig tilbage fra sin tidligere rolle som omdrejningspunktet i klasseværelset for at give mere plads til kursisterne. I klasseværelset kan samtaler foregå mellem kursisterne selv (fx i grupper eller par), hvor læreren går rundt, observerer og yder hjælp om nødvendigt. Dette vil give den enkelte kursist betydeligt mere taletid, end hvis samtalen i klasseværelset foregår mellem læreren på den ene side og holdet på den anden. Problemet for mange kursister er jo ikke, at de ikke får lejlighed til at tale dansk (det gør de jo alle i timerne), men at de ikke får lejlighed til det *ofte og længe nok*.

Der er forskellige bud på, hvordan man kan skabe mulighed for meningsfyldte klasseværelsessamtaler - se for eksempel Wagner (1990) om kommunikative spil, eller Dam (1995), Nunan (1993), Svendsen Pedersen (1996), og Willis (1996) om task-baseret undervisning.

Desuden bliver man i langt højere grad, end det formodentlig oftest er tilfældet, nødt til at udnytte dette, at der ikke er tale om fremmedsprogsundervisning, men undervisning i dansk

---

1) Denne pointe er den centrale i den pædagogiske strømning inden for andetsprogsforskningen der hedder "Focus on Form" (se fx. Williams & Doughty). Denne strømning baserer imidlertid deres resultater udelukkende på klasseværelsesundersøgelser. Såvel inden for den socio-kulturelle tradition som konversationsanalyse har man påvist, at fokus på form bliver praktiseret i almindelige samtaler uden for klasseværelset i sekvenser som kan betegnes som "instruktionssekvenser" (se fx Brouwer 2000)

som *andetsprog*. Man bliver nødt til at forlade klasseværelset og organisere sin undervisning ude i samfundet. For det er her, det ikke alene er klart, at der er *mulighed* for samtale, men også at det er en *nødvendighed* at samtale. For mange kursister gælder det, at det eneste sted, de taler dansk, er i dansktimerne. Men for at talesprogsfærdighed kan udvikles, er det en forudsætning, at de lærende kan få brugt sproget i "autentiske" situationer - og *meget, meget ofte*. Der findes ingen retningslinier eller opskrifter på, hvordan man kan organisere undervisningen "ude i samfundet". Det vil afhænge af de konkrete forhold, hvordan man kan gribe det an.

I forhold til tidligere vil læreren fremover i højere grad være den, der *etablerer forudsætningerne* for tilegnelsesprocessen, end den, som *tilrettelægger* tilegnelsesprocessen. Det betyder ikke, at læreren kun skal sørge for, at kursisterne kan komme til at snakke og så efterfølgende lader dem sejle deres egen sø. For det første vil det i mange tilfælde være ønskeligt at forberede samtalsituationerne på forskellige måder. Kursisterne har desuden også behov for at få en tilbagemelding på deres præstationer. Med tilbagemelding mener jeg ikke nødvendigvis "rettelse". Rettelse er et meget omdiskuteret emne, ikke mindst fordi man i flere forskningsparadigmer anser dette at lave fejl som en nødvendighed i tilegnelsesprocessen. Der er meget, der tyder på, at rettelse betyder meget lidt for sprogtiltagelsen, hvis den lærende 1. ikke selv er klar over at hun har et potentielt problem og 2. ikke er "klar" til at tilegne sig en bestemt sproglig funktion eller form. Derfor er tilbagemelding i form af evaluering et bedre bud på, hvordan den lærende kan følge med i, hvordan tilegnelsen af talesproget skrider frem.

### **Lærer- og kursistbaseret evaluering af talesprog**

Kursister og andre med et andet modersmål end dansk bliver evalueret på deres talesprog i mange sammenhænge. Selvfølgelig lytter læreren efter, hvad der går godt, og hvad der går mindre godt, når kursister taler i klasseværelset. Men også hos lægen eller bageren og i sociale sammenhænge er kursisters talesprog genstand for bedømmelse: "hans dansk er altså virkelig dårligt", "hun har næsten ingen accent", "hold da op, hvor taler du godt dansk!".

Når læreren skal vurdere kursistens sprog, skal det selvfølgelig være på et fagligt og solidt grundlag. For det første må man som sproglærer have en grundig viden om, hvad der er normalt for talesprog. For hvis talt kursistsprog evalueres i forhold til en skriftsprogsnorm, så ender man i mange tilfælde med at betragte noget som forkert, fejlfuldt eller hakkende, selv om en modersmålstalende ville have gjort det på nøjagtig samme måde. Det vanskelige med talesprog er, at vi, selv om vi bruger det hele tiden, kun har en begrænset bevidst viden om, hvordan det fungerer. Hvis man tænker på, hvor meget tid man lige fra skoletiden har brugt på at tilegne sig viden om kohæsi- on, kommativering og bøjningsformer i det danske skriftsprog, så er det bedrøvende lidt, vi har beskæftiget os med turtag- ning, reparation og prosodi. Og ud over de få titler, som er oplyst under punkt 1, er der ikke så mange bøger, man kan slå op i og læse, hvordan det hele hænger sammen. På en måde er det heldigt, for den bedste måde at få indblik i talesprog på er ved at observere selv. Nyttige redskaber i sådanne observatio- ner er båndoptager, bånd og transskription<sup>2</sup>. At transskribere er tidskrævende, men uundværligt i søgen efter erkendelser om talesprog. At transskribere samtale kan få en til at få øjnene op for, hvordan de små “øh’er” og lignende egentlig fungerer - hvad de signalerer til samtalepartneren. Derudover skærper det ens iagttagelsesevne. Når man har prøvet at transskribere samtaler, vil man også i højere grad kunne høre, hvordan forholdene ved talesprog er ved bare at lytte. Den første forudsætning for, at man som lærer kan evaluere talesprog, er altså en grundig viden om, hvad talt dansk er.

En anden forudsætning er, at læreren har mulighed for at base- re sin evaluering på optagelser. At vurdere kursisternes tale- sprog i en situation, hvor man selv er samtalepartneren, vil kræve det næsten umulige. Man kan ikke arbejde på at kom- munikere og samtidig holde øje med sproglig korrekthed og fluency på en gang - i hvert fald ikke i det omfang, en evalu- ring vil kræve. Hvis man optager kursisternes sprog, så kan man i ro og mag tage stilling til, hvor ikke blot deres proble-

---

2) Vær forsigtig med at bruge almindelige båndoptagere til transskription - de kan ikke tåle at blive spolet meget frem og tilbage. Det er optimalt er at få digitaliseret lyden og transskribere fra computeren, alternativt at bruge en diktafon.



mer er, men også hvor deres styrke ligger. Det er sådan, man kan finde ud af, hvad der ligger til grund for, at en kursists tale opleves som mangelfyldt, ukorrekt eller ikke flydende, eller netop at vedkommende taler flydende, korrekt og er meget aktiv i samtalen.

Båndoptagelser er jo ikke forgængelige, som talt sprog ellers er; det giver læreren mulighed for rent faktisk at følge en udvikling i kursistens talesprog. En god måde at supplere dette på er at lade kursisterne optage sig selv, når de ikke er i klasseværelset. For læreren giver det en god mulighed for at observere kursistens sprogbrug uden for sprogcentret. For nogle kursister kan dette at få som opgave at båndoptage sig selv, være en direkte anledning til at komme i gang med at tale dansk uden for klasseværelset. At lytte kursistbånd igennem og oven i købet måske transskribere dele af dem kan virke som en stor opgave. Men der er ingen tvivl om, at man med tiden bliver bedre til hurtigt at kunne tage stilling til, hvordan samtalerne fungerer.

Også for kursisten selv er det væsentligt at optage sine egne samtaler. Da samtaler foregår i tid, er det umuligt at reflektere over de finere detaljer i dem, hvis ikke man har en optagelse. Kursistens båndoptagelser kan f.eks. også indgå i en portfolio. Her kan der lægges båndoptagelser med samtaler af forskellig art ("hygge-samtaler", samtaler med det offentlige, telefonsamtaler o.l.). Disse kan danne udgangspunkt for en evaluering, hvor læreren og kursisten i fællesskab klarlægger, hvor problemerne og styrkerne ligger (se Caudery 1998 og denne artikels referencer m.h.t. portfolio-evaluering). Herudover kan kursisten bruge båndene som udgangspunkt for eller støtte til at skrive dagbog over sin egne fremskridt og bruge dette i en diagnostisk (selv)evaluering.

### **Evaluering: Hvad kan man vurdere på?**

Nogle fejl i talesprog kan man umiddelbart fange, mens man hører på det, eller når man selv er samtalepartner. Det vil typisk være den slags fejl, en modersmålstalende normalt ikke laver, fx ordstillingsfejl, udtalefejl, bøjningsfejl o.l. Men en vurdering af talesproget, som udelukkende er baseret på registrering af den type fejl, er ufuldstændig.

Problemet med at vurdere talesprog er bl.a., at sproget produceres *interaktivt*. Selv om det er muligt at evaluere en kursists deltagelse i en samtale, skal man huske på, at samtalen er blevet til i samarbejde med en anden. Det kan sløre mindre heldige forhold ved kursistens talesprog. Hvis kursisten for eksempel har en tendens til at holde en lang pause, inden der svares på et spørgsmål, kan det være, at dette ikke vil fremgå helt tydeligt af samtalen, fordi samtalepartnern i stedet tager over og fortsætter sin tur. Der er derfor væsentligt, at man evaluerer på baggrund af flere samtaler og gerne af forskelligt art. Et andet aspekt ved samtaler mellem to parter er, at de som regel ikke er designet til, at en tredje part skal kunne forstå, hvad der foregår. De er designet til, at deltagerne kan forstå *hinanden*, og det er en anden sag. Så når man hører bånd med en kursist på, er det en god ide, at man i første omgang vurderer, om *samtalen* fungerer, og i anden omgang, hvordan *kursisten* fungerer i samtalen. Ligeledes bør man basere sin vurdering af kursistsproget på samtalepartnerens reaktioner.

De aspekter, man kan kigge på, når man skal evaluere kursistens kompetencer i samtalen, kan for eksempel være følgende:

- Når der laves formelle fejl, er de så meningsforstyrrende? Er de potentielt meningsforstyrrende, dvs. ikke meningsforstyrrende i den givne kontekst, men kunne være det i andre kontekster? Eller er de slet ikke forstyrrende for samtale(r)n(e)s forløb?
- Bliver formelle fejl, meningsforstyrrende eller ej, repareret? Bidrager kursisten selv til reparaturen?
- Hvilke metoder for reparation bliver brugt i samtalen?
- Foregår turtagningen glidende? Er kursisten i stand til at forudsige, hvornår den andens tur er færdig?
- Hvordan er kursisten til at vise sin forståelse af den andens ture?
- Er kursisten en ligeværdig samtalepartner i samtalen? Eller er der træk i samtalen, der tyder på, at kursisten fx bliver rettet i ekstrem grad eller ikke har mulighed for at komme til orde?

Den metode, som jeg har foreslået som den centrale til at vurdere talesprog på, kan især belyse, om samtalerne fungerer. Den kan ikke direkte belyse, om kursisten selv er tilfreds med

samtalerne, eller om vedkommende egentlig fik sagt det, vedkommende gerne ville - selv om der i mange tilfælde også vil være antydninger i samtalerne. Dette kan kun belyses i samarbejde med kursisten selv. Kursisten er den eneste, som reelt kan sige noget om, hvad vedkommende gerne ville have sagt på et bestemt tidspunkt.

Ideelt set består et evaluerings- og udviklingsforløb for den enkelte kursist af:

1. Kursisten optager adskillige samtaler mellem sig selv og andre (danskere såvel som ikke-modersmålstalende) - gerne flere typer samtaler.
2. Båndet lyttes igennem af kursisten selv, kursisten tager notater om, hvad vedkommende syntes gik godt, og hvad der ikke gik så godt.
3. Kursistens lærer lytter båndet igennem, laver notater og udskriver evt. små passager.
4. Kursisten og læreren snakker sammen om samtalerne, hvor båndet kan bruges til at belyse bestemte forhold ved samtalerne.
5. Kursist og lærer bliver enige om, hvordan man kan komme videre.

I øvrigt kan det i nogle tilfælde være en fordel at lade kursisten optage nogle samtaler på sit modersmål - for sammenlignings skyld.

Konklusionerne fra et sådant forløb kan være meget forskellige. For nogle gælder det måske, at de skal arbejde på at få udvidet deres ordforråd, andre skal arbejde med deres udtale og prosodi, og nogle skal arbejde mere på at kunne forstå, hvad en anden siger i samtalen. For nogle vil gælde, at de skal trænes til at være mere opmærksomme over for (bestemte) fejl, mens andre netop skal træne den mere flydende tale. For kursisten er det vigtigt, at man i høj grad prøver at belyse, hvad der er *gennemgående problematisk* i vedkommendes samtaler. Det er således ikke frugtbart at påpege alle sproglige fejl over for kursisten. Samtidig er det væsentligt også at fremhæve, hvad der er *gennemgående uproblematisk* - og hvordan dette kan udnyttes strategisk som en ressource.

I denne artikel har jeg først og fremmest fokuseret på en løbende diagnostisk evaluering af talesprog i forbindelse med selve undervisningen. Imidlertid kan disse metoder med fordel overføres til evaluering af talt sprog også i forbindelse med holdsammensætning, integrationsindsats, pædagogisk udviklingsarbejde (hvor f.eks. selve klasseværelsessamtalen evalueres) og prøver.

### **Litteratur**

Brouwer, Catherine E.: A conversation analytic view on listening: Implications for the classroom. *Odense Working Papers in Language and Communication*, 18, s. 37-48, 1997.

Brouwer, Catherine E.: L2 Listening in Interaction. Upubliceret ph.d.-afhandling. Odense Universitet, 2000.

Brouwer, Catherine E.: Spor af sproglig identitet i samtaler. I: Modersmåls-selskabets Årbog 2000. København, C.A. Reitzels forlag, 2000.

Caudery, Tim: Portfolio-bedømmelse - en mulighed i Danmark? I: *Sprogforum* 11, 1990.

Dam, Leni: *From Theory to Classroom Practice*. Dublin, Autentik, 1995.

Ellis, Rod: *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1997.

Femø Nielsen, Mie: Grundbegreber i nyere samtaleanalyse. I: *NyS* 25, 1999: 9-55.

Lightbown, Patsy M. & Nina Spada: *How Languages are Learned*. Oxford, Oxford University Press, 1999.

Lund, Karen: Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning: I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.): *Studier i Dansk som Andetsprog*. København, Akademisk Forlag, 1999.

Nofsinger, Robert E.: *Everyday Conversation*. Newbury Park, CA, Sage Publications, 1991: 1-10 & 49-75.

Nunan, David: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Pomerantz, Anita & Fehr, B. J.: Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practises". I: T.A. Van Dijk (red.): *Discourse as Social Interaction*. London, Sage Publications, 1997.

Undervisningsvejledning, Spor 1, 2 og 3. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26-28, 1999. Undervisningsministeriets Forlag.

Wagner, Johannes (red.): *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*. Horsens, Forlaget Åløkke, 1990.

Willis, Jane: *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Longman, 1996.

# Evaluering og udvikling af læsekompetence

Af Hanne Vedel og Lene Grumsen,  
Sprogcenter Nordsjælland

*“Det lyder som en ‘Hvad’. ‘Hvad’erne er nemme.  
Det er ‘Hvordan’erne, der er svære.”  
Fra: Peter Plys som problemløser. 1995*

I Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre står der:

*§ 5, stk. 2. Undervisningen opbygges og gennemføres på en sådan måde, at mål, delmål og sproglig udvikling er tydelige for kursisten.*

*Stk. 3. Sproglæreren og den enkelte kursist skal løbende evaluere undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt kursistens læreproces.*

Dette rejser en række spørgsmål:

- Hvordan sikrer man, at mål og delmål for undervisningen i en given periode er tydelige for den enkelte kursist?
- Hvorfor skal der evalueres?
- Hvad skal der evalueres?
- Hvordan skal evalueringen foretages?
- Hvordan sikrer man, at den evalueringsform, der anvendes rent faktisk evaluerer det, man ønsker at evaluere?
- Hvordan skal evalueringsresultaterne bruges?
- Hvor tit skal der evalueres?

Det er vigtigt at have overvejet konsekvenserne af disse spørgsmål, inden man går i gang med at evaluere. Det er en dårlig ide at begynde at evaluere læsekompetence og i særdeleshed læseprocessen, hvis ikke både lærer og kursist/kursister på forhånd har taget beslutning om at ville handle efter evalueringsresultaterne. Hvis ikke resultaterne bruges til noget, er det meningsløst at evaluere.

Evalueringer skal altid ses i forhold til målene. Af bekendtgørelsen fremgår de overordnede mål for undervisningen - også for læseundervisningen. Derudover skal læreren udarbejde mål og delmål både for holdet og den enkelte kursist.

For at kunne opstille mål og delmål er det nødvendigt at have kendskab til kursisternes forudsætninger, i dette tilfælde kursisternes aktuelle læsefærdigheder, dvs. færdigheder m.h.t. afkodning og læseforståelse. Når man får et nyt hold, kan det være nødvendigt at teste kursisternes læsefærdigheder, medmindre visitations- eller overgivelsespapirer indeholder fyldestgørende oplysninger.

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at have kendskab til kursisternes læseforudsætninger. Det er lige så vigtigt at kende til kursisternes forventninger til læseundervisningen. Man kan f.eks. udarbejde spørgeskemaer til kursisterne om, hvilke tekster de har lyst til og/eller behov for at læse på dansk.

Derpå gennemføres en samtale, hvor kursist(er) og lærer bliver enige om, hvilke mål/delmål der skal arbejdes hen imod i den efterfølgende periode. Det aftales, hvor lang perioden skal være, hvilke aktiviteter, metoder og materialer der skal indgå, og tilrettelæggelsesformer diskuteres, f.eks. individuelt arbejde, pararbejde eller gruppearbejde.

Målene skal formuleres meget præcist, f.eks. om det drejer sig om afkodning, læsning af forskellige teksttyper eller træning af læsestrategier.

Ligegyldigt, hvilken evalueringsform der anvendes, er det vigtigt, at evalueringen ikke får karakter af kontrol, men at den fungerer som feedback på den læreproces, der er i gang.

Endelig er det vigtigt, at man som lærer også fokuserer på kursisternes potentiale. Det er nu engang sådan, at jo mere man tror, kursisterne kan, jo mere kan de.

Bekendtgørelsen anbefaler individuelle evalueringssamtaler mellem lærer og kursist en gang i kvartalet. Ved denne samtale

er det ud fra vores erfaring relevant at aftale mål for læsning og arbejdsprocesser for det efterfølgende kvartal, samt hvordan disse mål efter både lærerens og kursistens forestillinger bedst nås, set i lyset af opnåede resultater fra det foregående kvartal. Læreren har ansvar for undervisningen af hele holdet, men det er alligevel vigtigt at tage de enkelte kursisters mening om undervisningen og egen læreproces alvorligt. Det er muligt, at kursisterne har forskellige opfattelser af, hvordan undervisningen er bedst, og hvordan de selv bedst lærer. Læreren må tilrettelægge undervisningen således, at det bliver muligt at tilgode-se forskellige interesser.

### **Summativ evaluering**

Man anvender summativ evaluering, når man ønsker at afdække, hvor kursisten befinder sig læsemæssigt i forhold til de opstillede mål og delmål, som de f.eks. fremgår af undervisningsvejledningerne for de tre spor. Den summative evaluering fokuserer på kursistens *standpunkt i forhold til en ydre "norm"*. I det følgende betegnes forslag til summativ evaluering som læsetest.

Nedenfor giver vi forslag til, hvordan man kan udforme læsetest til spor 2 trin 1. Forslagene kan også anvendes på spor 1 trin 3 og spor 3 trin 1. Målet for læsekompetence for spor 2 trin 1 er, at kursisten i forbindelse med de emner, der er arbejdet med i undervisningen, kan finde konkret information i et udsnit af hverdagens brugstekster, læse helt enkle fortællende fiktionstekster og udfylde enkle blanketter.

Som eksempel på brugstekster nævnes i undervisningsvejledningerne vejskilte, advarselsskilte på gaden, prislister, køreplaner og fjernsynsprogrammer, enkle avisoverskrifter og annoncer. Ved enkle blanketter forstås gængse blanketter med personlige data.

For at evaluere i forhold til dette mål kan læreren udarbejde test, der viser kursistens:

- udnyttelse af det fonematiske princip
- udnyttelse af det morfematiske princip
- genkendelse af ordbilleder
- kendskab til tekstbånd
- tekstlæsning.

Testen i udnyttelse af det fonematiske princip må foretages individuelt, mens de øvrige test kan foretages på hele holdet.

#### *Udnyttelse af det fonematiske princip*

Der udarbejdes ordlister med rigtige ord og parallelle ordlister med nonsensord, da disse ikke kan læses som ordbilleder, men kun kan læses ved udnyttelsen af det fonematiske princip. Ordlisterne skal både indeholde lydrette enstavelses- og flerstavelsesord og ord, der læses under indflydelse af ortografiske regler.

Ud over at notere, hvor mange ord kursisten læser rigtigt, bør læreren notere, hvor lang tid kursisten er om oplæsningen, om ordene læses umiddelbart, eller om kursisten staver sig igennem ordene, samt hvilken støtte kursisten evt. har brug for ved oplæsningen.

Det kan anbefales at optage kursistens oplæsning af ordlisterne på bånd eller video til brug for den efterfølgende samtale om, hvad der beherskes, og hvad der skal arbejdes videre med.

#### *Udnyttelse af det morfematiske princip*

Udnyttelsen af det morfematiske princip kan f.eks. testes ved at udarbejde:

- En liste med sammensatte ord, f.eks. madpakke, kaffekop. Kursisten skal læse et ord ad gangen og identificere de rod-morfemer, hvert ord er sammensat af ved at sætte en streg mellem de to rod-morfemer.

- En liste med ord, der består af rod-morfem + bøjningsendelse. F.eks.: byerne, drengene.

Kursisten skal læse et ord ad gangen og sætte streg mellem rod-morfemet og resten af ordet.

#### *Genkendelse af ordbilleder*

Genkendelse af ordbilleder forudsætter, at kursisten har set de pågældende ord mange gange tidligere og derigennem har fået lagret en slags indre hukommelsesbilleder af ordene.

Der udarbejdes en opgave med rækker på fire ord. Ved hver række læser læreren målordet, og kursisten skal sætte ring om



det rigtigt stavede ord. Alle fire ord i rækken skal lyde ens, når de udtales, så opgaven ikke kan løses ved at stave sig igennem ordet. F.eks.:

hjæm jem hjem jæm

### *Tekstbånd*

På dette niveau drejer det sig om tekstbånd som referencer (pronominer) og konjunktioner.

For at evaluere kursistens forståelse af anvendelse af tekstbånd, kan læreren udarbejde mindre tekster, hvor kursisten skal:

- sætte pil fra understregede ord (pronominer) til det ord i teksten, de refererer til. F.eks.:

Bodil går ind i en boghandel, fordi hun vil købe en bog til Tom.

- indsætte manglende ord (pronominer) i teksten. F.eks.: Bodil går ind i en boghandel, fordi \_\_\_\_\_ vil købe en bog til Tom.

Ordene, der skal indsættes, kan være opgivet i en kasse under teksten.

- strege forkerte ord (adverbier og konjunktioner) ud blandt tre mulige.

F.eks.: *Har du lus?*

(først - derefter - sidst) skal du vaske håret grundigt med almindelig shampoo,

(men - sidst - eller) du må ikke bruge balsam.

(sidst - først - derefter) bruger du et lusemiddel fra apoteket.

(først - til sidst - men) reder du håret med en tættekam.

### *Tekstlæsning*

Evaluering af læsning af enkle fortællende fiktionstekster kan f.eks. ske ved:

- at kursisten blandt en række billeder skal finde dem, der passer til f.eks. to-tre tekststykker.

Evaluering af, om kursisterne kan finde konkrete informationer i en række brugstekster, kan f.eks. finde sted gennem udarbejdelse af spørgsmål til f.eks.: kort, køreplaner, TV-programmer, brochurer.

### **Formativ evaluering**

Ved den formative evaluering sættes der fokus på *læseprocessen*. En forudsætning for at kursisterne kan få udbytte af læsning er, at de bliver bevidste om læseprocessen. En læseundervisning, der arbejder hen imod at øge kursisters metakognitive færdigheder, omfatter bl.a. elementer som:

- afklaring af læseformål ved læsning af forskellige teksttyper
- variation af læsestrategier efter formål og tekst
- opmærksomhed på egne forudsætninger for at forstå tekstens indhold
- at stille spørgsmål til eget udbytte af det læste
- at drage slutninger ud fra teksten
- at udarbejde resuméer eller referater
- anvendelse af den opnåede viden.

En sådan evaluering giver kursister og lærer mulighed for at sætte fokus på læseprocessen, dvs. reflektere over, hvad der foregår, hvorfor og hvordan det foregår.

Evaluering af læseprocessen kan foregå på mange forskellige måder. I det følgende vil vi beskrive de evalueringsformer, vi har gode erfaringer med: samtale som en del af efterlæringsfasen, iagttagelse, læserapport og logbog.

#### *Samtale*

Læsning er en proces, og der sker noget med læserens erfaring med teksten både før, under og efter læsningen. Som en del af arbejdet efter læsningen kan man fokusere på selve læseprocessen som fast procedure med spørgsmål som:

- Hvordan blev der arbejdet med teksten?
- Hvad var let?
- Hvad var svært?
- Hvad er lært?
- Hvordan kan det lærte evt. bruges senere?

Disse spørgsmål kan diskuteres i klassen eller med den enkelte kursist, i par eller i en lille gruppe. Hvis det drejer sig om parallel gruppediskussion, er det en god idé at lade kursisterne fremlægge deres resultater for hele klassen.

### *Iagttagelse*

Læreren kan - ud fra de fastsatte mål - notere sig, hvordan kursisterne arbejder, og hvordan og hvornår kursisterne har nået målene.

Er målet tilegnelse af anvendelige læsestrategier, kan kursisterne f.eks. få som opgave at finde bestemte informationer i en avis. Inden de går i gang med opgaven, repeteres, hvilke læsestrategier der er anvendelige til dette læseformål. Mens kursisterne arbejder med opgaven, kan læreren iagttage, hvordan de arbejder. Bruger kursisterne f.eks. uforholdsmæssig lang tid på at løse opgaven, der måske med en mere hensigtsmæssig læsestrategi ville kunne klares hurtigere? Hvornår benyttes ordbog? Går de i stå under løsningen af opgaven? Sådanne iagttagelser kan efterfølgende danne grundlag for en samtale i klassen, hvor kursisterne forklarer, hvorfor de gjorde, som de gjorde.

### *Læserapport*

En læserapport er især anvendelig, når kursister selv skal planlægge deres læsetræning. Læserapporten kan derfor anbefales i forbindelse med selvstændig læsning hjemme eller i forbindelse med læsekurser.

I læserapporten - som evt. føres for en uge ad gangen - skriver kursisten:

- hvad der er læst
- hvornår der er læst
- hvor længe der er læst
- hvordan det er gået
- hvad udbyttet af læsningen har været
- hvad der evt. skal gøres anderledes næste gang.

Dato	Tid på dagen	Titel på bogen	Læste sider	Forståelsen var	Læste minutter

1. Hvad gik godt?
  2. Hvad gik ret godt?
  3. Hvad gik mindre godt?
  4. Hvad skal gøres anderledes næste gang?
- (Skemaet er inspireret af Jansen og Lunddahl, 1991).

Læserapporten føres af den enkelte kursist, og det skal understreges, at der ikke er nogen facitliste, samt at det, der skrives i læserapporten, skal være kortfattet.

### *Logbog*

Logbogen er et også et godt redskab for både lærer og kursist i læseundervisningen. Logbogen har især sin berettigelse ved, at kursisten skriftligt fastholder opstillede mål for læseundervisningen, idet både kursisten og læreren beskriver såvel positive som negative erfaringer med gennemførelsen af målene. Desuden er logbogen et glimrende udgangspunkt for evaluerings-samtaler.

Det er vigtigt, at kursisterne helt forstår, hvorfor logbogen skal anvendes. I begyndelsen er det derfor en god ide at bruge tid i undervisningen på at skrive i logbogen. I logbogen noterer kursisten f.eks., hvad han/hun skal arbejde med i læseundervisningen, hvorfor og hvordan. Efter undervisningen noterer kursisten sine refleksioner over læsearbejdet. Når alle i løbet af kortere eller længere tid er fortrolige med logbogen, kan efterbearbejdningen blive en del af hjemmearbejdet. Med faste mellemrum, f.eks. en gang om ugen, er det gavnligt, at læreren tager logbøgerne med hjem og supplerer kursistens iagttagelser med sine egne. Det virker ofte motiverende for brugen af logbogen, at læreren stiller spørgsmål til kursistens beskrivelser og overvejelser. Logbogen bliver således en skriftlig dialog mellem lærer og kursist om kursistens arbejde med at nå de opstillede læsemål og om undervisningens relevans i forhold til at nå målene. Læreren får således mulighed for via sine spørgsmål at lede kursisten i retning af at få øget indsigt i sin egen læreproces.

## **Litteratur**

Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Dahler-Larsen, Peter: Den rituelle refleksion. Odense Universitetsforlag, 1999.

Intern evaluering i indvandrerundervisning. AOF 1997/98.

Jansen, Mogens (red.): Et kvalitets- og pædagogisk udviklingsarbejde i indvandrerundervisningen - især set ud fra læsning på dansk. København, Undervisningsministeriet og Amtsrådsforeningen, 1997.

Jansen, Mogens og Flemming Lundahl: Læsetræning - et kursus for unge. København, Munksgaard, 1991.

Lindberg, Else: Evaluering. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.). Studier i dansk som andetsprog. København, Akademisk Forlag, 1999.

Nielsen, Ina og Dorthe Klint Petersen: Diavok. København, AOFs Landsforbund, 1992.

Sprogforum: Evaluering af sprogfærdighed, nr. 11, 1998.

Sprogforum: Læring og læreoplevelse, nr. 15, 1999.

Undervisningsvejledning, Spor 1, 2 og 3. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26-28, 1999. Undervisningsministeriets Forlag.

# Evaluering og udvikling af skrivekompetencen

Af Kirsten Wandahl, Københavns Sprogcenter

Det er en forudsætning for at få integreret evaluering i undervisningen at de overordnede diskussioner omkring mål og sprogtilegnelse bliver taget i klassen, og at undervisningen tilrettelægges i en førskrivefase, en skrivefase og en efterskrivefase.

For at få kursisterne til at rette opmærksomheden mod mål, indhold og sproglig udvikling er det frugtbart at starte undervisningsforløbet med at diskutere hvad skrivning og skriveundervisning er. Dernæst må der i førskrivefasen arbejdes seriøst med tydeliggørelse af mål og med planlægning af skriveforløbet. Desuden må der arbejdes med indholds- og formsiden og med det at indhente og tilegne sig viden. Ved at bruge diskussioner systematisk, tilbagevendende og hyppigt både før og efter selve skrivningen fremmes bevidstheden om hvad man gør og hvorfor. Men det er nødvendigt hele tiden at samle erfaringerne fra diskussionerne op, at evaluere.

Gennem den tilbagevendende evaluering fokuseres hele tiden på mål og sproglig udvikling. Kursisterne lærer at vurdere den sproglige udvikling og bliver bevidste om hvordan læreprocessen forløber. De lærer at bruge hinanden og at vurdere deres egne og andres produkter. Desuden lærer de at vurdere om tidligere opstillede mål er nået og at tænke i revisionsbaner. Når lærer og kursister på denne måde sætter fokus på evaluering, skærpes bevidstheden om hvad man gør, hvorfor, hvornår og hvordan. Læreren træder i baggrunden, og kursisterne kommer til at spille en mere aktiv rolle.

## **Førskrivefasen**

En forudsætning for at denne form for skriveundervisning kan fungere, er at der i de allerførste undervisningslektioner sættes fokus på undervisningens overordnede mål og på måden at arbejde med skrivning på.

Kursisterne må diskutere:

- Hvad er vores skrivebehov?
- Hvad er en god skribent?
- Skal der være fokus på skriveprocessen eller på skriveproduktet?
- Hvad er målene for den overordnede undervisning?
- Hvordan nås disse mål?

Dernæst er det nødvendigt for at fastholde fokus på mål, for at øve planlægningsteknikker og for at skabe "rum" for indsamling af viden om verden, om "hvordan man gør" og om sprog, at kursisterne før hver enkelt opgave diskuterer:

- Hvad er formålet i netop denne opgave?
- Hvad skal vi skrive om?
- Hvordan gør man det?
- Hvordan har andre gjort?
- Mangler vi ordforråd eller viden om formstrukturer, indhold eller kultur for at kunne løse opgaven?
- Hvad skal vi lære af denne opgave?

Somme tider går disse førskrivningsdiskussioner lidt trægt. For at lette kursisters arbejde og gøre det mere overskueligt kan læreren dele større opgaver op i mindre dele og forberede nogle vejledende hjælpespørgsmål der kan bringe kursisterne på sporet af hvordan de skal arbejde med opgaven, og hvilke mål opgaven har. Hjælpespørgsmålene kan f.eks. sætte fokus på tekstgenrer, emneindhold, sprogligt indhold eller kulturelt indhold. På den måde vil kursisterne blive præsenteret for mindre opgaver der del for del på en overskuelig måde træner de færdigheder kursisterne har behov for, frem for at blive stillet over for en større opgave som de ikke rigtig ved hvordan de skal gribe an. Derved bliver det nemmere for kursisterne at overskue opgaverne og at definere målene. Som en sidegevinst kan disse opgaver løses inden for en kortere tid, så kursisterne ikke trættes med den samme opgave gennem flere dage eller uger.

### **Efterskrivefasen**

Når den enkelte opgave er skrevet, tydeliggøres det gennem efterskrivediskussionerne om målene er nået, hvordan den

sproglige udvikling skrider frem, og hvad der eventuelt skal arbejdes videre med.

I efterskrivediskussionerne kan der spørges:

- Er indholdet i orden i forhold til opgavens mål?
- Har vi brugt de rigtige formstrukturer, det relevante ordforråd, og afspejler opgaven viden om indhold og kultur?
- Har vi lært det vi troede vi ville lære?
- Har vi lært noget andet?
- Hvad skal vi gøre om igen?
- Hvordan kommer vi videre?

På den måde kan det efterspores om delmålene er nået, og hvad man kan gøre for at komme videre hvis dette ikke er tilfældet.

Når der arbejdes med mange små opgaver som dele af større helheder, med større opgaver eller med længere forløb, må der foretages en samlet evaluering når en større opgave eller et længere forløb er færdigt. Her er portfolio og logbogsskrivning interessante muligheder.

*Portfolioen* består af en mappe hvor udvalgte arbejder fra undervisningen samles. Det kan være såvel udkast som en færdig opgave. I mappen kan der fx gemmes papirer med notater fra brainstorm, papirer med nøgleord, noter med overvejelser over disposition, skriveudkast, reviderede skriveudkast, notater fra ide- og disponeringsfase, notater fra efterskrivediskussioner og endelig den færdige opgave. Disse papirer vil senere kunne danne udgangspunkt for dialog mellem lærer og kursist om vurdering af kursistens sproglige udvikling og læreproces. På den måde er portfolioen en spændende og virkelighedsnær evalueringsform hvor kursisten vurderes i forhold til sig selv.

Også *logbogsskrivning* kan med fordel bruges til at fastholde et undervisningsforløb på samtidig med at der sættes fokus på kursistens egen læreproces. Logbogen fungerer som dagbog over undervisningen. Ved undervisningens start får kursisterne et hefte eller en bog der skal være deres personlige logbog, og heri nedskrives målsætning, aktiviteter, evaluering og overvejel-



ser over den sproglige udvikling. Når kurset er slut, har kursisten en optegnelse der viser hvordan undervisningen har været, hvad den har indeholdt, og hvilke fremskridt der er sket for ham eller hende. I logbogen kan der reflekteres over undervisningen og over kursistens læreproces. Logbogen tjener dermed et dobbelt formål, nemlig både at være et skriftligt bevis på hvad undervisningen har indeholdt og samtidig at være et selv-vurderingsredskab for kursisten.

### **På vej mod en bedre skrivekompetence**

Når undervisningen tilrettelægges som en spirallignende proces, der bevæger sig fra førskrivefase over skrivefase til efterskrivefase, har det ikke kun indflydelse på udformningen af opgaver, men også på valget af andre materialer. I skriveundervisningen består materialerne dels af selve skriveopgaverne, dels af fakta- og fiktionstekster der kan fungere som modeltekster og endelig af kursisternes egne tekster.

Det er vigtigt at det materiale der bliver brugt fx i førskrivefasen i så høj grad som muligt er autentisk, også selv om det er (lidt) svært sprogligt, og det kan være en god ide at lade kursisterne selv hente tekster ind i klassen. Kursisterne kan fx finde autentiske teksteksempler der ligner den type opgave, de skal løse og i førskrivefasen aflure hvordan teksten kan planlægges, opbygges og skrives. Sådanne tekster vil være åbne i den forstand at det ikke på forhånd er afgjort, hvad der kommer ud af arbejdet med dem. Der er ikke nogle på forhånd givne løsninger, og der vil findes overraskelser i teksterne når der arbejdes med dem i klassen, i modsætning til tekster der er konstrueret til en bestemt undervisningssituation.

Denne type undervisning stiller krav ikke blot til kursisterne om at være åbne og at turde, men også til læreren, for undervisningen er ikke helt forudsigelig. Det er vigtigt at læreren hele tiden er nærværende i klassen som en konsulent, der kan spørges til råds, og som lytter til diskussionerne, støtter hvor der er behov, og bringer kursister der er på vildspor på rette spor.

Læreren må selv undervejs i skrivekurset være parat til at frem-

træde som eksempel ved at vise hvordan han eller hun ville løse denne eller hin opgave, og dermed synliggøre hvordan en arbejdsproces kunne se ud.

I begyndelsen kan det være svært at fastholde kursisterne i før- og efterskrivningens aktiviteter og diskussioner, for de møder med en forestilling om at her skal skrives, ikke snakkes!

Men som undervisningen skrider frem, viser de fleste kursister en øget motivation, ansvarlighed og refleksion, for kursisterne forstår efterhånden hvordan systematisk brug af før- og efterskrivediskussionerne kan fungere som en del af læreprocessen. Kursisterne erfarer også hvordan evaluering som et integreret element i undervisningen åbner rum for det at reflektere, revidere og nyorientere sig. På den måde bliver evaluering et omdrejningspunkt for udvikling af skrivekompetencen.

### **Litteratur**

Caudery, Tim: Portfolio-bedømmelse - en mulighed i Danmark? I: Sprogforum 11, 1998.

Dam, Leni: Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen. I: Sprogforum 15, 1999.

Frederiksen, Pernille R. & Stine K. Knudsen: Skriv! - Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog. København, Akademisk forlag, 2000.

Lindberg, Else: Evaluering. I: Anne Holmen og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. København, Akademisk Forlag, 1999.

Wandahl, Kirsten: Skriv på dansk. København, Akademisk Forlag, 2000.

# Evaluering i projektarbejdet

Af Erik Engberg, Sprogcenter Horsens

*Problemet er at finde spørgsmål til alle svarene!  
Georg Gearløs, opfinder og filosof i Andeby*

Projektarbejdet er formodentlig den arbejdsform, der kræver samspil af flest kompetencer hos kursisterne - fra sproglige kompetencer til socioaffektive kompetencer som f.eks. ansvarlighed, tolerance, samarbejdsevne, initiativrighed m.m. Den brede vifte af kompetencer kræver en grundig planlægning af såvel projektet som evalueringen undervejs og ved projektets afslutning.

I denne artikel er hovedvægten lagt på evaluering af socioaffektive kompetencer, som omhandler kursisternes evne til at gebærde sig i forskellige sociale rum. At der ikke er et givet sammenfald mellem kursisternes og underviserens forestillinger, gør evaluering og vejledning yderst kompliceret. Underviseren står på den ene side med sin (bedre)viden om det danske samfunds krav, mens kursisten ofte vil handle ud fra andre forudsætninger. For projektvejlederen opløftes Gearløs' problem i anden potens, fordi svarene ikke er givne, ligesom han heller ikke kan tage for givet, at spørgsmålene bliver forstået eller fundet umiddelbart relevante, ja de kan endog opfattes som fornærmende.

Grænsen mellem vejledning og evaluering kan være svær at trække, når det gælder projektarbejde, og i den optimale evalueringsproces er det heller ikke nødvendigt. Det skal blot huskes, at underviseren ikke er i besiddelse af et facit, som kursisterne ad kringlede veje skal finde frem til. Den optimale evaluering er samtaler mellem lige parter, der på grundlag af hidtidige erfaringer i fællesskab finder nye veje. Netop projektarbejdet med dets mange facetter og krav til forskellige ressourcer kan gøre dette til virkelighed. Kursisten kan på mange områder være mere ekspert end underviseren, da han får

mulighed for at vise nye sider af sig selv. Stærke sider kan udbygges, svage styrkes og fastlåste roller kan ombrydes. Det er det primære mål med evaluering af socioaffektive kompetencer i forbindelse med projektarbejde.

### **Planlægning**

Det er vigtigt, at det enkelte projektforsløb tilrettelægges således, at kun nogle få af kompetencerne kommer i fokus. Hovedparten af kompetencerne i nedenstående skema vil for en stor del af kursisternes vedkommende ikke være forbundet med noget, man skal beskæftige sig med i undervisningen. Og rettes der fokus på for mange punkter, vil evalueringen i bedste fald blive diffus og uoverskuelig for både kursister og undervisere.

<b>Produktorienterede kompetencer omfatter bl.a.</b>	
Analytisk kompetence	Overblik
Problemformulering	Eksakt viden
Problemløsning	Planlægningsevne
Hypoteseformulering	Metoder til indsamling af viden
	Læsekompetence
Hypoteseløsning	Mundtlig kompetence
Overførsel af viden til nye områder	Skriftlig kompetence
Beherskelse af forskellige arbejdsformer	Lyttekompetence
	IKT-beherskelse

<b>Socioaffektive kompetencer omfatter bl.a.</b>	
Ansvarlighed over for gruppen og arbejdet	Initiativ og fantasi
Handle- og beslutningsevne	Samarbejdsevne
Tolerance	Dialogevne
Respekt for andre	Konfliktløsningsevne
Selvindsigt	Engagement i arbejdet
Indsigt i gruppens formåen	Argumentationsevne
Nysgerrighed	Vurderingsevne
Koncentrationsevne	

(Skemaet gør ikke krav på at være udtømmende, men det kan danne grundlag for en diskussion af, hvilke kompetencer der kan fokuseres på i projektforsløbet og dermed i evalueringen).

Før projektet iværksættes bør kursisterne, i den udstrækning de sproglige forudsætninger er til stede, orienteres der om fokuspunkterne. Men selv for målsprogstalende vil en sådan indføring ikke være entydig. Hvad ligger der f.eks. i et begreb som *ansvarlighed*?

De forskellige kompetencer er naturligvis ikke frit i luften svævende størrelser, men er tæt knyttet til og afhængige af den arbejdsmæssige kontekst. En person kan således være yderst handle- og beslutningsdygtig, når det gælder børneopdragelse, men ude af stand til at træffe beslutninger, når det gælder om at vælge projektemne. Formålet med evalueringen og vejledningen går derfor især ud på at overføre allerede eksisterende kompetencer til undervisningen.

For at få størst muligt udbytte af de valgte fokuspunkter kan projektet tilrettelægges, så brugen af de udvalgte kompetencer og færdigheder indgår i så mange af arbejdets faser som muligt. Hvis f.eks. samarbejde og mundtlighed er i centrum, vil video-interviews være et godt kerneområde. Interviewet og en forbindende kommentar stiller store krav til mundtligheden, og også kropssproget inddrages. Den tekniske side omkring optagelsen stiller endvidere store krav til samarbejdet.

Arbejder sprogcenteret med lærerteam, der underviser en fast gruppe kursister over en længere periode, er der mulighed for at fastlægge hvilke kompetencer, der skal arbejdes med i forskellige projektopgaver. Lund og Skrøvset opstiller et sådant forløb. Samarbejdet til brug på sprogcentrene kan et forløb med tre forskellige projekter på spor 2, trin 2 f.eks. se således ud:

### ***1. projekt: Projektarbejde som arbejdsform***

*Problemformulering*

*Brug af egen viden*

*Indsamling af viden*

*Planlægning*

*Afprøvning af forskellige arbejdsformer*

*Ansvarlighed over for gruppen og arbejdet*

## *2. projekt: Demokratiske arbejdsformer*

*Samarbejde*

*Indgå i dialog og lytte til andre*

*Argumentere*

*Træffe beslutninger*

*Løse konflikter*

*Afgrænse projektet til gruppens formåen*

*Finde passende præsentationsformer for projektet*

## *3. projekt: Finde og bruge viden*

*Nysgerrighed, initiativ og fantasi*

*Koncentration og arbejdsdisciplin*

*Overføre viden fra andre områder*

*Opstille hypoteser og give bud på løsninger*

*Forholde sig kritisk til kilder.*

Antallet af udvalgte fokuspunkter skal tilpasses den enkelte klasse. Også her gælder det, at der hellere må være for få end for mange.

### **Evaluering under udarbejdelse af projektet**

Ved projektets begyndelse aftales faste evaluering- og vejledningstidspunkter. På den måde får grupperne lejlighed til at opsamle og bearbejde problemer undervejs og uden underviserens indblanding. Til hvert møde er der på forhånd udarbejdet et samtalskema med få, men konkrete spørgsmål, der er centreret om fokusområderne. Spørgsmålene er tilpasset indholdet af det aktuelle arbejde. Har man valgt at koncentrere sig om samarbejde, beslutningsprocesser og argumentation, kan et skema i planlægningsfasen f.eks. se sådan ud:

*Skriv stikord til spørgsmålene:*

*Hvem laver hvad?*

*Hvorfor har I fordelt opgaverne på den måde?*

*Hvordan bestemte I det?*

Skemaet afsluttes med nogle få spørgsmål, der går igen fra møde til møde. F.eks.:

*Hvad har I lavet siden sidste møde?*

*Kan du nævne noget, der er gået godt?*

*Hvorfor er det gået godt?*

*Kan du nævne noget, der ikke er gået så godt?*

*Hvorfor er det ikke gået godt?*

Dagbogsskrivning kan for nogle kursister være en stor hjælp i den løbende evaluering, men er meget tidskrævende for skrivelsvage kursister. Frem for dagbog kan man benytte et skema med nogle få gennemgående og især åbne spørgsmål, der kan besvares med stikord.

Underviseren fungerer mellem evalueringsmøderne som observatør og tager notater om gruppernes arbejdsprocesser i relation til de stillede spørgsmål. Ved evalueringsmødet sammenholdes underviserens notater med kursisternes. Notaterne danner grundlag for en samtale, der trækker hovedlinierne i det hidtidige forløb op. På baggrund heraf diskuteres alternative fremgangsmåder og fremtidige strategier, og til sidst er det op til kursisterne at træffe beslutning om arbejdets fremtidige forløb. Beslutningerne skrives ned og uddeles til alle.

### **Læreren som vejleder**

Rollen som observatør og vejleder er for mange lærere umådelig svær. Som trænet planlægger, informationssøger og -formidler brænder læreren efter at vise genveje gennem arbejdsprocessen, og det klør i kuglepenen for at trimme et par formuleringer. Men ingen har lært af andres erfaringer, og en konstant indblanden giver kursisterne det indtryk, at der kun findes én rigtig fremgangsmåde, samtidig med at det modvirker kursisternes læring.

Med udgangspunkt i Olsen og Pedersen kan der opstilles et skema, der skelner mellem underviseren som lærer og vejleder:

<b>Læreren</b>	<b>Vejlederen</b>
underviser giver opgaver retter formidler kontrollerer og vurderer	rådgiver diskuterer stiller spørgsmål der fremmer refleksion stiller erfaring til rådighed undersøger og diskuterer arbejdsmetoder

Underviseren vil ofte blive mødt med et (uudtalt) krav fra gruppens side om at påtage sig lærerens rolle. Projektarbejdet kan undertiden forekomme meningsløst, og hvis underviseren tilsyneladende lægger ethvert ansvar fra sig, risikerer projektet at kuldsejle. For at undgå dette, må underviseren på visse områder påtage sig lærerrollen, mens han i andre situationer må optræde som vejleder. Han kan i begyndelsen f.eks. påtage sig rollen som gruppeleder, mens han overlader det til kursisterne at træffe beslutningerne.

Det må respekteres, at projektet er kursisternes produkt. Det må ikke helt eller delvist overtages af underviseren undervejs f.eks. ved gennemskrivning eller konstant retledning og indgriben i arbejdsprocessen.

I sin iver efter at vejlede kursisterne på det socioaffektive område, kan underviseren komme til at moralisere og manipulere. Vejlederens opgave er primært at afklare problemstillingen gennem spørgsmål. Han må ikke påtage sig rollen som kortlægger og problemløser, men skal i samarbejde med gruppen afdække årsagerne til problemerne, hvorefter gruppen skal træffe afgørelse om et ændret arbejdsgrundlag.

Når og hvis underviseren griber ind i en gruppes arbejde uden for de aftalte møder, skal det som hovedregel altid ske efter henvendelse fra gruppen. Hvis arbejdet af den ene eller anden grund er gået i stå, bør kursisterne have mulighed for på egen hånd at finde frem til en løsning. I mange tilfælde kan det være gavnligt at afslå en første henvendelse, for tilsyneladende tomgang og døde faser med overspringsstrategier er et uundgåeligt led i ethvert samarbejde. Også det skal læres.

### **Produktevalueringen**

Proces og produkt er uadskillelige størrelser, som skal evalueres undervejs og ved projektets afslutning. Produktevalueringen følger umiddelbart efter den afsluttende projektfremlæggelse. Denne evaluering kan f.eks. finde sted som en samtale på hele holdet, hvor både det færdige produkt og fremlæggelsen vurderes. Nedenstående punkter kan indgå i evalueringen, tilpasset gruppens formåen og de i forvejen opstillede mål:



### ***Indhold:***

*Fremgår problemstillingen tydeligt?*

*Er problemstillingen søgt analyseret og belyst fra flere sider?*

*Er de benyttede kilder og indsamlede data relevante for emnet der søges belyst?*

*(Ved kilder forstås citater, illustrationer, grafer, fotos, interviews, videoklip osv.)*

*Er de benyttede kilder og indsamlede data og egne holdninger søgt problematiseret?*

*Er der anlagt en selvstændig synsvinkel på emnet, og argumenteres der relevant for denne?*

### ***Formidling:***

*Er der foretaget en hensigtsmæssig disponering af stoffet?*

*Kan projektet rent sprogligt (og også illustrationsmæssigt) forstås?*

*Er projektet pædagogisk struktureret, virker det spændende for modtageren?*

*Har man gjort sig umage med det endelige resultat med hensyn til orden og det visuelle indtryk?*

Holdevalueringen efterfølges af en samtale mellem underviseren og de enkelte grupper. Underviseren har under forløbet gjort notater om de enkelte grupper og gruppemedlemmers arbejdsformer. Disse notater udmøntes i et spørgeark, der før samtalen udfyldes af både kursister og underviseren. Spørgsmålene danner udgangspunkt for en opsummering af, hvad deltagerne har lært gennem forløbet.

### **Projekt-portfolio som grundlag for individuelle samtaler**

I forbindelse med projektarbejde kan der med fordel laves en projekt-portfolio, der f.eks. indeholder alle samtaleark, samtalekonklusioner, eksempler på produktets udvikling undervejs samt en kopi af det endelige produkt.

En sådan projekt-portfolio indeholder en bred vifte af kompetencer, der er evalueret og bearbejdet systematisk. Som grundlag for en individuel samtale danner projekt-portfolien noget nært det optimale. Gennem arbejdsforløbet er kursisten blevet gjort opmærksom på sine styrker og svagheder, han har af-

prøvet nye strategier i en målrettet arbejdsproces, og sidst men ikke mindst er der opnået konsensus vedrørende betydning af begreber i forbindelse med kompetencer.

Hvis en kursist har portfolier fra flere projekter, vil det senere være lettere at samtale om hans progression, da projektarbejder er umiddelbart sammenlignelige, ligesom vurderinger og anbefalinger er givet på et ensartet grundlag.

En projekt-portfolio har yderligere den fordel, at en ny lærer kan danne sig et indtryk af kursistens færdigheder i en sammenhæng, der afspejler hverdagens brogede krav til kvalifikationer.

### **Etik**

Projektarbejdet stiller store krav til den enkelte, og i mange tilfælde tvinges kursisten ind i nogle undervisningstraditioner, som måske ligger vedkommende meget fjernt. Dette kan resultere i modstand og barrierer, hvis bagvedliggende årsager det ikke altid er let for underviseren at gennemskue. Modstanden kan forveksles med manglende socioaffektive kompetencer - og måske resultere i utålmodighed og irritation fra underviserens side. Men også når socioaffektive kompetencer som f.eks. samarbejds- og initiativrighed sættes eksplicit på undervisningens dagsorden, drejer det sig om at mødes i en ligeværdig dialog og få kortlagt og diskuteret målene og eventuelle årsager til modstand og misforståelser. Kun derved kan undervisningens karakter af "forfø" undgås, og grobunden for kompetenceudvikling i et voksenpædagogisk miljø etableres.

### **Litteratur**

Andersen, Frode B., Søren Fanø & Birgit Frederiksen: Projekttopgavetænkning. København, Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

Engberg, Erik m.fl.: Det gør en forskel, Sprogcenter Horsens Forlag, 2000.

Lund, Torbjørn & Siv Skrøvset: Projektarbejde. København, Munksgaard, 1998.

Olsen, Poul Bitsch & Kaare Pedersen: Problemorienteret projektarbejde. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag, 1999.

# IKT, læring og evaluering

Af Niels Henrik Helms, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL)

I denne artikel er der fokus på forskellige måder, informations- og kommunikationsteknologi, IKT, anvendes og kan anvendes i læringsammenhænge på set i forhold til evaluering som henholdsvis feedback i forhold til kursisternes læreproces og som vurdering af den måde, som den enkelte lærer eller lærerteamet udvikler, tilrettelægger og gennemfører læreprocesserne på.

I disse år finder IKT stadig stigende indpas i uddannelserne. Maskin-elevratioen vokser eksponentielt, hurtigere i nogle sektorer end andre. Internettet giver helt nye muligheder for at søge og distribuere informationer og for at kommunikere. For mange er anvendelse af informationsteknologien blevet en naturlig del af dagligdagen, en kulturkompetence, som de anvender lige så frit som det at læse og skrive, mens IKT for andre er noget fremmed og ligefrem skræmmende.

IKT giver mulighed for nye måder at lære på, uddannelsesinstitutionens informationsmonopol er brudt, kursisterne har adgang til mange forskellige ressourcer, som de selv kan bearbejde til viden. Læringsmiljøer kan nu være virtuelle, og der bliver dermed langt større mulighed for at etablere samspil mellem læring på forskellige uddannelsesinstitutioner, mellem læring i forskellige grupper og for eksempel mellem læring hjemme eller i praktik.

Det enkelte sprogcenter må ved indførelse af IKT i læringsmiljøet foretage nogle strategiske overvejelser. I den sammenhæng kan sprogcentret med fordel tage udgangspunkt i de tre "V'er":

- *Viden*: Hvad kan vi nu, og hvilke muligheder er der med informationsteknologi?
- *Vision*: Hvilke drømme og visioner har vi for anvendelsen af IKT?
- *Vejen*: Hvordan kan vi komme fra det sted, hvor vi er nu,

frem til den vision, vi har opstillet? Hvilke ressourcer kræver det? Hvilke former for læreruddannelse skal der til? etc.

Denne strategiske proces er nødvendig af flere forskellige årsager. Teknologi og nye kursist- og lærerroller kan være en eksplosiv cocktail, hvis lærere og andre aktører på sprogcentret ikke er involveret i både beslutnings- og udviklingsprocessen. Den enkelte skal kunne se sig selv i sprogcentrets fremtid (visionen), og skal også kunne se, hvordan det er muligt at komme derhen (vejen). IKT er ganske ressourcekrævende både i anskaffelse og i særdeleshed i drift. Derfor er det vigtigt at have nogle overordnede planer og have gjort sig klart, hvilke konsekvenser anskaffelsen har. Men selv uden den strategiske proces vil IKT under alle omstændigheder vinde indpas, og i værste fald ske med langt større økonomiske og menneskelige omkostninger.

IKT ændrer og udvider mulighederne for at arbejde med læring, idet IKT giver nye muligheder for at arbejde med fælles konstruktion af, refleksion over og feedback i forhold til udvikling af viden. Læreren bliver mere vejleder end informationsformidler, og også evalueringsformerne skifter karakter. Men evalueringen vil også i sammenhænge, hvor IKT indgår, have funktioner som:

- feedback i forhold til kursistens læreproces
- måling og meritgivning i forhold til kursistens læreproces
- feedback i forhold til måden, læreren udvikler, tilrettelægger og gennemfører læreprocesserne på
- feedback i forhold til organisation og myndigheder.

### **Forskellige former for anvendelse af IKT**

IKT kan anvendes på mange måder, hvor jeg her vil skelne mellem:

- IKT som værktøj
- IKT som læringsrum
- IKT som læringsmiljøet.

#### *IKT som værktøj*

Med IKT som værktøj mener jeg først og fremmest anvendelsen af det, der ofte benævnes almindelig applikationsprogram-

mel, hvor de vigtigste former er tekstbehandling, regneark, databaser, præsentationsprogrammel (f.eks. PowerPoint) og kommunikationsprogrammel (browsere og e-mailprogrammer). Disse programmer har nu fundet så bred anvendelse, at de bør være til rådighed for kursisterne. Nogle skal selvfølgelig introduceres til at bruge dem, men generelt vil kursisterne her videreudvikle deres kompetence ved selv at arbejde med programmerne, gennem sidemandsoplæring og lignende. De fleste lærere anvender allerede i dag disse programmer, men undersøgelser tyder på, at de især anvender dem i forbindelse med forberedelsen af undervisning. Og det afgørende skifte er formentlig at gå fra at anvende computeren som en form for intelligent skrivemaskine til at bruge den integreret i læringsarbejdet.

Læringspotentialerne og mulighederne i applikationsprogrammel undervurderes ofte! Moderne tekstbehandlingsprogrammer har f.eks. oplagte muligheder for kollaborative (samarbejdende) og konstruktivistiske (videnskabende) læreprocesser. Kursisterne kan dele dokumenter, arbejde videre på dem, idet de hele tiden kan følge hinandens arbejdsprocesser. Læreren kan som vejleder få brudt den traditionelle rolle som "retter", hvis rettelser kursisten sjældent bruger til at blive bedre, men mere ser som en ren måling af opgavens værdi. Når underviseren eller medkursisterne giver kommentarer i en digitalt afleveret tekst, har kursisten større mulighed for at arbejde videre. Den rene kontrolfunktion forsvinder, og der bliver i højere grad tale om en konstruktivistisk dialog med læreren og en arbejdsproces mellem lærer/medkursist og kursist. Den rene kontrolfunktion forsvinder.

### *IKT som læringsrum*

IKT kan også indgå som et læringsrum, hvor aktiviteter, som tidligere foregik som en del af en samtalebaseret undervisning, i stedet helt eller delvist foregår i et digitalt miljø. I den sammenhæng har der i de senere år været arbejdet med multimedier. Multimedier er for mange synonymt med en cd-rom skive, som sættes i computeren, men med den stigende båndbredde kan man ofte lige så godt anvende Internettet som platform. Med multimedier tænkes her på digitale miljøer, hvor den

lærende kan bevæge sig interaktivt imellem forskellige non-sekventielle elementer, sammensætte og skabe sine egne læringsbaner.

Multimedier findes i mange forskellige udgaver, hvor nogle er decideret udviklet med henblik på undervisning, og andre kan bruges for eksempel som opslagsværker eller som decideret underholdning. I nogle tilfælde karakteriseres undervisningsprogrammerne som "edutainment", hvor sigtet er læring, men formen og indholdet mere er tænkt over en underholdningslæst.

For kursisterne har multimedier mange fordele:

- de kan arbejde i eget tempo
- de kan gentage vanskelige dele gang efter gang uden at opleve lærerens eller andre kursisters stigende utålmodighed
- de kan (i nogle tilfælde) arbejde i forskellig læringsstil
- de får umiddelbar feedback.

I evalueringssammenhænge har multimedieapplikationerne forskellige muligheder for kursisterne og lærerne. I de mest simple udgaver får kursisterne blot at vide, hvorvidt det, vedkommende nu har gjort, er rigtigt eller forkert. Men de fleste kan også håndtere ganske sofistikerede skinnerske belønningsmekanismer, og i de bedste er der indbygget muligheder for efterfølgende at følge ("trace") kursistens læringsbane gennem materialet, som så efterfølgende kan bruges til evaluerings- og læringsamtaler.

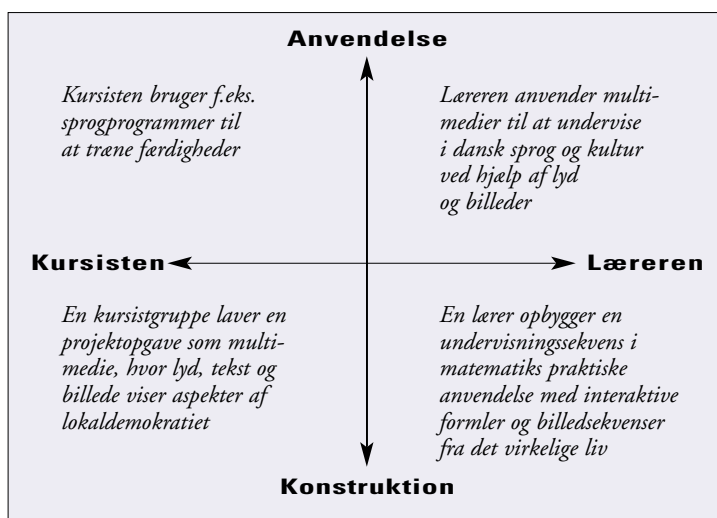
Anvendelsen af multimedier giver generelt nye udfordringer for læreren, idet hun skal kunne vurdere kvaliteten af multimedieapplikationerne. Her bør der evalueres på elementer som:

- brugervenlighed
- muligheder for interaktivitet
- bagvedliggende læringssyn
- sammenhæng mellem indhold og mål for faget/forløbet
- feedbackformer.

Det er ganske dyrt at udvikle professionelle multimedieapplikationer. Derfor bliver det i stort omfang produkter fra inter-

nationale koncerner, vi præsenteres for. De skal selvfølgelig ramme et bredt marked og helst ikke støde nogen. Samtidig er udbuddet i de sidste år vokset til uoverskuelige størrelser. Her må læreren trække på amtscentralen, faglige foreninger og f.eks. Orfeus<sup>1</sup> for råd og vejledning.

Multimedier er imidlertid ikke kun passive medier. I mange sammenhænge begynder lærere og kursister også selv at konstruere multimedier, som kan bruges f.eks. som rapporter af kursister. Dermed kan der skelnes mellem forskellige anvendelsesformer, som illustreret i modellen.



Hvis der er vægt på anvendelsesaspektet, er det vigtigt, at læreren kan evaluere multimediers læringsmæssige værdi og tilrettelægge læringsarbejdet, så potentialerne udnyttes på den mest hensigtsmæssige måde. Det kræver til gengæld ikke større IKT-kompetencer. Det gør konstruktionsdimensionen til gengæld, hvor læreren skal kunne anvende multimedieprogrammer. Ligesom læreren skal kunne arbejde med samspillet mellem design- og læreprocesser.

1) Orfeus har udviklet en evalueringsmodel for multimedier og har evalueret en række multimedieapplikationer - se <http://www.orfeus.dk/evaluering/>

### *IKT som læringsmiljøet*

Applikationsprogrammer og for eksempel multimedier er gode supplementer til det allerede eksisterende læringsmiljø, men på sigt er der endnu større potentialer i at udvikle et egentlig digitalt læringsmiljø, hvor IKT bliver selve infrastrukturen i læringsarbejdet. Et sådant digitalt læringsmiljø kan bestå af:

- Et konferencesystem: Kursisterne kan i fællesskab konstruere viden og reflektere over den. Kursisterne kan få feedback og vejledning fra lærere og andre.
- Individuelle websider: Kursisterne kan præsentere og videreudvikle f.eks. deres projekter.
- Læringspakker: Kursisterne kan hente information og f.eks. få opgaver.

Den samlede struktur udgør således et læringsmiljø, som både giver mulighed for at hente informationer, for individuelt eller i grupper at konstruere viden og for at præsentere viden (jf. Tellerup og Helms).

Udviklingen af læringspakker har store potentialer, hvis kursisterne har meget forskellige forudsætninger. Læringspakkerne giver mulighed for, at den enkelte kan arbejde i sit eget tempo og med netop de områder og problemstillinger, som vedkommende har behov for. Læringspakker er ikke lærebøger! Lærebøger kræver typisk, at der er en lærer til stede det meste af tiden. En læringspakke lægger op til, at der kan arbejdes individuelt eller i en gruppe. Det betyder, at de skal være selvforklarende, at det skal være tydeligt, hvad der kan læres, hvordan det skal ske, og hvordan det kan evalueres. Organisatorisk er det nødvendigt at etablere lærerteam, som udvikler disse pakker, og som samtidig kan garantere for deres pædagogiske, layoutmæssige og tekniske kvalitet. Et sådant arbejde kan med fordel etableres i samarbejde med andre sprogcentre.

Udviklingen af hele læringsmiljøet kan naturligvis ske med forskellige ambitionsniveauer. I første fase vil skolen for eksempel kunne anvende de muligheder, der ligger i SkoleKom, hvor der



i konferencesystemet både kan etableres virtuelle grupperum, rum for individuel og kollektiv feedback, ligesom der kan tilknyttes ressourcer i en form af virtuelle biblioteker.

Overskuelighed og fleksibilitet i et sådant virtuelt miljø er afgørende, men desværre udgør de ofte modpoler, hvor færdigsyede modeller har en stor grad af overskuelighed, men de har til gengæld en række indbyggede begrænsninger. Her må sprogcentret eller lærerteamet foretage et valg, hvor de med fordel kan trække på de erfaringer, som andre har gjort sig.

### **Stilladser for læring i digitale miljøer**

Anvendelsen af IKT i læringen understreger vigtigheden af at overveje, hvilke strukturer og stilladser, der kan understøtte kursisternes læreproces. IKT lægger op til mere selvstyrede læreprocesser, men jo mere selvstyret læreprocessen bliver, jo vigtigere er det, at strukturerne og rammerne er tydelige og klare. Logbøger, portfolioer og handleplaner vil være vigtige værktøjer og bør indgå i den sammenhængende struktur omkring kursistens læring.

Dertil hører også synlige og præcise krav og vurderingskriterier. Kun hvis kursisten kender disse forventninger og krav, er det muligt for kursisten at tage ansvar for egen og andres læring.

Det fritager naturligvis ikke kursisterne for også at skulle opstille mål, ambitionsniveau og egne vurderingskriterier. Et sådant arbejde er centralt for såvel den enkeltes læreproces som for holdets arbejdsproces.

### **Lærerarbejdet, IKT og evalueringen**

IKT synliggør behovet for nye lærerroller. Hvor det at samle, udvælge og formidle informationer tidligere var en vigtig funktion, bliver det nu i højere grad kursistens rolle. Læreren skal til gengæld bruge sine ressourcer på at:

- tilrettelægge og udvikle læringsmiljøer
- vejlede i læreprocessen
- evaluere læreproces og produkt.

Med anvendelsen af IKT er der lagt op til, at læreprocesserne i langt højere grad udvikles og sammensættes i forhold til den enkeltes potentialer. Evalueringen bliver derfor helt central for, at den lærende kan få tydeliggjort læreprocesser og foretage de rigtige valg. Men samtidig er det vigtigt at understrege lærings sociale dimension, hvor udvikling af lærende kursistgrupper er afgørende. Den organisatoriske enhed bliver således i mindre omfang klassen og mere grupper, som både kan være læringsfællesskaber på sprogcentret, men også virtuelle læringsfællesskaber.

Ansvarlighed over for at give feedback til andre bliver også vigtige indsatsområder. Det at være evalueringspartner for andre er for nogen noget helt nyt. Det at give meningsfuld feedback, der hjælper andre til at tænke over det, de har lavet, er ikke en færdighed, kursisten bare har. Det skal læres, og læreren må både vise, hvordan det kan gøres og opfordre kursisterne til at gøre det.

IKT gør det muligt i langt højere grad at følge egen og andres læring. Teknologien åbner for, at læring i højere grad struktureres i forhold til potentialer og behov. Men hvis IKT ikke bare skal være tidsfordriv og kedsommelige øvelsesprogrammer, er det nødvendigt, at sprogcentre og lærere arbejder med udvikling af læremiljøer, stilladser for kursisters læring og lærerens nye professionelle kompetencer.

### **Litteratur**

Tellerup, Susanne og Henrik Helms: Læring i samspil - giver mening. Uddannelsesstyrelsen temahæfteserie nr. 42 - 1999, Undervisningsministeriet.

# En europæisk sprogportfolio?

Af Lis Kornum, Christianshavns Gymnasium

En europæisk sprogportfolio er udviklet i Europarådsregi i forbindelse med fremmedsprogsundervisningen og er tænkt som en organiseret samling dokumenter om indehaverens kvalifikationer, som enkeltpersoner kan opbygge mere eller mindre systematisk, efterhånden som de tilegner sig flere og flere færdigheder. Af artiklen fremgår det, at brugen er tænkt betydeligt bredere, end når portfolio ofte i det danske uddannelsessystem anvendes i forbindelse med dokumentation af den enkeltes læring gennem et undervisningsforløb.

Allerede i 1991 blev tankerne om en fælles europæisk referenceramme introduceret - A Common European Framework of Reference - inden for fremmedsprog af Europarådet, og i 1993 begyndte en arbejdsgruppe at udarbejde kriterier for fælles sproglige standarder.

Udkastet hertil blev debatteret ved en stor konference i Strasbourg 1997, og konkrete forslag til udarbejdelsen af en "sprogportfolio" blev fremlagt. I årene efter blev der afviklet en række pilotprojekter i forskellige europæiske lande, hvor såvel lærere, elever/kursister som beslutningstagere på undervisningsområdet afprøvede forskellige modeller af portfolioen.

Baggrunden er den øgede mobilitet i Europa, hvor flere og flere enten rejser til andre lande for at studere eller arbejde, eller i hvert fald i stigende grad kommunikerer med udlandet. Der er brug for evaluerings- og bedømmelsesformer, der kan overføres fra et land til et andet, så både unge og ældre, indvandrere og flygtninge kan få anerkendt deres sproglige kvalifikationer på tværs af grænser. Endvidere mente man, at en sådan europæisk sprogportfolio ville medvirke til at øge motivationen for at lære (måske flere) fremmedsprog, fordi den ville anerkende flersprogede og interkulturelle kompetencer på en mere fleksibel måde end ved de gængse evalueringsformer.

### **Hvad består en europæisk sprogportfolio af**

Portfolioen hænger som nævnt ovenfor tæt sammen med principperne i den Almene Europæiske Referenceramme - herefter kaldet Framework - med hensyn til niveauer, kompetencer m.m. Som udgangspunkt foreslår Framework seks almene referenceniveauer, som alle kan forsøge at indrette sig efter: Basic User A1 og A2, Independent User B1 og B2, Proficient User C1 og C2. Hvert af disse niveauer har fået en beskrivelse i Framework, så man kan se, hvad der kræves/forventes af f.eks. en Independent User B2. Niveauerne i Framework har i øvrigt dannet udgangspunkt for udarbejdelsen af bekendtgørelsens fagbeskrivelser for undervisning i dansk som andetsprog og for de uddybende beskrivelser i undervisningsvejledningerne for hvert af undervisningsmodellens tre spor.

Portfolioen består af tre dele:

- en pas-del (Passport), der angiver formelle kvalifikationer på en transnational gennemskuelig måde
- en sprogbiografi, der beskriver sproglig kompetence samt alle indehaverens forskellige erfaringer med læring af fremmedsprog
- et dossier, som inkluderer eksempler på den lærendes arbejde på et eller flere fremmede sprog.

En portfolio skal opdateres løbende i takt med øgede kvalifikationer, så den indeholder oplysninger til gavn for såvel indehaveren som læsere. Disse oplysninger kan være en oversigt over:

- sprogkurser fulgt i en undervisningsinstitution
- selvstændig læring, dvs. mål, metoder, materialer
- forskellige former for selvevaluering af opnåede resultater og kunnen
- besøg og udvekslingsrejser, hvor man har brugt fremmedsprog
- litterære og andre tekster læst på et fremmedsprog - herunder også elektroniske tekster
- talte tekster og audio-visuelle tekster, som man har lyttet til eller set
- eksempler på arbejde produceret på et fremmedsprog
- resultater, man selv mener at have opnået samt egne vurderinger af indhøstede erfaringer.

Men der er mange andre ting, man ligeledes kunne inkludere i en sådan portfolio, for eksempel om de ovennævnte færdigheder også kunne inkluderes, hvis de var foregået på den lærendes modersmål. Man er nemlig i stigende grad blevet opmærksom på, at de såkaldte socio-kulturelle kompetencer ofte slet ikke bliver taget i betragtning, når en persons viden og kunnen skal evalueres. Derfor er det også vigtigt, at folk uden for undervisningssystemet bliver inddraget i den endelige udformning af en sprogportfolio, for både forældre, arbejdsgivere og samfundet i almindelighed er med til at bedømme andre menneskers kompetence, når det drejer sig om sprog og kommunikation.

For at en sådan portfolio skal få virkelig betydning internationalt, er det afgørende, at den udformes og organiseres på en klar og overskuelig måde samtidig med, at den hele tiden kan opdateres. Nogle går ind for en fortrykt standardbog eller -hæfte, hvor en del oplysninger er trykt på forhånd, f.eks. skemaer, hvor man kan skrive, hvilke kurser man har fulgt etc. En sådant format er nok det, der vil give de færreste problemer for indehaveren at udfylde, men til gengæld begrænser det også indholdet, både hvad angår omfang og opdatering.

En anden løsning er et løtbladssystem, som er mere fleksibelt, men også mere krævende, når en vis konsistens skal overholdes.

Afhængigt af nationale og uddannelsespolitiske forhold har man opereret med forskellige varianter i 20 pilotprojekter i perioden 1997-2000, og resultaterne af disse pilotprojekter viser, at det er formålstjenligt med tre grundmodeller:

1. En "junior-model" for de helt unge, der lægger vægt på dossier'et som en indførelse i fremmedsprog og kulturforskelle.
2. En model for de 12-16-årige, centreret om sprogbiografi og et dossier, som er knyttet til klassetrin og pensum.
3. En model for dem over 16, der fokuserer på pas-delen og sprogbiografien, og som er tæt knyttet til de seks niveauer i Framework.

### **Evalueringskriterier**

Det er især evalueringskriterier, der er svære at få passet ind i én fælles model. Dette skyldes en række faktorer, hvor traditionelle opfattelser af lærer-elev rollen, forskellige undervisningsformer samt kulturel arv nok er de vigtigste.

Danmark er som bekendt blandt foregangslandene, hvad angår elevautonomi fra en tidlig alder, mens det er tydeligt at se ud fra pilotprojekterne, at en række andre lande kun har ringe eller ingen tradition for seriøs selvevaluering af elever op til 12 år. Som følge heraf vil en junior-portfolio nok, i hvert fald i startfasen, i høj grad bære præg af, hvad eleven har lært og produceret inden for undervisningssystemet, snarere end vurderinger og refleksioner over egen læreproces. Med tiden kan denne juniormodel så forhåbentlig udbygges med de andre dele.

Jeg mener, at manglen på elevmedbestemmelse ligeledes gør sig gældende i udviklingen af modellen for de 12-16-årige. Mange landes undervisningssystemer har heller ikke på dette niveau tradition for at inddrage den lærende i evalueringsprocessen i særlig høj grad, og selv om der uafbrudt tales om "assessment" (=evaluering) i de fleste europæiske lande, mangler ordet "selv" stadig i uhyggelig grad.

Det er derfor ikke mærkeligt, at portfolioen for gruppen over 16 år i pilotfasen har fungeret bedst på trods af markante forskelle afhængigt af nationale traditioner inden for undervisning. For også inden for denne aldersgruppe er der stadig divergerende opfattelser af, hvordan eller måske ligefrem om selvevaluering kan/bør foregå i forbindelse med klasseundervisning. Her har lande som England og Frankrig jo en ganske anden tradition end f.eks. Danmark og Holland, og Europarådet er uhyre forsigtigt med at formulere forslag, der på mindste måde kunne opfattes som et dekret. De nationale curricula lægger kraftige begrænsninger på friheden til at eksperimentere med nye undervisnings- og evalueringsformer, og især det hollandske pilotprojekt, koordineret af SLO, det hollandske nationale institut for læremidler, har fokuseret på dilemmaet med at forene eksamenskrav med en fælles europæisk sprogportfolio.

En mulighed ville være, at dele af portfolioen, f.eks. kortlægningen af kvalifikationer for voksne, blev udarbejdet af Europarådet, mens man så overlod til de nationale myndigheder og undervisningsinstitutioner at lave delen for de tidligere trin, som mere er afhængig af nationale eksaminer og bestemmelser.

### **Pilotprojekterne**

Som ovenfor nævnt blev der i slutningen af 1997 iværksat 20 pilotprojekter i 15 europæiske lande (Danmark har ikke deltaget) for at afprøve forskellige modeller for en europæisk sprogportfolio, og omkring 30.000 elever/kursister og 1500 lærere har i de forløbne 3 år afprøvet en af disse.

Som optakt til et pilotprojekt blev både projektkoordinatorer, lærere og elever/kursister bedt om at besvare en række spørgsmål over en periode på nogle uger. Her følger et udpluk:

Til projektkoordinatorer:

A. Hvilke mål for en europæisk sprogportfolio er omfattet af jeres projekt?

- at øge elev-/kursistmotivationen
- at udvikle den lærendes selvtilid
- at udvikle forståelse af andre kulturer
- at fremme en livslang, nuanceret sprogindlæring.

B. Hvordan vil den lærendes resultater blive evalueret og godkendt?

- vil den lærendes evaluering blive taget i betragtning?
- vil den lærendes evaluering blive godkendt af læreren?
- er der en procedure for eventuelle uoverensstemmelser?
- vil der være en ekstern godkendelse af den lærendes resultater?

Til lærerne:

- er portfolioen nyttig ved evaluering af dine elever/kursisters sproglige kompetence?
- hjælper portfolioen dig til at gøre målene tydelige for dine elever/kursister?
- hjælper portfolioen dig til at involvere dine elever/kursister aktivt i læreprocessen?
- kan de lærende evaluere sig selv ved hjælp af portfolioen?

- er portfolioen med til at udvikle en forståelse af de forskellige kulturer i Europa?

Til de lærende:

- giver portfolioen dig mulighed for at vise, hvad du kan gøre på et fremmedsprog?
- hjælper portfolioen dig til at forstå målene for din læreproces?
- hjælper portfolioen dig til at evaluere dine sprogkunderskaber?
- finder du det nyttigt at sammenligne din lærers evaluering af dine sprogkompetencer med din egen evaluering?
- skal opbygningen af en portfolio være en del af det almindelige arbejde i klasseværelset
- kan du lide at have en sprogportfolio?

En meget høj procent af lærersvarene siger "Ja" til alle spørgsmål. Højest ligger nytten af portfolioen på 89 %, mens der er mest usikkerhed med hensyn til, om portfolioen hjælper til forståelse af andre kulturer, hvor 43 % svarer "Ved ikke", og næstmest om portfolioen hjælper den lærende til at evaluere sig selv, hvor 13 % svarer "Nej", og 44 % svarer "Ved ikke".

I elev-/kursistsvarene er der også stort flertal for "Ja" til alle spørgsmål, men kun 52% mener, at opbygningen af en portfolio skal være en del af arbejdet i klasseværelset, og kun 56%, at portfolioen er en hjælp til at forstå målene for læreprocessen. Til gengæld mener 75%, at portfolioen hjælper til at evaluere egne sprogkunderskaber, og 76% finder det nyttigt at sammenligne lærerens evaluering med deres egen.

For en dansk sproglærer forekommer spørgsmålene helt oplagte og relevante, men mange europæiske sproglærere fandt dem yderst komplicerede og vanskelige at svare på, fordi - ifølge dem jeg har talt med - springet mellem idealerne for sprogundervisning og så de ministerielle krav og bestemmelser, man er tvunget til at følge, simpelthen er for stort.

Efterfølgende er alle elever/kursister og lærere igen blevet bedt om at besvare en række spørgsmål, og her er et udpluk af de mest typiske svar:



Lærere:

- den officielle status for en europæisk sprogportfolio (ESP) bør klarificeres
- ESP hjælper med til at tydeliggøre mål og fremskridt hos den lærende
- ESP fremmer selvrefleksion
- kravene og evalueringsmetoderne er ikke helt klare
- jeg behøvede mere tid til at forberede mig, men især i starten
- jeg lærte en masse om mine kursister, deres motivation og deres evner
- selvevaluering er den mest kritiske del, fordi det ikke er en almen tradition.

Den typiske elev/kursist mener, at ESP:

- er en hjælp til at indse, hvad jeg mangler at lære
- får mig til at tænke over, hvordan jeg lærer sprog
- er nyttig til at evaluere ens standpunkt
- tager for meget tid, almindelige karakterer er tilstrækkelige
- skal være knyttet til undervisning og arbejdet i klasseværelset
- gør det nemmere at sammenligne sine kundskaber med andre i Europa
- er god, hvis den bruges regelmæssigt
- forbedrer dialogen med min lærer.

Disse kommentarer illustrerer de forskellige holdninger i undervisningssystemerne i Europa, ligesom selve terminologien volder besvær. Samme udtryk bliver ofte brugt om forskellige forhold, og forskellige udtryk bliver brugt til at udtrykke ens holdninger. Så der er stadig behov for større afklaring omkring udseendet og formatet af en europæisk sprogportfolio, for slet ikke at tale om indholdet.

Som det er værd at lægge mærke til i forhold til andetsprogsundervisningen, så er der et positivt resultat fra de projekter, der har involveret indvandrere, hvor det er tydeligt, at især de voksne indvandrere er meget glade for muligheden for andre bedømmelsesformer end de traditionelle. I visse egne af Europa kan man nu i højere grad få positiv kredit for at være tosproget, også når kundskaberne ikke er af akademisk art. Og mange indvandrere oplevede, at arbejdsgivere var meget positi-

ve over for portfolioen, fordi den gav dem bedre oplysninger om nyttige, kommunikative kompetencer end de traditionelle eksamensbeviser.

I denne sammenhæng påpeger mange, at det er vigtigt at skelne mellem modersmål, andetsprog og fremmedsprog, når man bruger portfolioen. Især for indvandrere og flygtninge, som ofte lever, arbejder og uddanner sig uden for hjemlandet.

### **Konklusion**

En "Validation Committee" fra Europarådet er i færd med at vurdere de indhøstede erfaringer, så man kan udarbejde anbefalinger til en overordnet model af en europæisk sprogportfolio. Selvom Europarådet - sædvanen tro - er varsom med at konkludere for meget ud fra pilotprojekterne, vil jeg mene, at der er så mange fordele ved en sådan fælles europæisk sprogportfolio, at alle sproglærere skylder både sig selv og deres elever/kursister i det mindste at stifte bekendtskab med begrebet.

Der er nemlig ikke tale om, at de lærende nu skal være autonome i den forstand, at de skal gøre det hele selv. Tværtimod viser den overvældende del af de indhøstede erfaringer:

- at de lærende ønsker at supplere skolekundskaber med andre erfaringer, men forventer at blive formelt opmuntret til det
- at de lærende påskønner muligheden for selvevaluering, men gerne vil have hjælp udefra til at bekræfte deres egen vurdering
- at de lærende er villige til at påtage sig mere ansvar for deres egen læring, men forventer støtte med hensyn til at lære, hvordan de skal lære.

Hverken Framework eller den europæiske sprogportfolio er tænkt som endegyldige, internationale standarder, som alle lande skal følge. Tværtimod lægger Europarådet uhyre stor vægt på, at det kun er retningslinier, som hele tiden kan - og bør - opdateres i overensstemmelse med den konstante udvikling af såvel samfund som undervisning.

Men pilotprojekterne viser med al tydelighed, at der stadig er meget stor forskel mellem de pædagogiske og didaktiske prin-

cipper inden for sprogundervisning i de europæiske lande, så et samarbejde på tværs af grænser er helt nødvendigt, hvis de mange fine ord som mobilitet, interkulturel kommunikation etc. skal kunne tages alvorligt. Mange europæiske sproglærere har ingen erfaring med elevautonomi og selvevaluering. Derfor er der et meget stærkt behov for efteruddannelse på dette område, gerne transnationalt.

### **Litteratur**

A European Language Portfolio, proposals for development. CC-Lang 1. Europarådet, 1997.

Byram, Michael og Zarate, G.: The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Europarådet, 1997.

Dobson, Alan: Consistency and Flexibility. DECS/EDU/LANG 20. Europarådet, 1999.

Guidelines for piloting A European Language Portfolio. Europarådet, 1998.

Internet: <http://culture.coe.fr/lang>

Little, David: The ELP and Self-assessment. DECS/EDU/LANG 30. Europarådet, 1999.

Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. CC-Lang, rev.IV. F-67075 Strassbourg Cedex, Europarådet, 1998.

Undervisningsvejledning, Spor 1, 2 og 3. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26-28 . 1999, Undervisningsministeriets Forlag.

# Den interne evalueringssamtale - et pædagogisk redskab

Af Sisse Johansen, Sprogcenter Nordsjælland

Denne artikel omhandler den samtaletype, som jeg vil kalde den interne evalueringssamtale, hvor kursist og lærer på tomandshånd forholder sig til kursistens læreproces og til undervisningen. Den interne evalueringssamtale kan betragtes som et meget væsentligt supplement til den evaluering, der ellers finder sted løbende af undervisningen og den enkelte kursists læreproces.

Den interne evalueringssamtale kan bedst sammenlignes med en medarbejderudviklingssamtale, hvor det er medarbejderen, medarbejderens trivsel og ønsker, der er i fokus. Også inden for vores undervisningsområde kan det f.eks. være påkrævet med den alvorlige samtale, hvor problemer er i fokus. Men større problemer hører ikke til inden for hverken medarbejderudviklingssamtalen eller evalueringssamtalen.

Sprogcentrene udfylder som bekendt de såkaldte kvartalsindberetningsskemaer, som kan betragtes som en ekstern evaluering af hensyn til henvisende myndighed. Den enkelte kursist skal om muligt orienteres om indholdet i skemaet og sætte sin underskrift, før skemaet sendes til pågældendes sagsbehandler. Men dette skema er ikke tænkt som afsæt for og egner sig heller ikke til gennemførelsen af den interne evalueringssamtale i ovennævnte forstand.

Sprogcenter Nordsjælland indførte interne evalueringssamtaler som en tilbagevendende del af undervisningen på alle hold i januar 1998. En lang og grundig proces gik forud. Der var tale om et forløb, der strakte sig over godt et år, hvor alle lærermøder og fællespædagogiske dage gik med at indkredse og diskutere feltet og udvikle forslag til evalueringsskemaer til kursisterne på de enkelte spor. Sprogcentrets lærere har således haft

både indflydelse på og ansvar for at udarbejde såvel rammer som indhold for samtalerne, og det er nok en af de væsentligste årsager til, at det i dag fungerer så godt og er blevet en integreret del af sprogcentrets virke.

### **Evalueringsamtalens indhold og formål**

Den interne evalueringssamtale tager udgangspunkt i et læringsbegreb, der ser læring som en personlig og aktiv proces, hvor dette at lære består i at udvikle og knytte forbindelsen mellem den viden og de erfaringer, som den lærende allerede har, og det nye system, som han/hun bliver præsenteret for. Et sådant lærings syn forudsætter en undervisning, hvor kursistens egen aktivitet bliver mere fremherskende, og hvor også lærerens rolle ændres. Opgaven fra lærerens side bliver i højere grad at tilrettelægge læringsituationen således, at kursisterne selv arbejder - snarere end blot at være formidler af et fagligt stof.

Evalueringsamtalen indgår således som et vigtigt led i en undervisning, der lægger op til at udvikle kursistautonomi.

Samtalen bør lægges så tidligt som muligt i et forløb, da den har diagnostisk karakter: Hvor står jeg nu? Hvordan kommer jeg videre? Samtalen har således konsekvenser for den videre undervisning og for kursistens og lærerens planlægning af og indsats i den efterfølgende periode. Formålet med evalueringssamtalen er ikke mindst at skærpe kursistens bevidsthed om sin egen rolle i læringen og dermed give ham/hende redskaber i hænde til at kunne fortsætte læringen på egen hånd. Under samtalen bliver der også sat fokus på hele læringsmiljøet og den enkelte kursists rolle heri. Dette for at skabe en øget bevidsthed - både hos lærer og kursist - om kursistens baggrund og potentiale, det faktiske udbytte af undervisningen og om, hvordan den enkelte bedst lærer. Herigennem kan der dannes udgangspunkt for, at såvel lærer som kursist mere målrettet kan arbejde hen imod at optimere læringen. Dette kan ske ved at ændre på læringsmiljøet, forstået som undervisningens rammer, form og indhold. Eller ved, at kursisten ændrer sine arbejdsmetoder, indsats eller rolle i klassen.

Et vigtigt mål for de individuelle samtaler er synliggørelse og øget bevidsthed om læreprocessen - både for lærers og kursists vedkommende. Læreren bliver fastholdt på at opstille klare mål og delmål for undervisningen, da dette er en forudsætning for, at kursisten er i stand til at evaluere sin egen læreproces. Samtalen giver samtidig læreren bedre mulighed for "at se" den enkelte kursist både fagligt og menneskeligt. Et aspekt der har stor betydning, da den enkelte oplever, at han/hun betragtes som et individ, hvis indsats bemærkes, og hvis synspunkter bliver taget alvorligt. Dette bør naturligvis også ske i den daglige undervisning, men det bliver tydeliggjort i samtalsituationen, hvor der kun er fokus på den ene kursist. For kursistens vedkommende giver samtalen mulighed for refleksion over egen læreproces: Hvad vil det egentlig sige at lære et nyt sprog? Hvordan lærer jeg bedst? Hvordan kan jeg blive dygtigere? Ligeledes sker der en synliggørelse af kursistens sociale rolle og kompetence i klassesituationen.

Mange af kursisterne kommer fra autoritære, lærerstyrede uddannelsessystemer og er derfor uvante med at tage stilling til undervisningen. "Du bestemmer - det er dig, der er læreren" er en hyppig reaktion. Man skal således være opmærksom på, at der kan være tale om en meget lang proces. Kursisterne skal derfor naturligvis også i den daglige undervisning konfronteres med selvstændige kursiststyrede aktiviteter, så det ikke kun er ved evalueringssamtalen, at den selvstændige stillingtagen efterlyses.

### **Evalueringssamtalen i praksis**

Der bør være gode rammer for samtalen, hvis den skal fungere hensigtsmæssigt. Sprogcentret skal derfor prioritere samtalerne og afsætte de nødvendige ressourcer. Eksempelvis skal læreren kunne bruge ca. en halv time pr. kursist, og hvis man deler holdet med en anden lærer, bør begge lærere have mulighed for at deltage i samtalen, hvis der er behov for det.

På Sprogcenter Nordsjælland har vi valgt at udarbejde 3 forskellige skemaer som udgangspunkt for samtalen, et til hvert af undervisningsmodellens tre spor. Alle kursister bliver bedt om at forholde sig til f.eks. deres dansksproglige udvikling, deres

arbejdsindsats, undervisningens form og indhold og det sociale miljø i klassen.

Rent praktisk foregår det således, at både kursist og lærer før samtalen udfylder et skema, som danner udgangspunkt for sammenligning og drøftelse. Samtalerne munder ud i, at lærer og kursist indgår en skriftlig aftale om, hvad der skal arbejdes videre med i den følgende undervisningsperiode. Det virker meget forpligtende, at aftalen nedfældes på papir, og erfaringen er, at de fleste forsøger at leve op til den. Ved den efterfølgende samtale tages aftalepapiret frem igen, og man gennemgår i fællesskab, hvordan det er gået siden sidste samtale.

Desuden er der mulighed for, at kursisten også kan tale om sin livssituation i øvrigt, hvis vedkommende har behov for det. Det er her vigtigt at bemærke, at evalueringssamtalen er et anliggende mellem lærer og kursist. Læreren har naturligvis tavshedspligt, og ingen oplysninger gives videre uden kursistens samtykke.

Som det fungerer i dag, er der nogle lærere, der ikke bruger skemaet slavisk, men blot tager fat i de punkter, som enten lærer eller kursist finder relevante. Skemaet bør imidlertid danne udgangspunkt, fordi det fungerer som en huskeliste, så man når hele vejen rundt i sine overvejelser. Forud for samtalerne foretages der hver gang et grundigt forarbejde i klassen, hvor skemaets indhold og formål gennemgås og diskuteres. I diskussionen med de øvrige kursister kan den enkelte få synliggjort, hvad der er målet for undervisningen, og hvordan undervisningen og kursisten selv fungerer. Denne proces giver en vigtig inspiration til, at kursisten bliver mere bevidst om egne personlige mål, og hvilken indsats der er nødvendig for at nå målene. Herefter kan kursisten udfylde skemaet på et mere kvalificeret grundlag.

Gennem et grundigt og bevidst forarbejde fungerer evalueringssamtalen som et godt pædagogisk værktøj, som både kursister og lærere kan drage stor nytte af i det daglige arbejde.

# Talesprogsevaluering som lære(r)stykke

Af Per Pinholt, Sprogcentret Kigkurren

På Sprogcentret Kigkurren har undertegnede og en kollega, Ann Kledal, siden 1997 arbejdet på at formulere en ny tilgang for hurtige spor 3-kursister. Et vigtigt led i disse bestræbelser har været at etablere en mere effektiv talesprogsundervisning på trin 1 og i sammenhæng hermed finde valide måder at evaluere talesprog og talesprogstilegnelse på.

Den enkle ledetråd har fra begyndelsen været følgende: Der må være en sammenhæng mellem en given undervisnings mål, sprogsyn, indhold og metodik, og denne sammenhæng må kunne udmøntes og afspejles i eventuelle test. Er dette tilfældet, kan der forventes en frugtbar vekselvirkning mellem opstillede mål, metodik, sprogsyn og testenes udformning.

Både kursister og lærere bør kunne blive klogere gennem testenes afholdelse - kursisterne på, hvad de har tilegnet sig eller ikke tilegnet sig, lærerne på, hvad der er lykkedes i undervisningen, og hvad der ikke har været godt nok eller eventuelt ganske mangler.

Som det forhåbentlig fremgår af følgende fremstilling, er talesprogsevalueringer ikke kun en eminent mulighed for kursisterne. De frembyder også en enestående mulighed for lærerne for at kaste et "ydre" blik på deres egen undervisningspraksis og således nå frem til en skærpelse af både undervisningens mål og midler.

Vi ønskede fra starten, at testene skulle fungere som en forlængelse af undervisningen, som tilegnelsestest. Vi følte på den anden side ikke, at vi havde tilstrækkeligt kendskab til testteori til overbevisende at kunne gennemføre vort forehavende. Derfor søgte vi Undervisningsministeriet om midler til at danne



en gruppe med henblik på begrebsafklaring<sup>1</sup>. Vi læste testteori (jf. litteraturlisten), diskuterede sprogsyn og prøveformer, og arbejdet mundede ud i rapporten "Evaluering af talefærdighed, i sprogskoleregi, dansk som andetsprog 1998"<sup>2</sup>, der i forkortet form kan læses i Sprogforum 11, 1998<sup>3</sup>. Og i det konkrete "Forslag til månedsprøve i talefærdighed efter Etterens lektion 8"<sup>4</sup>. Den nye testform indebærer videooptagelser af testen.

"Etteren"<sup>5</sup> er et undervisningsmateriale for spor 3, første del af trin 1. Vi havde indlagt indholdet i "Etteren" som en del af en langt mere omfattende - og materialeuafhængig - målbeskrivelse for trin 1 for i det mindste ikke at stå med en målbeskrivelse, der bundede i den tomme luft. Hertil måtte vi så i den aktuelle undervisningspraksis tilføje de elementer, som efter vores opfattelse ikke tilstrækkelig konsistent er medtaget i "Etteren": Grammatiske regler og øvelser, monologisk materiale - og *især* mangfoldige former for kommunikative øvelser, der fremmer kursisternes autonomi, og hvis uvurderlige nytte vi var/er meget bevidste om.

Vi holdt os således på samme tid til et materiale, hvis sprogsyn vi ikke delte, og prøvede at inddrage kompletterende elementer og aktiviteter.

### Testen

I diskussionerne om evaluering af talefærdighed fandt vi frem til en model for evaluering af talesprog. Vi udformede derefter en test efter syv uger (med 18 ugentlige undervisningstimer). Senere udformede vi også test efter 14 og 21 uger med skriftlige evalueringer føjet til - stadig med brug af videooptagelser til den mundtlige del.

- 1) Gruppen kom til at bestå af følgende personer: Karen- Margrete Frederiksen, RUC; Birgit Henriksen, fremmedsprogpædagog og lektor på Engelsk Institut, København, Else Lindberg, medlem af FELT-gruppen under Undervisningsministeriet. Desuden tre lærere fra Sprogcentret Kigkurren (dengang Dansk Flygtningehjælps Sprogskole i Kbh.): Ann Kledal, Susanne Rønsholt og undertegnede.
- 2) Pinholt, Per: Evaluering af talefærdighed, i sprogskoleregi, dansk som andetsprog. Rapport til Undervisningsministeriet, 1998
- 3) Rønsholt, Susanne & Per Pinholt: Løbende evaluering af mundtlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog. I: Sprogforum 11, 1998: 19-25
- 4) Kledal, Ann & Per Pinholt: Forslag til månedsprøve i talefærdighed efter Etterens lektion 8. - Intern prøve. København, Sprogcentret Kigkurren, 1998.
- 5) Nielsen, Lone & Mikael Køneke: Etteren. Begyndersystem i dansk som andetsprog. København, Teknisk Forlag, 1997

Der evalueres i testen efter syv uger i tre “discipliner”: Monolog, interview og rollespil med informationskløft på basis af rollekort. Med følgende begrundelse: De to talesproglige gener, dialog og monolog, fortjener efter vores opfattelse begge at opdyrkes i begynderundervisningen. I monologer fremsættes ofte betragtninger, følelser, små historier og andet personligt materiale, der fremmer den autonome dimension i kursisternes tilegnelse og udtryk. Vi kommer ud over de evindelige A'er og B'er i begyndermaterialerne og de situationsbundne pingpong-replikker, kort sagt den lille - og utvivlsomt nyttige - tændstikverden. Monologer giver os alle noget at tale om. Vi kan tillade os at komme ind på personlige forhold, vi kan forholde os til hinandens udsagn på en friere måde.

Interviewdelen gav mere eller mindre sig selv, fordi der i “Etterens” første del arbejdes en del med interviews. Og endelig fandt vi, at et rollespil med informationskløft var en god måde at fremkalde en pragmatisk betinget sprogbrug på (inden for et kendt område) og til at forhandle betydning, bruge kommunikative strategier etc. med henblik på at nå frem til et fælles resultat, en fælles aftale. Testens discipliner fokuserer således efter vores mening på de væsentlige sider af begrebet mundtlighed.

### **Testens dele**

#### *Rollespil*

I rollespillet skal to kursister på basis af rollekort træffe aftale om at gå i biografen sammen. Det fremgår af deres kort, at der kan vælges mellem to film med forskellige billetpriser og spilletidspunkter, og at begge personer er optaget af gøremål to (forskellige) aftener i den pågældende uge. De skal herefter bestemme, hvilken film de ønsker at se og hvorfor, hvornår det skal være, hvor og hvornår de skal mødes før filmen.

#### *Interview*

I interviewdelen skal kursisterne interviewe hinanden på baggrund af følgende stikord: Land, sprog, alder, adresse, familie, skole og fritid (emner behandlet i “Etteren”). Det står dem frit for at stille flere spørgsmål til hvert stikord, hvor det er muligt.

### *Monolog*

Endelig er der testen i monolog, den anden talesproglige genre som vi har opdyrket i undervisningen uden om "Etteren".

Opgaven hedder i dette tilfælde: Fortæl om dig selv og din familie.

### **Testens scoringskriterier**

En tilegnelsestest bør både i form og indhold afspejle den daglige undervisning. Scoringskriterierne, der samtidig udtrykker validiteten, bør derfor tilsvarende afspejle undervisningens sprogsyn og dens heraf afledte vægtninger, ligesom de naturligvis må forholde sig til de bestanddele og færdigheder, der indgår i de konkrete delprøver. De kan betragtes som en slags kvalificeret koncentrat af, hvad undervisningen og kursisternes tilegnelse går ud på. En tests forløb giver besked om disse forhold, både til lærere og kursister. Deri ligger dens eminente værdi.

### *Scoringskriterier for rollespillet*

Nedenstående kriterier er for den ene part, A. Der findes et tilsvarende scoringsark for B, som af pladshensyn ikke gengives.

### *Generelle forhold i samtalen*

Følger instrukserne

Tager initiativer i samtalen

Taler i et rimeligt taletempo uden alt for unaturlige pauser

Kommunikerer forståeligt

Har en acceptabel prosodi

Reagerer med brugbar kommunikativ strategi:

- 1) hvis han/hun ikke forstår et spørgsmål/udsagn
- 2) hvis der er brug for at forhandle betydning.

### *Grammatik*

Korrekt spørgestructur

Korrekt brug af skal (nær fremtid), vil (ønske), kan (evne)

korrekt infinitiv med skal, vil og kan

korrekt verbalform i nær fremtid

Faste udtryk.

### *Sprogfunktioner*

Inviterer den anden i biografen  
Giver informationer om filmene  
Argumenterer for, hvilken film han/hun vil se  
Aftaler en aften med den anden  
Aftaler, hvor og hvornår de skal mødes.

I rollespillet afprøves generelt evnen til at komme igennem med sin kommunikation i henseende til opnåelse af et erklæret mål.

Scoringen af testens rollespilsdel udspringer af flere forhold. Den grammatiske del afspejler, hvad der op til testen grammatisk er blevet fokuseret på i "Etteren". Den generelle del afspejler den træning i fluency, aktiv turtagning og forhandling af betydning, som er blevet opøvet i rollespil og andre former for pararbejde uden om "Etteren" - foruden evnen til at bruge kommunikative strategier. Som Birgit Henriksen bemærker i sin artikel "Mundtlighed"<sup>6</sup>: "Selv om sproglig sikkerhed og præcision selvfølgelig er det endelige undervisningsmål, vil risikovillighed og sprogligt gå-på-mod altid være langt mere effektivt, både kommunikativt og indlæringsmæssigt, end at opgive sin kommunikative plan og "tie på korrekt dansk". Det er netop denne overordnede indsigt kursisterne får ved udstrakt brug af pararbejde. Endelig afspejler sprogfunktionsdelen, om opgaven rent faktisk bliver løst.

### *Scoringkriterier for interviewet*

Scoringen er grammatisk (korrekt/ikke-korrekt) og forholder sig kun til interviewerens sproglige produktion, ikke til svarens. Den stærke fokusering på korrekthed her skyldes, at der i undervisningen er blevet arbejdet meget med spørgsmål og spørgestrukturer, og at der er tale om hurtige spor 3-kursister, hvor man kan forvente en rimelig høj grad af korrekthed i en "bunden" disciplin som denne.

Kriterierne er følgende: ordstilling i hv-spørgsmål, ordstilling i ja/nej-spørgsmål, ordstilling i jo/nej-spørgsmål. Desuden tælles

---

6) Henriksen, Birgit: Mundtlighed. I: Sprogforum 14, 1999: 8-15

det antal gange, der bruges følgende hv-spørgeord: hvem, hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvorfor, hvad for en, hvad for et, hvad for nogen, hvor mange, hvor gammel, hvor meget, hvor længe, hvor tit. Scoringen giver et billede af interviewens sproglige variation og grad af korrekthed i spørgsmål.

*Scoringkriterier for monologen:*

- Grad af forståelighed
- Grad af korrekthed
- Grad af produktivitet
- Grad af fluency
- Grad af kohæsion.

I monologen kastes kursisterne ud i fri sproglig udfoldelse. Der er rig lejlighed til at iagttage deres personlige sproglige stil, der erfaringsmæssigt udviser store forskelle. Grad af kohæsion er et vigtigt kriterium i monologer, som har flere træk tilfælles med skriftsprog end dialoger. Kriterierne scores holistisk i termerne A, B og C.

### **Testen anskuet i evalueringsrelaterede begreber**

De indhøstede erfaringer, som sikkert vil være af størst interesse for læseren, finder man sidst i artiklen under Testens indvirkning.

#### *Reliabilitet*

Testen er næppe reliabel på rollespilsdelen. Dertil er kriterierne for komplekse. Forskellige bedømmere kunne meget vel nå frem til forskellige scoringer.

På interviewdelen er der en større grad af reliabilitet takket være de nogenlunde entydige kriterier, mens scoringen af monologen næppe heller kan kaldes fuldt reliabel, da subjektive skøn klart er involverede.

#### *Validitet*

Bortset fra den lidt svage reliabilitet forekommer testen valid: Den kommer omkring de vigtigste konstituerende elementer i talefærdighed på dette niveau (begyndere efter 7 ugers undervisning). Det bidrager til prøvens validitet, at rollehaverne kun

har 5 minutter til at forberede sig på rollespillet, og at de ingen forberedelsestid har til interview og monolog.

#### *Autenticitet*

Autenticiteten må siges at være høj. Både rollespil og monolog "ligner virkeligheden" - noget man kan komme ud for i Danmark. Interviewdelen er den mindst autentiske.

#### *Interaktivitet*

Generelt må prøvoforslagets dele siges at aktivere mange og forskelligartede ressourcer i testtagerne. I rollespillet aktiveres evnen til at komme igennem med sin kommunikation og i fællesskab nå frem til en aftale. Der trækkes på mange sproglige ressourcer og nogen viden om "verden", f.eks. biografier og deres beliggenhed, film og præferencer for filmtemaer og -gener.

I interviewdelen aktiveres evnen til at skaffe sig oplysninger om en anden person - og evnen til at lytte til og "forstå" denne person og eventuelt stille supplerende spørgsmål.

Endelig aktiveres i monologdelen evnen til at berette sammenhængende om sig selv og sin familie, hvilket også kræver ekstrasproglig viden af forskellig art.

Der er gode muligheder for, at testtagerne vil opleve, at de engageres af opgaverne, og at deres evner kommer til fuld udnyttelse.

#### *Gennemførlighed*

Gennemførligheden drejer sig om, hvorvidt der er tilstrækkelige ressourcer m.h.t. fornødne lokalefaciliteter og tid til testens afholdelse, materialer samt lærerressourcer. Testen kræver 2 lærere, et ekstra rum, et videokamera - dvs. ressourcer, som er lige for hånden.

#### *Brugbarhed*

Det kan således sammenfattende konstateres, at prøven har en forholdsvis lav reliabilitet, men ligger temmelig pænt på skalaen over validitet, autenticitet og interaktivitet - hvilket falder

godt i tråd med, at det er en intern test, hvor en høj reliabilitet ikke er særlig relevant. Generelt må det siges at være høj grad af validitet, autenticitet og interaktivitet, man tilstræber i en test som denne, fordi kursisterne oplever, at der kaldes på deres egne indre ressourcer i en meningsfuld kontekst. Både indhold og motivation driver sprogbrug og sprogtilegnelse frem.

### **Testens indvirkning (impact)**

#### *1: Klart definerede undervisningsmål*

For med nogen rimelighed at kunne afholde testene, må man på forhånd have fastsat en række temmelig præcist definerede undervisningsmål og angivet veje og midler til at nå dem. Vi har erfaret, at der som supplement til de opstillede undervisningsmål er opstået et behov for klart definerede færdigheds-mål og -niveauer hos kursisterne. Vi er derved, mener vi, kommet et lille skridt tættere på andetsprogstilignelsesprocessen. I tilgift er bevidstheden om undervisningen og dens rolle(r) blevet højnet hos både kursister og lærere.

#### *2: Skarpet metodik og undervisningspraksis i det hele taget*

Regelmæssige tilegnelsestest øger ikke alene kursisters opmærksomhed omkring mål og færdigheder, men også lærernes opmærksomhed omkring metodik. Det er ikke kun kursisterne, der testes - det er også undervisningen. Og da testen er tænkt som en forlængelse af undervisningen, vil dens form uvægerligt smitte af på denne. Eksempelvis bygger en test som den gennemgæede 7 ugers-test på en daglig undervisningspraksis, der gør udstrakt brug af dialogtræning, rollespil og pararbejde kursisterne imellem. Det kræver en kursistcentreret undervisning med megen aktiv træning i talefærdighed.

Vi har ikke sjældent fået den tilbagemelding fra testene, at den daglige undervisning ikke var tilstrækkelig konsekvent og kommunikativ. Det gælder f.eks. rollespillet med informationskløft. Vi havde ønsket denne testform - men måtte under testens afholdelse konstatere to mangler i undervisningen: (1) Vi havde arbejdet for lidt med biografdialoger i det hele taget (kursisterne manglede sproglig præcision og i det hele taget ordforråd), og (2) vi havde også haft for få rollespil med informationskløft i den daglige undervisning. Vi måtte derfor vælge

mellem at ændre testen - eller ændre undervisningen på dette punkt. Vi valgte det sidste. Men det hører dog med til historien, at det ikke er let, på dette niveau, at formulere sådanne rollespil. Det er lige tidligt nok, fordi det sproglige grundlag stadig er usikkert. Vi er derfor samtidig begyndt at overveje, om ikke man bør satse på sådanne rollespil lidt senere i sprogtilegnelsesprocessen.

Vi har også måttet udvide arsenalet af pararbejder kraftigt, så der ikke alene er tale om monologer, interviews og rollespil, men også mange andre former for pararbejde. Udfordringen ser ud til at bestå i at formulere kommunikative opgaver, der i emnevalg og sværhedsgrad i det mindste er tilpasset den træning i formelle færdigheder (grammatiske, udtalemæssige etc.), der ellers arbejdes med, sådan at kommunikation og sproglig formalitet kan finde et mødested, en sameksistens inden for den enkelte kursists autonomi. Sagt på en anden måde: Autonomi opstår ikke ud af den blå luft. Den kræver relevant og gennemtænkt input.

Endelig hører det med til historien, at "Jokeren"<sup>7</sup> et nyt begyndersystem for spor 3, i mangt og meget er udsprunget af dette arbejde og bygger på de indvundne erfaringer.

### *3: Hurtigere og mere præcis tilbagemelding til kursisterne*

I og med at målene er præciserede og deres opfyldelse i kursisterne stilles til prøve, modtager kursisterne hurtige tilbagemeldinger om deres standpunkt, styrker og svagheder. Heri ligger ikke, at der kun foretages evalueringer i test - tværtimod bør evalueringer være en integreret del af den daglige undervisning. Men det er en almen erfaring, at kursisterne tager de mere "officielle" test mere alvorligt end de evalueringer, der udspringer af den daglige undervisning.

Kursisterne lærer meget ved at se deres egen præstation på video. Videoen viser deres kommunikative stil, de kan aflæse kropssprog, mimik, øjenkontakt etc. og derved få et værdifuldt indblik i deres måde at kommunikere på. Især kursister, der

7) Pinholt, Per: Jokeren. Begyndersystem i dansk som andetsprog. København, Gyldendal Uddannelse, 2000.



tenderer mod at forholde sig passivt under pararbejde, får ofte indblik i, at denne strategi ikke er holdbar, og det går ofte op for dem, at de selv har en del af ansvaret for, om et rollespil eller andet pararbejde går i stå. Kort sagt: de lærer at tage et større ansvar for sprogtilegnelsen og for det sociale ansvar, der også påhviler dem i en klasse. Tilsvarende lærer lærerne også meget nyt ved at se videooptagelserne. Eventuelle "blinde punkter" (et kendt fænomen i dansk som andetsprog) afdækkes, og indtrykket af kursisterne nuanceres.

Da testen har nøje sammenhæng med den daglige undervisning, viser den også kursisterne, hvad de har lært, og hvad de ikke har lært. Det er derfor muligt for læreren at anvise, hvor de skal sætte ind. Der kan anvises individuelle mål på baggrund af testen - i det omfang, det ikke allerede er sket som led i den daglige undervisning.

Endelig er en tydelig effekt, at kursisterne føler sig endnu mere motiverede til det pararbejde, der foregår i klassen. De indser med stor tydelighed de kommunikative opgavers betydning for deres læring og for deres mulighed for at vinde personlig udtrykskraft på det nye sprog - og i øvrigt også betydningen af at huske lært stof præcist: Værdien af hjemmearbejde!

#### *4: Større bevidsthed om kursisternes andetsprogtilegnelse*

Testene efter 7, 14 og 21 uger står som pejlemærker i et langt forløb af andetsprogtilegnelse, og opstillingen af scoringskriterier markerer lærernes antagelse af, hvordan dette forløb ser ud. Lærerne kan vinde megen indsigt om kursisternes andetsprogtilegnelse ved at sammenholde præstationerne med de opstillede kriterier.

Ofte viser det sig, at kriterierne har været - om ikke fejlagtige, så dog i hvert fald ikke præcise nok. F.eks. har det vist sig, at ordforrådet i perioden mellem 7 og 14 uger i alle tre former for deltest spiller en større rolle, end vi antog fra start. Og i forbindelse med rollespil desuden evnen til præcist at huske og bruge situationsbundne replikker og emnespecifikke begreber i interaktionen - for at det kan "lyde dansk". Begge dele peger på vigtigheden af at huske det sproglige stof præcist.

Men det korte af det lange er, at der opstår en frugtbar vekselvirkning mellem undervisningsmål og -aktiviteter på den ene side - og mellem de formulerede evalueringer og evalueringsformer på den anden, hvilket fører til en stadig skærpelse af de metodiske midler og til større bevidsthed om kursisternes andetsprogstilegnelsesproces. Denne vekselvirkning er den virkelige guldgrube ved denne form for evalueringer. Den giver os større bevidsthed om, hvad vi foretager os, og gør os derved til bedre lærere.

Videotestene er under stadig forandring og raffinering i takt med indhøstede erfaringer. Det samme kan siges om vores sprogsyn og undervisningspraksis. Vi føler selv, at vi kun står ved begyndelsen af en meget lang og meget interessant proces.

### **Litteratur**

Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer: *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

Nunan, David: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Weir, Cyril J.: *Communicative Language Testing*. New York; London, Prentice-Hall, 1990.

Shohamy, E.: *The Power of Tests: A study of the impact of language tests on teaching and learning*. I: *Occasional Papers*. Washington DC, The National Foreign Language Center, 1993.

Shohamy, E.: *Competence and performance in language testing*. I: Brown, Gillian, Kirsten Malmkjær & John Williams (red.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

# Centralt stillede prøver og intern evaluering af sprogfærdighed

Af Lilian Hallundbæk, Ishøj Sprogcenter

Vedtagelsen af lov 487 om undervisning i dansk som andet-sprog for voksne udlændinge har bl.a. resulteret i, at vi har fået centralt stillede afsluttende prøver og undervisningsvejledninger. Det har betydet, at mål og delmål for denne undervisning er blevet tydeliggjort, og det har medvirket til at sætte skub i den professionalisering inden for området, der gennem de senere år har fundet sted, og som uden tvivl vil blive yderligere styrket, når den interne evaluering finder den helt centrale plads, den nødvendigvis må have i undervisningen.

Der er flere grunde til at tildele den interne evaluering en helt central plads i undervisningen. Overordnet betraget kan de centralt stillede afsluttende prøver næppe undgå at have en negativ backwasheffekt på undervisningen, hvis de mere eller mindre står alene. Bliver de derimod suppleret med intern evaluering af forskellig art, så er der mulighed for, at undervisning, intern evaluering og afsluttende prøver kommer til at udgøre et frugtbart, sammenhængende hele.

En af de tungtvejende grunde til en stærkere fokusering på den interne evaluering er, at vejen fra undervisningens start frem til de afsluttende prøver kan forekomme kursisten både lang og uoverskuelig, hvis ikke der undervejs er mulighed for at passere milepæle, der eksplicit fortæller, hvor langt et stykke af vejen der er tilbagelagt. Det kan let have som konsekvens, at nogle kursister vælger at tilmelde sig de afsluttende prøver, før de faktisk har tilegnet sig dansksproglige forudsætninger, der sætter dem i stand til at honorere de krav, de efterfølgende vil blive mødt med.

Her kan lokalt udviklede *interne trintest* være med til at marke-

re overgangen mellem undervisningsmodellens enkelte trin og på den måde bevidstgøre kursisten om, hvor i sprogtilegnelsesprocessen han/hun befinder sig. Sådanne trintest skal selvsagt læne sig godt og grundigt op ad målsætningen for de enkelte trin, sådan som den er beskrevet i bekendtgørelsen og undervisningsvejledningerne. Men netop fordi det drejer sig om lokalt udviklede test, er der jo intet til hinder for at lade testene bestå af en slags katalog, hvor en obligatorisk del er baseret på målsætningen for trinnet, mens en anden del er op til kursisternes/lærerens frie valg, og hvor så f.eks. diagnostiske test eller mere frie former alt efter lyst og behov kan indgå.

En anden grund til, at det kan være særdeles nyttigt med lokalt udviklede trintest, er, at undervisningen, sådan som den er beskrevet i vejledningerne for de enkelte spor, er meget bredere end det, der måles i de afsluttende prøver. Og det er jo sådan, at noget, der ikke evalueres, har en tendens til at blive hvide pletter på det undervisningsmæssige landkort, fordi vi som lærere uvægerligt søger orden i kaos og noget at pejle efter og dermed måske på et for tidligt tidspunkt begynder at bruge de afsluttende prøver som pejlemærker med risiko for en alt for begrænset undervisning - et fænomen, som velgennemtænkte trintest uden tvivl kan være med til at forhindre.

Men de afsluttende prøver og trintest i forening vil ikke i tilstrækkelig grad kunne kvalificere undervisningen. Også løbende, *intern evaluering*, som direkte er relateret til undervisningen og kursisternes læring, må med. Det må den for det første, fordi den er et godt redskab, hvor det drejer sig om at højne bevidstheden hos kursisten og læreren om både, hvad der arbejdes med, og hvad udbyttet er. Men med må den også, fordi intern evaluering er særdeles brugbar i en undervisnings-sammenhæng, hvor der er færdigheder, der trænger til at blive styrket.

Her er det værd at huske på, at den interne evaluering har en væsensforskellig funktion i forhold til de centralt stillede afsluttende prøver. Disse prøver *skal* udsige noget om prøvetagers kommunikative færdigheder, og her er man uden nogen tvivl på mest sikker grund, hvis man måler disse færdigheder

direkte, og ikke i de underliggende sproglige delkompetencer isoleret. Men det betyder selvsagt ikke, at det også skal være tilfældet i den interne evaluering. For uanset hvor kommunikativt vi lægger vores undervisning til rette, så har vi med mellemrum brug for at undervise i de underliggende delkompetencer. Et eksempel er, at man ønsker at styrke tilegnelsen af ordforråd. Det er der mange gode grunde til, bl.a. at et stort og mobiliserbart ordforråd er helt essentielt for at kunne klare sig på et andetsprog. Beherskelsen af et sådant ordforråd ligger kun implicit i de centralt stillede prøver, men da disse jo er afsluttende prøver, er det jo under alle omstændigheder en postgang for sent at rette op på miseren, hvis prøvetagers færdighed på dette område viser sig at være mangelfuld.

Af ressourcemæssige årsager er der færdigheder, der - selv om de er nok så centrale - er umulige at få afprøvet i de centralt stillede prøver, men som vi med formodentlig meget stor gevinst under en eller anden form kan få ind i den interne evaluering. Et eksempel herpå er selvstændig informationssøgning, hvilket er af vital betydning for kursisternes mulighed for at leve op til de krav om selvstændighed, der ligger i de fleste uddannelser. En sådan selvstændighed må kursisten besidde for at kunne indgå i en studiegruppe eller anden arbejdsgruppe på en måde, så kursisten for alvor har noget at bidrage med og på bedste vis kan lære af medstuderende. Ekstensiv læsning af relativt store tekstmængder er et andet eksempel på en færdighed, vi som lærere i hvert fald på spor 3 er nødt til at sætte mål for og efterfølgende måle, ligesom færdighed i at skimme og punktlæse opslagsværker må henlægges til den interne evaluering, da de centralt stillede prøver kun tester denne færdighed på korte opslagstekster.

Ikke alt kan eller skal testes i de afsluttende prøver, selv om også prøverne løbende justeres og udvikles med henblik på at sikre optimal overensstemmelse mellem undervisning og prøver og mellem prøver og de kompetencekrav, der møder den enkelte kursist efter endt sprogcenterforløb. Som et supplement til afsluttende prøver rummer den interne evaluering med mangfoldigheden af evalueringsmetoder således netop nogle værdifulde muligheder, som - når den praktiseres opti-

malt - sætter selve undervisningen og den enkeltes læring på dagsordenen i undervisningshverdagen.

### **Litteratur**

Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Undervisningsvejledning, Spor 1, 2 og 3. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 26-28, 1999. Undervisningsministeriets Forlag.

# Lærerrefleksion

# Den reflekterende lærer

Af Inger Jacobsen, Studieskolen i København

*Et er et søkort at forstå, et andet skib at føre*, siger et gammelt ordsprog. Tilsvarende gælder det at det er let at tale om undervisning og om den viden og de færdigheder en lærer bør være i besiddelse af, men sværere at omsætte teorierne og ideerne til konkret undervisning. Undervisning er et komplekst forehavende - det ved enhver der har undervisningserfaring.

Hvordan lærer man at undervise? Og hvordan bliver man bedre til det? Hvad er professionel kompetence, når det drejer sig om undervisning, og hvordan udvikles den? Hvorfra kommer faglig fornyelse?

Mange forskellige samfundsforskere og filosoffer har gennem tiden beskæftiget sig med spørgsmålet om hvordan professionel kompetence opnås i forskellige praktiske erhverv. I de senere år er spørgsmålet blevet stillet på baggrund af en ny situation. Indtil midten af 1900-tallet var læreruddannelsen, sygeplejeuddannelsen og andre lignende uddannelser stadig overvejende praktiske uddannelser med beskedne krav til de teoretiske kundskaber. Det vigtigste i faget lærte man i praksis hos kompetente udøvere af faget. Men i anden halvdel af 1900-tallet gjorde man læreruddannelsen, sygeplejeuddannelsen og andre lignende uddannelser mere teoretiske, mere akademiske, i tillid til at en mere videnskabelig uddannelse også ville skabe dygtigere lærere, sygeplejersker mv. Læreruddannelsen blev en videregående uddannelse, man stillede krav om studentereksamen eller tilsvarende ved optagelsen til uddannelsen, man øgede kravene til de teoretiske kundskaber, man indførte forelæsningen som undervisningsform, osv. Noget tilsvarende skete med andre uddannelser til praktiske erhverv, måske i en anden takt og på et andet tidspunkt, men udviklingstendensen var den samme.

I de senere år er vinden så vendt. Større teoretisk viden, mere beskæftigelse med de klassiske videnskabsfag giver ikke nød-



vendigvis de bedste lærere eller sygeplejersker, siger man nu, der er noget vi har overset. En af dem der har været med til at påvirke den nye debat om professionel kompetence, er den amerikanske samfundsforsker, Donald Schön. I 1983 kom hans bog *The Reflective Practitioner*, som har haft stor gennemslagskraft. Hans grundlæggende påstand er at den viden som praktikere har brug for, hvad enten det drejer sig om virksomhedsledere, arkitekter, psykoterapeuter, socialarbejdere eller andre, er af en anden art end den teoretikere kan levere. Han ser den traditionelle hierarkiske arbejdsdeling mellem teoretikere og praktikere som et problem. Det forventes almindeligvis, siger Schön, at videnskaben leverer den viden som praktikere har brug for til at løse det praktiske livs problemer, mens praktikernes opgave dels er at forsyne forskerne med problemer de kan studere, dels at føre de løsninger ud i livet som forskerne når frem til. Og forskerne er adskilt fra og betragtes sædvanligvis som hævet over praktikerne, siger Schön, og mener at det er til skade for udviklingen af professionskompetencen i de fag han taler om.

På baggrund af analyser af samtaler om faglige problemstillinger mellem yngre og ældre fagfæller fra flere forskellige fag når Schön til den konklusion at praktikere for at blive dygtigere til deres fag først og fremmest har brug for at reflektere over det praktiske livs situationer, sammen med kompetente fagfæller med større erfaring. Man har fejlvurderet de teoretiske kundskabers og de elementære færdigheders betydning, mener han. Når praktikerne udøver deres fag, handler de i situationer der hver gang er af enestående karakter og som kendetegnes af kompleksitet, mangetydighed og modstridende normer. Praktikerens kompetence er en kompleks kompetence, som det ikke er enkelt at beskrive, men som har at gøre med et handlingsberedskab, en evne til at vurdere en unik situation rigtigt og handle derefter. Det der kendetegner den kompetente praktiker, er at han eller hun har en veludviklet dømmekraft, kunne man udtrykke det.

Schöns bog har fået stor udbredelse og har også påvirket debatten om læreruddannelse og videreuddannelse af lærere. Der har samtidig udviklet sig en ny forskningsretning, hvor

man beskæftiger sig med læreres tankeprocesser, *teacher thinking*. Inspireret af Schön taler man om *reflective teaching*. Også i Danmark har inspirationen fra Schön m.fl. gjort sig gældende. Også toneangivende danske forskere og teoretikere, der beskæftiger sig med læreruddannelse og videreuddannelse, kvalitetsudvikling i skolen osv., fremhæver at evnen til at reflektere over undervisningen er afgørende (se f.eks. Jacobsen 1997, Hermansen 1999). Når der for tiden tales så meget om intern evaluering, uanset hvilken del af det danske uddannelsessystem det drejer sig om, hænger det også sammen med de nye tanker om refleksionens betydning for faglig og pædagogisk udvikling og fornyelse.

De nye tanker betyder selvfølgelig ikke at faglige kundskaber og praktiske færdigheder er overflødige. Selvfølgelig er solide faglige og pædagogiske kundskaber en forudsætning. Men evnen til at iagttage og reflektere over iagttagelserne er en færdighed på et andet niveau end de elementære færdigheder, og en færdighed som man ikke bare kan tage for givet, som ikke altid udvikles af sig selv. Der er da også udviklet forskellige metoder og teknikker til fremme af læreres (og andre skolemedarbejderes) refleksionsprocesser. Nogle af dem omtales i denne antologi.

Der er al grund til at tro at det vil gavne kvaliteten af undervisningen i dansk som andetsprog, hvis fagets lærere rundt omkring i landet tager disse metoder til sig, og hvis de får gode betingelser for at bruge dem, tidsmæssigt og organisatorisk. En forsker i *teacher thinking*-traditionen, der særligt har beskæftiget sig med sproglæreres tænkning, sammenligner udvikling og forandring i læreres tænkning med den udvikling og forandring der gradvis sker med sprogsystemet hos en der er ved at lære et nyt sprog (Woods 1996:293). Ligesom påpegnings af sproglige fejl hos den der er ved at lære et nyt sprog, ikke nødvendigvis medfører at fejlene derefter undgås, således medfører anbefalinger af nye metoder i undervisningen ikke nødvendigvis at lærere forandrer deres praksis.

Man har undertiden talt om modstand mod forandringer, men Woods beskriver det anderledes. Læreres undervisningspraksis

hviler på et fintmasket system af viden, overbevisning og antagelser (beliefs, assumptions and knowledge), siger han. Nye teknikker, nye metoder der strider mod dette system, lader sig ikke indføre i lærerens undervisningspraksis. Hvis man grundlæggende vil påvirke læreres undervisningspraksis, må man forstå at det kun lader sig gøre ved at påvirke det system af viden, overbevisning og antagelser der ligger bag denne praksis.

Meget tyder på at forandring især kommer når lærere har mulighed for løbende at udveksle overvejelser, ideer og materialer med kolleger de respekterer og er på bølgelængde med. Tid til at tænke over hvad der sker i undervisningen, og tid til at dele tankerne med en eller flere kolleger man har respekt for og tillid til, det er de bedste betingelser for kompetenceudvikling. Efteruddannelseskurser i videnskabsfag har deres berettigelse, men det er vigtigt at se sådanne kurser i en større sammenhæng. Det kan være inspirerende for lærere at deltage i et kursus om f.eks. samtaleanalyse eller tekstlingvistik, men kompetenceudvikling er mere end opdatering og opgradering i videnskabelige discipliner, kompetenceudvikling forudsætter at den nye viden opleves som relevant for den daglige praksis.

Læreren er en nøgleperson når det gælder kvalitetsudviklingen af undervisningen. Selvfølgelig er der også andre vigtige aktører, ikke mindst ledere eller forskere. Faglig udvikling forudsætter et frugtbart samspil mellem mange forskellige aktører. Men eftertænksom undervisning, reflective teaching, vokser frem i et undervisningsmiljø hvor eksperimentering er mulig og hvor ændringer ikke kommer ovenfra og ned, men forekommer naturlige. Specifikke forandringer må udvikles på en måde der passer ind i praktikernes tankesystem, et tankesystem der vel at mærke hele tiden er i udvikling og under forandring, forudsat at omgivelserne er stimulerende, på samme måde som kursistens intersprog er i udvikling så længe betingelserne for udvikling er gunstige (Woods 1996: 298).

Skoleledere, forskere og ministeriets ansvarlige for området er vigtige aktører på vores faglige område. En fortsat frugtbar udvikling af faget dansk som andetsprog forudsætter en levende dialog mellem disse aktører og lærerne. Når jeg i det fore-

gående har fokuseret på lærerne, skyldes det ikke at jeg mangler forståelse af andre aktørers betydning for den faglige udvikling. Jeg har blot ønsket at understrege betydningen af lærernes aktive medvirken i udviklingen af faget. I disse tider taler man meget om elevautonomi. Jeg vil ønske at ideen om lærerautonomi vinder lige så stor tilslutning, til gavn for en fortsat kvalitetsudvikling af undervisningen, og derved til gavn for såvel kursisterne som det danske samfund.

### **Litteratur**

Hermansen, Mads: Skolens fortælling om sig selv - en narrativ vinkling. I: Hermansen, Mads (red.): Kvalitet i skolen i praksis. Århus, Klim, 1999.

Jacobsen, Inger: Læreren som forsker - den reflekterende praktiker. I: Holmen, Anne og Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. København, Akademisk Forlag, 1999.

Jacobsen, Jens Christian: Teori og mening: Nogle forudsætninger for kvalitet i lærernes refleksioner. I: Jacobsen, Jens Christian (red.): Refleksive læreprocesser - en antologi om pædagogik og tænkning. København, Forlaget Politisk Revy, 1997.

Schön, Donald: The Reflective Practitioner. New York, Basic Books, 1983.

Woods, Devon: Teacher Cognition in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

# Evaluering er lærerteamets drivkraft

Af Ole Dibbern Andersen, Danmarks Erhvervs-  
pædagogiske Læreruddannelse (DEL)

Et af de mest markante træk i de senere års kulturelle udvikling inden for uddannelsesinstitutionerne er utvivlsomt den forandring, der løbende sker af lærerrollen. Lærere i en lang række uddannelsesinstitutioner er i færd med at gennemføre en ændring af lærerrollen, der sætter *teamlæreren* på dagsordenen. Og der er mange gode grunde til, at denne ændring sker. Nye krav til sammenhæng, tværfaglighed og helhed. Nye forestillinger om udvikling af læreres trivsel i jobbet. Og nye forståelser af nødvendigheden af, at lærere i mere forpligtende fællesskaber kan reflektere over den undervisning, de bedriver, og de læreprocesser, den gerne skulle fremme.

Hvad der end fremkalder behovet for udvikling af lærerrollen, er svarene ofte påfaldende enslydende. Læreres pædagogiske og didaktiske arbejde udfolder sig bedst, når der skabes gode kollegiale rammer om undervisningens planlægning, gennemførelse - og *evaluering*.

Selv om flere skeptikere kan pege på, at lærerarbejdet er dybt forankret i en individualistisk grundholdning<sup>1</sup> og på denne baggrund forudser voldsomme konflikter, hvis lærerkulturer (tvangs!)kollektiviseres, er billedet klart nok: forandringen af lærerarbejdets grundstrukturer er i gang, og solistlæreren er så småt ved at være fortid.

Lærere har i stor udstrækning og med stor energi taget hul på at definere nye rammer omkring undervisning og læring. Lærersamarbejdet udvikles efterhånden, så flere dimensioner inddrages. Fra et samarbejde omkring - sporadiske og beskeden - målsætninger om at "læse timer eller fag sammen" til et

---

1) Hargreaves (1996)

samarbejde, hvor lærergruppens samlede didaktiske aktivitet er på dagsordenen, og hvor teambegrebet bliver forståelsesrammen omkring lærerarbejdet. I de mindre omfattende former for lærersamarbejde er målsætningen ofte at få noget til at fungere i sammenhæng. At få kittet enkeltdele sammen til (lidt) større helheder. I de mere ambitiøse udgaver er målet flersidet: dels at få skabt gode (tvær)faglige sammenhænge, og dels samtidig at arbejde med lærergruppens egen, indre dynamik og udvikling. Lærernes egen samarbejdskultur, om man vil.

Nedenfor beskriver en gruppe gymnasielærere i en overskuelig model, hvordan et lærersamarbejde i praksis kan udfolde sig på mange niveauer<sup>2</sup>:

Lærersamarbejde	Udvidet lærersamarbejde	Lærerteam	Det lærende team
Arbejds mål	Arbejds mål	Arbejds mål	Arbejds mål
	<b>Udviklingsmål for kursisterne</b>	Udviklingsmål for kursisterne	Udviklingsmål for kursisterne
		<b>Udviklingsmål for lærerrollen</b>	Udviklingsmål for lærerrollen
			<b>Udviklingsmål for teamet</b>

Betingelsen for at anvende begrebet lærerteam er altså, at lærerarbejdet - ud over at sætte arbejds mål og udviklings mål for kursisterne - netop også formulerer udviklings mål for lærerrollen. En definition<sup>3</sup> af teamarbejde, når talen er om pædagogisk aktivitet, kunne altså være:

Et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe af lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med kursisters faglige og personlige læreprocesser, ligesom teamet af lærere bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer.

2) Uddannelse nr. 9, 1998, s. 29 f.

3) Se Andersen & Petersson (1997a)

Lærerteam skaber de udviklingsrum, der er så nødvendige for, at lærere sammen kan reflektere over de skridt, der skal tages, dels i det udadrettede forhold til kursisterne, dels i den interne afstemning af lærergruppens egen balance og samspil.

### **Det lærende team**

En forudsætning for at kunne udvikle og forbedre undervisning og læreprocesser er, at lærerne indhenter og bearbejder deltagerens respons på undervisningen. Hvad fungerer? Og hvor er der brug for yderligere støtte og professionel didaktisk opmærksomhed? Evalueringer er nøglen til at justere, udvikle og hæve undervisningens kvalitet<sup>4</sup>. Men samarbejde i lærerteam sætter evaluering i et nyt perspektiv. For det første tilbyder teamorganiseringen langt mere facetterede muligheder for at arbejde med evaluering. Iagttagelser fra og synsvinkler på det pædagogiske arbejde kan nuanceres, systematiseres og udvikles bedre af den enkle årsag, at flere øjne ser mere.

Hvad én lærer måtte have som "blind plet", kan en anden se skarpt. Lærerteamet kan og bør fungere som et åbent dialogforum for evaluering, hvor kursisters og læreres respons på og refleksioner over den pædagogiske praksis kan bearbejdes og analyseres.

For det andet kan og bør lærerteamet være rammen om drøftelsen af teamets egne udviklingsmål - som team. Hvor godt er samspillet i lærergruppen? Hvad kan forbedres? Fungerer vi som et lærende team, der forholder sig kritisk og konstruktivt til de erfaringer, vi gør? Har vi for meget fokus på fagligheden på bekostning af samspillet, eller forholder det sig lige omvendt?

### **Evalueringspraksis: erfaringer og redskaber**

I en række af de senere års forsøgs- og udviklingsarbejder er der indhøstet erfaringer med evalueringspraksis i teamsammenhæng. Såvel evaluering af undervisning som evaluering af teamets egen formåen som team.

---

4) For konkrete ideer hertil, se Andersen & Petersson (1997b)

Når det gælder evalueringen i teamet, er nøgleordene: bevidstgørelse om evalueringens funktion, systematisk arbejde med evaluering og institutionskulturelt arbejde med at tilføre organisationen den spændstighed, der gør, at evalueringens resultater så også kan omsættes i konkrete forandringer - på alle niveauer i et sprogcenters liv.

Når det gælder evaluering af teamet, er udfordringen at etablere de kvalitetsrammer om teamarbejdet, der overhovedet gør det muligt at se kritisk på sig selv som lærerteam. Hvad er teamets kriterier for at være et velfungerende team? Hvad er god kvalitet i teamarbejde overhovedet?

Et par eksempler kan måske bedst illustrere udfordringerne og de mulige løsninger.

*Når teamet bliver rammen om evaluering*, er det helt afgørende, at teamet har en fælles referenceramme for at arbejde med evaluering. Undervisningen planlægges måske i teamet, men en del af undervisningen vil typisk gennemføres, uden at alle teammedlemmer er til stede. Teamteaching er nu en gang en bekostelig affære!

Teamet må således sikre sig en systematisk erfaringsopsamling, f.eks. i form af en koordineret - teamleder-initieret - indsamling af tilbagemeldinger fra undervisningen, eksempelvis i form af en *logbog*:

Lærerrefleksioner - logbog
Lærerrefleksioner betyder at gøre sig overvejelser og eftertanker om sin undervisning og diskutere dem i et fælles samarbejdsforum (team)
<b>Formål:</b> At nyttiggøre den enkelte lærers overvejelser og erfaringer fra undervisningen på en sådan måde, at de kan være genstand for intern vurdering og analyse på teamniveau.



At registrere erfaringer fra undervisningen skriftligt og i en sådan form, at de kan være nyttige for kommende teams.

Lærerrefleksionerne bør have fokus på den del, der har lærersamarbejdsinteresse.

Opsamling af erfaringer bør foregå i overskuelige tidsintervaller, f.eks. **efter et afsluttet opgaveforløb**, hvor der er foregået en gensidig evaluering lærere og kursister imellem.

På denne baggrund kan teamlederen afholde de *refleksionsmøder*, hvor evalueringen finder sted:

#### Status- og refleksionsmøder

Som supplement til de regulære teammøder afholder teamene status- og refleksionsmøder, hvis væsentligste formål er at fremme teamets/organisationens videns- og kompetenceudvikling. Teamet analyserer sine egne præstationer ved at sammenholde læreres erfaringer og de studerendes feedback med målene, værdierne og principperne for undervisningen. Møderne skal bidrage til teamets langsigtede læreproces, hvor teamet udvikler kulturen, så den bliver i overensstemmelse med de aktuelle behov og udfordringer.

Status- og refleksionsmøder afholdes ved afsluttede projekt eller opgaveforløb - eller ca. en gang hver anden måned.

Med et sådant arbejde kan teamet således blive omdrejningspunktet i en egentlig *evalueringskultur*, der kendetegnes ved, at væsentlige undervisningserfaringer aldrig går tabt, men netop bliver drivkraften i udviklingen.

*Når teamet evaluerer sig selv*, er udfordringen at konkretisere og fællesgøre de mål, teamet har som team. Hvad forstår vi ved en god teamkultur? Hvilken etik baseres lærersamarbejdet på? Hvordan skal konflikter løses? Hvem er ansvarlig for hvad,

hvornår? Og ikke mindst: hvordan bidrager teamets selvevaluering til udviklingen af det læringsmiljø, teamet netop er en del af?<sup>5</sup>

For overhovedet at kunne arbejde konstruktivt med sådanne - vanskelige! - spørgsmål er teamets selvformulerede kvalitetsramme for arbejdet helt nødvendig. En sådan ramme kunne f.eks. være:

<b>Kvalitetsramme for samarbejdet</b>
(udarbejdes af team - godkendes af pædagogisk ledelse)
Der skal være enighed blandt teammedlemmerne om de overordnede mål for arbejdet samt opgavens omfang og indhold.
Vi delagtiggør hinanden i undervisningen, hvad den enkelte oplever og gør i klassen, fortæller hvad man synes der gik godt, og hvad der måske gik mindre godt.
Vi opsamler og nedskriver erfaringer fra undervisningen, individuelt såvel som gruppevis, vurderer dem i fællesskab og drager konsekvenser.
Med jævne mellemrum afsætter vi mødetid for at diskutere uddannelsens overordnede mål og pædagogiske principper, finde hinandens ståsteder i forhold hertil, og på den måde etablere og sikre en helhed i gruppens pædagogiske indsats. Vi gør jævnligt status over gruppens arbejde og samarbejde, hvor vi vurderer, hvad der fungerer godt/mindre godt, og hvad der eventuelt skal ændres for at forbedre gruppens præstation.
Ved afslutningen af samarbejdet vil vi sætte fokus på de resultater, gruppen har opnået og informere om disse til vore kolleger.

<sup>5</sup> Se Christensen (2000)

*Det lærende team* er tydeligvis målsætningen her, og vejen går over en konstruktiv-kritisk dialog, hvor teamets medlemmer også tør udfordre hinanden på såvel faglige som personlige kompetencer i lærerarbejdet<sup>6</sup>. Man *har* erkendt, at det team, der fungerer som en forening af rygklappere, hurtigt vil gå til grunde.

### **Hvad skal der til?**

Når disse ideer om teambaseret evaluering skal omsættes til praksis, vil der sandsynligvis være mange barrierer, der skal overvindes. Skolekulturer er typisk slet ikke indrettet på teamarbejde. Skemastrukturer og administrative rutiner modarbejder i det stille teamtænkningen.

Barriererne er således både af ekstern og intern karakter. De eksterne har at gøre med, at skolekulturens administrative og tekniske rammeværk er indrettet på at give plads for enkeltlærerens udfoldelse. Læreres skemaer og timer udmøntes traditionelt til den enkelte lærer, og oftest er det vanskeligt at tillade og administrere, at en lærergruppe eller et team kollektivt skal administrere arbejdstimer. Problemets kerne er, at en del af lærernes individuelle tid til forberedelse skal "veksles" til tid for teamarbejde. En sådan proces kan meget vel gribe ind i eksisterende arbejdstidsaftaler og kan dermed komplicere teamarbejdet. Internt består barriererne i, at mange lærere vil være skeptiske over for denne arbejdsform. Hvorfor pålægge os en ekstra belastning? Hvad kan vi egentlig opnå ved at indgå i team, lyder spørgsmålene ofte. Rutiner er svære at bryde, og først når teamdannelse fremstår som en nødvendighed for at klare de pædagogiske udfordringer kan der gives overbevisende svar på disse spørgsmål.

Teamarbejde er en ny organiseringsform for lærerarbejde, der også kræver nye vilkår: nye lærerkvalifikationer, ny pædagogisk praksis og måske en hel ny form for lærerautonomi.<sup>7</sup> Det selvforvaltende lærerteam, der baserer sin praksis på systematisk evaluering er på tegnebrættet, og bliver formentlig den organi-

---

6) Se Andersen & Christensen (2000)

7) For en uddybning, se Poulsen (1996)

sationsform, der kan løfte den fremtidige pædagogiske udfordring: arbejdet med individuelle mål og dertil knyttet kompetenceudvikling.

### **Litteratur**

Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson: Evaluering og læreprocesser. København, Undervisningsministeriet, 1997(a).

Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson: Værktøjskasse til "Evaluering og læreprocesser". København, Undervisningsministeriet, 1997(b).

Andersen, Ole Dibbern & Erling Petersson: Fra teamarbejde til teamlæring. København, Undervisningsministeriet, 1998.

Andersen, Ole Dibbern & Albert A. Christensen: Udvikling af lærerkompetencer i praksis. København, Undervisningsministeriet, 2000.

Christensen, Albert A. & Susanne Gottlieb: Selvaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog. København, Undervisningsministeriet, 2000.

Hargreaves, Andy: Lærerearbeid og skolekultur. Oslo, Norsk Gyldendal, 1996.

Poulsen, Sten Clod: I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Uddannelse nr. 9, Lærerteam. København, Undervisningsministeriet, 1998.

# Åben dør - eller terapien ind ad bagdøren!

Af Bjørn Børsholt, Sprogcentret Kigkurren

*“Hold ud, hold ud. Snart vil en dør falde i inden i dig, for det du føler er ubærligt. Den dør vil forblive lukket i hele dit liv. Hvis du er heldig vil den aldrig gå op, og du vil aldrig vide, hvilket landskab du har levet i - hvor længe?”*

*Doris Lessing: Kærlighedens Teater, 1995.*

Mine erfaringsmæssige forudsætninger for at skrive nærværende er, at jeg har været indvandrerlærer i 22 år, og at jeg i egenkab af pædagogisk vejleder har organiseret og deltaget i 3 åben-dør-projekter i København i perioden 1995-1998. De to af projekterne fandt sted på mit eget sprogcenter sammen med kolleger fra spor 2. Det tredje fandt også sted sammen med spor 2-lærere, men på flere forskellige sprogcentre i København.

Jeg har tidligere givet en positiv beskrivelse af det første projekt i en artikel, hvor jeg redegjorde nærmere for formen. Om de 2 øvrige projekter gælder det, at de også blev organiseret efter konsulent Sten Clod Poulsens anvisninger i artiklen “Projekt Åben Dør”. Disse anvisninger er stadigvæk ypperlige i organiseringen af et åben-dør-projekt, idet formen med 3 lærere i hver gruppe er simpel og overskuelig, og sikrer at alle deltagere er med i hele forløbet.

Under de første 2 projekter havde vi valgt at iagttage hinanden gennem en bred fokusering på lærerrollen, og i det tredje var vi blevet lidt “klogere” og havde valgt at sammenkoble lærerrollen med et pædagogisk begreb: Ansvar for egen læring! Det bør bemærkes, at jeg ikke selv deltog som lærer i det tredje projekt, men jeg var koordinator og tilkaldeperson, dersom der opstod problemer i grupperne. Jeg var med andre ord ved at

opnå status som “ekspert” på mit eget sprogcenter. De 3 projekter var alle “succesfulde”, det fremgår blandt andet af de skriftlige evalueringer. Vi fik god opbakning af ledelsen, og vi gennemførte projekterne med 20 timer pr. deltager og 10 ekstra pr. deltager til skriftlig evaluering af det sidste projekt.

Sådanne timebudgetter er alt for smalle, men det var nu de muligheder, der var, og alle projekterne var karakteristiske ved, at de blev oprettet og gennemført på “amatørbasis” uden konsulentbistand og uden forudgående træning i f.eks. aktiv lytning. Lærerne meldte sig frivilligt og valgte selv de personer, de ville i gruppe med. Det eneste forudgående kvalifikationskrav var, at lærerne underviste på spor 2. Jeg vil ikke her komme ind på de modsætningsfyldte “politiske” problemer mellem lærere, ledelse og bevilgende myndigheder, der pr. definition altid omgiver projekter, men i stedet henviser til en artikel af Sten Clod Poulsen i ILF-pædagogisk forum, hvor han giver et nuanceret og overskueligt billede af dette problemfelt.

### **Kompositionspunkt!**

Min personlige rejse gennem “de åbne døre” eller “supervision”, som den slags også kaldes, startede via en inspirationsgnist fra læsning af Sten Clod Pulsen i 1994, og som jeg oplever det i dag, sluttede rejsen på et finere hotel i Middelfart i 1998, hvor MetaConsult afholdt en stor konference om udvikling af lærerkvalifikationer i forbindelse med supervision, hvor der bl.a. deltog ca. 35 mennesker fra vores undervisningsområde. Bolette Berliner fra Sprogcenter Horsens har i et ILF-blad skrevet et velafbalanceret og meget begejstret referat af denne konference.

Min egen deltagelse i konferencen kom desværre til at stå i tvivlens og mistankens tegn. Tvivlens tilsynekomst oplevede jeg som en naturlig følge af det supervisorsarbejde, som jeg allerede havde været igennem. Det skal forstås sådan, at når man påbegynder nye projekter, har man en tendens til - eller et behov for at føle stor begejstring - det er såre menneskeligt! Men som tiden går, forvandler denne begejstring sig til noget andet, og man næsten tvinges til at se mere objektivt på projektet, hvorved man tillader mere skyggeagtige aspekters frem-

komst for sit indre blik. Sådan var det også gået mig, og på et sådant sjæleligt stadium befandt jeg mig, da jeg kom til konferencen i Middelfart. Denne indre tilstand medførte muligvis, at jeg kom til at opleve en del af arbejdet med psykologiske samtaleteknikker og kommunikationsanalyser som et studium i kontrol og institutionalisering, der hvad angår pedantisk forudsigelighed kunne minde en del om visse talesprogsmaterialer inden for vores fagområde.

Tvivl skaber mistanker, og mine mistanker kom under konferencen til at knytte sig til begrebet "forførelse". Det betød bl.a., at mine etiske grænser blev overskredet nogle gange undervejs, og at jeg oplevede mig selv som fange i et historisk rum, hvis ene endevæg var moderne psykologiske iagttagelsesteknikker, der var karakteriseret ved at have mange træk til fælles med stoffet i den anden endevæg, nemlig de teknikker som den store filosofiske mistænker Søren Kierkegaard i "Forførelsens Dagbog" fra 1843 lader sin hovedperson anvende for at få en kvinde i sit erotiske garn.

Dette værk er godt nok mere end 150 år gammelt, og godt nok har psykologien i mellemtiden luget godt ud i den kristne etik, men selvom det kan forekomme svært at skræve over polerne og trække vejret i et så omfattende historisk rum, så bliver perspektivering af nutiden underlig "tynd" uden erindringer og det historiske åndedræt. Det er næppe hensigtsmæssigt at skippe store dele af sit kulturelle arvegods for at fungere optimalt på en arbejdsplads, især ikke når en del af ens arbejde handler om formidling af dette arvegods!

Min tvivl og mine mistanker nåede altså et fortætningspunkt under konferencen i Middelfart. Herved blev der gjort endelig kål på mine naive Grundtvig-drømme om den frie samtale og det levende ord. Det medførte, at jeg nedlagde mit selvbestaltede/eller tildelte hverv som "åben-dør-ekspert", da jeg kom tilbage til mit sprogcenter.

De efterfølgende betragtninger bør derfor læses som en frafalden kætters refleksioner over nogle problemfelter omkring åben-dør-projekter.

### **Lærerens baggrund**

At være lærer på spor 2 trin 1 kan være en meget ensom affære. Man underviser alene, kan ikke snakke med kursisterne, og i en meget lang begyndelsesfase ligger hovedvægten på instrumental imitation, selvom mangan en fantasifuld sprogforsker gerne ville det anderledes. På grund af disse omstændigheder sidder sproglæreren ofte som en anden Narcissos i klassen og lytter til sit eget ekko og ekkoet fra de valgte materialer - det er derfor ofte hensigtsmæssigt, at man som lærer vælger at anvende materialer, hvis semantiske værdiunivers ligger langt fra ens eget, for på den måde at udvide det sproglige rum mest muligt. Dette meget snævre sproglige arbejdsrum og den dermed forbundne isolationsfølelse afstedkommer selvfølgelig et behov for at snakke med kollegerne i pausen, ikke så meget om tør metodik og pædagogiske problemer, men om noget sjovt, saftigt og farverigt, der kan udvide det smalle bevidsthedsrum, arbejdet har hensat én i.

En sådan snak er ikke altid let at få, for kollegerne har det ofte på samme måde. En spor 2-lærer bliver så at sige automatisk udstyret med en stor længsel efter at snakke om noget væsentligt på en nuanceret måde, efter at modtage venlig og lyttende opmærksomhed, og efter at blive forstået, når man siger noget. En spor 2-lærer er med andre ord det rene nam-nam for en samtaleterapeut - og det er bl.a. her, et åben-dør-projekt kan komme ind som en spændende mulighed.

### **Hvad er det, man åbner døren til?**

Hvis man går i gang med et åben-dør-projekt, bør man være opmærksom på, at undervisningen hovedsagelig udgør fire felter, man kan blive observeret i. Iagttaget som et overskåret løg med fire ringe kan man kalde:

- den yderste ring for: *Fagligheden*
- den næste ring for: *Didaktikken*
- den tredje for: *Pædagogikken*
- og den fjerde og inderste ring for: *Lærerens personlighed og livshistorie.*

Før man begynder sine observationer, er det hensigtsmæssigt, at man aftaler, hvilken ring man ønsker at blive observeret i.



Disse aftaler eller kontrakter om observationsstedet lægges der altid meget stor vægt på under åben-dør-projekter, og det forstår jeg godt, for min påstand er, at spor 2-lærere pga. den nævnte længsel drages lige ind i systemets minefelt, skæringspunktet mellem den tredje ring og den inderste: det pædagogiske og det personlige - som sværmere mod et lys!

Denne tur ind i minefeltet er måske også delvist indbygget i situationen. For sandheden er jo, at når man som i åben-dør-projekter vælger at se bort fra de sædvanlige efteruddannelsesmidler som bøger, artikler, foredrag og video, og i stedet vælger at arbejde direkte med sin egen og sine kollegers bevidsthed, ja, så befinder man sig pr. tradition i et område, der kortest lader sig beskrive som afstanden mellem sansning og fortolkning i det enkelte menneske. En afstand, der kan forekomme ubetydelig og ligegyldig sprogligt set, men som ikke desto mindre er en gammel velkendt slagmark i dansk åndsliv. Det var her forfatterne til dannelses- og udviklingsromaner hentede deres brændstof i det nittende århundrede, og det var her, Grundtvig slog sine åndelige kolbøtter, da han blev forelsket på Langeland i 1805. På den mark vader vi alle rundt i vores dagligdag, og vi krydser den bestandigt, når vi underviser. Det er her terapeuterne arbejder, og det er her muligheder for projektion, illusion og forførelse er uendelige.

### **De mange døre**

Nu slap Grundtvig godt fra sine kolbøtter i dette minefelt, takket være en næsten overmenneskelig fortolkningsevne, men det er langt fra alle, der er så heldige. For ham var det en stor forelskelse, der åbnede døren til dette område, men der findes mange andre døre ind til samme område.

I løbet af mine 3 åben-dør-projekter kan jeg i dag se, at jeg selv og mine medkombattanter var havnet i dette minefelt 4 gange. Den ene gang fik vi detoneret minerne og forløst situationen optimalt, ikke mindst takket være den person, der var kommet i klemme, men som var stærk og frygtløs nok til at holde fast på sit personlige pædagogiske problem og blotlægge det på en måde, der tvang os andre udi opmærksomhedsfelter, hvorfra vi kunne overskue problemet og foreslå løsninger, der

bragte lys og latter med sig. Det var en meget givende oplevelse - men det kræver stor styrke at holde fast i sådanne situationer.

De tre andre gange, dørene havde åbnet sig til minefeltet, kom der ingen forløsning, men der kom gudskelov heller ikke det modsatte. Vi luskede stilfærdigt ud af minefeltet igen, lukkede døren til og snakkede om noget andet. I alle tre tilfælde gælder det, at det var såkaldte svage personligheder, der havde følt sig presset af såkaldte stærkere personligheder. Jeg mener stadigvæk, vi gjorde det rigtige ved at lukke døren til, men forløsnings udeblivelse betød også, at de svage måske blev en lille smule svagere, mens de stærke tumlede videre uden at erkende deres egen svaghed, der muligvis kunne have styrket de svage. Åben-dør-projekter er altid en succes for meget ambitiøse lærere med en stærk personlighedsstruktur, desuden hjælper det meget at have et godt privat bagland, men det har langt fra alle lærere.

Bolette Berliner har skrevet en lille artikel om åben-dør-projekter på Skolen for Udlændinge i Horsens i 1996, og heraf fremgår det, at man på denne skole betragter projekterne som private, hvilket bl.a. betyder, at der ikke skrives referater og evalueringer af projekterne. Denne foranstaltning forekommer mig rimelig fornuftig og begribelig set i lyset af mine egne erfaringer. Tidens trend kræver jo næsten, at man erfaringsudveksler, før man overhovedet har gjort erfaringerne, og denne trang til at skrive en succesfuld evaluering af projektet kan virke ind på forløbet af projektet.

Horsens-behovet for at privatisere et sådant projekt virker på mig som en understregning af åben-dør-genrens terapeutiske karakter, og her bør man vel spørge sig selv om det tilladelige i at stille krav til lærere om personlig udvikling og den dermed forbundne terapeutiske livsform, udtalte krav ganske vist, men det udtalte i dag bliver ofte det udtalte i morgen. Jeg mener selv, at der her ligger en etisk debat, der bør føres på alle sprogcentre, der vil arbejde med de nye kvalifikationskrav for lærere!

### **Åbn en ny dør mod fremtiden - og luk den gamle pænt, når du går!**

Jeg har selvfølgelig lært meget af mine projekter, men jeg vil ikke anbringe mig selv og mine kolleger i en sådan ramme mere. Dersom jeg igen vover mig ud i noget lignende, bliver det med arbejdet i de to yderste løgringe, f.eks. et team omkring metodik og elevsprogsanalyser.

Lysten og motivationen til et sådant projekt er vel delvis affødt af mine åben-dør-projekter, hvor jeg bl.a. blev klar over, at nyere sproglærere kan lære meget om forskellige metoders anvendelsesmuligheder, samt at gamle og erfarne sproglærere kan lære at relativere og justere deres vanestyrede metodiske kæpheste på en hensigtsmæssig måde under åben-dør-projekter. Erfaring er godt, men den har det med at huse dårlige vaner.

Derudover er jeg via utallige praktikantbesøg i mine klasser blevet opmærksom på et lærerbehov og et nyt aspekt ved undervisning, nemlig behovet for at se sin egen klasse fra side-linien. Det gør man jo, når man iagttager sine praktikanters undervisning. Fra denne position kan man reflektere over en række kendsgerninger omkring metodik og elevsprog, som man ikke kan observere, når man befinder sig i den belastende og energikrævende lærerrolle. Herfra har man mulighed for at opbløde og berige sine egne ofte fastfrosne og uhensigtsmæssige fortolkninger af kursisterne, og dermed skabe nye pædagogiske handlemuligheder. Altså et teamarbejde, hvor kolleger underviser dine egne klasser, mens du ser på. Her må der være noget at hente!

En stor del af den viden og inspiration, som jeg har brugt og erfaret i forbindelse med åben-dør-arbejde, har jeg hentet i Sten Clod Poulsens publikationer, hvor man har glimrende mulighed for at få at vide, hvad der gemmer sig bag døren! I disse hæfter kan man møde observationer og refleksioner over snart sagt alle de fænomener, man kan støde på under åben-dør-projekter med lærere. Omkring refleksionerne kan man også fornemme forfatterens kulturradikale psykologiske baggrund med de 2 store pionerer og mistænker Sigmund Freud

og Wilhelm Reich som en del af den faglige ballast. En baggrund, der bl.a. medfører, at forfatteren har et meget præcist blik for den puritanisme og mangel på æstetik, som den protestantiske etik har fremdrevet rundt omkring på landets skoler og sprogcentre, mit eget sprogcenter iberegnet. Hvordan kan man overhovedet kræve personlig udvikling af lærere i disse vinyl- og betonsiloer?

Mange af de præcise sansninger af lærermiljøer, som findes overalt i temahæfterne, kunne være mine egne, men i fortolkningerne af det sansede skilles vores veje. Under sine analyser og beskrivelser af en boglærd lærertype som mig selv, lykkes det Sten Clod Poulsen at opstille den tankevækkende tese, at sådanne lærertyper har deres rod og arketyperiske udspring i en munk fra 1300-tallet. Nogle vil måske mene, at jeg har givet min indre munk for meget plads under mine refleksioner over åben-dør-projekter. Et sådant synspunkt sluger jeg gerne. En adfærdsvanskelig munk er næppe det værste pædagogiske alternativ til de Hollywood-drømme og den abnorme trang til at kontrollere historieløsheden, der i dag omgiver og påvirker vores pædagogiske miljøer.

### **Litteratur**

Berliner, Bolette. I: ILF, Pædagogisk Forum. Nyhedsbrev nr. 5, april 1998.

Børsholt, Bjørn: Mellem det formelle sprog og poesien. I: Skovholm, Jens (red.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? København, Dansk Flygtningehjælp, 1996.

Faurfelt, Karen og Marion Thorning (red.): Lærer lærer lærer. København, Munksgaard, 1992.

Poulsen, Sten Clod: Den boglærde lærer har en spændende personlighed. Slagelse, MetaConsult, 1995.

Poulsen, Sten Clod: Evaluering i klasseværelset. Slagelse, MetaConsult, 1995.

Poulsen, Sten Clod: Eros er gemt i klasseværelset. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Poulsen, Sten Clod: I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Poulsen, Sten Clod: Lærerteam giver sammenhængende skoleudvikling. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Poulsen, Sten Clod: Personlig gennemslagskraft i undervisningen må afbalanceres med social kontaktevne. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Poulsen, Sten Clod: Udviklingssamtaler i skoler. I: ILF Pædagogisk Forum. Nyhedsbrev nr. 9, april 1999.

# Lærerdagbog - et redskab til selvevaluering

Af Ulla Bjørnholt og Hanne Thorning-Schmidt,  
Brøndby Sprogcenter

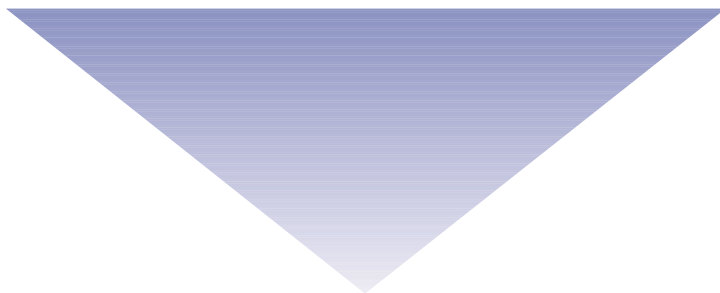
I efteråret -99 deltog vi i efteruddannelseskurset "Sprogprøver og evalueringer", hvori en projektfase med et konkret evalueringsforløb indgik. Vi valgte at evaluere os selv og derved reflektere over vores egen undervisning, ikke med det formål at give os selv standpunktskarakterer som gode eller dårlige lærere, men ud fra ønsket om til stadighed bevidst at ville forbedre vores undervisning og udvikle vores professionalisme.

Refleksiv undervisning og lærerudvikling er et livslangt projekt, og vi ønskede at blive bedre til at opdage og overvinde eventuelle uoverensstemmelser mellem vores sprogteoretiske tilgang, vores planlægning og vores pædagogiske praksis. Derfor spurgte vi os selv: Gør vi rent faktisk det, vi tror, vi gør, når vi underviser?

For at besvare dette spørgsmål hentede vi hjælp i forestillingen om, at den konkrete undervisning indeholder forskellige niveauer, som vi er mere eller mindre bevidste om, og hvor imellem der ofte er en eller flere uoverensstemmelser. Disse uoverensstemmelser kan bl.a. komme til udtryk ved, at vi faktisk ikke altid gør det, som vi tror, vi gør, når vi underviser. De forskellige niveauer kan illustreres i følgende *Trekantmodel*, udformet af J. Richards & T. Rodgers og her redigeret en smule:

*Teori:*  
Erkendelsesteori,  
sprogteori  
tilegnelsesteori

*Planlægning:*  
Lov, bekendtgørelse,  
fagbeskrivelser og  
vejledninger udmøntet i  
sporplaner, periodeplaner,  
uge -og lektionsplaner



*Praksis:*  
Interaktion,  
organisering,  
hjælpemidler,  
prioritering

Det er muligt at undersøge og reflektere over eventuelle uoverensstemmelser mellem alle tre niveauer i trekanten ved at anvende forskellige evalueringsmetoder.

### **Formål, indhold og metode**

Når man iværksætter en evaluering, må man tage udgangspunkt i overvejelser over tre spørgsmål. Først og fremmest må man klargøre formålet: Hvorfor skal denne evaluering iværksættes? Dernæst må man tage stilling til evalueringens indhold: Hvad skal evalueres? Og til sidst bør man vurdere, veje op imod hinanden og vælge, hvilke evalueringsredskaber der vil kunne tilgodese den konkrete evalueringens formål og indhold, dvs. tage stilling til spørgsmålet: Hvordan vil jeg evaluere?

Vores overordnede formål var at finde svar på spørgsmålet nævnt i indledningen: Gør vi det, vi tror, vi gør, når vi underviser? - og hvis ikke, da at ændre en af vinklerne i Trekantmodellen.

Vores evaluerings indhold måtte være den iagttagelige vinkel i trekanten, nemlig vores praksis. Vi ville kigge på og reflektere over vores undervisning, og hvad der foregik i klasseværelset.

Da vi overvejede vores evalueringsmetode, fandt vi, at det både var anvendeligt og en god læreproces at tage udgangspunkt i de brugbarhedskriterier, Bachmann og Palmer har opstillet, nemlig kravene om Reliabilitet, Validitet, Autenticitet, Interaktivitet, Backwash-effekt og Gennemførlighed ressourcemæssigt. Det er en forudsætning, at kriterierne betragtes som gensidigt afhængige samt afhængige af den konkrete evaluerings formål og indhold.

Set i forhold til vores konkrete formål og indhold vurderede vi, at evalueringsredskabet dagbogsskrivning i høj grad tilgodeser alle brugbarhedskriterierne bortset fra reliabiliteten, som man enten kan vælge at se bort fra eller vurdere meget højt. Vi gjorde os følgende overvejelser: Dagbogsoptegnelser er grundlæggende private dokumenter. Forfatteren kan derfor være fuldstændig oprigtig uden at skulle tage hensyn til en læser. Man kan derfor hævde, at de er ganske reliable dokumenter, men i realiteten er der naturligvis kun forfatteren til at afgøre reliabiliteten!

Dagbogen er specielt velegnet til at undersøge data, der har med følelsesmæssige forhold at gøre, og hvis man ikke vælger nogen struktureringsprincipper, kan den fungere som en slags stream of consciousness, hvilket gør den velegnet til at fastholde både de åbenlyse og skjulte klasseværelsesfænomener, vi som udgangspunkt var interesserede i at fastholde. Derfor vurderede vi, at dagbogsskrivning i forhold til vores mål med evalueringen havde en høj grad af *autenticitet og validitet*.

Også *interaktiviteten* blev ved valget af dette evalueringsredskab tilgodeset: Arbejdet med at skrive dagbog og siden reflektere over optegnelserne ville kræve anvendelsen af såvel vores professionelle kompetencer som vores personlige og følelsesmæssige ressourcer, både på et kognitivt og et metakognitivt plan.

Den mulige positive *backwash-effekt* var - jf. vores begrundelser for overhovedet at sætte selvevaluering i værk - af stor vigtighed for os. Vi vurderede, at man, når man skriver dagbog, uvilkaarligt vil sætte fokus på og reflektere over sin egen undervisning på en anden måde, end hvis man blot tænker over dagen under opvasken - og dette var netop et af formålene, idet vi også var parate til at ændre og udvikle vores praksis.

En sidste overvejelse, der måtte indgå i vores vurdering af valg af evalueringsredskab, var den *ressourcemæssige gennemførlighed*. Vi arbejder i hver sin filial af Brøndby Sprogcenter med hvert vores hold, og vi ville derfor ikke være i stand til at mødes særlig ofte. Derfor måtte vi kunne arbejde med selvevalueringen uden at skulle mødes. Som et plus for den ressourcemæssige gennemførlighed regnede vi også, at vi anser hinanden for at være "betroede kolleger". Med andre ord: Vi taler godt sammen og kan lide hinanden. Dette er vigtigt, hvis man vælger at lade hinanden læse dagbogsoptegnelserne. Vores eneste ressourcemæssige betænkelighed gik på vores egne tidsmæssige ressourcer, men vi valgte at se bort herfra og lade det komme an på en prøve.

### **Vores brug af dagbogen**

På baggrund af ovenstående overvejelser endte vi med at formulere følgende projektbeskrivelse: *Vi vil undersøge dagbogens potentialer som selvevalueringsskema for læreren, idet vi konkretiserer, hvad man/vi kan evaluere ud fra en dagbog med henblik på at finde fokuspunkter, hvorudfra vi kan ændre praksis.*

*Formålet* var med andre ord todelt: Hvad kan man evaluere ud fra dagbogen? Kan man finde udgangspunkter for at ændre sin praksis?

*Indholdet* var en undersøgelse af praksis, nemlig det, der foregik inden for rammerne af selve undervisningstimen.

*Metoden* var dagbogsskrivning i to faser. Først som et totalbillede, siden zoomet ind på nogle konkrete forhold, der var iagttaget og reflekteret over i totalbilledet.



Projektet strakte sig over 9 uger som 2 individuelle dagbogsforløb over hvert sit spor 3- hold, men med tre fælles møder a 2-3 timer.

- Dagbogsskrivning: 1. skrivefase - 4 uger

Første skrivefase var kaotisk og ustruktureret, idet vi ønskede at se, hvilke emner og tanker der optog os, også på det ubevidste plan, og om der var noget, der gik igen over mange undervisningsgange. Dagbogsskrivningen foregik som regel samme dag og havde varierende længde alt efter humør og tid. Optegnelserne indeholdt både de facto-iaagttagelser og refleksioner herover. Refleksionerne kunne i denne fase antage form af alt mellem himmel og jord, fra humør medbragt hjemmefra til teoretiske overvejelser.

- Udveksling af dagbogsoptegnelser

Udveksling af dagbogsoptegnelser hviler på stor tillid til kollegaen, idet følsomme bemærkninger kan forekomme. Vi valgte at læse højt af vores egne dagbøger, og det giver mindst to fordele. Dels kan oplæseren udelade passager, som hun synes er for følsomme, og dels giver højt læsningen lytteren bedre mulighed for også at inddrage andet end det skrevne ord (f.eks. stemmeleje, prosodi, tryk, gestik) i sin opgave med at hjælpe kollegaen med at zoomer ind på fokuspunkter, dvs. områder, hvor undervisningen af den ene eller anden grund ikke gav det ønskede resultat.

- Udvælgelse af 1-2 fokuspunkter samt forslag til, hvorledes praksis kunne ændres.

Udvælgelsen af fokuspunkter blev gjort af én selv, idet det jo var selvevaluering, men med kommentarer og forslag fra kollegaen i den udstrækning, man ønskede det. Forslag til konkret ændring af praksis i forhold til fokuspunkterne blev fremsat og aftalt.

- Dagbogsskrivning: 2. skrivefase - 3 uger

Dagbogsskrivning, hvor vi zoomede ind på fokuspunkterne. Denne skrivefase var stadig ustruktureret i den forstand, at vi skrev alt, hvad der faldt os ind i forhold til punkterne.

- Oplæsning af 2. skrivefases dagbogsoptegnelser  
Fælles vurdering af, om vi faktisk ændrede praksis på de udvalgte fokuspunkter
- Evaluering af hele forløbet.

### **Dagbogen som evalueringsredskab**

I vores dagbogsoptegnelser så vi, at der var nogle områder, som vi begge berørte og reflekterede over. Vores opmærksomhed blev især skærpet på følgende områder:

- Egen undervisning:
  - taler jeg for meget?
  - laver vi altid pararbejde?
- Interaktionen i klassen:
  - hvem taler altid ?
  - hvem taler aldrig?
  - hvor meget styrer jeg, og vil jeg det?
  - irritationsmomenter, som jeg reagerer på, og som jeg ikke reagerer på
- Planlægning i forhold til praksis:
  - hvad er det, der gør, at jeg ikke når det, jeg har planlagt?
  - hvilke faktorer får mig til at fravige min plan?
- Praksis i forhold til teori:
  - måden jeg underviser på f.eks. i grammatik
- Mit billede af mig selv som lærer:
  - mine forventninger til mig selv.

Vores skærpede opmærksomhed på disse områder stemmer meget godt overens med de fordele ved dagbogen som selvevalueringssredskab som Brock, Yu og Wong har beskrevet. Vores refleksioner på ovennævnte områder gav os faktisk basis for at tage stilling til, om der var noget i vores undervisning, vi ønskede at ændre.

### **Øvrige erfaringer**

Erfaringerne fra dette projekt er positive.

Vi lærte bl.a., at det er vigtigt:

- At man gør sig sit formål klart.
- At man bevidst vælger og begrunder sin skrivemetode, dvs. struktureret/ustruktureret og fokuseret/ufokuseret.
- At man har en ide om, hvordan man vil bruge sine optegnelser og er indstillet på at ændre eventuelle "pinlige" realiteter i egen undervisningspraksis.
- At det er en klar fordel at være to, fordi vi kunne fastholde hinanden i skriveprocessen, som ellers kan forekomme uendelig og formålsløs.
- At det er vigtigt, hvis man arbejder sammen med en kollega om dagbogsskrivningen at have klare aftaler om, hvorledes udvekslingen af dagbogsnotater samt feedback skal foregå.
- At det er gavnligt at have to eller flere skriverunder, således at dagbogsoptegnelserne kan zoome ind og stille skarpt på uhensigtsmæssige mønstre i undervisningen.
- At det er gavnligt at have en eksplicit teoretisk indfaldsvinkel. Således var Trekantmodellen med til at fastholde os i vores formål og udvikle et fælles fagligt "evalueringsprog".

Dagbogsoptegnelserne er på flere måder fremragende værktøjer for refleksion, som kan danne basis for bedre planlægning og praksis, eller måske for at genopfriske og overveje den teoretiske tilgang. Trekantmodellen var os en praktisk vejviser til at få overblik i refleksionernes jungle. Således oplevede vi f.eks., at de mønstre for interaktionen i klasseværelset, der fremgik af den første skriverunde, efterhånden i den næste skriverunde viste sig ikke blot at være overfladiske mønstre, men var et udtryk for nogle dybereliggende "professionelle personligheds-mønstre" hos os som lærere. Hertil kom en uventet erfaring, nemlig at der under et mønster lå en ubevidst holdning, som forhindrede os i at udføre vores rationelt begrundede planlægning med et tilfredsstillende resultat.

Dagbogsskrivningen skærper i det hele taget opmærksomheden på og bevidstheden om, hvordan man som lærer underviser, og hvordan man som lærende lærer, fordi vi under dagbogsskrivningen også var "de lærende".

Vi erfarede altså, at dagbøger er et effektivt middel til at identificere og fastholde erfaringer og refleksioner over undervisningens indhold og gennemførelse. Derved kan dagbøgerne tjene som et middel til at generere spørgsmål og hypoteser om undervisning og læreprocesser og således sætte spotlight på eventuelle uoverensstemmelser mellem det, vi tror, vi gør, når vi underviser, og det vi faktisk gør.

### **Litteratur**

Bachman, Lyle F. & Adrian S. Palmer: *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, 1996.

Brock, M.N. & B. Yu & M. Wong: 'Journaling' Together: Collaborative Diary-keeping and Teacher Development. I: Flowerdew, J., M. Brock & S. Hsia (red.): *Perspectives on Second Language Teacher Education*. City Polytechnic of Hong Kong, 1992.

Jacobsen, Inger: Læreren som forsker - den reflekterende praktiker. I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. København, Akademisk Forlag, 1999.

Jacobsen, Jens Christian: Teori og mening - Nogle forudsætninger for kvalitet i lærerens refleksioner. I: Jacobsen, Jens Christian (red.): *Refleksive læreprocesser*. København, Forlaget Politisk Revy, 1997.

Lindberg, Else: Evaluering. I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. København, Akademisk Forlag, 1999.

Lund, Karen: Approach, design, procedure - en refleksionsmodel. I: *På sporet*. København, Undervisningsministeriet, 1999.

Nunan, David & Clarice Lamb: *The Self-directed Teacher*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

Nygaard, Helle: Lærerudvikling gennem lærerdagbog. I: *Sprogforum* 15, 1999.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers: *Approaches and methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

# Sprogcenterledelse og institutionsudvikling

# Modersmålets inddragelse i den tidligste fase

Af Britta Toft, Sprogcentret Vejle-Fredericia

Med loven om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre og den dertil hørende bekendtgørelse er evalueringen for alvor kommet ind i undervisningen i dansk som andetsprog. I Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre siges det i § 5, stk. 3, at sproglæreren og den enkelte kursist løbende skal evaluere undervisningens form, indhold og tilrettelæggelse samt kursistens læreproces.

Det er en indlysende forudsætning for en sådan evaluering af både undervisningen og egen læreproces, at kursisterne er orienteret om, hvad det er for et uddannelsessystem, de befinder sig i, hvordan det er bygget op, hvor de selv er placeret i det, hvilke krav der stilles, hvad det tidsmæssige perspektiv er, og hvilke muligheder de har, når de er færdige med forløbet.

Både lov og bekendtgørelse fastslår da også, at nye kursister skal orienteres om undervisningstilbudet samt om indhold, mål og metoder i undervisningen. Desuden skal de orienteres om fraværsregler, klagemuligheder m.v.

Ud over disse orienteringskrav kan der være tale om meget mere, der skal orienteres om, for at kursisterne kan danne sig et realistisk billede af det undervisningsforløb, de skal i gang med og dermed sættes i stand til at foretage en evaluering af.

For at kunne give kursisterne denne orientering kan det være helt nødvendigt at inddrage modersmålet i den første fase. Loven siger da også helt klart, at der kan ydes tolkebistand til introduktionen til sprogcentret. Spørgsmålet er blot, hvorledes dette kan gøres mest praktisk og med den bedst mulige udnyttelse af ressourcerne.

En oplagt mulighed er, at visitationen til sprogcentret sker sammen med kommunens sagsbehandler og med tolk. Dette har mange fordele: Man behøver kun at bestille tolken én gang, kursisten skal ikke gentage de samme oplysninger både over for vejleder og sagsbehandler, og endelig kan vejlederen ved denne lejlighed medvirke ved udarbejdelsen af handlingsplanen for kursistens undervisningsforløb, sådan som bekendtgørelsen foreskriver. Sagsbehandleren får ved denne lejlighed straks oplysning om kursistens spor-, trin- og niveauplacering samt et anslået tidsperspektiv for kursistens sprogundervisning.

Ved visitationen, som typisk vil være kursistens første kontakt med sprogcentret, er det meget relevant at give kursisten de påkrævede informationer om undervisningen og undervisningsforløbet gennem tolken.

For at leve op til lovens og bekendtgørelsens krav, men også for at give kursisten forudsætninger for at danne sig et første indtryk af det undervisningstilbud, der gives, vil ikke mindst følgende informationer være hensigtsmæssige:

- *Undervisningsmodel.* Ved gennemgang af spor, trin og niveauer bør man sikre sig, at kursisten er klar over, hvor vedkommende vil blive placeret og hvorfor. Kursisten informeres desuden om eventuel deltagelse på introducerende forløb. Kursisten bør ligeledes informeres om, at vedkommende selv er medansvarlig for undervisningen og læringen, og at vedkommende selv skal være med til at evaluere læreprocessen. Hvis sprogcentret udbyder matematikundervisning og andre særlige tilbud, bør kursisten også informeres herom.
- *Forløbets anslåede varighed.*
- *Fraværsregler og indberetninger til kommunen.*
- *Klagemuligheder.*

Afhængigt af interne regler og procedurer på de forskellige sprogcentre kan det være væsentligt at give en række andre informationer.

Der er ingen tvivl om, at det er en stor hjælp for kursisten, når alle disse informationer bliver fastholdt i et informationsmateriale på kursistens modersmål. Dette materiale kan være en folder, en video eller lignende. Et sådant informationsmateriale kan danne udgangspunkt for senere uddybende spørgsmål fra kursisten.

Nye kursister bør senere have gentaget de informationer, der bliver givet ved visitationen. Dette kan ske i form af, at kursisterne kommer til informationsmøde sammen med vejlederen og en tolk. Ved store opstartsperioder kan man samle kursisterne nationalitetsvis, gentage aktuelle informationer og give kursisterne mulighed for at stille uddybende spørgsmål ud fra det, de allerede har oplevet i undervisningen.

Selv med en folder og et yderligere informationsmøde vil alle disse informationer være en utrolig stor mundfuld for kursisterne, og man skal gøre sig klart, at det langt fra er sikkert, at alle disse informationer sikrer, at kursisten danner sig de rigtige forestillinger om undervisningen. De rigtige forestillinger dannes kun gennem den praksis, som de kommer til at gennemløbe, og ydermere kun, hvis informationerne igen og igen præciseres og ekspliciteres af underviseren. Derfor er det meget vigtigt, at også lærerne arbejder med i den proces, det er at give kursisterne realistiske forestillinger om undervisningen og undervisningsmodellen og dermed også være med til at give dem et grundlag for at evaluere både undervisningen og egen læreproces.

På det sprogcenter, hvor jeg arbejder, har vi valgt at lave en plan for faste møder mellem kursist og vejleder og eventuelt også lærer og sagsbehandler. Denne vejledningsplan er udarbejdet således, at den både modsvarer kursisternes behov og samtidig lever op til den øvrige lovgivning for denne målgruppe, herunder kravet om at sprogcentret skal medvirke ved udarbejdelse af handlingsplan for kursisten.

Derfor har vi valgt at lægge den første statussamtale 6-12 måneder efter kursisternes start på sprogcentret, da der på dette tidspunkt skal udarbejdes egentlige erhvervshandlingsplaner.



Ved denne samtale har sagsbehandler og kursist mulighed for at blive enige om den fremtidige erhvervshandlingsplan, blandt andet ud fra kursistens forudsætninger og ønsker og lærerens vurdering af kursistens dansksproglige standpunkt og progression. For en del kursisters vedkommende, typisk for spor 1- og spor 2-kursister, er det nødvendigt, at der er en tolk til stede. Dette kan planlægges i samarbejde med sagsbehandleren. Som ved den fælles visitation har dette mange fordele både med hensyn til tolkeforbrug og forbrug af tid til diverse møder på henholdsvis sprogcentret og hos sagsbehandleren.

Som skitseret ovenfor forudsætter inddragelse af modersmålet i den første fase, at der er afsat ressourcer til tolke i centrets budget. Dette er først og fremmest et valg fra sprogcentrets og centerkommunens side, idet loven ikke siger, at der skal anvendes tolke, men kun, at det er muligt. Imidlertid står det fast, at kommende kursister skal introduceres til sprogcentret og orienteres om undervisningen, og at dette selvfølgelig skal ske på et sprog, der er forståeligt også for nyttilkomne udlændinge.

En anden forudsætning er, at der er et tolkekorps, der kan varetage opgaven. Der er mange muligheder for at løse denne opgave i et samarbejde mellem kommune og sprogcenter. Netop fordi kommunerne anvender tolke i andre sammenhænge end i forbindelse med sprogcentret, er det muligt at opbygge et meget differentieret tolkekorps, ligesom det giver større mulighed for at uddanne og kvalificere et sådant tolkekorps. Et sådant samarbejde vil netop give mulighed for bedre kvalitet og mere hensigtsmæssig brug af ressourcerne, hvilket jo ofte er et krav, sprogcentret bliver mødt med.

### **Litteratur**

Bekendtgørelse nr. 108 af 11. februar 2000 af lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Bekendtgørelse nr. 689 af 12. juli 2000 om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre.

Serviceinformationer. Vejledningen på Sprogcentret Vejle-Fredericia. Sprogcentret Vejle-Fredericia, 1999.

# Et lærende sprogcenter i støbeskeen

Af Lene Glyngø, Sprogcenter Horsens

Lad det være sagt med det samme: Sprogcenter Horsens er *ikke* et lærende sprogcenter - endnu. Men vi har taget nogle tilløb og gjort os nogle overvejelser.

Der er flere end én måde at skabe og være en lærende organisation på. Den definition, der passer bedst på vores forestilling om den lærende organisation, er hentet fra den amerikanske guru Peter Senges bog "Den femte disciplin": *"En lærende organisation, hvor alle til stadighed øger deres evne til at skabe de resultater, som de virkelig ønsker at opnå - hvor organisationen opmuntrer til nye måder at tænke på, hvor den kollektive vision om at skabe det bedste er sat på fri fod, og hvor alle til stadighed lærer, hvordan man lærer sammen. I den lærende organisation skaber ledelsen mulighed for, at den enkelte kan formulere og tilgode-se sin personlige vision i samklang med organisationens visioner."*

At blive et lærende sprogcenter i Senges forstand er ikke et mål i sig selv, men snarere et middel - et middel til at kunne levere tidssvarende og effektiv undervisning af høj kvalitet, og et middel til at lærere og ledere udvikler metoder og færdigheder, så de kan matche de forandringskrav, der stilles udefra til sprogcentret. Det lærende sprogcenter er således på én og samme tid et mål og et middel.

Og samtidig er det ikke en ultimativ eller endelig statisk tilstand, måske snarere en holdning eller et ideal at stræbe efter end en reel organisationsmodel. Når man, som vi, tænker på begrebet den lærende organisation som en holdning, så er der ingen opskrifter eller værktøjskasser at forlade sig på. Arbejdet kan ikke tage sit udspring i en fjern teoretikers tanker om vores hverdag, men kun tage udspring i os selv - vores måde at være og arbejde på.

### **Hvorfor vil vi gerne være lærende?**

Vi er ligesom andre sprogcentre og uddannelsesinstitutioner de seneste år blevet stillet over for omvæltninger, der stiller store krav til fleksibilitet og omstillingsevne. Vores relationer til omverdenen er blevet mere uforudsigelige, og krav om forandringer og fornyelse trænger sig hele tiden på. Vilkår og forståelser forandrer sig med stadig større hastighed i det postmoderne samfund.

Vi tror, at den eneste måde at overleve på i denne konstante foranderlighed, er ved at være åbne over for og i stand til at svare på påvirkningerne og kravene udefra. Vi har derfor som organisation brug for et mere *permanent forandringsberedskab*. Den grundlæggende idé i den lærende organisation er, at dette forandringsberedskab udvikles med udgangspunkt i de forhåndenværende menneskelige ressourcer, og at organisationen udvikles, så den bliver *selvudviklende gennem egen læring*.

### **Hvor lærende er vi?**

Igen med Peter Senge som inspirator: *først tanken, så forståelsen, så handlingen!*

Vi har ikke som organisation truffet en beslutning om at ville være et lærende sprogcenter fra en bestemt dato. Hvis en leder tager tanken til sig, forstår den og gør den til en grundholdning, så er det efter min opfattelse ikke nødvendigt at bruge mange dage på at introducere medarbejderne til det samlede koncept. Den lærende organisation behøver ikke at eksistere i ord, men skal tage sit udgangspunkt i det daglige virke, de små sikre skridt og det gode eksempel. De enkelte elementer og redskaber introduceres i den takt, der føles rigtig for det enkelte sprogcenter.

Jeg vil i det følgende forsøge at udvælge og beskrive de konkrete handlinger, som vi har gennemført eller er i færd med at gennemføre, og som vi anser som væsentlige skridt på vejen til det lærende sprogcenter. Det vil være for omfattende at beskrive alle tiltag i detaljer, så jeg har valgt nogle eksempler ud, der kan illustrere, hvordan vi har prioriteret, og hvordan udviklingen er gået. Disse er: *felles visioner og mål, kollektiv læring, teamlæring og supervision*.

### *Fælles visioner og mål*

Vi arbejder med såvel mål på organisationsplan (i dag i form af den lovbestemte udviklingsplan) som mål på undervisningsplan (i form af teamplaner, semesterplaner og individuelle læreplaner). Jeg vil her kun beskæftige mig med organisationsmålsætningen.

Når vi opstiller og prioriterer mål, som alle i organisationen kan arbejde for, skaber vi en fælles platform for organisationen. Øvelsen i målsætningsarbejdet går på at vurdere praksis i forhold til vores intentioner og visioner, dvs. vi vurderer, hvor vidt vi er tilfredse med tingenes tilstand, eller om der er områder, der kræver udvikling for at leve op til vores visioner. Men øvelsen går også på at få grundidéerne i udviklingstiltagene til at have indbyrdes sammenhæng og pege i samme retning.

Et sprogcenter er en stor og kompleks institution, og ingen kan overskue at udvikle det hele på en gang. Målsætningsarbejdet består derfor også i *prioritering* af mål. Prioritering indebærer, at vi må træffe et valg om, hvilke områder vi vil koncentrere kvalitetsudviklingen om - hvilke områder, vi vil arbejde med i en fastsat periode. Når prioriteringen er foretaget, bliver det nemmere for alle at overskue de opgaver, som vi er forpligtet af, og målfastsættelsen er på den måde med til at reducere kompleksiteten i vores hverdag.

Prioritering af opgaver - og dermed ressourcer - får samtidig den konsekvens, at det bliver synligt, hvad vi *ikke* gør. Hvis vi har bestemt, at de prioriterede områder næste år er individuelle læreplaner, intern evaluering samt mundtlighed i undervisningen på spor 1, så arbejder vi *ikke* med matematik, etnografisk metode og materialebank - ikke på overordnet systematisk vis i hvert fald.

I målsætningsprocessen er *alle* medarbejdere involveret. Det er ikke nok at nedsætte en arbejdsgruppe bestående af nøglepersoner og ildsjæle. Hvis ændringerne virkelig skal nå ud i klasseværelserne, så må alle medarbejdere inddrages. De må aktivt have del i størsteparten af processerne for herigennem dels at få mulighed for at få sammenhæng mellem hidtidige erfaringer

og forventninger til fremtiden og for dels at få den enkelte medarbejders personlige visioner med ind i drøftelserne. I denne proces gives alle medarbejdere en mulighed for at se sig selv som en betydningsfuld del af en dynamisk helhed - men et lærende sprogcenter bliver vi ikke, før alle griber denne mulighed.

Når målene først er fastlagt, er den enkelte lærer forpligtet til at medtænke mål og handlingsplaner i arbejdet med sin konkrete undervisning. Det stiller mere præcise krav til undervisningens tilrettelæggelse, hvor man ellers alene ville have lovgivningens rammer for undervisningen. På den anden side giver skolens mål og handlingsplaner den enkelte lærer et bolværk mod alle de eksterne forventninger, der rettes mod sprogcentre. Læreren skal ikke løbe med tungen ud af halsen for at indfri alle mulige og umulige forventninger, men skal gennemføre sin undervisning i overensstemmelse med skolens mål og handlingsplaner. Det strukturer arbejdet.

Det kollektive målsætningsarbejde - og ikke mindst den efterfølgende *evaluering* af målene - er en tidskrævende proces. Men selv om det tager tid og kræfter, ser det alligevel ud til, at det opleves som værdifuldt for de fleste, blandt andet fordi det skaber engagement, klarhed og fokus i den pædagogiske diskussion.

Udviklingsplanen spiller også en væsentlig *ekstern* rolle, idet den er med til at kvalificere dialog og samarbejde med omverdenen og information om og dokumentation af skolens arbejde - ligeledes et væsentligt element i det lærende sprogcenter.

### *Kollektiv læring*

Refleksion, kommunikation og erfaring er nøgleord i den kollektive læring. Kollektiv læring handler om *synergi* og om at udnytte den viden og de erfaringer, der eksisterer i lærergruppen, så den bliver til gavn for helheden. Viden i en lærende organisation er ikke et privat anliggende.

Det handler også om, at alle i organisationen hele tiden må arbejde på at øge deres kompetencer og evne til at vurdere

udførelsen af deres eget arbejde - alle må være indstillet på at tillære sig nyt, men også på at lære fra sig. Den lærende organisation bygger på lærernes viden og udviklingsevner - deres evner til at eksperimentere og evaluere deres egne eksperimenter.

Det er således vigtigt, at så stor en del af de enkelte medarbejderes erfaringer og kvalifikationer gøres fælles for hele eller relevante dele af organisationen. Og så er det vel nærliggende at opfatte læring som noget, man ikke kan få for meget af. Men faktisk er det lige så vigtigt for en organisation, for det første at *afsløre* forældet, irrelevant viden og for det andet at udlede den "rigtige" viden fra erfaringerne.

*Kommunikation* er et nøgleord i den kollektive læring. Når vi kommunikerer, sætter vi ord på de erfaringer, vi har gjort os, og vi får mulighed for at systematisere dem - vi *reflekterer* over og *lærer* af vores egne eller andres erfaringer. Skriftlig kommunikation giver mulighed for *dybere* refleksion. Den giver en mere entydig og dermed mere forpligtende formidling. I den lærende organisation spiller den skriftlige kommunikation en central rolle; den udgør "organisationens hukommelse" og sikrer, at vigtig viden ikke glemmes i vores travle hverdag.

Den kollektive læring er afhængig af, at lærergruppen udvikler et *fælles sprog*, herunder vilje og kompetence til at tænke i didaktiske begreber. Et af de redskaber, vi har brugt for at opnå fælles sprog og kollektiv læring, er at prioritere skolens efteruddannelsesressourcer, således at de i størst muligt omfang anvendes *internt*. Ekstern efteruddannelse administreres af et kursusudvalg, således at efteruddannelse bevilges i overensstemmelse med skolens behov, dvs. målene i udviklingsplanen. Bevilling af efteruddannelse indebærer i øvrigt ofte en forpligtelse til én eller anden form for tilbagemelding til lærergruppen.

Ud over diverse pædagogiske møder afholder vi årligt 6-7 hele pædagogiske dage, hvor vi arbejder med pædagogiske, didaktiske eller faglige emner, der falder i tråd med vores mål og indsatsområder. En gang imellem trækker vi på ekspertise udefra,

men hovedsageligt benytter vi os af den ekspertise, vi selv udgør. Gruppedrøftelser og workshops er væsentlige elementer, ligesom hver pædagogisk dag følges op af skriftlig dokumentation samt opfølgning eller en forpligtende handlingsplan.

Ud over organisatorisk læring i det store kollektive rum skal der desuden skabes frirum for mere decentrale udviklingsaktiviteter; fx teamarbejde og supervision. Her består udviklingsarbejdet i en form for kollektiv læring, der tager direkte udgangspunkt i lærernes *daglige praksis* og forsøger at skabe forandringerne her.

### *Teamlæring*

Team er en grundlæggende enhed i en lærende organisation. Teamarbejde i en uddannelsesinstitution vil jeg definere som et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe lærere ud fra en klart defineret målsætning arbejder med kursisternes faglige og personlige læreproces, ligesom teamet af lærere bevidst arbejder med deres egen faglige og personlige udvikling samt deres indbyrdes relationer og måde at samarbejde på.

Team bygger på den synergi, som forskellig faglig indgang og forskelligt syn på pædagogik kan skabe, og er dermed et forum, hvor lærerne får gode muligheder for at afprøve og kvalificere deres didaktiske begrundelser.

I processen med implementering af teamarbejde har vi oplevet, at det er væsentligt, at lærerteamene tillægges en udstrakt kompetence. De bør være selvstyrende mht. tilrettelæggelsen af deres arbejde (fx skemalægning), undervisningens organisering (fx holdsætning), indhold (semesterplaner), evaluering og ressourcer (budget for materialer, ekskursioner og tolkebestand). De bør også have retten til selv at vælge deres egen samarbejdsstruktur og -kultur. Det giver teamet de bedste betingelser for fleksibilitet og dynamik i deres arbejde. Vi oplever dog også, at teamene udnytter dette handlingsmæssige frirum i stærkt varierende grad.

Vores erfaring er desuden, at mange lærere står i et psykologisk dilemma. På den ene side accepterer de idéen om, at en fælles

planlægning og gennemførelse af undervisningen kan skabe synergi og læring, men på den anden side oplever de betænkelighed ved, at deres individuelle udfoldelsesrum indsnævres. Men som Ole Harrit så rammende siger, er der *“ingen modsætning i at støtte den enkeltes autonomi og kravet om et forpligtende samarbejde. Tværtimod må samarbejdet anses for et være en væsentlig kilde til styrkelse af den enkeltes autonomibestræbelser. Samarbejdet skal bruges til at kvalificere det, der konstituerer den professionelle autonomi - retten til at analysere, tolke og vælge.”* (I: Hermansen, Mads, 1999)

Når dette er sagt, skal vi minde os selv om, at det at samarbejde i et fagligt fællesskab og at skulle begrunde sin planlægning og sine valg af undervisning er ganske uvant for mange lærere og noget, der skal læres. Nogle team når aldrig til at samarbejde på andet end det strukturelle eller det praktiske plan; de skal have hjælp til at nå til det udfordrende og udforskende samarbejde, der er fagligt udviklende og skaber teamlæring. Vi har valgt at benytte os af en ekstern konsulent til at hjælpe hvert team fra start og til at følge teamet med 2-3 konsultationer i løbet af det første semester.

I et forsøg på at styrke teamarbejdet yderligere har vi dette semester bevilget dobbeltlærer-timer, dvs. at det enkelte teammedlem får ressourcer stillet til rådighed til at observere eller indgå i deres medlærer(e)s undervisning. Vi håber, at dette kan fremme åbenheden mellem lærerne og give et godt grundlag for teamarbejdet og -læringen.

Det har taget i hvert fald 3 år at implementere teamarbejde på Sprogcenter Horsens, og p.t. arbejder omkring 80% af alle lærere i team, men der vil nok gå lige så lang tid, før teamarbejdet giver det fulde udbytte, ikke kun for kursisterne, men også for lærerne selv. Hos den mest progressive del af lærergruppen ser jeg dog allerede en stigende interesse for at beskrive og vurdere det, de som lærere foretager sig, og en tro på, at de selv har mulighed for at blive klogere på undervisnings- og læringsprocessen gennem fælles og systematisk afprøvning, evaluering og refleksion.



### *Kollegial supervision*

De seneste 4 år har vi arbejdet med kollegial supervision - to-tre grupper á 3 lærere har hvert semester arbejdet tæt sammen med en ekstern konsulent. Supervision er en af de metoder, hvor den enkelte får mulighed for at efterprøve sin viden og kunnen gennem dialog med kolleger. Sådanne dialoger, der tager sit udgangspunkt i den enkeltes daglige praksis, bidrager til, at deltagerne overvejer deres egne valg og holdninger, og derved sættes der en reflektiv proces i gang.

Effekten af disse supervisionsforløb har uden tvivl været, at en stor del af lærerne har fået den ballast, der skal til for at blive en del af en lærende organisation. Forløbene har været med til at fremme åbenheden og tilliden i relationerne mellem lærerne, og de har været et værdifuldt grundlag for indførelsen af andre tiltag, fx at læreren tør åbne klasseværelsesdøren for sin leder, at to lærere kan indgå i en fælles undervisning samt teamarbejde.

### **Hvad bringer fremtiden?**

Vi har skabt os et solidt fundament for det lærende sprogcenter, men der er mange ting, som vi gerne vil gøre anderledes eller blive bedre til:

- *Systemisk tænkning*

*“Systemisk tænkning er det grundlæggende koncept inden for teorien om den lærende organisation. I praksis kommer det til udtryk ved, at man formår at se faktorernes gensidige afhængighed og påvirkning i stedet for en lineær årsag-virkningssammenhæng. Derved vil man kunne tænke i både-og ikke kun enten-eller - det vil sige acceptere modernitetens modsætninger”* (Mandag Morgen, 1996).

Den udvikling, vi har været igennem, har lært os at tro på, at vi gennem bevidste valg kan hjælpe til at skabe vores egen fremtid - at virkeligheden skabes gennem vores egne handlinger, men vi vil gerne blive bedre til at udfordre vanetænkning og konventioner - til at sætte spørgsmålstejn ved de eksisterende normers gyldighed.

- *Værdidebat med interessenter*

Vi vil gerne prøve at optimere processen vedrørende formu-

leringen af sprogcentrets værdier og mål, således at den kommer til at foregå som en bred dialog mellem alle sprogcentrets interessenter - kursisterne (fx kursistrådet), sprogcenterrådet, bestyrelsen, politikere og embedsmænd i kommunerne og de aftagende uddannelsesinstitutioner. Dette er en god og konstruktiv måde at indlede dialogen om og dokumentationen af vores arbejde og opgave.

- *At arbejde bevidst med kulturen*

Vi har arbejdet meget på at fremme åbenhed og medansvarlighed i lærergruppen, men vi skal gøre meget mere for at skabe en kultur, hvor kollegial feedback, drøftelse, vurdering og vejledning opfattes som naturligt og nødvendigt for arbejdet, hvor alle tør erkende deres kompetencer og inkompetencer, hvor alle tør undervise hinanden, og hvor alle føler, at de trygt kan komme med forslag til forbedringer, indrømme fejltagelser og søge hjælp til at fjerne årsagerne til fejlene. Her har ledelsen som kulturskaber en central opgave, der er både stor og svær. Svær, fordi det her er vigtigere, hvad vi gør, end hvad vi siger!

Udviklingen fra en traditionel til en lærende organisation kan skematisk illustreres således:

Adfærd i en traditionel organisation	Adfærd i en lærende organisation
- at acceptere tingenes tilstand	- at stille spørgsmål
- at være skeptisk over for idéer	- at komme med og lytte til idéer
- at vælge nemme løsninger	- at undersøge alternativer
- at være forsigtig	- at tage risici og eksperimentere
- at gentage fejltagelser	- at bruge fejltagelser til læring
- at gøre 'som vi plejer' og tro på et facit	- at eksperimentere og reflektere
- at vente på, at andre skal tage ansvaret	- at tage ansvar for egen læring og udvikling
- at retfærdiggøre sine valg / fralægge sig skylden	- at erkende inkompetence og fejltagelser

- *Mere læring i medarbejderudviklingssamtalerne*

Ledelsen skal blive bedre til at bruge disse samtaler til dels at afdække den enkeltes kompetencer og inkompetencer, og til dels at hjælpe den enkelte til at definere sin personlige vision -

og diskutere, hvordan den personlige vision kan indgå i sprogcentrets fælles vision.

- *Mere teamlæring i teamsamtalerne*

Teamsamtaler med ledelsen er et forum, hvor teamet sammen med ledelsen beskriver og reflekterer over deres undervisning og samarbejde. Det er ledelsens opgave at sikre de bedst mulige betingelser for, at teamet lærer om og af sin egen praksis. Det er dermed også ledelsens ansvar at skabe teamsamtaler, der er tilstrækkelig støttende og udfordrende til at udvikle praksis og fremme den kollektive læring. Her er udfordringen for lederen at kunne være arbejdsgiver og pædagogisk vejleder på samme tid - at kunne skabe faglig tillid hos lærerne.

Eftersom teamlæring er en grundsten i den lærende organisation - og en særdeles omfattende opgave, kan det være nødvendigt at uddanne én eller flere lærere, der kan støtte ledelsen i denne opgave. Disse lærere må have et fagligt forspring både inden for undervisning og læreprocesser og bliver således en slags "læringsledere" i lærerkollegiet.

### **Sammenfatning og konklusion**

Udvikling og forandring må nok siges at være kommet for at blive i det postmoderne samfund. Udfordringen ligger derfor i at skabe et sprogcenter, hvor vi søger kontinuerlig udvikling i takt med behovet for forandring, og samtidig sikrer et stabilt rum for refleksion; dvs. et sprogcenter, hvor vi finder en god balance mellem forandring og forankring. Vi skal ruste os til at være åbne over for ydre behov for forandring, men vi skal samtidig sørge for at bevare både sprogcentrets og lærernes grundlæggende autonomi.

Ideen om den lærende organisation har meget at bidrage med i denne proces. For at blive en lærende organisation er det nødvendigt, at alle medarbejdere har et godt overblik - et helikoptersyn - på deres sprogcenter, dets opgave og udvikling. Udfordringen ligger i at få alle med op i helikopteren - også dem, der nemt bliver luftsyge.

### **Litteratur**

Dale, Erling Lars: Pædagogik og professionalitet. Århus, Forlaget Klim, 1998.

Hermansen, Mads (red.): Kvalitet i skolen. Århus, Forlaget Klim, 1999.

Mandag Morgen - Strategisk forum: Fremtidens skoleledere, august 1996.

Petersen, Mai-Britt Herløv: De lærende lærere. Vejle, Kroghs Forlag, 1999.

Senge, Peter M.: Den femte disciplin Århus, Forlaget Klim, 1999.

# Sprogcentret som et selvudviklende læringsmiljø - for lærere, ledelse og øvrige ansatte

Af Sten Clod Poulsen, MetaConsult

## Nogle paradokser

- Skoler er institutioner hvor lærerne er eksperter i at skabe læring - hos deltagerne. Derimod er skoler ikke institutioner der har let ved at organisere og sikre de samme læreres læreprocesser. For ikke at nævne læreprocesser hos ledelsen, øvrige administrative medarbejdere og bestyrelsens læreprocesser.
- Det er skoler som står for en århundredgammel erfaring om undervisning og læring - men det er i private erhvervsvirksomheder at helt andre personer har skabt tænkningen om den lærende organisation, læs f.eks. Dixon, N., 1994.
- Den lærende organisation er blevet et stort mantra i vor tid. Men de fleste anvisninger i litteraturen om lærende organisationer handler ikke om læring.
- Oprindelig var litteraturen om den lærende organisation rettet mod helt nye tankegange om læreprocesser i virksomheder. Men efter 25 års skriverier har mange konsulenter og forfattere kastet alle tænkelige og utænkelige ideer til ganske almindelige organisationsudvikling ind under denne smarte overskrift, se f.eks. van Hauen m. fl., 1995.
- Næsten intet af litteraturen om den lærende organisation er skrevet af lærere ansat i skoler eller uddannelsesinstitutioner. Først i de seneste år begynder en sådan litteratur at dukke op. Læs f.eks. Christensen, A. (red.), 1998.
- Kun en forsvindende del af den eksisterende litteratur på området handler om skoler og uddannelsesinstitutioner som lærende organisationer. En undtagelse er Poulsen, S. C., 1996.

Konklusionen på disse iagttagelser er, at temaet “den lærende organisation” allerede er rodet, mangetydigt og paradoksalt overraskende.

### **Evaluering og forandring**

Evaluering af undervisningen giver data som kan bruges til fornyelse og forbedring. Hvordan kan dette ske? Kræver fornyelse og forandring virkelig den læring som mantraet om den lærende skole lægger op til? For at kunne tage stilling til kerne af konceptet den lærende organisation må nogle grundbegreber afklares.

### **Læring, arbejde og praktik**

#### *Læring*

Først karakteriseres læring i uddannelsesøjemed indirekte ved at udpege læringens slutpunkt.

Læring har som endepunkt, som produkt, opbygningen af kompetence inde i personen. Kompetence er volontær dygtighed: der er først tale om kompetence når vi har en ny dygtighed der står under viljens dvs. jeg’ets herredømme. Det vil sige at personen ved hvilken kompetence der er udviklet, hvad den kan bruges til og under hvilke situationsbetingelser brugsværdierne kan virkeliggøres, dvs. hvornår kompetencen kan bruges til noget - først da er det kompetence til brug i seriøse sammenhænge. Testen på om en egenskab er kompetence er at personen vilkårligt kan beslutte sig til at standse realiseringen af kompetencens brugsværdier. “Hørelse” er en biologisk kapacitet og ikke en kompetence fordi man ikke volontært kan beslutte sig til at slå hørelsen fra.

Der opstår ikke kompetence blot ved at læse et kapitel i en lærebog. Først når f.eks. læreren selv kan specificere hvad der er kommet ud af at læse kapitlet, er vi ved at nå et kompetenceplan. Udtalelser om at “det var et interessant kapitel” eller løse citater med støtte i bogen om den lærende skole beviser ikke at nogen læring har fundet sted ud over at “noget” har cirkuleret i lærerens korttidshukommelse.

Ligesom læreprocessen er usynlig er også den resulterende

kompetence-i-personen usynlig. Læring opstår ikke naturnødvendigt som følge af et højt aktivitetsniveau - det er en meget alvorlig fejlforståelse. Kun når læreren er villig til i en relevant praksissituation at demonstrere og derved dokumentere sin kompetences brugsværdier i forbindelse med skoleudvikling, kan lærerne få bekræftet at de selv har lært noget.

### *Arbejde*

Dernæst defineres - som en modstilling til læring - "arbejde": Arbejde er den menneskelige virksomhed der har ydre produkter som mål, hensigt og endepunkt. Ordet "arbejde" kan kun gives en klar betydning hvis dette fastholdes. En person som koncentrerer sig om en intrapsykisk læreproces siges ofte at "arbejde hårdt". Men dette er en vildførende sprogbrug. Arbejdet frembringer eksterne produkter som er nødvendige for biologisk, materiel og kulturel reproduktion. Hermed er "arbejde" defineret uafhængigt af spørgsmålet om hvorvidt det er lønnet eller ikke. Ud fra denne begrebsafgrænsning må det konkluderes at hverken kursisterne, lærerne eller lederne lærer noget når de arbejder. Arbejdets intensitet og nødvendige opmærksomhedsretning ud af personen forhindrer dette.

Læring, som altså fører frem til ny kompetencedannelse i ovennævnte betydning af kompetence, kan ikke integreres med "arbejde" fordi man i læreprocesser må samle sin fulde opmærksomhed om at tilegne sig den nye kompetence og i "arbejde" må samle sin fulde opmærksomhed om at skabe eksterne produkter - f.eks. dansksproglig kompetence hos kursisterne. Den fokuserede opmærksomhed er i disse to grundaktiviteter helt enkelt orienteret stik modsat hinanden, henholdsvis i læring indad og i arbejdet udad.

Slagord som "det er den der arbejder der lærer" kan kun have mening hvis ordet arbejde udskiftes med "virksomhed", "aktivitet". Det er den der er aktiv og virksom med hensyn til læringen, der kan udvikle nye kompetencer. Den der arbejder har alt for travlt med noget helt andet. Men det er kun den der primært er koncentreret om den indre side af virksomheden der kan lære noget.

I et berømt klassisk indlæringseksperiment lod man forsøgspersonerne gennemlæse den samme tekst mange gange uden instruktion. Genkaldelsesgraden var lav. Aktivitet i sig selv giver liden læring. Først da der var en eksplicit instruktion om at tilegne sig teksten, steg genkaldelsesprocenten, men samtidig ændredes også måden hvorpå personerne læste og tænkte om teksten. Den indadvendte opmærksomhed steg.

Det er opmærksomhedsbegrebet som er nøglen til at opnå denne klarhed i begrebsbrugen. Opmærksomhedsbegrebet og viljesbegrebet. Det skal her kort oplyses at disse to begreber i lange faghistoriske perioder var forvist til den akademiske psykologis udmarker. Ældre personlighedspsykologi hvor vilje og ansvarlighed kunne være centrale størrelser blev skubbet væk da de kritisk psykologiske teorier kom ind.

Opmærksomhedsbegrebet (awareness) er udviklet inden for den terapeutiske og praktiske psykologi som et langt bredere begreb end intelligens, kritisk bevidsthed, kognition og lignende. Men har af samme grund i lange perioder ikke været højt respekteret i universitetspsykologien i Danmark. Måske også fordi det kom fra USA, endog tillige med fjernøstlig inspiration. Men det er tankevækkende at vise hen til sovjetpsykologiens tidlige optagethed af "orienteringsrefleksen" som allerede Pavlovs elev Bechterew var mere optaget af end af de betingede reflekser. Altså selve dette grundlæggende at bevidste væsener er opmærksomme. Som et basalt udtryk for hjernens funktion.

I modsætning til populære anskuelser om kompetenceudvikling er det meget begrænset, hvilke elementer af egentlig ny kompetence lærere overhovedet er i stand til at udvikle midt i dette totalt opmærksomhedskrævende arbejde som undervisning er. Hvis lærere lærer noget ved selv at undervise sker det snarere når de sidder under forberedelsen og når de tænker på de foregående timer. Og der er snævre grænser for hvilke psykologiske funktionslag der kan udvikles ved sådanne individuelle eftertanker så respektable de end er (jf. nedenfor). Der skal betydeligt mere til at udvikle bredden i lærerens pædagogiske værktøjskasse end stilfærdige refleksioner ved skrivebordet der-



hjemme: Udviklingsøvelser i realistiske hverdagssituationer i klasseværelset.

Noget lignende gælder lederne af uddannelsesinstitutionen. Heller ikke disse har mulighed for at tilegne sig nye ledelseskompetencer mens de løser ledelsesopgaver. Af denne grund sakker ledelsen ofte agterud kvalifikationsmæssigt desto hårdere de arbejder. Dette er lærere ikke sene til at bemærke og harcelere over - men det gælder altså lærerne selv.

### *Praktikken*

En tredje menneskelig virksomhedstype er "praktikken". I praktikken er grundlaget de kompetencer der er etableret igennem læreprocesserne. Det særlige ved praktikprocessen er imidlertid at eksempelvis læreren afsøger, opdager og indarbejder nye brugsværdier. Et eksempel er hvis lærerne øver sig i at bruge noget de allerede har lært. Og dette er i sig selv en nødvendig og værdifuld proces. Der udvikles ikke egentlige nye kompetencer, men der opdages værdifulde brugsværdier i de kompetencer man i forvejen har udviklet. Dilemmaet i hverdagen er ofte at arbejdet næsten altid er så tidspresset at læreren ikke selv har tid til at lære noget som helst nyt.

### **Diskussion af tesen om "læring som modsætning til arbejde"**

Det har været meget moderne i de senere år at hævde doktrinen om "det udviklende arbejde". Dette er en fejltænkning. Fejltagelsen om at der kan læres meget når man arbejder, kan skyldes tre forhold.

*Det ene forhold* er at man i praktikprocessen tager fejl af opbygning af helt nye kompetencer og identifikation og udmøntning af de brugsværdier der ud fra kompetencerne nu kan realiseres.

*Det andet forhold* er at det nu og da vitterligt er muligt for nogle få, at tilkæmpe sig "oaser" i arbejdet hvor de i realiteten holder op med at arbejde og i stedet koncentrerer sig om at lære noget nyt. Hvilket blot bekræfter grundtesen at man ikke lærer noget nyt, at der ikke dannes ny kompetence når man

arbejder. Disse "læringslommer" i arbejdsdagen er i de fleste virksomheder ikke tilsigtede. Jo mere intensiv selve arbejdsprocessen er desto kortere bliver læringens få øjeblikke.

*Det tredje forhold* er at man ikke bemærker at den læring som punktvis er mulig, i de fleste tilfælde har en ganske bestemt og indsnævret karakter: Den pludseligt opståede indsigt, en "Aha!-Erlebnis". I de fleste tilfælde handler det alene om at man lynsnart indser den potentielle mulighed for at gøre noget andet. Ofte i betydningen kombinere allerede eksisterende kompetencer på en ny måde. Det er en vigtig erkendelsesproces, men som kompetenceudvikling indsnævret til det intellektuelle felt henholdsvis til en innovativ rekombination af allerede eksisterende kompetencer.

Teserne giver nemlig en umiddelbar forklaring på hvorfor det er så langsomt at forandre de pædagogiske arbejdsformer. Der har været en udbredt og forkert doktrin om at sådanne forandringer kunne indføres via en pædagogisk debat. Via manende opfordringer. Og ved at ildsjæle arbejdede i døgn-drift for at bevise at de nye pædagogiske metoder var mulige (blot måske ikke inden for overenskomsten).

Vi bliver nødt til at se i øjnene at hvis lærere, ledere og øvrige ansatte i uddannelsesinstitutioner skal tilegne sig helt nye kompetencer må der skabes beskyttet læringstid hvori der ikke må arbejdes. Alternativet er at "udvikling" forbliver en overvejende retorisk floskel.

### **Perspektiver**

Praktikprocesser er meget vigtige for en institutions udvikling. I praktikprocessen opbygges ikke nødvendigvis nye nøglekompetencer. Det der sker er at eksisterende kompetencer bruges kreativt til løsning af institutionens udviklingsproblemer. Herved sættes udviklingen over læringen. Som læringstænker er jeg så optaget af læring som nogen - men det er ikke altid at ny læring er svaret. Udvikling kan ske med de ressourcer man allerede har hvis de bruges intelligent på nye måder.

Hovedproblemet i vor tids skoler og uddannelsesinstitutioner

er i denne sammenhæng snarere dette, at samtalekulturen og normsætningen gør det meget vanskeligt at tale om den enkelte persons konkrete kompetencer. Hvortil kommer at lærere langt fra altid ønsker at lære af kolleger - endsiges lære fra sig til kolleger. Den interkollegiale undervisning er ofte en udviklingsbarriere af dimensioner.

Indførelsen af medarbejderudviklingssamtaler har her etableret et nyt paradoks: Ledelsen af uddannelsesinstitutionen får i stigende grad indblik i hvilke andre kompetencer eksempelvis lærerne også har. Men denne viden ønsker lærere normalt ikke publiceret. Og fagforeningen er heller ikke glad for lister over den enkelte lærers kompetencer. Selv om de nye lønsystemer kan trække i den retning.

Men det vil øge politikernes og befolkningens respekt for skoler og uddannelsesinstitutioner hvis det bliver synligt at institutionen bruger alle eksisterende interne kompetenceressourcer til forbedring og fornyelse af undervisningen. Det er derfor i alle parter langsigtede interesse at det i uddannelsesinstitutionen bliver offentlig viden hvem der har hvilke kompetenceressourcer. Til brug for udviklingsprocesser.

Det lærende sprogcenter er en smuk drøm. Indtil videre har vi kun råd til i meget begrænset omfang at igangsætte nye læreprocesser hos lærerne. Fordi lærernes læreprocesser går lige så langsomt som kursisternes. Men lærerne behersker allerede i dag myriader af kompetenceressourcer som ikke bliver brugt. Det er her den umiddelbare mulighed ligger for den selvudviklende institution.

### **Litteratur**

Christensen, Allan (red.): Den lærende organisations begreber og praksis. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, 1997.

Dixon, Nancy M.: The organizational learning cycle. How can we learn collectively. London, McGraw-Hill, 1994.

Poulsen, Sten Clod; Kvalitetsprojekter i skolen skal kvalitetsvurderes. Slagelse, MetaConsult, 1998.

Poulsen, Sten Clod: I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne. Slagelse, MetaConsult, 1996.

Van Hauen, Finn, Vagn Strandgaard & Bjarne Kastberg: Den lærende organisation - om evnen til at skabe kollektiv forandring. København, Industriens Forlag, 1995.



# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

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

## I serien er følgende udkommet eller under udgivelse:

### 1999

- Nr. 1: Grønne initiativer i de almengymnasiale uddannelser (UVM 6-256)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 2: Strategier for erhvervsskolernes PIU-arbejde (UVM 7-278) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Læring i praktikken - i social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-280)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Ikt og vejledning på erhvervsskolerne (UVM 7-276) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Rundt om læring (VHS video, tre små film, i alt 58 min.) (UVM 9-025)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 6: Rundt om læring. Teksthæfte (UVM 9-026) (Voksenuddannelser)
- Nr. 7: På sporet af praksis. Antologi (UVM 9-027) (Voksenuddannelser)
- Nr. 8: Ikt i kemiundervisningen - på gymnasiet og hf (UVM 6-235) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Ind på teknisk skole - information og vejledning (UVM 7-282)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Frafald flytter: - hvorfor faldt de fra i praktiktiden i Århus? (UVM 7-284)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: IT i undervisningen på hhx og htx (UVM 6-257) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 12: Naturarbejde i praksis: - en analyse af kvalifikationsbehov i dag og i fremtiden  
(UVM 7-288) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Hvad tænder? Et debatskrift om voksenuddannelse (UVM 9-028) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Scenarier for erhvervsuddannelsesreform 2000 - inspiration til pædagogisk diskussion  
(UVM 7-285) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Nye tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 9-038) (Voksenuddannelser)
- Nr. 16: Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt  
(UVM 7-286) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 18: Debatoplæg om specialundervisning for voksne (UVM) (Voksenspecialundervisning)
- Nr. 19: Casen i psykologiundervisningen - i de almene voksenuddannelser (UVM 9-047)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere. Supplement efterår 1999 (UVM)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 22: Evaluering af pgu - pædagogisk grunduddannelse (UVM 7-289)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM 6-261)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Projektorganiseret undervisning i fysik i gymnasiet og hf (UVM 6-259)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler  
(UVM 7-292) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 26: Evaluering af htx-uddannelsen 1999 (UVM 6-262) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 27: Banebryderprojektet (UVM 5-333) (Grundskolen)
- Nr. 28: Teori og praksis i den pædagogiske grunduddannelse - samarbejde mellem skole og praktiksteder (UVM 7-290) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Praktikhåndbog til den pædagogiske grunduddannelse - et eksempel (UVM 7-291) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog (UVM 9-048) (Voksenuddannelser)
- Nr. 31: Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik? (UVM 7-293) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Samarbejde mellem folkeskole og musikskole (UVM 5-345) (Grundskolen)
- Nr. 33: Heldigvis er vores folkeskole for alle. Elever med flygtninge- eller indvandrerbaggrund skriver dagbog (UVM 5-343) (Grundskolen)
- Nr. 34: Praksisnærhed og tværfaglighed på hhx (UVM 6-263) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Q i undervisningsmaterialerne - lokal kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne (UVM 7-294) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Ingeniøruddannelserne. Før, nu og i fremtiden (UVM 0060) (Videregående uddannelser)
- Nr. 37: Beretning 1999 om gymnasiet og hf (UVM 0072) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge (UVM 7-295) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 39: Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 40: Dansk på arbejde - arbejde på dansk (UVM 9-050) (Voksenuddannelser)
- Nr. 41: Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 42: Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 43: Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive (UVM 7-299) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 44: Efteruddannelse for gymnasie- og hf-lærere 2000/2001 (UVM 0075) (Gymnasiale uddannelser)

## **2000**

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*



# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervsgymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser).

## **2001:**

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen – en antologi (UVM 9-053)  
(Voksenuddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

