

Vejledning om målstyring og evaluering – i teori og praksis



almen voksenuddannelse
september 2010

Forsidebilledet er gengivet med tilladelse fra colourbox.dk

Indhold

Indledning.....	4
1. Avu-reformen 2009	5
1.1 Fra indholdsstyring til målstyring	5
2. Kompetence og progression.....	8
2.1 Kompetencebegrebet.....	8
2.2 Fagrækken og de 5 niveauer.....	9
2.3 Progression.....	9
2.4 Læringskompetence	11
2.5 Sammenhængen mellem læring og undervisning.....	13
2.6 Refleksion og læring.....	15
Eksempel på refleksion: 3-2-1-modellen	16
3. Målstyring	18
3.1 Principperne bag målstyret undervisning.....	18
3.2 Målstyring ved hjælp af kriterier	19
Eksempel fra dansk på basisniveau	19
Eksempel fra matematik	21
4. Målstyret undervisning i praksis.....	26
4.1 Planlægning af målstyret undervisning.....	26
4.2 Dokumentation af undervisningen	29
5. Evaluering	33
5.1 Hvad betyder evaluering?	33
5.2 Hvorfor evaluerer man?	33
5.3 Evaluering i undervisningssammenhæng: Hovedtyper	34
5.4 Formål med evaluering i undervisningen	35
5.5 Hvordan evaluerer man?	36
6. Evaluering i undervisningen. Kursisten i fokus	38
6.1 Målstyring og evaluering af kursisten.....	38
6.2 Summativ og formativ evaluering af kursisten	39
6.3 Løbende summativ evaluering af kursisten: Evaluering AF læring	42
Eksempel 1: Reflekterende og evaluerende samtale om kursistens læring	44
Eksempel 2: Tilbagemelding på skriftligt produkt	47
Eksempel 3: Brætspil	47
Eksempel 4: En opgave under eksamenslignende forhold.....	48
6.4 Løbende formativ evaluering af kursisten: Evaluering FOR læring	48
Eksempel 1: Hurtige formative tjek	49
Eksempel 2: Portfolio.....	50
Eksempel 3: Respons	51
Eksempel 4: Respons fra kursist til kursist som evaluering af læring.....	53
Eksempel 5: Den fagligt evaluerende lærer-kursistsamtale	53
6.5 Kursistens selvevaluering	55
Eksempel 1: Logbog.....	55
Eksempel 2: Trafiklystest.....	56
Eksempel 3: Stop og reflektér.....	57

Eksempel 4 og 5: Selvevaluering inspireret af cooperative learning	57
Eksempel 6: Selvevaluering på baggrund af mål og kriterier	59
7. Evaluering af undervisningen	60
7.1 Målstyring og evaluering af undervisningen	60
7.2 Mundtlig evaluering af undervisningen	61
7.3 Skriftlig evaluering af undervisningen	62
Eksempel 1: Spørgeskemaet	62
Eksempel 2: Kombination af skriftlig og mundtlig evaluering: Delphi-metoden ...	65
8. Faglig dokumentation	68
8.1 Faglig dokumentation er løbende evaluering	68
8.2 Eksempler på faglig dokumentation	69
Eksempel 1: Dansk, basisniveau	69
Eksempel 2: Naturvidenskab, niveau E	70
9. Prøver	71
9.1 Summativ evaluering	71
9.2 Hjælpemidler	72
9.3 Almen forberedelseseksamen	72
10. Institutionens selvevaluering	74
11. Litteratur	76

Indledning

Vejledningen ”Målstyring og evaluering – i teori og praksis” indeholder uddybende og forklarende kommentarer til arbejdet med faglig målstyring og evaluering på almen voksenuddannelse. I publikationen gives også konkrete eksempler på udfoldelse af læreplanernes mål og tilrettelæggelse af undervisning og evaluering. Flere eksempler kan findes under de enkelte avu-fag på [Fagenes sider](#) på Undervisningsministeriets hjemmeside.

Vejledningen er et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Det er vigtigt at understrege, at der kun er tale om påbud, når det eksplicit fremgår; det være sig i form af citater fra læreplanen – anført i kursiv – eller i form af formuleringer med ”skal” og ”bør”.

Citater fra avu-loven, avu-bekendtgørelsen og læreplanerne mv. er anført i kursiv.

Vejledning om målstyring og evaluering – i teori og praksis

1. Avu-reformen 2009

Med avu-reformen 2009 sker et skift fra indholdsstyret undervisning til målstyret undervisning. Det betyder, at undervisningen styres af faglige mål, og at der ikke længere er pensumkrav. Forløbsbeskrivelsen er bortfaldet, men institutionerne skal stadig kunne dokumentere, at undervisningen realiserer fagets mål og progression.

Grundlaget for de skriftlige prøver er læreplanens mål og kernestof; for de mundtlige prøver er grundlaget mål, kernestof og supplerende stof. Ved prøverne vurderes graden af kursistens opfyldelse af fagets mål.

Avu-reformen indfører en evalueringskultur på almen voksenuddannelse. Det har altid været praksis at evaluere undervisningen og kursisternes progression, men reformen formaliserer kravene til evaluering. Der indføres løbende evaluering af kursisternes progression og mål-opfyldelse samt evaluering af undervisningen. Dertil kommer nye evalueringsformer som en afsluttende del af undervisningen på niveauer, hvor der ikke er prøve: Faglig dokumentation på niveauerne basis, F og E. Desuden pålægges institutionerne at foretage løbende selvevaluering.

Reglerne vedrørende almen voksenuddannelse findes i avu-loven¹, avu-bekendtgørelsen², eksamensbekendtgørelsen³ og i kvalitetsbekendtgørelsen.⁴

1.1 Fra indholdsstyring til målstyring

PISA⁵-undersøgelsen af 15-årige elevers prøveresultater i læsning, matematik og naturfag i 2000 sendte chokbølger gennem det danske uddannelsessystem. Eleverne i lande,

¹ Lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen. Lov nr. 311 af 30. april 2008

² Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse, nr. 292 af 1. april 2009

³ Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforbereende ungdoms- og voksenuddannelser, nr. 1018 af 25. august 2010

⁴ Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i almen voksenuddannelse, nr. 574 af 26. juni 2009

⁵ PISA står for Programme for International Student Assessment. PISA er et undersøgelsesprogram, der blev taget i brug i 1997 for at vurdere 15-åriges færdigheder inden for læsning, matematik og naturvidenskab

som Danmark normalt sammenligner sig med, klarede sig markant bedre – Danmark kom ind på en 16. plads ud af de 27 OECD-lande, der deltog.

Da OECD i foråret 2003 tilbød Danmark at deltage i et "pilot-review" af den danske grundskole, tiltrådte undervisningsministeren dette forslag. Rapporten udkom i 2004 som Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 5, "OECD-rapport om grundskolen i Danmark 2004"⁶. Her sammenfattes rapportens resultater og anbefalinger, og der peges på styrker og svagheder i den danske grundskole.

"De styrker, vi fandt ved folkeskolesystemet, omfatter: en demokratisk tradition for decentralisering med plads til nyskabelse; statens og kommunernes engagement i uddannelse – hvilket omfatter en fortsat investering over en lang periode, rigelige medarbejderressourcer og tilfredsstillende lokaler og udstyr; gode valgmuligheder for forældre; engagerede lærere, pædagoger og andet personale; selvsikre og glade elever, der får god støtte; engagement i integrationen af tosprogede elever og endelig et stærkt ønske om forbedring.

De svagheder, vi fandt ved systemet, omfatter: udpræget mangel på opnåelse af de forventede læringsmål; mangel på en stærk tradition for elevevaluering og en deraf følgende utilstrækkelig feedback; fravær af selvevaluering i skolerne og for lidt fælles udnyttelse af god praksis; utilstrækkelig anerkendelse af tidlige læseproblemer; undladelse af at kompensere for virkningen af ugunstige forhold i hjemmet; en ambivalent holdning til skoleledelse; utilstrækkelig grunduddannelse og efteruddannelse af lærere; en læreroverenskomst, der er for restriktiv; stigende forventninger til omfanget af lærernes rolle i forhold til for eksempel forebyggelse og opdragelse; kommunikationsvanskeligheder mellem forskellige personalegrupper; utilstrækkelig støtte til elever med behov for almindelig specialundervisning og mangelfuld støtte til tosprogede elever."⁷

Et af afsnittene i rapportens kapitel 8 hedder simpelthen "Huller i "evalueringskulturen" på skoler" og her peges på, at "Det er ikke almindeligt i de danske kommuner at finde veludviklede systemer til kontrollen af skolearbejdet."⁸ Den første af 6 brede anbefalinger vedrører derfor "indlæringsstandarder, evaluering af elevpræstationer og skoleeffektivitet".⁹

Allerede i regeringsgrundlaget 2001 blev der sat fokus på it i grundskolen, og det opfølgende regeringsgrundlag fra 2003 bebuder omfattende reformer af uddannelsessy-

⁶ Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2004

⁷ Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2004. Forord

⁸ Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2004. Kap. 8

⁹ Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2004. Del 2, Kap. 1

stemet. I januar 2004 stod regeringen for udgivelsen ”Modernisering af prøver, eksamener og karakterer”, hvor det blandt andet hedder: ”I de senere år er der sket et skifte på internationalt plan i uddannelsespolitikken. Fokus er skiftet fra udelukkende at handle om basale faglige kundskaber og færdigheder til i højere grad at inddrage erhvervede kompetencer. I OECD og EU-sammenhænge taler man om en bevægelse fra ”basic skills” i retning mod ”key competences” – dog ikke som et enten-eller, men som et både-og.

Dette skift i fokus for uddannelserne er også slået igennem i Danmark på en række uddannelsesområder. Her ses det som en overgang fra stram indholdsstyring af uddannelserne til målstyring, hvor der i målene for uddannelserne også indgår kompetencemål.”¹⁰

Reformen af de gymnasiale uddannelser (2005) og almen voksenuddannelse (2009) er resultater af denne tænkning. Avu-reformen er den seneste og den reform, der mest radikalt har brudt med indholdsstyringen og er gået over til målstyring.

I denne publikation sætter vi fokus på målstyring og evaluering – både teoretisk og praktisk.

I forlængelse af denne vejledning findes der på Undervisningsministeriets hjemmeside under Fagenes sider¹¹ praktiske eksempler på analyse af læreplanernes kompetencemål og eksempler på evaluering i praksis.

¹⁰ Modernisering af prøver, eksamener og karakterer. Regeringen, januar 2004

¹¹ Understregede ord i denne publikation rummer et link

2. *Kompetence og progression*

2.1 *Kompetencebegrebet*

Af avu-loven fremgår:

Uddannelsens formål

§ 1. Almen voksenuddannelse har til formål at styrke voksnes muligheder for videre uddannelse og at fremme deres interesse for at uddanne sig. Uddannelsen udbydes som undervisning i enkeltfag, der afsluttes med prøver og eksamen efter national standard.

Stk. 2. Almen voksenuddannelse skal styrke kursisternes faglige indsigt, viden og kompetencer samt deres kritiske sans. Gennem uddannelsen skal kursisterne tilegne sig mundtlige og skriftlige udtryksmåder, der sætter dem i stand til at kommunikere nuanceret og målrettet. Kursisterne skal tillige lære at anvende forskellige arbejdsformer, og deres kreative og innovative evner skal udvikles.

Stk. 3. Undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Undervisningen tilrettelægges, så kursisterne styrker deres forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund. Uddannelsen skal bidrage til, at kursisterne med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng.

Avu-lovens formålsparagraf beskriver formålet med undervisningen inden for almen voksenuddannelse: At styrke kursisternes handlemuligheder i såvel uddannelsessystemet som i arbejds- og samfundslivet på baggrund af deres faglige indsigt, viden og kompetencer. Der er tale om, at kursisterne skal oparbejde både kvalifikationer i form af viden og færdigheder – og kompetencer.

Kompetencebegrebet er nøglen til at forstå de ændrede krav i avu-reformen. Solidt etablerede færdigheder er grundlaget for at kunne udvikle kompetence. **En færdighed** kan forklares som evnen til ”at udføre en given handling med utvetydige karakteristika.”¹² At kunne gange og dividere; at kunne sætte tegn i en tekst; at kunne gloser og faste udtryk på fransk; at kunne formlerne for kemiske forbindelser er eksempler på færdigheder. En færdighed er et mindre ambitiøst og mindre komplekst begreb end kompetence.

At have udviklet kompetence er ”at have fornemmelse for, hvad udfordringerne i en given situation består i, det at afgøre, hvilken form for reaktion der lever op til disse udfordringer samt det at sætte sig selv i scene, når reaktionen skal føres ud i livet, ofte ved bl.a. at drage nytte af en række erhvervede færdigheder.”¹³

Kompetence er at kunne handle på baggrund af en række personlige valg og rummer således både et personligt element og faglige færdigheder.

¹² Tomas Højgaard: Kompetencer, færdigheder og evaluering. Matematik nr. 7, 2008

¹³ Tomas Højgaard: Kompetencer, færdigheder og evaluering. Matematik nr. 7, 2008

Målene i læreplanerne fremstår som kompetencemål, hvilket betyder, at kursisten skal opnå mere end faglig viden og faglige færdigheder: Kursisten skal *også* (jf. definitionen af kompetence) kunne omsætte denne viden, kunne bruge de mange faglige 'dele' – elementer – i adskillige kombinationer og sammenhænge, bevidst vælge og trække på *de* faglige elementer, som er relevante i netop denne sammenhæng og vænne sig til at kombinere de faglige elementer på en måde, som er innovativ og passende i den konkrete situation. Der ligger altså i kompetencebegrebet mere end at 'kunne sit fag': Man skal kunne bruge det, 'udøve' det, omsætte det faglige i praksis på en relevant og selvstændig måde. At have kompetence er at have evnen til at møde komplekse udfordringer og at besidde en personlig dygtighed, der gør det muligt bevidst at kombinere faglig og personlig kunnen.

Avu-lovens formål sigter mod en styrkelse af kursisternes kompetencer på flere områder:

- Faglige kompetencer: at kunne bruge faglig viden og faglige færdigheder på en relevant måde, at kunne udvælge, trække på og kombinere viden fra flere fag/fagområder
- Almene kompetencer: at kunne benytte forskellige arbejdsformer, kommunikere, strukturere, formidle
- Personlige kompetencer: at ville lære, at tage initiativ og ansvar, at kunne arbejde alene og sammen med andre, at kunne koncentrere sig og handle kreativt og innovativt
- Sociale kompetencer: at kunne indgå i institutionens kultur, at kunne samarbejde med lærer og andre kursister.

2.2 Fagrækken og de 5 niveauer

Avu-loven § 4. *Almen voksenuddannelse er tilrettelagt som enkeltfagsundervisning afsluttende henholdsvis på basisniveau og på niveauerne G, F, E og D, hvor D er det højeste niveau.*

Fagrækken på avu indeholder 17 fag, som samlet skal tilgodese avu-lovens formål. For hvert enkelt niveau i fagrækken er der fastlagt en uddannelsestid og en læreplan, der beskriver de faglige mål, kernestoffet og det supplerende stof. Målene angiver niveauet for udviklingen af de faglige kompetencer i forhold til kernestof mv. Der er progression fra begyndelsen af et niveau til slutningen, og der er progression mellem hvert af de fem niveauer. Et niveau har det foregående niveauets viden, forståelse og kompetencer som forudsætning for, at kursistens nye viden og forståelse kan knyttes til eksisterende viden og kunnen.

2.3 Progression

Progression forstås i undervisningssammenhæng som opbygning af læring. Progression kan forklares som stadier i tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer (progredior: går fremad). I et uddannelsesforløb betegner progression en støt fortløbende fremadskriden mod læringsmål, og tilrettelæggelsen af et læringsforløb kræver, at faserne i læringen formuleres og anskueliggøres, så de kan forstås af kursisterne.

Læring sker med udgangspunkt i den lærendes viden og forståelse. En person kan ikke lære noget, som vedkommende ikke kognitivt har opbygget fundamentet for. Den lærende kan

ikke springe læringsfaser – niveauer – over. Sker det alligevel, glemmes den tilegnede viden hurtigt. At forstå noget er at have en dyb relation til dette, og at undervise er at søge at uddybe denne relation. Læring anskuet i et fortløbende perspektiv handler om læring i udvikling, om progression.

Progression kan beskrives ved hjælp af rumlig metaforik, for eksempel som

- en fremadskridende bevægelse
- en trappe
- en række led, mellem hvilke der består et vist forhold, en sammenhæng
- en vertikal opbygning af byggesten, hvor de underliggende udgør en nødvendig forudsætning for de næste, således at fundamentet bærer tagkonstruktionen
- en spiral eller cirkel, som refererer til en bevægelse rundt i forskellige dele/områder af faget; det gælder for eksempel i tekst- og forståelsesorienterede fagområder. Der bygges altså ikke hele tiden ovenpå, men også udad og rundt i cirkler, og forskellige former for viden og kompetence indvirker på hinanden. Temaer og kompetenceområder kan 'komme tilbage' og uddybes hver gang, man i undervisningen kommer til dem, så der etableres en dybere forståelse, en klarere indsigt og et bedre overblik
- et koordinatsystem med akserne læring og tid. Kurven kan vise stejle og mindre stejle stigninger og plateauer, men også mulige nedgange, når nyetablerede kompetencer skal anvendes i nye opgaver og sammenhænge.

Læring kan anskues som en række trin. Den mest anvendte beskrivelse af sådanne trin eller stadier er Blooms taksonomi¹⁴, som viser, hvordan faglig kunnen kan organiseres og klassificeres. Blooms taksonomi, som indeholder seks kompetenceniveauer, kan bruges som et eksempel på progression og vise, at læring kan foregå på mange niveauer, og at noget skal mestres, for at andet kan læres.

Viden	Kursisten kan finde og gengive fakta, huske, referere, liste op, beskrive, fortælle – et helt nødvendigt grundlag for de næste trin
Forståelse	Kursisten kan gengive viden på en bearbejdet måde; forklare og tolke et begreb; sammenfatte og relatere; demonstrere at forskellige former for viden kan kombineres og bruges i nye sammenhænge
Anvende	Kursisten kan benytte sin viden og forståelse til at udvikle og konstruere nyt; bruge/anvende regler, teorier, principper og formler i forbindelse med at løse nye opgaver

¹⁴ Bloom: Taxonomy of Educational Objectives, 1956

Analyse	Kursisten kan analysere, granske og undersøge for eksempel tekst, sprog og opgaver; identificere, kategorisere, gøre rede for, sammenligne, se forskelle, fortolke og opdage
Syntese	Kursisten kan løse nye opgaver, tænke innovativt, opdage og se nye måder at gøre ting på, forestille sig muligheder og tænke over det uforudsete; sammen-sætte elementer af viden og kunnen til en helhed; vælge, tage stilling, skabe, organisere, komponere, konstruere
Vurdering	Kursisten kan vurdere metoder og materialer i forbindelse med opgaver; kan bedømme pålideligheden af for eksempel information; træffe afgørelse, beslutte, begrunde, vælge, drage logiske konklusioner og udlede.

Taksonomiens trin kan betegnes som ”mestringsniveauer” og er et eksempel på, hvordan kursisternes faglige kompetencer kan klassificeres på forskellige taksonomiske niveauer. Taksonomien kan bruges som et fingerpeg og kan benyttes, når der tænkes progression og planlægges undervisning. De taksonomiske niveauer indtænkes i og smitter af på opgaver og formulering af spørgsmål på alle fagenes niveauer – på baggrund af målene. Om det er på basisniveau, hvor målene er elementære og grundlæggende, eller niveau G, F, E eller D, er princippet det samme: Taksonomiens seks trin tænkes ind i undervisningen på alle avu’s niveauer, og blandt andet derved kan progressionen sikres.

2.4 Læringskompetence

At besidde kompetence er, jf. afsnit 2.1 om kompetence, at fornemme, tolke og afgøre, hvad udfordringen består i – og at reagere hensigtsmæssigt derpå. I publikationen *Det Nationale Kompetenceregnskab*¹⁵ udfoldes kompetencebegrebet, og her er det ikke mindst læringskompetence, der diskuteres.

Forskere navngiver de forskellige elementer og faser i kompetenceudvikling forskelligt, men der synes at være bred enighed om, at den lærende/kursisten skal **ville** lære og **bevidst og systematisk** arbejde med at tilegne sig nye kompetencer. Steen Høyrup, DPU, sammenfatter det således:

”At individet besidder læringskompetence betyder:

- at individet udviser en åbenhed og udforskende handlen i relation til sine omgivelser
 - og samtidig systematisk arbejder med – på baggrund af sine basale færdigheder og forudsætninger – at integrere ny viden og erfaring i sin biografi,
 - og/eller genererer og deler ny viden gennem fælles problemløsning.

¹⁵ <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html> (Kapitel 3)

- at individet endvidere systematisk arbejder med at sammenholde og integrere læring i de forskellige læringsarenaer, det deltager i, såvel under formel uddannelse som i arbejdslivet og det civile liv.”¹⁶

Høyrup analyserer begrebet læringskompetence og opdeler det i 10 komponenter:

1. En perceptuel komponent: Er den lærende åben og opmærksom over for nye fænomener i verden, nye indtryk, nye udfordringer?
2. En motivationel komponent: Hvor nysgerrig og interesseret er den lærende i at lære?
3. En handlingskomponent: Hvordan opsøger den lærende udfordringer, og hvordan handler vedkommende aktivt på feedback?
4. En metodisk-teknisk komponent – også benævnt læringsstrategier: Forholder den lærende sig ”iagttagende og reflekterende til egne læringsaktiviteter og metoder med henblik på en eventuel korrektion og forbedring af læringsmetoder?” Dette indebærer, at den lærende for at kunne lære
 - a. besidder positive holdninger til det at lære og betragter læring som et fænomen, der rækker ud over ”skolen”
 - b. tilegner sig metoder og teknikker til at opsamle og bearbejde informationer
 - c. tilegner sig metoder og teknikker til at skabe syntese og mening i informationer
 - d. bliver/er bevidst om, hvordan vedkommende går til læring.
5. Intelligens og tænkestil: Hvordan bruger den lærende sine evner?
6. En kognitiv og metakognitiv komponent: refleksionskompetence: Kan den lærende skifte mellem to forskellige sider af læreprocessen: At være optaget af det faglige indhold og samtidig have bevidsthed om og iagttage sig selv som den lærende i læreprocessen med eventuel justering til følge?
7. En emotionel komponent: Hvordan tackler den lærende at lære nyt, at blive ”forstyrret” med ny viden?
8. En holdningskomponent: Hvordan er den lærendes holdninger til at uddanne sig, til at lære nyt, til ”skolevæsenet”? Hvordan engagerer den lærende sig? Har vedkommende en positiv holdning?
9. Individets eget begreb om, hvad læring er: Hvad er undervisning, og hvad er læring? Hvad er lærerens rolle – og kursistens?
10. Transfer: Hvordan skaber den lærende sammenhæng mellem forskellige læringsrum? Hvilke kompetencer kan bruges i andre fag? Og uden for skolen?

Læringskompetence er nøglen til læring, måden at gå til læring på: Hvordan kan jeg lære det og det? Hvad skal jeg gøre? Kursisten har brug for at være opmærksom på vejen ad hvilken – den ”rute” – vedkommende skal gå for at opnå viden, færdigheder og kompetencer.

¹⁶ Steen Høyrup: Læringskompetence. pub.uvm.dk/nkr/laeringskompetence.doc

Hvordan kan man involvere kursister i kommunikation om deres egen læring? Kursisterne må først og fremmest kende de mål, der arbejdes efter, og for at kursisterne kan vide, om de er på vej mod læringsmålet, kan læreren afstikke nogle **kriterier**, som viser vej i læreprocessen. Disse kriterier tager kursisterne bestik af, og læreren giver feedback i forhold til dem. En sådan løbende tilbagemelding/evaluering giver kursisterne en opfattelse af, hvor de befinder sig i læringslandskabet: De bliver aktive medspillere, som får lejlighed til at tolke resultatet af deres læring og reflektere over nye skridt i processen – alene og sammen med læreren og med andre kursister. De får med andre ord blik for og viden om egne læringsstrategier. Hvad virker, og hvad virker ikke? Og de opdager måske, at der skal bruges andre strategier, end de umiddelbart havde tænkt, i netop denne sammenhæng. Det er altså i læreprocessen, kursisterne som aktive medspillere udvikler læringsstrategier, så de kan organisere deres egen læring, reflektere over den – og anvende resultatet i nye læringssituationer.

Et vigtigt aspekt for kursisters læring er, at kursisterne kan regulere deres koncentration og forståelse, ”zoome ind og ud”. De skal kunne overvåge deres egen forståelse og koncentration og evaluere sig selv og den læring, der finder sted, i forhold til de mål og kriterier, der arbejdes efter.

Læringskompetence handler altså om, hvordan kursisterne på en aktiv og effektiv måde kan nærme sig læringssituationer og stof, som skal hjælpe dem til at tage nye skridt i læringsprocessen.

Knud Illeris, som i mange år har beskæftiget sig med voksnes læring, mener, at ikke mindst voksne lærer bedst, når de får mulighed for at få medansvar for læringen: ”Der er (imidlertid) ingen tvivl om, at læringen forløber bedst, når de voksne selv tager et afgørende medansvar... Mere generelt kan man udtrykke det sådan at voksnes læring er karakteriseret ved at

- *voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære*
- *voksne trækker i deres læring på de ressourcer de har*
- *voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserede i at tage (hvis de da kan komme til det)”*¹⁷

2.5 Sammenhængen mellem læring og undervisning

Læring sker i kursisten, og undervisning er noget, der bliver gjort af en anden. Læring tager udgangspunkt i en kursists eksisterende niveau, og begrebet kan benyttes i forhold til både færdigheder, viden og kompetence på alle taksonomiske niveauer.

¹⁷ Knud Illeris: Voksenuddannelse som masseuddannelse - disciplinering til fleksibilitet, 6. Rapport fra Voksendidaktikprojektet. RUC 2000, s. 56-57

Gennem vejledning og kommunikation udfordrer og stimulerer underviseren kursisten til at indgå i en læreproces, og gennem kursistens egen indsats igangsættes læring. Kursisten må selv opbygge sine færdigheder, sin viden og kompetence – og udvikle sine holdninger.

Læreren har brug for at vide, hvad kursisterne kan klare på egen hånd, og hvad de behøver støtte og hjælp til, og må til stadighed indhente information om den enkelte kursists viden, færdigheder og kompetencer med det formål at tilpasse undervisningen. Gennem systematisk evaluering på baggrund af mål og kriterier undervejs i et læringsforløb og ved hjælp af kortlægning af kursisternes kunnen bliver kursisternes læring synlig for både læreren og kursisten selv. Det betyder, at læreren er i stand til at gribe ind, hvor det skønnes nødvendigt for at stimulere kursisten, samtidig med at kursisten bliver opmærksom på sin læring og får mulighed for at finde ud af, hvordan vedkommende egentlig lærer.

Læring i udvikling – niveau for niveau – forudsætter, at den lærende mestrer færdigheder og har kompetencer, der ligger til grund for næste niveaus mål. Læreplanernes mål er slutmål – og peger på den læring, der skal undervises hen imod på niveauet. Det betyder, at målene lægger op til, at der i undervisningen styres mod, at kursisterne opnår konkrete, veldefinerede kompetencer. Kendetegnende for en målrettet, struktureret undervisning er, at lærer og kursister indgår i et samarbejde om at nå de mål, der er fastsat i læreplanen, og at man gør sig de kriterier klart, der skal vise, om man er på vej.

Sammenhængen mellem lærerens undervisning og kursistens læring kan beskrives således:

Læreren

- afgrænser det faglige stof og fastsætter mål
- lægger målene – det nye, der skal læres – ind i en undervisningssituation
- gør målene forståelige for kursisterne
- tager en række midler i brug, for eksempel faglige metoder, opgaver, spørgsmål, materialer og it, og vurderer, hvilke arbejdsformer, læringsstrategier og læringsstile, der er relevante.

Kursisten

- retter opmærksomheden mod det konkrete faglige element/mål
- ”opdager” det, ”ser” det på baggrund af kriterierne, udvælger og adskiller det fra undervisningssituationen
- skaber sig en forestilling om det faglige element, der skal læres
- fastholder det i sin opmærksomhed, foretager en indre bearbejdning af kompetenceelementet og *ser* det for sig i sin fantasi
- begynder at gå ”vejen” mod målet gennem kommunikation, læsning, løsning af opgaver mv. Kriterierne er kendetegn, ”vejskilte”, der fortæller, hvor i læringslandskabet kursisten befinder sig
- indgår i en proces, hvor vedkommende lærer (reproducerer) elementet, konstruerer sin egen forståelse og kombinerer det nye med eksisterende viden og kunnen
- bygger bro mellem det allerede lærte og det nye gennem refleksion (se afsnit 2.6)

- sætter ord på det nye, forklarer det og evaluerer læringen via kriterier, bruger det lærte, lagrer det i langtidshukommelsen, så det kan genfindes og atter bruges – også i nye sammenhænge: i faget, i andre fag, uden for skolen, og igen: bruge det, så det får volumen.

Læring kræver tid: En etableret kompetence er en bevidst kunnen, der rummer en dyb forståelse af et fagligt element, en bevidst dygtighed, som kan 'hentes frem' og bruges i forskellige kontekster.

2.6 Refleksion og læring

At igangsætte læring indebærer blandt andet, at underviseren hjælper kursisten til at se, hvilken sammenhæng der er mellem det, kursisten kan, og det, kursisten er i færd med at lære. Kursisten må lære at reflektere (egl. at bøje tilbage), at iagttage sin viden og sine færdigheder i lyset af det nye, der skal læres: Hvad kan jeg, og hvordan forstår jeg det? Og hvad er det nu, jeg bliver udfordret til?

”... refleksion (kan) defineres som en kompleks aktivitet, der sigter mod at undersøge ens egne handlinger og den situation, de indgår i. Aktiviteten indeholder en undersøgelse af aktuelle og tidligere erfaringer, årsag-virkningsforhold i individets interaktion med omgivelserne samt overvejelser vedrørende fremtidige handlinger.”¹⁸

Læreren kan hjælpe kursisterne til refleksion gennem sine spørgsmål. Det kræver, at læreren giver kursisterne tid til at svare og ikke blot gentager eller omformulerer sine spørgsmål. Det kan være en fordel at lade kursisterne samtale om spørgsmålet, inden det besvares. På den måde får kursisterne mulighed for at vende flere muligheder og høre andres opfattelser. Den tryghed, kursisterne opnår ved at samarbejde om svaret, kan fremme kursisternes evne til at reflektere.

Også måden, læreren formulerer sine spørgsmål på, har betydning: Spørgsmålene kan stilles, så de fremmer refleksion. Med udgangspunkt i Blooms taksonomi kan spørgsmålene stilles således:¹⁹

Genkende og gengive fakta: Spørg kursisterne, om de husker det, de har lært.

– Hvornår skete ...? Hvem var ...? Nævn 3 ting, som ...! Hvordan vil du beskrive ...?

Forståelse: Forklar med egne ord.

– Forklar, hvorfor ...? Hvad menes der med ...?

Anvende kundskaber: Bed kursisterne bruge noget, de har lært i én situation, i en anden.

– Hvilke andre eksempler kan du finde ...? Hvordan kan du bruge ...?

¹⁸ Høyrup, S. og Pedersen, K.: ”Refleksion” i H. Brøbecher og U. Mulbjerg (red.): Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence. Munksgaard Danmark 2005, s. 98

¹⁹ Frit efter Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 118

Analysere: Bed kursisterne opdele tekster/fakta i mindre dele, studere forståelsen af delene og forklare, hvordan de kan relateres til hinanden.

– Hvad betyder det egentlig, at ...? Hvilke beviser/ kendetegn...?

Syntese: Lad kursisterne forklare konsekvenserne af deres forståelse/deres idé, udvikle nye idéer/teorier.

– Hvad, tror du, det er rigtigt at gøre i den situation ...? Hvordan kan vi udvikle ...? Hvordan vil du teste ...? Hvad viser dine iagttagelser ...?

Vurdering: Lad kursisterne vurdere.

– Hvad er bedst? Hvad er din mening om ...? Hvad er din holdning til ...? Begrund dit svar!

Taksonomien tænkes ind, så der startes med de lave niveauer og fortsættes mod højere: Når kursisten har opnået fortrolighed med fakta og forståelse, arbejdes der videre med spørgsmål i at kunne anvende, analysere og vurdere. Refleksionsfremmende spørgsmål kan stilles i mange forskellige situationer: I konkrete faglige sammenhænge og undervejs i undervisningen: Hvor er vi nu? Hvad kan vi bruge det til? Hvor er vi på vej hen?

Eksempel på refleksion: 3-2-1-modellen²⁰

”3-2-1-modellen” kan bruges som en øvelse, hvor der bevidst arbejdes med at fremme refleksion:

3-2-1-modellen	
Vurdér dig selv!	3 vigtige ting, jeg har lært: 1. 2. 3. - Hvorfor mener du, det er vigtigt at lære det?
Snak med en anden kursist!	2 ting, som jeg synes er vanskelige at forstå: 1. 2. - Spørg en anden kursist, om vedkommende kan hjælpe dig!
Reflektér!	1 ting, jeg gerne vil lære mere om:

²⁰ Efter Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009

1.

- Tænk over, hvor og hvordan du kan lære mere om det.

3-2-1-modellen er god til at sætte fokus på refleksion over egen læring. Den er overskuelig og kan med fordel introduceres tidligt i et læringsforløb. Hvis det er nyt for kursisten at reflektere systematisk, er det godt at lave øvelsen ofte, så der opnås fortrolighed med metoden. Refleksion over vanskeligheder kan være med til at give kursisterne mulighed for at turde indrømme begrænsninger og gøre dem opmærksomme på allerede tilegnet eller manglende viden.

3-2-1-modellen

Case

Mette er kursist på VUC; hun har dansk på niveau G. I et novelleforløb bliver kursisterne udfordret til selv at skrive en novelle. Forud for opgaven har kursisterne arbejdet med generatræk i læste tekster.

Oplægget er et billede, og kursisterne laver et fælles mindmap for at generere ideer til den novelle, de skal i gang med at skrive. Mette går til opgaven med stor energi og finder hurtigt et plot, som er spændende og oplagt til novellegenren. Men det er, som om Mette ikke helt kommer ind i teksten. Hun synes selv, hun skriver kedeligt, og at ”det ikke rigtig virker”. Læreren beder Mette om at reflektere over styrker og svagheder i den skrevne tekst. Mette arbejder sammen med en anden kursist, og de skriver først **3 ting**, hun mestrer: plot, titel og miljø. Så skriver de **2 ting**, som er svære, eller som ikke rigtig virker i teksten: Hvordan får man stemninger frem i en tekst, og hvordan bliver personerne mere levende? Mette drøfter det med læreren, som forklarer forskellen på at fortælle om og at fortælle. Mette kan godt høre forskellen, men så snart hun skal skrive, er det svært at omsætte.

Læreren stiller derefter en opgave for at tydeliggøre det. Mette skal erstatte nogle af ordene i den skrevne tekst: Mette har skrevet: ”Pia er stresset”, og bliver bedt om at beskrive med følelser og sanser i stedet for at konstatere. ”Pia er stresset” bliver til: ”Pia følte sig stakåndet, tankerne kørte rundt. Med svedige håndflader greb hun fat i trappen ...”

Læreren beder derefter Mette skrive **1 ting**, hun gerne vil lære mere om. Hun skriver: ”Jeg vil gerne kunne omskrive andres tekster for at se, om jeg kan bruge det, jeg har lært”. Mette får en neutral tekst: ”En mand går ned til stranden. Da han nærmer sig den, får han øje på en genstand nede ved vandkanten. Hvad er dog det? Pludselig går det op for ham, og han løber derhen.” Mette ændrer teksten, så den får fylde, stemning og dybde. Hun har forstået forskellen på at fortælle om og at fortælle og er nu bevidst om forskellen. Mette formår at omsætte sin nye viden, da hun skriver videre på novellen.

3. Målstyring

3.1 Principperne bag målstyret undervisning

Af avu-bekendtgørelsens kapitel 12, Læreplaner, fremgår:

§ 37. Undervisningen i de enkelte fag udbydes i henhold til denne bekendtgørelses bilag 2-49, hvor der for hvert fag i læreplanen er fastsat regler om:

- 1) Uddannelsestid.*
- 2) Formål.*
- 3) Mål.*
- 4) Indhold.*
- 5) Prøve eller anden form for faglig dokumentation.*
- 6) Eventuelle begrænsninger i brug af hjælpemidler ved prøverne.*
- 7) Særlige vilkår for selvstuderende.*

Målstyring vil sige bevidst at planlægge for og arbejde på at nå et mål. I denne sammenhæng drejer det sig om, at undervisningen bevidst tager sigte mod de mål, der er fastsat i læreplanerne for et fag på et konkret niveau.

Alle mål er kompetencemål og udtryk for den udvikling af kompetencer, der skal nås på det konkrete niveau. Læreplanernes mål er komplekse og må analyseres og ”nedbrydes” til håndgribelige og overskuelige delmål, som så udgør grundlaget for et undervisningsforløb, der kan strække sig over en time, en dag, en uge eller mere.

Tilrettelæggelse af målstyret undervisning kan se således ud: Der udvælges et kompetencemål fra læreplanen, det analyseres og viser sig at bestå af mange forskellige faglige elementer. Et eller flere af kompetenceelementerne udvælges, formuleres og benyttes som det, der skal være styrende for undervisningen. I punktform kan processen se således ud:

- Læreren udvælger et mål fra læreplanen og sætter præcise ord på den konkrete viden/færdighed/kompetence, der skal læres
- Læreren analyserer det valgte mål, så det bliver synligt, hvilke faglige elementer kompetencemålet består af
- Læreren afgør, i hvilken rækkefølge der skal arbejdes med de faglige elementer som mål for undervisningen
- Læreren formulerer de aktuelle delmål for kursisternes læring
- Læreren tilrettelægger undervisningen på grundlag af målene og formulerer – gerne sammen med kursisterne – kriterier, der kan vise, hvor kursisterne befinder sig i læreprocessen
- Kursisterne øver, træner, kommunikerer, evaluerer på baggrund af kriterierne – og implementerer den nye viden gennem fokuseret brug og træning
- Læreren stiller opgaver på nye taksonomiske niveauer og giver vejledning, så kursistens nye viden og kunnen etableres og får dybde og volumen
- Færdigheden/kompetencen udvikles gennem brug: Nye opgaver stiller krav om brug af den etablerede færdighed/kompetence og med tiden om inddragelse af an-

dre/flere/eksisterende færdigheder og kompetencer – og igen kan nye mål og kriterier vise vej mod ny læring – som ”hæftes” på eksisterende.

Bevidsthed om, hvad kompetence er, og hvordan kompetence udvikles, giver mulighed for at indkredse kompetencer, der ligger inden for og uden for eksisterende kompetencer og klargør, hvad næste skridt for læring skal være, jf. Lev Vygotskijs teori om nærmeste udviklingszone.²¹

3.2 Målstyring ved hjælp af kriterier

Eksempler fra dansk på basisniveau

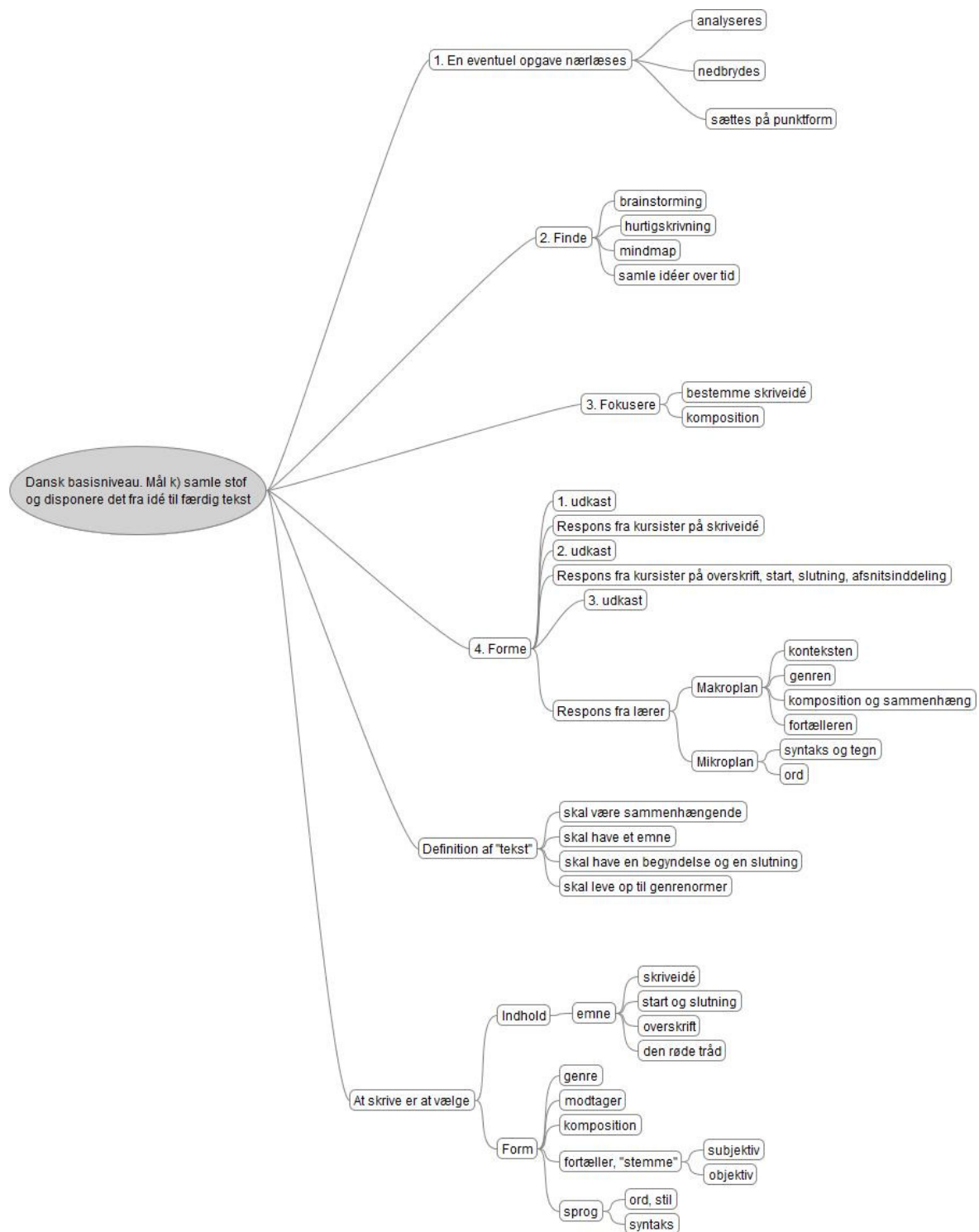
Et af målene for undervisningen på dansk basis er, at kursisten ved afslutningen af basisforløbet kan *ke) samle stof og disponere det fra idé til færdig tekst*

Målet rummer mange faglige færdigheder, som læres trin for trin, og der tilrettelægges undervisningsforløb over tid, hvor kursisten udbygger sin viden og sine færdigheder.

Læreren analyserer det valgte mål og overvejer, hvilke faglige færdigheder der skal arbejdes med i hvilken rækkefølge; det vil blandt andet afhænge af, hvornår i basisforløbet undervisningen foregår. Læreren kan vælge at demonstrere skriveprocessens faser, så det er opdelingen af skrivearbejdet, der fokuseres på: Hvad kan man gøre først, hvad så – og så, når man skal skrive en god tekst? Man kunne også begynde med at finde ud af, hvad en tekst er for noget – eller man kunne slutte med det og bede kursisterne definere begrebet tekst til sidst. Altså: Hvordan kan man finde idéer til indholdet? Hvordan og hvorfor vælger man en skriveidé? Hvad vil det sige at fokusere? Hvordan lægger man en plan for at realisere skriveidéen? Hvilken betydning har genren for tekstens udformning? Hvordan formulerer man sig i sætninger, og hvad er en sætning? Hvilken betydning har brug af punktum og inddeling i afsnit? Hvordan får man en tekst til at hænge sammen? Hvad vil det sige at forbedre teksten, og hvordan gør man det? Hvad er en god begyndelse, og hvordan kan man afslutte en tekst, så man ikke behøver skrive ”Slut”? Hvordan kan man trække paralleller til tekster, som læses? Og hvad er så en (god) tekst?

I mindmappet herunder er det beskrevne mål analyseret, så det er overskueligt, hvilke delmål det består af. På Undervisningsministeriets hjemmeside under [Fagenes sider](#) kan der findes tilsvarende mindmaps.

²¹ Gunilla Lindquist: Vygotskij. Om læring som udviklingsvilkår. Klim 2004



Efter en sådan analyse af læreplanens mål udvælger og formulerer læreren relevante delmål som mål for den aktuelle undervisning, opstiller kriterier for kursisternes læring – og beslutter, i hvilken rækkefølge og hvordan der arbejdes med målene. Helt fra grunden bygges viden og en række færdigheder op over tid; der øves, skrives forskellige slags tekster, kursis-

sterne lærer at give respons, og opgaverne bliver stadig mere krævende – inden for rammerne af målene på niveauet. Efterhånden vil viden og kompetencer, der er lært i andre undervisningssituationer, for eksempel i forbindelse med tekstlæsning, kunne kombineres med viden om og erfaringer fra skriveprocessen.

De delmål, som læreplanernes mål ”nedbrydes” til, skal være forståelige for kursisterne. Man kan lade kursisterne selv formulere sætninger i 1. person, hvor de beskriver, hvad der er målet, for eksempel: Mit mål er, at jeg kan forklare, hvad en skriveidé er. Kursisterne bør til enhver tid være bevidste om, hvilke mål de arbejder med, og hvad de skal gøre for at nå målene: De skal vide og forstå, hvad det er, de er i færd med at lære, og de skal vide, hvilke kriterier, dvs. hvilke kendetegn der viser, at/om de er i færd med at lære det, der er hensigten. Kender de kriterierne, vil de vide, hvor de befinder sig i forhold til målet. På den måde kan kursisterne vænnes til at være opmærksomme på, hvad de lærer, og *om* de lærer.

Er målet for eksempel at lære, hvad tillægsord er, og at kunne bruge tillægsord aktivt og bevidst, kan kriterierne være, at kursisterne

- kan forklare, hvad et tillægsord er, og hvilken funktion det har i en sætning
- kan finde tillægsord i en tekst
- kan beskrive, hvordan tillægsord bøjes
- kan dele tillægsord i rod morfem og bøjningsmorfem
- kan finde navneord og stedord, som tillægsordet beskriver og lægger sig til
- kan bruge tillægsord med den korrekte endelse
- kan bruge tillægsord aktivt, bevidst og korrekt i en tekst
- kan danne sammensatte/nye tillægsord og anvende dem i en tekst.

Er målet for eksempel, at kursisten kan bruge talesproget forståeligt og klart i samtale, samarbejde, diskussion og fremlæggelse – et mål, der rummer mange delmål – kan læreren vælge for eksempel først at fokusere på delmålet: at bruge talesproget forståeligt og klart i forbindelse med gruppearbejde. Kriterierne kan her være, at kursisterne

- lytter til de andre i gruppen
- ser på den, der taler
- respekterer andres meninger
- venter med at tale, til det er deres tur
- taler højt og tydeligt og i hele sætninger
- bruger et relevant fagsprog.

Kriterierne gør målene konkrete, synlige og forståelige, giver kursisternes læring retning og sætter den enkelte kursist og læreren i stand til at observere læringen og evaluere den. Kriterierne kan sammenlignes med vejskilte; når de passerer ét for ét, kan både kursister og lærer vurdere, at/om den enkelte kursist er på ret kurs – mod målet.

Eksempel fra matematik

Procentregning er kernestof på alle 5 niveauer i matematik. Eksemplet herunder viser, hvordan de faglige mål med procentregning kan udformes, så kursisterne kan forstå dem og bru-

ge dem til løbende at evaluere deres læring. Målene er forsøgt beskrevet på en måde, så kursisterne tydeligt kan se, hvad der forudsættes kendt fra tidligere, og hvad der er nye mål for det pågældende niveau.

Principperne bag eksemplet kan overføres til alle andre fag, idet eksemplet illustrerer analyse af mål til tydelige delmål og kriterier, en synlig progression og sammenhængen mellem mål, kriterier og en løbende evaluering.

Procent

Basisniveau

Mål	Det kan jeg nu
Du skal have forstået sammenhængen mellem procent, brøk og decimaltal	
Du skal kunne beregne en procent af et tal, fx 5 % af 185	
Du skal kunne beregne en procentsats (%) – fx hvor mange procent der ryger på holdet	
Du skal kunne beregne en stigning eller et fald i procent – fx hvad bliver prisen for en cd, hvis den tidligere kostede 140 kr. og nu stiger med 15 %?	

Procent

Niveau G

Mål	Det kan jeg nu
Du skal have forstået sammenhængen mellem procent, brøk og decimaltal	
Du skal kunne beregne en procent af et tal, fx 5 % af 185	
Du skal kunne beregne en procentsats (%) – fx hvor mange procent der ryger på holdet	
Du skal kunne beregne en stigning eller et fald i procent – fx hvad bliver prisen for en cd, hvis den tidligere kostede 140 kr. og nu stiger med 15 %?	
Du skal kunne beregne, hvor mange procent et beløb er større/mindre end et andet – fx en stationær computer koster 4000 kr., en bærbar koster 5500 kr. Hvor mange procent er den bærbare dyrere end den stationære?	

Nye mål for dette niveau er i den kraftige ramme.

Procent**Niveau F**

Mål	Det kan jeg nu
Du skal have forstået sammenhængen mellem procent, brøk og decimaltal	
Du skal kunne beregne en procent af et tal, fx 5 % af 185	
Du skal kunne beregne en procentsats (%) – fx hvor mange procent der ryger på holdet	
Du skal kunne beregne en stigning eller et fald i procent – fx hvad bliver prisen for en cd, hvis den tidligere kostede 140 kr. og nu stiger med 15 %?	
Du skal kunne beregne, hvor mange procent et beløb er større/mindre end et andet – fx en stationær computer koster 4000 kr., en bærbar koster 5500 kr. Hvor mange procent er den bærbare dyrere end den stationære?	
Du skal kunne finde ”det hele” – fx 5 rygere svarer til 25 %, hvor mange er der på holdet?	
Du skal kunne forklare, hvad promille er for noget	
Du skal kende forskel på procent og procentpoint.	

Nye mål for dette niveau er i den kraftige ramme.

Procent**Niveau E**

Mål	Det kan jeg nu
Du skal have forstået sammenhængen mellem procent, brøk og decimaltal	
Du skal kunne beregne en procent af et tal, fx 5 % af 185	
Du skal kunne beregne en procentsats (%) – fx hvor mange procent der ryger på holdet	
Du skal kunne beregne en stigning eller et fald i procent – fx hvad bliver prisen for en cd, hvis den tidligere kostede 140 kr. og nu stiger med 15 %?	
Du skal kunne beregne, hvor mange procent et beløb er større/mindre end et andet – fx en stationær computer koster 4000 kr., en bærbar koster 5500 kr. Hvor mange procent er den bærbare dyrere end den stationære?	
Du skal kunne finde ”det hele” – fx 5 rygere svarer til 25 %, hvor mange er der på holdet?	
Du skal kunne forklare, hvad promille er for noget	
Du skal kende forskel på procent og procentpoint	
Du skal kunne beregne tilbagegående procent – fx en dvd-film er steget med 15 % og koster nu 190 kr. Hvor meget kostede den før stigningen?	
Du skal kunne beregne momsen ud af et beløb inkl. moms – fx hvad er momsbeløbet på en værkstedsregning lydende på i alt 5213,95 kr.?	

Nye mål for dette niveau er i den kraftige ramme.

Procent**Niveau D**

Mål	Det kan jeg nu
Du skal have forstået sammenhængen mellem procent, brøk og decimaltal	
Du skal kunne beregne en procent af et tal, fx 5 % af 185	
Du skal kunne beregne en procentsats (%) – fx hvor mange procent der ryger på holdet	
Du skal kunne beregne en stigning eller et fald i procent – fx hvad bliver prisen for en cd, hvis den tidligere kostede 140 kr. og nu stiger med 15 %?	
Du skal kunne beregne, hvor mange procent et beløb er større/mindre end et andet – fx en stationær computer koster 4000 kr., en bærbar koster 5500 kr. Hvor mange procent er den bærbare dyrere end den stationære?	
Du skal kunne finde ”det hele” – fx 5 rygere svarer til 25 %, hvor mange er der på holdet?	
Du skal kunne forklare, hvad promille er for noget	
Du skal kende forskel på procent og procentpoint	
Du skal kunne beregne tilbagegående procent – fx en dvd-film er steget med 15 % og koster nu 190 kr. Hvor meget kostede den før stigningen?	
Du skal kunne beregne momsen ud af et beløb inkl. moms – fx hvad er momsbeløbet på en værkstedsregning lydende på i alt 5213,95 kr.?	
Du skal kunne regne med procentsatser udtrykt ved et decimaltal – fx benzinprisen stiger med 8 %. Hvilken faktor skal førprisen ganges med?	
Du skal kunne lave beregninger vha. vækstformlen $k_n = k_0 \cdot (1 + r)^n$	
Du indsætter 50.000 kr. på en bankkonto til 4 % p.a. Hvor meget står der på kontoen efter 10 år?	
En liter mælk er de seneste 5 år steget med 6 % p.a. og koster nu 8,50 kr. Hvor meget kostede en liter mælk for 5 år siden?	
For 8 år siden indsatte du 7000 kr. på en bankkonto. Nu står der 7800 kr. på kontoen. Hvor mange procent har du fået i rente pr. år?	
Du skal ved hjælp af it kunne finde antal terminer i en vækstopgave.	

Nye mål for dette niveau er i den kraftige ramme.

4. Målstyret undervisning i praksis

4.1 Planlægning af målstyret undervisning

Når der skal planlægges målstyret undervisning, tager læreren – som beskrevet i kapitel 3 – udgangspunkt i det (de) valgte faglige mål, analyserer det, ”nedbryder” det til delmål og overvejer, hvilke aktiviteter der skal igangsættes, og hvilke tegn – kriterier – der kan indikere, at kursisterne er på vej mod eller har nået målet (målene) for undervisningen. Herefter overvejes, hvad det næste skridt mod nye mål kan være.

Den norske forsker Trude Slemmen har udarbejdet en række vejledende principper, som kan være med til at gøre læringen mere synlig for både kursister og lærer. Bag principperne ligger kravet om, at det skal være tydeligt, hvad der skal læres (fokus på mål og kriterier), og at undervisningen skal tilrettelægges, så kursisterne bliver opmærksomme på, hvad de lærer og hvordan. Trude Slemmens grundlæggende antagelse er, at kursisternes læring optimeres, når mål og kriterier er synlige. De vejledende principper er:

1. ”Planlegg for læring, ikke aktivitet
2. Bruk tydelige mål
3. Bruk kriterier som viser vei
4. Still spørsmål som fremmer refleksjon
5. Gi konstruktive tilbakemeldinger
6. Gi elevene mulighet til å få eierskap over egen læring
7. Aktivér elevene som læringsressurs for hverandre
8. Finn bevis på læring
9. Bruk bevisene til å tilpasse opplæringen.”²²

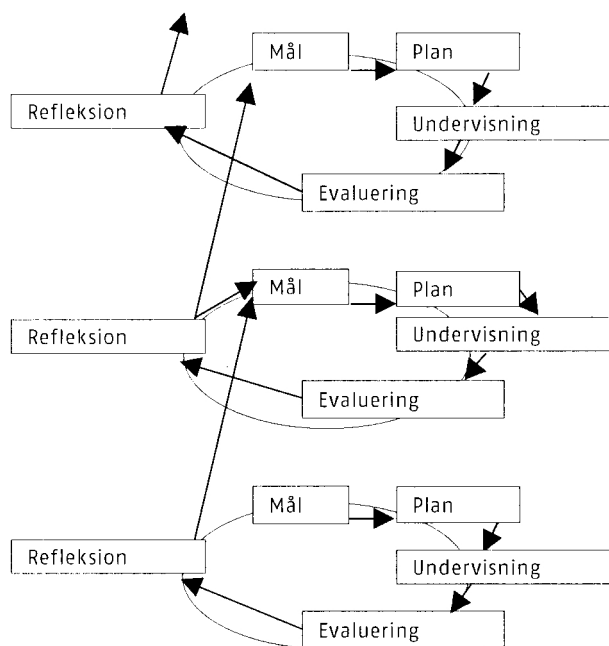
Prinsipperne demonstrerer en proces, men behøver ikke nødvendigvis gjennomføres i den nevnte rækkefølge. Punkterne kan grupperes efter deres hovedsigte:

- 1-3: Læreren planlegger og formidler, hvad kursisterne skal lære
- 4-7: Kursisterne får mulighed for at reflektere over og justere deres læring

²² Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009. Den oprindelige model har et 10. princip, som vedrører skole-hjem-samtaler

- 8-9: Tegnene på læring findes og danner grundlag for den videre undervisning.

Peter Senge²³ har udarbejdet følgende model, der demonstrerer **forholdet mellem undervisning, evaluering og refleksion**, og som ligeledes viser systematikken i arbejdet med målstyring og progression i undervisningen:



Som det fremgår af modellen, ses arbejdet med målstyring som en proces, der tager udgangspunkt i målet. Målet – herunder delmål og kriterier – udmøntes i en plan, som ”afprøves” i undervisningen. Efter endt undervisningsforløb evalueres det, i hvilken grad målet er nået. Evalueringen igangsætter refleksion, som igen bliver udgangspunkt for ny planlægning. Peter Senge beskriver processen som en spiral for at illustrere, at der ikke er tale om at gå tilbage til samme udgangspunkt, men om konstant progression.

²³ Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009

Eksempel fra engelsk niveau G**Case**

Mål: Udtrykke sig skriftligt i et enkelt sprog inden for et kendt emne.

Delmål/kriterier: Bruge udsagnsord, navneord og stedord korrekt med fokus på kongruens og ental/flertal. Benytte et relevant ordforråd i forhold til emnet.

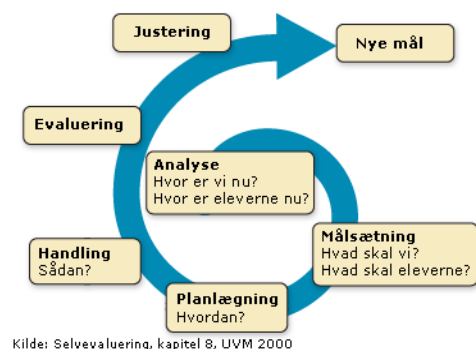
Plan: Hver kursist skal udarbejde tre eksempler, som består af to mindre skriveøvelser og en større tekst: 1. beskrive lokalet, 2. beskrive og fortælle om sin nabo, 3. skrive om et emne efter eget valg.

Undervisning: Den første øvelse gennemføres på VUC, de to andre som hjemmearbejde. Den første læses op, og ordforrådet diskuteres. Læreren samler gode pointer, og grammatiske ukorrektheder rettes og forklares. Viden herfra bringes med til næste skriveøvelse, hvor kursisterne har særligt fokus på to af de gennemgåede ukorrektheder. Denne og den større tekst afleveres til læreren, som giver konstruktiv respons.

Evaluering: Læreren bruger de skriftlige produkter til at finde bevis på læring.

Refleksion: Læreren bruger beviserne på læring som afsæt for næste forløb – som grundlag for at formulere nye mål og delmål og opstille kriterier. Næste forløb kan eksempelvis dreje sig om at træne og udbygge miljø- og personbeskrivelser ud fra en læst tekst og med fokus på brug af tillægsord.

En anden model vedrørende målstyring, progression og evaluering er **udviklingsspiralen**²⁴; den beskriver læreprocessen som en spiral, der illustrerer progression.



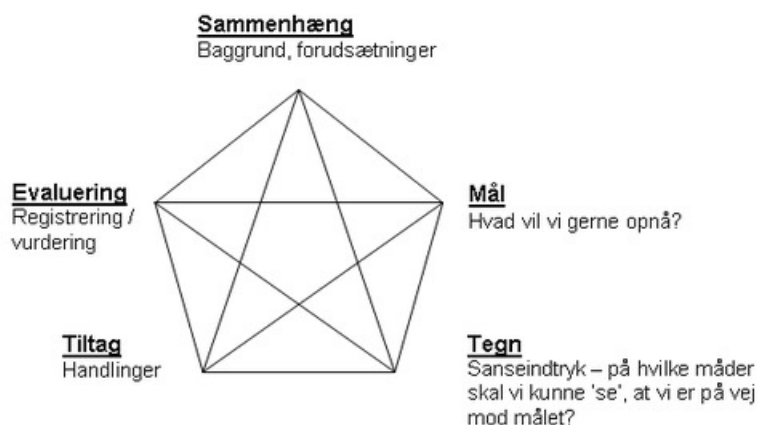
Udviklingsspiralen tager udgangspunkt i en analyse af situationen, hvorefter målene for et undervisningsforløb fastlægges. Planlægningen består blandt andet i at beskrive kriterier, der

²⁴ www.evaluering.uvm.dk

viser kursisternes læring, og at vælge relevante læringsaktiviteter, læremidler og evalueringsmetode.

Man kan gennem en løbende evaluering holde øje med processen og analysere de iagttagelser, der gøres undervejs. En sådan didaktisk refleksion over forløbet er et godt udgangspunkt for lærerens videre planlægning, men også kursisten kan blive opmærksom: Hvad lærer jeg nu, og hvor er vi på vej hen?

SMTTE-modellen²⁵ er ligeledes et dynamisk redskab til planlægning og udvikling, hvor man bevæger sig frem og tilbage mellem modellens fem elementer. SMTTE-modellen tager udgangspunkt i kursisternes forudsætninger og på den baggrund formuleres mål og tiltag. Der sættes fokus på de tegn, der skal vise, om kursisterne er på vej mod målet. Evalueringen foregår løbende.



4.2 Dokumentation af undervisningen

Med avu-reformen er der sket et skift fra indholdsstyring til målstyring. Undervisningen styres af faglige mål, der stilles ikke krav om et konkret pensum, og der skal ikke udarbejdes en forløbsbeskrivelse eller lignende til censor. Men som det fremgår af citaterne herunder, skal institutionen kunne dokumentere, hvordan læreplanernes mål er søgt realiseret.

Af avu-loven fremgår:

§ 13. Institutionen skal foretage en løbende evaluering af den enkelte kursist.

Stk. 2. Undervisningen skal løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for uddannelsen og for de enkelte fag.

Af avu-bekendtgørelsen, Kapitel 6, Intern evaluering, fremgår:

²⁵ www.evaluering.uvm.dk

§ 18. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte kursist får et klart billede af egne styrker og svagheder med hensyn til fremskridt og progression inden for faglige og læringsmæssige kompetencer og skal give grundlag for at justere undervisningen.

Stk. 2. Resultatet af evalueringen danner grundlag for rådgivning af den enkelte kursist med hensyn til faglig udvikling og arbejdsmetoder, jf. § 4, stk. 2.

Stk. 3. Den faglige rådgivning målrettes og koordineres med vejledningen til gennemførelse af uddannelsen, jf. reglerne herom.

§ 19. Undervisningen skal løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til fagets mål og uddannelsens formål. Resultatet af evalueringen drøftes med kursisterne og anvendes til at justere undervisningens progression og tilrettelæggelse i forhold til kursisters faglige formåen.

§ 20. Den interne evaluering af uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold følger reglerne i bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for avu.

Af kvalitetsbekendtgørelsen fremgår:

§ 1. Institutioner, der udbyder almen voksenuddannelse, skal have og anvende et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen og undervisningen for blandt andet at styrke institutionens mulighed for at varetage sit ansvar for uddannelsen.

§ 2. Ved selvevaluering efter denne bekendtgørelse forstås: En proces, der består i at indsamle information og implementere procedurer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen.

Institutionen skal således sikre, at der sker en planlægning af undervisningen på baggrund af læreplanens mål, kernestof mv. Det er der flere grunde til:

- Først og fremmest skal kursisterne vide, hvilke mål der konkret arbejdes med i undervisningen, og være bevidste om, hvordan deres læring opbygges som en støt fremadskriden mod læringsmål (progression); tilrettelæggelsen af et læringsforløb kræver, at faserne i kursisters læring formuleres og anskueliggøres eksplicit
- For at realisere evalueringen af undervisningen vil der naturligt også være behov for en passende form for dokumentation af, hvordan fagets mål er søgt realiseret
- Institutionen skal desuden have et grundlag for at kunne dokumentere, at undervisningen lever op til de givne mål, herunder en sikring af undervisningens progression. Institutionen skal for eksempel i forbindelse med kursistklager eller tilsynsmæssige forespørgsler kunne redegøre for, hvordan den har realiseret kursisters uddannelsestid
- Det fremgår endvidere af bekendtgørelsen om kvalitetssikring og resultatvurdering, at institutionen skal indsamle informationer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

Undervisningsministeriet fastsætter hverken regler om forløbsbeskrivelser, undervisningsbeskrivelser eller studieplaner, men institutionen beslutter og fastsætter selv krav til, hvordan læreren skal beskrive sin planlægning af undervisningen over for kursisterne og i forhold til institutionen for at dokumentere, at undervisningen lever op til de givne mål, herunder en sikring af progression i undervisningen.

For at kunne leve op til de nævnte formål bør dokumentationen af hvert undervisningsforløb indeholde en angivelse af:

- Konkrete faglige mål
- Indhold: kernestof og supplerende stof
- Materiale
- Tilrettelæggelse
- Evaluering af kursisternes læring og af undervisningen.

Alt efter institutionens ønske kan dette gøres ganske kort eller mere fyldigt. Det kan besluttes, at alle lærere benytter én og samme skabelon/model/form i alle fag; det er for eksempel en mulighed at benytte den skabelon, som er anvendt i alle avu-undervisningsvejledninger i forbindelse med de paradigmatiskke eksempler; men det er også muligt at benytte andre former for beskrivelse. Det kan for eksempel være en elektronisk undervisningsportfolio: Lærers plan for et undervisningsforløb med mål, indhold, materiale, tilrettelæggelse og evalueringsmetoder kan beskrives kort og klart, så kursisterne forstår, hvilke mål der skal arbejdes med. Planen kan eventuelt lægges i en konference, som også kursister har adgang til, og lærer og kursister kan aftale, hvem der ”nu” tilføjer notater. Efterhånden udbygges planen og bliver et dynamisk arbejds-, planlægnings- og evalueringsredskab, der for både kursister og institution kan skabe overblik over undervisningens mål og progression. Samme kan gennemføres på papir.

En anden mulighed for dokumentation af undervisningen er, at der på institutionens elektroniske kommunikationsplatform oprettes et ”rum” til hvert fag og hvert niveau. I rummet opretter læreren mapper til områder, der tilsammen udgør grundlaget for en dokumentation af undervisningen. Mapperne kan være disse:

- **Mål for undervisningen:** Læreren beskriver for hvert forløb/emne målene, der ekspliciteres for kursisterne. Målene udleveres til kursisterne og indgår i hver kursists portfolio
- **Materiale:** Elektroniske materialer uploades til denne mappe
- **Tavlenoter:** Her lægges tavlenoterne fra den interaktive tavle
- **Afleveringsportfolio:** Kursisterne afleverer skriftligt arbejde elektronisk til mappen. Læreren kommenterer, retter, giver konstruktiv respons direkte i dokumentet, så progression og fremskridt kan dokumenteres

- **Evaluering:** Hvor evaluering af undervisning og læring har været skriftlig/elektronisk, gemmes dokumenterne i den tilhørende mappe
- **Faglig dokumentation/synopsis:** Kursisternes arbejde med den faglige dokumentation eller en eventuel synopsis ved undervisningens afslutning placeres i en mappe for sig selv.

Hele rummet bevares efter undervisningens afslutning, så det – også på et senere tidspunkt – kan dokumenteres, hvordan læreplanens mål mv. konkret er søgt realiseret.

Det skal pointeres, at sådanne beskrivelser af, hvordan fagets/niveauets mål mv. er søgt realiseret, *ikke* skal sendes til censor i forbindelse med de mundtlige prøver. Det skal alene prøvespørgsmål som for eksempel ukendte tekster, skriftlige kursistoplæg eller synopser.

5. Evaluering

Af avu-loven fremgår:

§ 13. Institutionen skal foretage en løbende evaluering af den enkelte kursist.

Stk. 2. Undervisningen skal løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for uddannelsen og for de enkelte fag.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter regler om intern evaluering.

Med avu-reformen er evaluering blevet et lovkrav. Både kursisten og undervisningen skal løbende evalueres, ligesom institutionerne skal foretage intern evaluering.

Hjemmesiden www.evaluering.uvm.dk er udviklet til folkeskolen, men indeholder en guldgrube af information om evaluering og evalueringsmetoder, som sagtens kan benyttes også af andre uddannelsesområder, herunder avu. Der gøres også – særligt under indgangen ”Lærere og ledere” – mange relevante overvejelser om god evalueringsskik og -etik. I det følgende citeres der fra hjemmesiden i det omfang, det skønnes relevant, men læserne henvises i øvrigt selv til at gå på opdagelse.

5.1 Hvad betyder evaluering?

Den efterhånden klassiske definition på begrebet evaluering er udviklet af den svenske forsker Evert Vedung:

”Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig virksomhed, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer.”²⁶

Betydningen af ordet ’evaluere’ er ifølge Nudansk ordbog = VURDERE (af fransk évaluer: vurdere, afledt af value: værdi). Når man vurderer, tillægger man altså noget værdi – udsiger dermed noget om nogets betydning for nogen og vurderer dermed også nogets kvalitet (af latin qualitas, afledt af qualis: hvordan).

Vedungs definition ovenfor indeholder ordet ”retrospektiv”, altså bagudrettet, og man kan sige, at bestræbelserne inden for uddannelsesverdenen i disse år overordnet handler om at ”forbinde det bagudrettede evalueringsbegreb med en fremadrettet intention om at udvikle undervisningen”²⁷, ligesom fokus også er rettet mod at kunne dokumentere både evalueringen og bestræbelserne på at udvikle undervisningen.

5.2 Hvorfor evaluerer man?

www.evaluering.uvm.dk skriver om formålet med evaluering:

²⁶ Vedung, 1991, citeret fra www.evaluering.uvm.dk

²⁷ Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009 s. 15

”Evaluering kan have mange forskellige formål eller begrundelser helt afhængig af, hvem der er opdragsgiver og afhængig af den kontekst, evalueringen skal bruges ind i.

I den aktuelle samfundsmæssige sammenhæng og således også i skolesammenhæng vil en evaluering ofte være begrundet i flere forskellige behov som fx:

- Behovet for at skaffe sig **sikker viden** om den professionelle praksis – et ønske om at kunne handle på et sikkert grundlag – det vil sige skabe evidensbaseret viden
- Behovet for at kunne **kvalitetssikre** en indsats – et ønske om at kunne give lovning på og sikre mere ensartede fremgangsmåder
- Behovet for at kunne **kvalitetsudvikle** en indsats – et ønske om at skabe forbedringer
- Behovet for at kunne **dokumentere** en indsats/kvalitet – et ønske om at vise, at man gør det, man siger
- Behovet for at kunne **fastholde, formidle og eksplicitere** sin indsats og kvaliteten heraf – et ønske om at være tydelige og gennemsigtige
- Behovet for **legitimering** – kan være et spørgsmål om eksistensberettigelse af en indsats eller en institution
- Behovet for at **holdnings- og adfærdspåvirke** – et ønske om at skabe udvikling eller påvirke holdninger gennem deltagelse i evalueringsprocesser”.

5.3 Evaluering i undervisningssammenhæng: Hovedtyper

*”When the cook tastes the soup, that’s formative; when the guests taste the soup, that’s summative.”*²⁸

Begrebet **formativ evaluering** dækker over, at man evaluerer noget, der pågår, altså *evaluerer i processen*, mens **summativ evaluering** evaluerer *resultatet af processen*. Begreberne **løbende evaluering** og **resultatvurdering** eller **slutevaluering** ser man også anvendt.²⁹

I Uddannelsesstyrelsens publikation, System til kvalitetsudvikling og resultatvurdering, som er et forarbejde til Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering, gives følgende generelle definitioner på begreberne:

²⁸ Michael Quinn Patton. Her citeret fra Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009, s. 36

²⁹ System til kvalitetsudvikling og resultatvurdering – principper, ideer og modeller. Hæfte Nr. 57. Uddannelsesstyrelsen 2004, og Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009

”**Formativ evaluering**/selvevaluering foretages undervejs i processen og den har fokus på det fortsatte forløb, det være sig måden man arbejder på eller de delmål man på forhånd satte op. Formativ evaluering kan tage form af systematiske eller på anden måde adækvate refleksioner over det projekt man er i gang med; refleksioner som kan medføre ændringer i tilrettelæggelsen, arbejdsmåder osv. **Summativ evaluering**/selvevaluering har en opsummerende karakter, og man vil i reglen både reflektere over og evaluere processen/processerne og produktet/produkterne, samt sammenhængen mellem proces og produkt. **Løbende evaluering** vil sige at evalueringen/selvevalueringen ses og planlægges ud fra et tidsmæssigt perspektiv, det være sig kontinuerligt, faste terminer, bestemte lejligheder fx i midten af et projekt, en undervisningsperiode eller et semester. **Resultatvurdering** har fokus på resultatet af projekt eller anden form for aktivitet fx skriveprodukter eller hvor stor en andel af skolens studenter, der over en 5-årig periode kommer i gang med en videregående uddannelse.”³⁰

Det pointeres i publikationen, at de fire typer ikke er modsætninger, at der inden for hver af de 4 typer kan anvendes henholdsvis en kvalitativ og en kvantitativ metode, og at der desuden inden for hver er en række forskellige undersøgelsesmåder/-metoder.

Endvidere kan man tale om, at evaluering kan være henholdsvis **intern** eller **ekstern**³¹, og begrebet **selvevaluering** anvendes i citatet ovenfor som den evaluering, institutionen selv udfører, jf. Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering. Begrebet **selvevaluering** anvendes også om den refleksion, den enkelte elev/kursist foretager i forhold til sin egen læring³², og man kunne også forestille sig begrebet anvendt i forhold til lærerens refleksion – lærerens selvevaluering, jf. også Andersen.³³

5.4 Formål med evaluering i undervisningen

På www.evaluering.uvm.dk findes en oversigt – igen rettet mod folkeskolen (”elev”) – som i høj grad er relevant for avu. For at forebygge misforståelser har vi tilladt os at erstatte begrebet ”elev” med ”kursist” og udelade alle referencer, der eksplicit stammer fra lovgivningen omkring folkeskolen.

³⁰ System til kvalitetsudvikling og resultatvurdering – principper, ideer og modeller. Hæfte Nr. 57. Uddannelsesstyrelsen 2004, s. 17

³¹ Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009, s. 39

³² System til kvalitetsudvikling og resultatvurdering, – principper, ideer og modeller. Hæfte Nr. 57. Uddannelsesstyrelsen 2004, s. 21

³³ Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009, s. 55

Formål med evaluering**”På kursist-lærerplan kunne det være:**

- At give kursisterne indsigt i, hvorvidt deres egne læringsmål er indfrie
- At give læreren en vurdering af, hvorvidt undervisningens mål er indfrie
- At støtte samarbejdet mellem lærere og kursister om målfastsættelse samt proces- og resultatvurdering
- At sikre dokumentation for aktiviteter og resultater
- At sikre sammenhæng mellem undervisningsplanlægning, gennemførelse og resultater og den enkelte kursists læringsmål.

På lærersamarbejdsniveau:

- At skabe grundlag for udvikling af undervisningen (undervisningens indholdsmæssige bredde og dybde både for den enkelte lærer og for faggruppen/teamet)
- Fx at støtte arbejdet med undervisningsdifferentiering, holddannelse og andre fokuserede organisationsformer.

På ledelses- og institutionsniveau:

- At skabe viden om og indsigt i sammenhæng mellem den faktiske undervisning og kursisternes læreprocesser
- At skabe basis for justering af mål og handlinger i forhold til skolens indsatsområder
- At styrke skolens pædagogiske og faglige ledelse.

På alle niveauer:

- At facilitere kommunikation/formidling internt og eksternt.”³⁴

5.5 Hvordan evaluerer man?

Kravene til evaluering er i dag ikke mindst, at den skal være systematisk og dokumenteret.

www.evaluering.uvm.dk sammenligner evaluering med videnskabeligt arbejde og slår fast:

”At evaluering er systematisk vil sige, at den baserer sig på en metode – en fremgangsmåde, der skaber data på en måde, som der er redegjort for. Det er således ikke tilstrækkeligt, at nogen synes noget. **Uden metode ingen evaluering.**³⁵

Michael Andersen modificerer dog i sin bog, Intern evaluering af undervisningen, denne lidt bastante formulering af kravene til dokumentation, idet han anfører, at lærere, der skal evaluere, ikke nødvendigvis har en samfundsvidenskabelig baggrund, og at der også er en række videnskabelige kriterier som undervisningsevaluering i praksis ikke kan leve op til. Den enkelte lærer skal selvfølgelig nøje overveje, hvad evalueringens genstand er, og hvilken meto-

³⁴ www.evaluering.uvm.dk

³⁵ www.evaluering.uvm.dk

de og hvilke redskaber der er anvendelige, men manglende videnskabelig uddannelse skal ikke være en hindring for evaluering!

Torben Spanget Christensen fra IFPR³⁶, Syddansk Universitet, formulerer det således: ”Lærerne tiltænkes at være fuldt kvalificerede til selv at udvikle deres undervisning. Der findes fire grundlæggende undervisningsformer: forelæsning, klasseundervisning, gruppearbejde og projektarbejde. Men der findes et utal af andre, som lærerne selv ’opfinder’ og låner af hinanden etc. Det er den form for frigjorthed, det også er nødvendigt at skabe rammerne for mht. evaluering.”³⁷ Torben Spanget Christensen tilføjer, at der skal arbejdes for at ”skabe en professionalitet blandt lærerne på de grundlæggende elementer: dataindsamling, bedømmelse, refleksion og feedback”.

På www.evaluering.uvm.dk finder man et skema med trin og evalueringshandlinger, der kan hjælpe med at målrette den konkrete evaluering:

”Trin og evalueringshandlinger

1. Bestemmelse og formulering
 - Her bestemmes formål, og kvalitetsmål formuleres
 - Formulering af evalueringsspørgsmål
 - Valg af indikatorer, tegn, succeskriterier
2. Dataindsamling – beskrivelser
 - Dataindsamling, fx i form af struktureret dialog, observation/iagttagelse, supervision, spørgeskema, portfolio, logbog, tidsregistrering, test og andre beskrivelser
3. Tolkning – vurdering – refleksion
 - Tolkning af resultater – vurdering
 - Refleksion over resultater set i forhold til faglighed og den pædagogiske kontekst
4. Opfølgning – udvikling
 - Udvikling af praksis – handleplaner udarbejdes
5. Kommunikation – dokumentation
 - Dokumentation
6. Intern henholdsvis ekstern kommunikation og formidling.”³⁸

³⁶ Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

³⁷ TSC i privat mail til arbejdsgruppen bag denne vejledning

³⁸ www.evaluering.uvm.dk

6. Evaluering i undervisningen. Kursisten i fokus

6.1 Målstyring og evaluering af kursisten

Avu-loven, Kapitel 5, Intern evaluering, stiller følgende krav om evaluering af kursisten:

§ 13. Institutionen skal foretage en løbende evaluering af den enkelte kursist.

I forlængelse heraf står der i avu-bekendtgørelsen:

§ 18. Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte kursist får et klart billede af egne styrker og svagheder med hensyn til fremskridt og progression inden for faglige og læringsmæssige kompetencer og skal give grundlag for at justere undervisningen.

Stk. 2. Resultatet af evalueringen danner grundlag for rådgivning af den enkelte kursist med hensyn til faglig udvikling og arbejdsmetoder, jf. § 4, stk. 2.

Stk. 3. Den faglige rådgivning målrettes og koordineres med vejledningen til gennemførelse af uddannelsen, jf. reglerne herom.³⁹

I forordet til Trude Slemmens: Vurdering FOR læring i Klasserommet skriver ph.d. Anne Davies: "Når det er tydeligt for eleverne hvor de skal, kan de få et billede af hvad de skal gøre og bliver i bedre stand til at træffe beslutninger som kan støtte deres læring og udvikling. Richard Stiggins (2001) sier det slik: "Students can reach any target that they know about and that holds still for them."⁴⁰

Det gælder altså om, at elever, kursister og studerende får mulighed for at opleve ejerskab til fagets mål. Derved kan de opleve og forstå deres eget ansvar for deres læring og vokse med opgaven. "Elever som vet hva de skal lære, vil også utvikle sin kompetanse til at være partnere i lærings- og vurderingsprosesser. De vil lære at træffe beslutninger som støtter deres egen læring."⁴¹

Det er her vigtigt, jf. denne vejlednings kap. 2, at målene "nedbrydes" til delmål og gøres forståelige for kursisterne: Bekendtgørelsessprog er fagsprog rettet til lærere, og at læse og forstå det kan være svært for kursisterne!

Davies peger på, at man kan opnå stor gevinst ved at involvere kursisterne i at formulere delmål og kriterier, for at kursisterne kan forstå, hvad de skal gøre for at opfylde målene: "Kvalitet og målopnåelse bliver tydeligere for eleverne dersom de får med på at definere kriterier. Når læreren utformer kriterier sammen med eleverne, bliver læringen mer eksplicit. Eleverne får mulighed til at bekræfte og integrere ny kunnskap. Kriterieutviklingen bidrar til

³⁹ Henvisningen gælder: Bekendtgørelse om vejledning om gennemførelse af uddannelser på Undervisningsministeriets område. Nr. 706 af 30. juni 2008

⁴⁰ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 7-8

⁴¹ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 7-8

stillasbygning for elevenes fremtidige læring. Det er en virkningsfull måte at hjelpe elevene til å forstå kvalitet.”⁴²

Mål og delmål kan settes for den enkelte time eller det enkelte forløb, ligesom der også kan settes individuelle mål og delmål for den enkelte kursists læring generelt og fra dag til dag, fra opgave til opgave. Målene danner grundlag for evalueringen.

6.2 Summativ og formativ evaluering af kursisten

Torben Spanget Christensen, IFPR, diskuterer i en artikel dilemmaet mellem *summativ evaluering* (*bedømmelse*) og *formativ evaluering* (*tilbagekobling*) i forbindelse med lærerens løbende evaluering af kursister/elever på de gymnasiale uddannelser og skriver blandt andet: ”Bedømmelse kan ses som en myndighedshandling, der ved hjælp af en summativ evaluering går ud på at *kontrollere og selekttere*. Tilbagekoblingen i den daglige undervisning kan ses som en didaktisk handling og et element i en evaluering, som går ud på at *hjælpe og vejlede*. De to opgaver kommer let til at spænde ben for hinanden.”⁴³ For læreren kan det ”ligefrem virke som illoyalt at spille ’den hårde lærer’ (kontrol og selektion), når man lige har spillet ’den bløde lærer’ (hjælp og vejledning)”⁴⁴, og for eleven/kursisten kan det være ubehageligt at få en karakter stukket ud, som man måske ikke er forberedt på. Torben Spanget Christensen mener, at problemet især opstår, hvis den løbende formative evaluering bliver forsømt.

Den norske forsker Trude Slemmen er netop optaget af at udvikle den formative evaluering. Trude Slemmen videreudvikler Pattons sammenfatning (om kokken) af forskellen på summativ og formativ evaluering og knytter dem sammen med sine egne begreber ”Vurdering AV læring” og ”Vurdering FOR læring”.

Trude Slemmen definerer ”Vurdering AV læring” således: ”Når gjesten smaker på suppen er det en vurdering AV læring. Sluttproduktet er vurdert og en konklusjon er tatt.”⁴⁵

⁴² Trude Slemmen: *Vurdering FOR Læring i Klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 7-8

⁴³ Torben Spanget Christensen: Tænker du: Åh nej – nu skal eleverne have karakterer igen? *Gympæd 2.0*, 2009. TSC bruger i artiklen begrebet ”tilbagekobling” i forbindelse med formativ evaluering

⁴⁴ Torben Spanget Christensen: Tænker du: Åh nej – nu skal eleverne have karakterer igen? *Gympæd 2.0*, 2009. TSC bruger i artiklen begrebet ”tilbagekobling” i forbindelse med formativ evaluering

⁴⁵ Trude Slemmen: *Vurdering FOR Læring i Klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 64

I skematisk form ser ”Vurdering AV læring”⁴⁶ sådan ud:

	Vurdering AV læring (summativ vurdering)
Formål	• Gir en beskrivelse av elevenes læringsutbytte på et gitt tidspunkt. • Læreren bruker vurderinger som fokuserer på læringsutbyttet som en konstant varighet. Tenk på et fotografi.
Eksempler på vurdering AV læring	• Eksterne og interne kartlegginger og prøver • Eksamen • Nasjonale prøver.
Hvem bruker informasjonen?	• Politikere, myndigheter, skoleledere, rådgivere, lærere og til en viss grad elever.
Hva brukes informasjonen til?	• ansvarliggjøre, 2) sertifisere, 3) rangere og 4) kartlegge • Som grunnlag for tilpasset opplæring • Til å sette karakterer på ungdomstrinnet og i videregående opplæring • For å gi informasjon også til de som ikke er direkte involvert i den daglige læringsprosessen og undervisningen.
Hva slags informasjon brukes?	• Informasjonen komprimeres til et tall, en «score», karakter eller kommentar i en rapport, karakterbok eller et vitnemål.
Lærers rolle og oppgave	• Læreren som «dommer» • Administrere prøvene slik at de er reliable i forhold til nøyaktighet og sammenlignbarhet • Kommunisere og forklare resultatene for elevene og elevenes foresatte (dansk: forældre) • Bruke resultatene for å sette karakterer (på de trinn der det gis karakterer).
Elevers rolle og oppgave	• Prøven blir utformet av læreren eller myndigheter. • Eleven er ikke en aktiv partner i vurderingsprosessen. • Eleven skal bestå prøvene og gjøre det best mulig.
Potensielle problemer og utfordringer	• En prøve vil ikke alltid gjenspeile læreplanen. • Vurdering er mer enn en prøve. • Elevene kan bli motløse av mange prøver. Særlig de svake elevene kan miste motivasjonen dersom fokuset på resultater er stort. • Et stort fokus på prøver kan føre til at lærere bare underviser deler av læreplanen (jf. «teach to the test»).

⁴⁶ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 82-83

Trude Slemmen definerer ”Vurdering FOR læring” således: ”Når kokken smaker på suppen mens den lages, er det vurdering FOR læring. Kokken kan tilføye ingredienser underveis med formål om å forbedre smaken på suppen.”⁴⁷ I skematisk form ser Vurdering FOR læring⁴⁸ sådan ud:

	Vurdering FOR læring (formativ vurdering)
Formål	• Man kartlegger læringsutbyttet for å bestemme videre arbeidet til elevene. • Læreren bruker flere vurderinger ved hjelp av observasjon, dialog og elevprodukter for å fokusere på hele spekteret av læringsutbyttet. Tenk på et fotoalbum.
Eksempler på vurdering FOR læring	• Spørsmål som fremmer læring • Konstruktive tilbakemeldinger • Egenvurdering og kameratvurdering • Bruk av vurderingsskjema.
Hvem bruker informasjonen?	• Elever, lærere og foresatte (dansk: forældre).
Hva brukes informasjonen til?	• Læreren bruker informasjonen til å forbedre og tilpasse undervisningen. • Elevene bruker informasjonen til å få innsikt i egen læringsprosess slik at de kan justere egne læringsstrategier.
Hva slags informasjon brukes?	• Konstruktive tilbakemeldinger relatert til læreplanen både muntlig og skriftlig.
Lærers rolle og oppgave	• Læreren som «coach» • Involvere elevene i læringsprosessen • Oversette nasjonale standarder og læreplanmål til klasseromsvennlige læringsmål • Informere elevene om læringsmålene • Utvikle vurderingssystemer i klasserommet • Tilpasse undervisningen basert på informasjon om elevens kompetanse.
Elevens rolle	• Aktiv medspiller i egen læringsprosess.

⁴⁷ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 63

⁴⁸ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 76-77

Potensielle problemer og utfordringer	• Læreren har ikke tid, kunnskap eller engasjement til å vurdere jevnlig og involvere elevene. • Metoder og teknikker brukes uten at man reflekterer over at de faktisk fremmer elevenes læring.
---------------------------------------	---

6.3 Løbende summativ evaluering af kursisten: Evaluering AF læring

Prøvesituationen er den ultimative summative evaluering – her omsættes resultatet af kursistens faglige læring i en karakter, som skrives på prøvebeviset.

Allerede i uddannelsesforløbet ligger der imidlertid en perlerække af små opgaver eller situationer, som kan opfattes som summative: Afleveringsopgaver, mundtlige oplæg og præsentationer af skriftlig eller muntlig karakter, som gøres til genstand for lærerens tilbagemelding muntligt eller skriftligt.

Når man har rettet en opgave og skrevet en kommentar som ”kvittering”, kender vist alle lærere til, at kursisten gerne vil have en karakter for opgaven for at få en fornemmelse af, ”hvor jeg ligger”. Problemet i at give ”tallet” kan være, at ikke alle opgaver i den daglige undervisning ligner prøveopgaverne – faktisk er der god mening i, at opgaverne i den daglige undervisning er skridt på vejen hen mod prøveopgaverne – men det kan være svært for kursisten at forstå. Giver man imidlertid karakter, er det vigtigt, at den ikke står alene, men følges op af en kommentar og drøftes med kursisten.

Trude Slemmen refererer en undersøgelse⁴⁹, hvor to grupper elever i 5. og 6. klasse fik 3 forskellige former for tilbagemelding:

- Kun kommentarer, relateret til elevens kompetence set i forhold til opgaven
- Kun karakter, baseret på en talscore
- Karakter og kommentar

og konkluderer, at ”Forskningsprojektet viste at kommentarer støttet elevenes læring i størst grad. Karaktererne havde ingen læringsfremmende effekt alene. Tilbakemeldingene som er relatert til læringsmål og gis fortløpende, vil ha størst effekt for elevenes læring.”⁵⁰ Det samme påpeger Torben Spanget Christensen på grundlag af tilsvarende undersøgelser og konkluderer, at karakterer faktisk ”kan blokere de formative prosesser for de svage kursister.”⁵¹

⁴⁹ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s. 121f.

⁵⁰ Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009, s 122

⁵¹ Torben Spanget Christensen: Refleksive rum og formativ evaluering i undervisningen. Ceptra-sriben nr. 8, 2010, s. 50

Når man giver tilbagemelding, er det vigtigt, at kursisten har sin præstation i frisk erindring. Så mere end en uge mellem aflevering og tilbagemelding må der ikke gå. Det er afgørende, at kommentaren ikke blot får karakter af ros eller ris. Kommentaren må eksplicit knytte an til de faglige mål og kriterier: Hvilke mål har været i spil? Hvilke kriterier har kursistens præstation skullet leve op til, og hvilke tegn på læring kan man finde? Tilbagemeldingen på kursistens arbejde må altså være en afvejning af, i hvilken grad præstationen har honoreret målene, og give forslag til udvikling og forbedring hen mod de ønskede læringsresultater. På denne måde kobler tilbagemeldingen summativ og formativ evaluering.

Wynne Harlen viser denne kobling i nedenstående skema, hvor der foruden formativ og summativ evaluering opereres med uformel formativ og uformel summativ evaluering:⁵²

En mulig skala for formål og praksisser i evaluering

Figur 6.4

	Uformel formativ	Formel formativ	Uformel summativ	Formel summativ
Vigtigste fokus	Hvad er næste skridt i læringen?		Hvad er blevet opnået indtil nu?	
Formål	At støtte beslutning om næste skridt i læring	At støtte beslutning om næste skridt i undervisning	At overvåge fremskridtet i forhold til planerne	At dokumentere individernes præstationer
Hvordan indsamles dokumentation?	Som en almindelig del af arbejdet i klassen	Indføres i det almindelige arbejde i klassen	Indføres i det almindelige arbejde i klassen	Adskilt opgave eller test
Bedømmelsens grundlag	Udgangspunkt i eleven	Udgangspunkt i eleven og kriterier	Udgangspunkt i kriterier	Udgangspunkt i kriterier
Bedømmes af	Elev og lærer	Lærer	Lærer	Lærer og ekstern censor
Medfølgende handling	Feedback til elever og lærer	Feedback til undervisningsplaner	Feedback til undervisningsplaner	Rapport til elev, forældre, andre lærere osv.
Tilnavn	Evaluering til læring	Tilpasning	Temperaturmåling	Evaluering af læring

Formativ ←————→ Summativ

Uformel formativ evaluering kan opfattes som en slags temperaturtagning i forhold til kursistens motivation og trivsel i undervisningen; formativ evaluering knytter an til mål og kriterier, afstedkommer refleksion og får indflydelse på undervisningens videre tilrettelæggelse; uformel summativ evaluering er kommentarer i forhold til kursistens opgaver af forskellig

⁵² Wynne Harlen: Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål. Ceprastriben nr. 8, 2010, s. 67

karakter, som ligeledes knyttes an til kursistens videre læring og den daglige undervisning; og summativ evaluering er i avu-sammenhæng den afsluttende prøve.

Nedenstående eksempler på evaluering i samtaleform og som skriftlig kommentar og opfølgende mundtlig drøftelse skal opfattes som **uformel summativ evaluering**.

Eksempel 1: Reflekterende og evaluerende samtale om kursistens læring

I forbindelse med evaluering af den enkelte kursists udbytte af undervisningen kan det være nyttigt at gøre status ved at indhente kursistens egne overordnede refleksioner over vedkommendes læring og faglige udbytte skriftligt og følge op med en samtale om kursistens motivation, styrker og svagheder og – ikke mindst – hvordan man i undervisningen kan imødekomme kursistens behov.

Nedenstående skema er et eksempel på et oplæg til en sådan samtale. Der tages en kopi af det udfyldte skema, så kursist og lærer begge sidder med et eksemplar, mens samtalen pågår. Læreren har ansvaret for, at samtalen finder sted i en god atmosfære – selv om den kan lukke op for problemstillinger, der vedrører såvel undervisningen som kursistens adfærd. Skemaet gør status efter nogle ugers undervisning.

Skema til brug ved den individuelle evalueringssamtale i dansk

Skemaet skal afleveres til mig. Alt hvad du skriver bliver mellem dig og mig. Brug tid på at tænke efter. Dine svar vil blive brugt til at gøre undervisningen bedre, til at få sammensat nogle gode grupper og få lagt en plan for, hvordan du kan få en optimal eksamen og mere ud af undervisningen. Så det er ikke uvæsentligt, hvad du svarer. Du vil få mulighed for at uddybe dine svar ved den individuelle samtale, alle får tilbud om.

Hvordan går det med at lære noget i mundtlig dansk? (Sæt kryds)

- ☐ Meget godt
- ☐ Godt
- ☐ Ok
- ☐ Mindre godt
- ☐ Dårligt

Hvad kan vi gøre for at støtte dig i a) det, du er god til, og b) det, du er mindre god til?

Kommentar:

Hvordan går det med skriftlig dansk?

- ☐ Meget godt
- ☐ Godt
- ☐ Ok
- ☐ Mindre godt
- ☐ Dårligt

Hvad kan vi gøre for a) at støtte dig i det, du er god til, og b) det, du er mindre god til?

Kommentar:

Min motivation og lyst til at lære noget i dansk er:

- ☐ Helt i top
- ☐ God

- ☐ Ok
- ☐ Ikke så stor
- ☐ Meget lille

Kommentar:

Mængden af hjemmearbejde i dansk er:

- ☐ Passende
- ☐ For meget hjemmearbejde
- ☐ Vil gerne have mere hjemmearbejde

Kommentar:

Min motivation til at lave hjemmearbejde i dansk er:

- ☐ For det meste stor
- ☐ Forskelligt
- ☐ For det meste lille eller meget lille

Kommentar:

Jeg får altid eller næsten altid lavet det, jeg skal, og læst det, jeg skal, til dansk:

- ☐ Ja
- ☐ Nej

Kommentar:

Jeg lærer bedst:

Jeg ved, at dette kan være svært at svare på. Jeg har lavet nogle svarmuligheder nedenfor – du må gerne afkrydse flere og/eller skrive det, der passer bedst på dig.

- ☐ Når jeg får tingene præsenteret af en (engageret) lærer
- ☐ Når jeg selv sidder og arbejder med stoffet
- ☐ Når jeg samarbejder med andre om stoffet
- ☐ Når der bruges billeder/figurer
- ☐ Når jeg selv skal formidle stoffet til andre
- ☐ Når jeg får tingene gentaget
- ☐ Når det ikke er for tørt
- ☐ Når det ikke er for teoretisk
- ☐ Når det er noget, der kan diskuteres
- ☐ Når der gives eksempler
- ☐ Når jeg har mulighed for at bevæge mig
- ☐ Når jeg skal arbejde under pres
- ☐ Når jeg får god tid
- ☐ Når jeg er helt klar over, hvad jeg skal
- ☐ Andet:

Jeg lærer dårligst, når (skriv – hent eventuelt inspiration i listen ovenfor):

Sådan føler jeg mig tilpas i ”klassen” (skriv her, hvordan du føler dig tilpas):

Gruppearbejde:

- ☐ Jeg lærer meget, når vi har gruppearbejde
- ☐ Det er forskelligt, hvor meget jeg lærer
- ☐ Jeg synes ikke, jeg lærer så meget, når vi har gruppearbejde

Kommentar:

- ☐ Jeg er ofte den, der tager initiativet
- ☐ Nogle gange er jeg den, der tager initiativet
- ☐ Jeg er sjældent den, der tager initiativet

Kommentar:

Jeg vil helst i en gruppe, hvor dem jeg er i gruppe med:

- ☐ Har samme motivation for at lære noget som jeg
- ☐ Er forskellige, hvad angår motivation og faglig dygtighed
- ☐ Er fagligt dygtigere, end jeg er
- ☐ Er fagligt på samme niveau, som jeg er
- ☐ Er fagligt svagere, end jeg er
- ☐ Andet:

Kommentar:

Prøver:

Jeg bliver meget nervøs til prøverne og præsterer ikke det, jeg kan til dagligt:

- ☐ Ja
- ☐ Nej
- ☐ Ved ikke

Kommentar:

I mundtlig dansk vil jeg være tilfreds, hvis jeg får:

- ☐ 12
- ☐ 10
- ☐ 7
- ☐ 4
- ☐ Bare jeg består

Kommentar:

I skriftlig fremstilling vil jeg være tilfreds, hvis jeg får:

- ☐ 12
- ☐ 10
- ☐ 7
- ☐ 4
- ☐ Bare jeg består

Kommentar:

I sproglig prøve vil jeg være tilfreds, hvis jeg får:

- ☐ 12
- ☐ 10
- ☐ 7
- ☐ 4

☐ Bare jeg består Kommentar: For at få en god eksamen tror jeg, at jeg skal arbejde mere med (skriv hvad): Andet, jeg gerne vil ud med: Navn:
--

Eksempel 2: Tilbage melding på skriftligt produkt

Situationen	Case
Dansk niveau G: Kursisterne har arbejdet med argumentation i sagtekster. Der er arbejdet med definitionen på et argument. Begreberne påstand, belæg, hjemmel og argumentmarkører er introduceret, og kursisterne har fundet argumenter i nyhedsartikler og læserbreve. De har efterfølgende selv skrevet et læserbrev, hvor de i praksis skulle bruge deres viden om argumentation. Ved aflevering af produktet beder læreren kursisterne reflektere over: • Hvordan er opgaven løst? • Hvad har voldt problemer? • Hvad kan du lære af det? Refleksionen giver kursisterne mulighed for at sætte ord på de overvejelser, de har haft undervejs, og samtidig får læreren et indblik i arbejdet med og udformningen af læserbrevet. Herefter beder læreren kursisterne præcisere, hvilke to områder de gerne vil have, at læreren er særlig opmærksom på, og som de ønsker feedback på. Det kan blandt andet dreje sig om: skriveidé, argumentation, start, komposition. Når læreren har læst og kommenteret hver kursists produkt, følges tilbageleveringen op af en samtale, hvor læreren giver uddybende svar og kommentarer. Kommentarerne holdes op mod de faglige mål og den refleksion, kursisten havde forud for afleveringen.	

Eksempel 3: Brætspil

Situationen	Case
Dansk niveau G: Kursisterne har i 14 dage arbejdet med novellegenren. Der er læst 3 forskellige noveller, og kursisterne har efterfølgende selv skrevet en novelle. Forløbets mål har været, at kursisterne får viden om genren og dens virkemidler, jf. mål g) <i>finde genretræk og beskrive teksters indhold og form</i>. Undervisningen har sat fokus på fortæller, fortællesituation og	

fortælle tid, synsvinkel, karakteristik af personer og miljø, komposition, sprog og stil.
Formål Formålet med evalueringen er at kontrollere, i hvilken grad kursisterne har tilegnet sig viden svarende til det faglige mål, og at vurdere, om de kan genkende anvendte virkemidler ud fra blandt andet korte sætninger.
Evalueringssværktøj Lærer/kursister fremstiller et brætspil á la Trivial Pursuit til formålet. Der fremstilles kort med vidensspørgsmål og korte sætninger. Kursisterne skal, når de trækker et kort, svare på vidensspørgsmålet eller bestemme de virkemidler, der er i spil i sætningerne.
Konkret anvendelse af evalueringsmetoden Kursisterne inddeles i grupper, og hver gruppe spiller. Når en kursist trækker et kort, skal vedkommende give et svar, som gruppen godkender eller forkaster. Er der problemer, er læreren overdommer. Kursisternes evne til at svare på spørgsmålene er tegn på, om de faglige mål er nået.
Tolkning af evalueringresultatet Når hver gruppe har fundet en vinder, evaluerer kursisterne, hvordan spillet har fungeret, og om de faglige mål kan siges at være nået. – Lærer og kursister drøfter resultatet, og lærers refleksion over resultatet bliver grundlag for tilrettelæggelse af næste undervisningsforløb.
Progression Begreberne fra novelleforløbet føres videre i en ny sammenhæng: lyrikgenren, og nye virkemidler – karakteristiske for lyrikken – føjes til.

Eksempel 4: En opgave under eksamenslignende forhold

Afslutningsvis skal det i dette afsnit nævnes, at avu-bekendtgørelsen § 39 indeholder følgende bestemmelse: *I undervisningen skal der indgå træning i fagets prøveformer, herunder en skriftlig opgave under eksamenslignende forhold.* Det betyder, at der på et tidspunkt i uddannelsesstiden skal arbejdes med opgaver som dem, kursisterne præsenteres for ved prøverne – altså opgaver under eksamenslignende forhold.

6.4 Løbende formativ evaluering af kursisten: Evaluering FOR læring

Både Trude Slemmen og Torben Spanget Christensen refererer til forskerne Hattie og Timberley, som har forsket i formativ evaluering/tilbagekobling:

”Hattie og Timberley stiller tre enkle spørgsmål, som eleven (og læreren) skal forholde sig til i arbejdet med tilbagekobling:

Where Am I Going? – Hvilke mål skal eleven nå? Hvad skal eleven arbejde hen imod?

How Am I Going? – Hvordan klarer eleven sig i forhold til målet?

Where to Next? – Hvad skal der ske fremover?

Og de opstiller en model med inddeling af tilbagekoblinger i fire kategorier:

- Opgaverelateret tilbagekobling – Hvor godt er den enkelte opgave løst – rigtigt, forkert, relevans, dybde etc.
- Procesrelateret tilbagekobling – Har eleven arbejdet hensigtsmæssigt og produktivt? Hvordan har planlægningen været? etc.
- Selvstyringsrelateret tilbagekobling – Elevens metabelik på sit eget arbejde, blik for andre metoder end den anvendte, refleksion over egen planlægning etc.
- Selvrelateret tilbagekobling – Elevens person – dygtig, flittig, doven etc.

Det er de tre første kategorier, der er vigtige at give tilbagekobling i forhold til.⁵³

Hattie og Timberley konkluderer ifølge Torben Spanget Christensen, at tilbagekobling virker bedst, hvis den rettes mod den del af elevens/kursistens viden, der er mangelfuld eller usikker. Hvis eleven/kursisten ingen viden har, virker tilbagekobling ikke: ”Konklusionen indeholder den meget vigtige besked til lærerne, at det gælder om at fokusere på elevens mangelfulde og usikre viden, frem for deres sikre eller manglende viden. En tilbagekobling er derfor mere effektiv, jo mere præcis den er i forhold til en bestemt viden, et bestemt mål eller en bestemt arbejdsmetode, som eleven kan være usikker i forhold til. Generelle tilbagemeldinger, som for eksempel går på om eleven er flittig, pligtopfyldende, doven etc. er ikke produktive i forhold til læring, fordi de ikke indeholder information til eleven med relevans for et bestemt fagligt stof.

Deres undersøgelse peger også på, at tilbagekobling i form af stikord, hvor eleven selv skal tænke videre, er mere effektiv end rettelser af fejl, og at belønning, ros og straf, kan være direkte negativ, fordi en sådan tilbagekobling ikke indeholder nogen information til eleverne om, hvad de kan forbedre. Ros kan naturligvis virke motiverende.”⁵⁴

Der er mange metoder til løbende formativ evaluering af kursisten, alt efter formål og hensigt. Herunder gives nogle eksempler til inspiration.

Eksempel 1: Hurtige formative tjek

- **Refleksionskort:** Skriv ’3 ting’, du lærte sidste gang/i forrige time etc. ...

⁵³ Torben Spanget Christensen: Tænker du: Åh nej – nu skal eleverne have karakterer igen? Gym-Pæd 2.0, 2009

⁵⁴ Torben Spanget Christensen: Tænker du: Åh nej – nu skal eleverne have karakterer igen? Gym-Pæd 2.0, 2009

- **Opsummeringskort:** 2 vigtige ting, jeg har lært?
- **Hjælpekort:** Dét var det vanskeligste at forstå, synes jeg, fordi ...
- **Exitkort:** Kan bruges som opsamling på en undervisningstime. Alle kursister svarer på et centralt spørgsmål. Læreren kan se, hvor kursisterne er i deres læring.
- **Tommelmetoden:** Tommel opad, til siden eller nedad bruges som et signal om, hvorvidt kursisten kan/forstår, næsten kan/næsten har forstået eller ikke kan/ikke har forstået.

Eksempel 2: Portfolio

I flere fag stilles der krav om brug af portfolio. Ellmin (2001) definerer portfolio således:

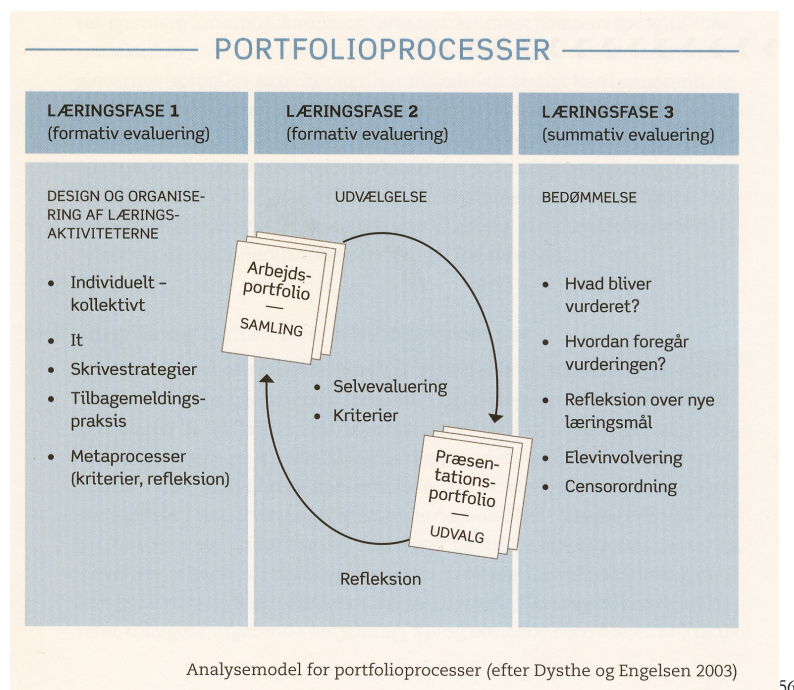
”Portfolio er en form for pædagogisk dokumentation som er lærerstyret og elevaktiv, positiv og meningsfuld og som har til formål at beskrive og tydeliggøre hvad og hvordan eleven lærer, hvilke resultater han/hun vil opnå samt hvilke tanker eleven gør sig i forbindelse med egen læring og hvilken form for hjælp der er behov for.”⁵⁵

En portfolio er en samling af (skriftlige) kursistarbejder, der bruges til at synliggøre bredden og progressionen i kursistens (skriftlige) produkter for såvel lærer som kursist. Portfolioen er et godt udgangspunkt for faglige samtaler mellem lærer og kursist, og kursistens refleksion over produkterne i portfolioen kan ses som en formativ evaluering af kursistens læring. Det kan for eksempel dreje sig om, hvordan kursisten har påbegyndt en opgave, responsen undervejs og det færdige produkt. Samtalen kan give kursisten en forståelse af læreproces og progression og give læreren et indblik i, hvordan undervisningen virker på kursisten.

Portfolio er altså mere end en samling af (skriftlige) kursistarbejder. Det er et redskab til at fremme kursistens refleksion over læring på baggrund af kendte mål.

Det er vigtigt, at kursisten støttes og opmuntres til at tage aktivt og selvstændigt del i egen læreproces og forstår, hvordan det kan ske. En sådan opmuntring kan blandt andet bestå i evalueringssamtaler, hvor både kursist og lærer bliver opmærksomme på, hvad kursisten mestrer, og hvilke vanskeligheder og udviklingspotentialer kursisten har.

⁵⁵ Ellmin, Roger: Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på. Gyldendal 2001



56

Eksempel på evalueringssamtale med udgangspunkt i portfolio

Case

Kursistens disposition for samtalen:

- Jeg præsenterer produktet
- Jeg præsenterer mine refleksioner over arbejdet
- Jeg præsenterer mine læringsmål
- Jeg sammenligner mine mål med det faktiske resultat.

Lærerens disposition for samtalen:

- Jeg finder tegn på, at kursisten er bevidst om sin læring
- Jeg overvejer, i hvor høj grad de faglige mål er nået (2 eller 3 områder er valgt ud og kendt af kursisten)
- Jeg overvejer, hvilke nye områder og hvilke arbejdsformer der skal arbejdes videre med.

Eksempel 3: Respons

Respons handler om at udvikle og forbedre mundtlige og skriftlige produkter gennem systematisk kritik fra lærer og andre kursister. Grundmodellen⁵⁷ kan se således ud:

⁵⁶ Krogh og Juul Jensen: Portfolio. Dansk lærerforening 2008

⁵⁷ Torlaug Løkenstgard Hoel: Skrive og samtale – responsgrupper som læringsfællesskab. Klim 2002

Respons	Case
Til responsgiveren: • Kommentér det, der er positivt i teksten; vær konkret • Stil et spørgsmål til teksten • Giv et forslag til forbedring. Til den, der modtager respons: • Skriv responsen ned, men svar ikke under samtalen • Spørg, hvis der er noget, du vil have svar på • Brug den respons, du finder relevant.	

Modellen kan udvikles til at handle om at præcisere styrker og svagheder, forslag til forbedringer og andre kommentarer. Man kan også med fordel bede responsmodtageren præcisere de områder, der ønskes respons på. Det er vigtigt, at responsmodtageren skriver kommentarerne ned og ikke begynder at forsvare og forklare sig midt i responsen. Man bliver så at sige på "egen banchalvdel" og tager sig derefter tid til at sortere og vurdere de input, man har fået.

Respons gives ud fra princippet om de tre k'er:

- Kærlig – hav respekt for, at forfatteren har lagt et stykke arbejde i teksten og måske føler, at han/hun blotter sig selv
- Konkret – kom med konkrete kommentarer suppleret med eksempler, og brug jeg-form i din respons
- Konstruktiv – vær fremadrettet, og kom med forslag til forbedringer i en positiv ånd.

Respons er en metode, som kræver oplæring. En sådan oplæring kan bestå i, at læreren i forbindelse med en stille opgave selv laver et **1. udkast**, som præsenteres for kursisterne. Læreren beder herefter kursisterne om at nævne 2 gode ting ved teksten (punkt 1 i grundmodellen). Hvis kursisterne svarer for overordnet: "Jeg synes, at det er meget godt", beder læreren kursisterne præcisere, hvad det er, der er godt. Læreren giver eventuelt et eksempel på en specifik kritik, for eksempel: "Jeg kan godt lide, at du har henvist til en konkret sag". Læreren beder så kursisterne stille et spørgsmål til teksten, for eksempel: "Hvorfor har du valgt ..." eller "Har du tænkt på at inddrage ..." (punkt 2 i grundmodellen). Læreren noterer alle udsagnene og vælger derefter, hvilke udsagn der er relevante for det, han/hun vil sige med teksten (forfatteren bestemmer). Læreren udarbejder **2. udkast**, som præsenteres for kursisterne, og kan eventuelt visuelt vise, hvilke udsagn der er taget med, eller forklare, hvordan responsen har haft indvirkning på 2. udkast. En ny responsrunde går i gang, og læreren udarbejder **3. udkast**, som bliver den endelige tekst. Kursister og lærer opsummerer spilleregler, inden kursisterne skriver og giver hinanden respons ud fra grundmodellens principper.

Eksempel 4: Respons fra kursist til kursist som evaluering af læring

Situation: I kursisternes portfolio er der såvel små øvelser som udkast og færdige tekster. Læreren ønsker, at kursisterne bliver bevidste om det, de mestrer nu, og det, de endnu ikke mestrer. Læreren udvælger fokuspunkter med udgangspunkt i de faglige mål og giver følgende retningslinjer for responsarbejdet:

- Hvor er jeg på vej hen (jf. målene)
- Hvad kan jeg? Hvor er jeg så i min læreproces?
- Hvad er næste skridt?

Øvelsen foregår som kammeratvurdering, det vil sige, at kursisterne arbejder sammen to og to ud fra principperne for responsgivning, og der hentes beviser på læring i skrivemappen. Refleksionerne nedfældes og sættes i skrivemappen eller afleveres til læreren, som kan følge op med kommentarer eller mundtlig drøftelse.

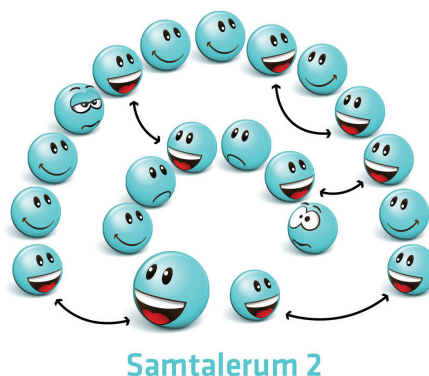
Eksempel 5: Den fagligt evaluerende lærer-kursistsamtale⁵⁸

Torben Spanget Christensen har udviklet en metode til – som en del af undervisningen – at undersøge en kursists viden om et fagligt område og identificere kursistens sikre viden, usikre viden, manglende eller fejlagtige viden. Samtalen foregår i klasserummet og bliver derfor også en vidensdeling med alle kursister på holdet.

Samtalen foregår i 2 tempi og i, hvad der kan betragtes som 2 forskellige refleksive rum. I det første rum taler 1 kursist med læreren om et fagligt emne i højst 5 minutter med resten af klassen tavst lyttende i en kreds om de samtalende uden at tage notater eller foretage sig andet end at lytte; i det andet rum deltager alle.



I det første rum taler én kursist med læreren.



I det andet rum deltager alle kursister.

⁵⁸ Torben Spanget Christensen, Cepra-striben Nr. 8, 2010

I det første rum hersker stramme regler. Samtalen må højst vare 5 minutter, og den har ikke karakter af overhøring! Læreren stiller autentiske spørgsmål (jf. Dysthe, 2000): Spørgsmål, som læreren ikke selv kender svaret på. Spørgsmålene interesserer sig for kursistens viden om sin egen viden: "Hvad ved du om...? Kursistens svar udtrykker en refleksion over, hvad han/hun ved om det, der bliver spurgt om. Et andet spørgsmål kunne være: "Hvorfra ved du det?" eller: "Hvor har du din viden fra?" Når læreren konstaterer sikker viden på et felt, behøver den sikre viden ikke at blive udfoldet yderligere, men der stilles spørgsmål, der udfordrer kursisten, og som kan afsløre mindre sikker viden på felter, der grænser op til den sikre viden. Ideen er, at alle har en grænse for deres sikre viden, og det er den, det gælder om at finde frem til. Når samtalen er slut (et "æggeur" er en glimrende foranstaltning), stopper samtalen, hvad enten emnet er uddybet eller ej. Tilhørerne klapper nu ad de talende. Efterfølgende interviews har vist, at de lyttende, imens samtalen foregår, meget aktivt undersøger deres egen viden for sikker, usikker, mangelfuld eller fejlagtig viden. I samtalerum 2 deltager alle kursister, og den faglige samtale fortsætter uden andre spilleregler end dem, der normalt forekommer i klasserummet.

De næste to figurer viser i skematisk form, hvordan den evaluerende samtale kan foregå.

Samtaletyper

Autentisk samtale med fagligt dygtig elev



Autentisk samtale med platform



I figur A stiller læreren et autentisk spørgsmål om kursistens viden. Hvis kursisten kan "optage" – vise, hvad han/hun forstår og ved – fortsætter samtalen med fagligt udfordrende spørgsmål. Hvis kursisten kan optage disse, går samtalen videre med endnu en udfordring.

Figur B viser, hvad der sker, hvis kursisten ikke kan optage = at samtalen rammer et felt, hvor kursisten ikke har sikker viden. Så må læreren optage dette problem ved at prøve at opbygge en vidensplatform, som kursisten kan stå på. Det gør læreren ved at spørge til noget andet og mindre kompliceret inden for samme vidensfelt og på den måde etablere en viden, som kursisten kan "stå på", mens der stilles et nyt fagligt udfordrende spørgsmål. "I den autentiske spørgeteknik gælder høj værdsætning, dvs. at læreren skal respektere kursistens svar; respektere kursistens mangelfulde viden og respektere, at kursisten på nogle områder helt mangler viden. Uden en sådan respekt kan der ikke opbygges en platform. Det

nytter ikke blot at stille kursisten en ny faglig udfordring.”⁵⁹ Gør man det, kan konsekvensen være, at kursisten helt mister selvtilliden og eventuelt blokerer.

Afprøvning af den fagligt evaluerende lærer-kursistsamtale i praksis viser, at der etableres en stærk solidaritet og vises stor omsorg fra de andre kursister over for den deltagende kursist. Og at det er nødvendigt at afholde samtalerne jævnligt med skiftende kursister, så det bliver en tilbagevendende begivenhed og en vane på linje med andre undervisningsformer.

6.5 Kursistens selvevaluering

Når kursisten kender målene, er det også muligt for vedkommende at måle sig selv i forhold til målene: Hvad mestrer jeg? Hvad har jeg ikke styr på? Hvad mangler jeg at lære?

I sådanne refleksioner kaster kursisten et metablik på sig selv og sin læring eller mestring af konkrete færdigheder, og det bliver ad den vej også muligt for kursisten selv at tage ejerskab til /ansvar for læreprocessen og aktivt opsøge den manglende viden eller spørge lærer eller andre kursister til råds. Kursistens selvevaluering kan foregå på mange forskellige måder, men det er vigtigt at pointere, at opgaven må være så konkret som muligt og udarbejdet på baggrund af de kriterier, kursisten kender og har arbejdet efter, hvis selvevalueringen skal lykkes.

Eksempel 1: Logbog

Logbogen stammer egentlig fra den maritime verden, hvor den er en autoriseret journal med oplysninger om vejret, navigationerne, besætningen og dens arbejde. Logbogen har for længst holdt sit indtog i undervisningsverdenen, da den er et redskab til at holde sig ajour i forhold til læringsprocessen. Portfolio er en samling kursistarbejder med tilhørende refleksioner, mens logbogen er en udvidet notesbog med faktuelle oplysninger om mål og gennemgået stof, hvordan der er arbejdet, hvilke spørgsmål der blev stillet, og vurderinger af, hvad og hvor meget man lærte. Logbogen er med andre ord en procesorienteret selvevalueringsform, hvor kursisten reflekterer over undervisningen og sin egen læring. Ligesom med andre evalueringsformer er det vigtigt at gøre sig formålet med logbogen klart, og den skal som minimum bruges i start, i midten og i slutningen af et forløb for at holde procesperspektivet klart.

⁵⁹ Torben Spanget Christensen, *Ceptra-striben* Nr. 8, 2010, s. 53

Eksempel 2: Trafiklystest

Trafiklystesten⁶⁰ kan laves på listeform eller som tabel.

Skriftligt dansk niveau E	Egenvurdering  (det kan jeg)	Egenvurdering  (jeg er på vej)	Egenvurdering  (Det kan jeg ikke endnu)	Bevis eller vejen videre
Kriterier for mestring:				
Jeg kan skrive til en given modtager	x			Klagebrevet i min portofolio. Blogteksten
Jeg kan skrive i en given genre		x		Mit læserbrev var ikke helt præcist
Jeg kan bruge relevante forbindere			x	Jeg skal arbejde mere med, hvilke forbindere (koblinger) man bruger hvor, fx men = modsætningsforhold, for = begrunde
Jeg har variation i min sætningsopbygning		x		Jeg har forstået princippet med hoved- og ledsætninger, men skal variere noget mere
Jeg er sikker i stavning	x			Jeg har ikke lavet fejl i stavningen, kun enkelte slåfejl.

⁶⁰ Inspireret af Trude Slemmen: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag 2009

Eksempel 3: Stop og reflektér

Øvelsen har samme formål som trafiklystesten, men foregår ved at nedskrive overvejelser og dermed formulere refleksionerne.

Kursisten kender mål og kriterier for sin læring. Hver kursist

- vurderer sit arbejde ved at tage en pause på et par minutter og overveje: ”Hvad har jeg lært?”
- vurderer og vælger forhold ved sit eget arbejde som bevis på læring og udvikling
- kommenterer, hvor det konkret ses, at vedkommende har forbedret sig, for eksempel i portfolioen
- evaluerer sit arbejde i forhold til kriterier, som på forhånd er bestemt i forhold til opgaven (jf. målene). Kursisten skal finde bevis(er) på, at kriterierne er opfyldt. Har den enkelte gjort/lært det, der skal til, for at nå målet?

Eksempel 4 og 5: Selvevaluering inspireret af cooperative learning

Undervisning med samarbejdsstrukturer – den såkaldte cooperative learning⁶¹ – har vundet frem også i Danmark i de seneste år. Cooperative learning er en undervisningsmetode, der har til formål at få elever og kursister til at samarbejde om læreprocessen. Systemet bygger på socialkonstruktivistisk metode og består af en række samarbejdsstrukturer – 46 i alt – der lader deltagerne interagere omkring deres læring – efter faste regler. Ideen er, at man lærer ved at være aktiv; at det er gennem dialog med andre, man får indsigt og lærer at mestre stoffet. Og fordi dialogen ikke foregår fra læreren og ”ned til” kursisten, men bygger på social kontakt mellem de lærende, bliver det sjovt og motiverende at være med. Samtidig sikrer de faste strukturer og spilleregler angiveligt, at processen ikke udvikler sig til kaos eller løber ud i sandet, som ”almindeligt gruppearbejde” for ofte gør. Strukturerne er indholdsmæssigt neutrale og kan bruges både til at arbejde med det faglige stof og til at reflektere og selvevaluere med. Eksempel 4 og 5 herunder er eksempler på fælles faglig selvevaluering:

⁶¹ Spencer Kagan og Jette Stenlev: Cooperative learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea 2009

Eksempel 4: Dobbeltcirkler**Case**

Idræt, niveau D

Mål

- Kursisten skal udvikle forståelse af sammenhængen mellem kost, motion og livsstil.
- Kursisten skal kunne diskutere og vurdere forskellige idrætsaktiviteter og deres kvaliteter.

I denne evalueringsstruktur danner kursisterne en dobbeltcirkel. Halvdelen af kursisterne danner en cirkel og vender ryggen imod cirkelns centrum. Den anden halvdel af kursisterne danner en cirkel udenom, således at hver kursist stiller sig ansigt til ansigt med en fra indercirklen.

Samtalerne/diskussionerne tager udgangspunkt i følgende:

Beskriv principperne for muskeltræning.

Hvilke fordele er der ved muskeltræning?

Hvilke ulemper er der ved muskeltræning?

Giv eksempler på muskeltræningsprogrammer, der kan praktiseres hvor som helst.

Hvilken betydning kan muskeltræning få for livskvaliteten?

Trin 1: Kursisterne stiller sig i dobbeltcirklen.

Trin 2: Læreren stiller et spørgsmål/en opgave.

Trin 3: Partnerne diskuterer i den afsatte tid.

Trin 4: Partnerne takker for snakken, og ydercirklen rykker en person til højre.

Trin 5: Læreren stiller et nyt spørgsmål, og kursisterne diskuterer med deres nye partner.

Eksempel 5: Par-coach**Case**

Matematik, niveau E

Mål

- Kursisten skal kunne afkode, oversætte, behandle og betjene sig af symbolholdige udsagn og udtryk, herunder formler.

Arket herunder uddeles til kursisterne. Hvert par er sammen om et ark.

Et firma har K: kvindelige ansatte, M: mandlige ansatte, A: afdelingsledere og C: chefer. Hvad betyder følgende formler?	
Kursist A:	Kursist B:
$M = K$	$A > C$
$K = 2M$	$M = K + 100$
$C > 0$	$K + M > A + C$
$K + M = 12(A + C)$	$0,5(K + M) = 350$
Opskriv formler, der beskriver følgende sammenhænge:	
Der er 5 afdelingsledere flere, end der er chefer.	Der er 50 færre mandlige ansatte, end der er kvindelige ansatte.
Der er 3 gange så mange kvindelige ansatte som mandlige ansatte.	Der er en afdelingsleder for hver 9 mandlige ansatte.
Der er en afdelingsleder for 20 ansatte.	Der er 7 gange så mange ansatte som afdelingsledere og chefer.

Trin 1: Den ene kursist løser sin første opgave, mens den anden som coach følger med og hjælper, hvis der er brug for det.

Trin 2: Når de to partnere er enige om svaret, roser coachen sin partner.

Trin 3: De to partnere bytter roller og løser den næste opgave på samme måde.

Eksempel 6: Selvevaluering på baggrund af mål og kriterier

Endelig skal der henvises til eksemplet på selvevaluering i matematik på forskellige niveauer bragt under 3.2.

7. Evaluering af undervisningen

7.1 Målstyring og evaluering af undervisningen

Af avu-loven kapitel 5, Intern evaluering, fremgår:

§ 13. Stk. 2. Undervisningen skal løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for uddannelsen og for de enkelte fag.

Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter regler om intern evaluering.

Af avu-bekendtgørelsen kapitel 6, Intern evaluering, fremgår:

§ 19. Undervisningen skal løbende evalueres for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til fagets mål og uddannelsens formål. Resultatet af evalueringen drøftes med kursisterne og anvendes til at justere undervisningens progression og tilrettelæggelse i forhold til kursisternes faglige formåen.

§ 20. Den interne evaluering af uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold følger reglerne i bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for avu.

Ofte har evalueringer, hvor kursister skulle evaluere undervisningen, haft karakter af tilfredshedsmåling. Problemet med tilfredshedsmålinger er imidlertid, at de i en eller anden grad "privatiserer" forholdene omkring undervisningen: "Hvad synes du?" bliver målestokken. Med overgangen til målstyring sættes fokus i højere grad på undervisningens faglige indhold og kursisternes faglige udbytte af undervisningen.

I artiklen "Kompetencer, færdigheder og evaluering" fra Matematik nr. 7, 2008, fremhæver Tomas Højgaard fra DPU kompetencemål som et nyttigt udviklingsværktøj for læreren til både planlægning og evaluering af undervisningen:

- Hvilke (kompetence)læringsmål er der for den undervisning, jeg gerne vil evaluere?
- Hvordan *forstår* jeg disse mål, hvis det ikke i udgangspunktet er mig, der har valgt og formuleret dem?
- Hvilke former for *aktivitetsoplæg* kan jeg finde eller konstruere som vil være velegnede til at hjælpe eleverne med at udvikle sig i retning af de opstillede mål?
- Hvilke *tegn* i elevernes aktivitet skal jeg være særligt opmærksom på for at kunne identificere i hvilket omfang det jeg er på udkig efter er til stede i evalueringssituationen?
- Hvordan vil jeg *bedømme* det jeg har identificeret?⁶²

⁶² Højgaard, Tomas: Kompetencer, færdigheder og evaluering. Matematik nr. 7, 2008

Også kvalitetsstjernen fra www.evaluering.uvm.dk kobler planlægning og evaluering:



Kvalitetsstjernens fem spidser repræsenterer hver et af de elementer, der indgår i modellen. Udgangspunktet er en vurdering af status, en kortfattet beskrivelse af, hvordan situationen er nu på det pågældende område: Hvor langt er vi? Hvad har vi gjort hidtil?

Efter en opgørelse af status skal læreren overveje, hvad der er ideelt. Kvalitetskriterierne giver anledning til en dybere refleksion inden opstillingen af de konkrete mål. Kvalitetskriterierne er velegnede til at gøre processen konkret og til at opstille (succes)kriterier, der kan gøre det mere overskueligt at se, om kursisterne arbejder sig i den rigtige retning. Det er centralt, at læreren specifikt får formuleret: *Det er vellykket, når....*

Det er ikke tilstrækkeligt kun at opstille kvalitetskriterier. Det er også nødvendigt at formulere konkrete og præcise mål. Et mål skal være så præcist som muligt, så det efterfølgende er muligt at måle eller vurdere, i hvor høj grad målet er opnået.

Med udgangspunkt i status, kvalitetskriterier og mål beskriver læreren i en handlingsplan, hvordan målene skal nås. Det er i denne forbindelse relevant at spørge sig selv: "Hvad skal jeg/vi gøre for at nå de enkelte mål? – Hvem skal gøre hvad og hvornår?" I en handlingsplan angiver læreren, hvilke aktiviteter, metoder, midler mv. der skal bidrage til at opnå de opstillede mål.

Efter endt forløb – og gerne undervejs – skal der evalueres. Evalueringen tager udgangspunkt i de fastsatte mål og kan efterfølgende danne basis for refleksion og planlægning af videre forløb: Opnåede man det, man ville? Har kursisten fået det ud af undervisningen, som man havde planlagt? Og hvordan kommer vi videre?

7.2 Mundtlig evaluering af undervisningen

Mundtlig evaluering af undervisningen foregår hver eneste dag. Om ikke andet så kursisterne imellem. Og lytter læreren med, kan han/hun også få indblik i, hvad kursisterne mener

om den undervisning, der har fundet sted. Men også læreren kan tage initiativ til at evaluere undervisningen mundtligt, og dette sker formentlig ofte – om ikke andet så i forbindelse med afslutningen på en time eller et forløb. Problemet med mundtlig evaluering af undervisningen er, at den ikke sætter sig spor i form af dokumentation, og det er et krav til evaluering i dag. Ikke sådan at forstå, at mundtlig evaluering ikke bør finde sted, men den kan ikke stå alene og må suppleres, om ikke hver gang, så jævnligt ved skriftlig dokumentation.

7.3 Skriftlig evaluering af undervisningen

Eksempel 1: Spørgeskemaet

Et spørgeskema er velegnet til at indsamle data i forbindelse med undervisningsevaluering.

Med udgangspunkt i kvalitetsstjernen kan man tilrettelægge sin evaluering, så den afspejler undervisningsforløbenes systematik fra udgangspunktet – status, mål og kriterier – over tilrettelæggelsen, undervisnings- og læreprocessen til kursisternes udbytte af undervisningen.

Spørgeskemaet kan udformes med åbne spørgsmål eller med lukkede spørgsmål og fastlagte svarkategorier. Spørgeskema med *åbne spørgsmål*:

Hvilke forventninger havde du til forløbet?	
Blev dine forventninger indfriet?	
Var det klart, hvilke mål der var for undervisningen?	
Blev målene nået?	
Hvordan var det at arbejde med teksterne?	
Hvordan fungerede gruppearbejdet?	
Var der tilstrækkelig tid til at løse opgaverne?	
Hvad kunne vi have gjort bedre?	
Andre forslag? ⁶³	

⁶³ Inspireret af Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009

En anden mulighed er et spørgeskema⁶⁴ med *lukkede spørgsmål*:

Sæt et kryds ud for hvert spørgsmål - der hvor det passer bedst med det du mener om det forløb vi netop har været igennem. Din besvarelse er anonym.						
	Spørgsmål (tema)	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig	Ved ikke
Udgangspunkt med hensyn til fagligt indhold	1. Da vi startede forløbet, var jeg interesseret i temaet (motivation)					
	2. Da vi startede forløbet, vidste jeg på forhånd noget om temaet (faglig forhåndsviden)					
	3. Jeg kendte de mål, vi skulle nå med forløbet, da vi startede (kendskab til mål)					
Udgangspunkt med hensyn til andre aspekter	4. De lokaler vi bruger når vi laver gruppearbejde, fungerer godt (fysiske rammer)					
	5. Vi har haft adgang til de it-faciliteter, vi har haft brug for (faciliteter)					
	6. Jeg bruger i gennemsnit mindst en time pr. skoledag (året rundt) på at lave lektier (vaner)					
Proces i forhold til det faglige indhold	7. De tekster, vi har brugt i forløbet, har været lette at forstå (undervisningsmateriale)					
	8. Udbyttet af lektionerne har været mere end man kunne læse sig til derhjemme (undervisningens tilrettelæggelse)					
	9. Jeg har løbende kunnet forbinde det, vi har gennemgået, med noget af det, vi har gennemgået i tidligere forløb (undervisningen og bagudrettede sammenhænge)					
	10. Jeg har løbende kunnet forbinde det, vi har gennemgået, med noget af det, vi har gennemgået i andre fag (undervisning og sammenhænge med andre fag)					

⁶⁴ Michael Andersen: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals lærerbibliotek 2009, s. 101

Proces i forhold til andet end det faglige indhold	11. Diskussionerne på holdet har været udbytterige (arbejdsformer)					
	12. Undervisningen har været afvekslende (variation i arbejdsformer)					
	13. Omfanget af gruppearbejdet har været passende (omfang af arbejdsformer)					
	14. Min deltagelse i undervisningen har været passende (personlig deltagelse)					
	15. Holdets deltagelse i undervisningen har været passende (kollektiv deltagelse)					
	16. Mit hjemmearbejde har samlet set været tilstrækkeligt (personlig forberedelse)					
Resultater i forhold til det faglige indhold	17. Jeg har fået et godt indblik i... (fagligt udbytte)					
	18. Jeg kender nu forskel på... (fagligt udbytte)					
	19. Det faglige jeg har lært i dette forløb, tror jeg også, at jeg vil kunne bruge i andre faglige sammenhænge (udbytte i forhold til andre sammenhænge)					
Resultater i forhold til andet end det faglige indhold	20. Jeg har fået nogle erfaringer med projektarbejde, som jeg tror, jeg vil kunne bruge senere (udbytte i forhold til arbejdsformer)					
	21. Jeg er blevet bedre til at stille spørgsmål (udbytte i forhold til mundtlige færdigheder)					
	22. Jeg har lært nogle nye sider at kende hos mig selv (udbytte i forhold til personlige kompetencer)					
	23. Jeg er blevet bedre til at samarbejde (udbytte i forhold til sociale kompetencer)					

Eksempel 2: Kombination af skriftlig og mundtlig evaluering: Delphi-metoden

Evaluering ved brug af Delphi-metoden kombinerer skriftlighed og mundtlighed i en individuel meningstilkendegivelse og efterfølgende kollektiv refleksion. Afhængig af deltagerkredsens størrelse varer en evaluering ved brug af Delphi-metoden fra en halv til en hel time – eller mere.

Delphi-metoden tager udgangspunkt i en skemabaseret undersøgelse og afsluttes med en dialog om resultaterne. Udbyttet af at evaluere ved hjælp af evalueringsværktøjet Delphi-metoden er information, som samtidig afspejler bredde (Hvor mange mener hvad?) og dybde (Hvorfor mener de det? Og hvordan kan de identificerede problemer løses?).

Evaluering ved Delphi-metoden igangsættes ved, at kursisterne placeres, så alle kan se hinanden. Læreren orienterer herefter om evalueringens tema og forløb.

Evalueringens skriftlige del

Alle (kursister og lærer) får udleveret et skema, som de inden for en kort tidsramme på tre til fem minutter skal udfylde med hhv. tre gode og tre dårlige aspekter ved det, som evalueres.

Skemaet kan se således ud:

3 ting, der fungerer godt	Sæt streg, hvis du er enig
1.	
2.	
3.	
3 ting, der ikke fungerer godt	Sæt streg, hvis du er enig
1.	
2.	
3.	

Når alle har udfyldt venstre kolonne i skemaet, cirkulerer de udfyldte skemaer rundt blandt kursisterne, som inden for en kort tidsramme reflekterer over og forholder sig til hinandens udsagn ved at sætte en streg i højre kolonne ud for de udsagn, som de er enige i.

Når skemaerne har været rundt, og hver igen sidder med sit eget skema, er evalueringsrunden slut.

Så skal de udfyldte skemaer tælles op. Det kan læreren gøre – eller bedre: Lade kursisterne nævne de punkter, der har fået flest stemmer.

Evalueringens mundtlige del

Evalueringens mundtlige del består af en fælles dialog mellem kursisterne med fokus på de oplistede styrker og svagheder. Dialogen, som kan ledes af læreren, kan tage udgangspunkt i og have særligt fokus på de synspunkter, som flest har erklæret sig enige i. Dialogen kan fx udvikle sig gennem følgende typer spørgsmål:

- Hvorfor fremkommer netop disse synspunkter?
- Hvilke gode aspekter er værd at fremhæve?
- Hvilke forbedringsbehov peger de negative aspekter på?
- Hvilke handlinger/aktiviteter skal der til for at skabe konkrete forbedringer?

Dialogen vil naturligt både afsløre enighed og uenighed blandt deltagerne. Det er derfor afgørende, at dialogen er åben og præget af et fælles ønske om at identificere både problemstillinger og løsninger på disse. Deltagerne skal være lyttende og anerkende hinandens synspunkter. Målet med evalueringen er netop at tilvejebringe nye synspunkter og at opnå konsensus om forbedrings- og handlemuligheder. Hvis dialogen præges af verbale angreb og forsvar, vil det være umuligt at nå frem til et fælles resultat, som alle kan acceptere.

Læreren har et særligt ansvar for at sikre, at dialogen er fri og åben, men at den samtidig bliver så struktureret, at alle kommer til orde, og at de væsentligste problemstillinger berøres.

Når optællingen er gennemført, giver den både overblik over, hvilke synspunkter der er fremkommet, og hvor stor opbakning de enkelte synspunkter har blandt kursisterne. Optællingen giver altså både et billede af, hvad kursisterne vurderer som vigtigt, og hvor repræsentative de enkelte synspunkter er for hele kredsene. Det skriftlige datamateriale kan til slut indsamles og bruges som dokumentation i anden sammenhæng.

Delphi-metoden i brug**Case**

En gruppe kursister har haft svært ved at finde fælles fodslag de første 3 uger af undervisningen – så meget, at læreren skønner, at det går ud over kursisternes udbytte. Det er vigtigt at få belyst, hvori problemerne består, og hvad der kan gøres for at forbedre læringen. Læreren skønner, at Delphi-metoden vil være et godt værktøj, fordi den stiller åbne spørgsmål og giver plads til såvel individuel som kollektiv refleksion.

Det viser sig ved optællingen, at der er stor enighed om, hvilke problemer der er de centrale: For mange kommer for sent til undervisningen; der er for meget uro og for meget tavleundervisning. Gode ting er for eksempel undervisningsmaterialet og brugen af it til informationssøgning, men der er mest fokus på det, der ikke fungerer.

Kursisterne diskuterer problemerne og finder frem til regler for en forbedret kultur på holdet. Læreren reflekterer og finder ud af, at den megen tavleundervisning nok har været et forsøg på at samle kursisterne om undervisningen, men at kursisternes nye adfærdsregler åbner for andre undervisningsmetoder.

8. Faglig dokumentation

8.1 Faglig dokumentation er løbende evaluering

Af avu-bekendtgørelsen fremgår:

§ 18. *Den løbende evaluering skal sikre, at den enkelte kursist får et klart billede af egne styrker og svagheder med hensyn til fremskridt og progression inden for faglige og læringsmæssige kompetencer og skal give grundlag for at justere undervisningen.*

Stk. 2. Resultatet af evalueringen danner grundlag for rådgivning af den enkelte kursist med hensyn til faglig udvikling og arbejdsmetoder, jf. § 4, stk. 2.

§ 21. *Som afslutning på basisniveau og på niveau F og E skal kursisten i uddannelsestiden udarbejde et produkt, der er egnet som faglig dokumentation. Produktet fremlægges af kursisten og evalueres af kursistens lærer.*

Faglig dokumentation er en del af den interne løbende evaluering og beregnet på individuel vurdering. Faglig dokumentation foregår i og er en del af uddannelsestiden, jf. avu-bekendtgørelsen § 11. Som i fagene i øvrigt kan forberedelse i forbindelse med udarbejdelsen af den faglige dokumentation foregå uden for uddannelsestiden.

Kursisterne får ved afslutningen af basisniveau, niveau F og E en opgave, der kræver, at de kan kombinere og demonstrere brug af faglig viden og faglige færdigheder i en ny kontekst. Kursisterne får gennem det produkt, de skal udarbejde, mulighed for at demonstrere, i hvilken grad de opfylder kompetencemålene for niveauet, og dermed på hvilket niveau de magter at udføre en opgave, der er baseret på niveauets mål og kernestof.

Afgørende for, om kravet til en faglig dokumentation er opfyldt, er alene, om den faglige dokumentation er egnet til vurdering. Egnet til vurdering betyder, at produktet *skal* demonstrere de krav, der stilles til den faglige dokumentation i det pågældende fags læreplan. Som eksempel kan nævnes faglig dokumentation i engelsk basis. Her skal kursisten bl.a. selvstændigt lave en liste over relevante glosor. Relevans og omfang danner baggrund for evalueringen, men selv om bidraget er mangelfuldt, kan det godt danne baggrund for en samtale og en evaluering.

Dagligdagens løbende evaluering af kursisternes læring holder både lærer og kursister ajour med, hvor i læringen den enkelte kursist befinder sig. Den faglige dokumentation har samme formål, blot drejer det sig her om evaluering af kursistens produkt i forhold til niveauets kompetencemål som helhed. I den samtale mellem lærer og kursist, hvor produktet evalueres, er formålet på baggrund af niveauets mål og krav at evaluere, i hvilken grad produktet demonstrerer, at målene er nået. Også kursistens læringskompetence, indsats mv. indgår i samtalen.

En kursist kan, uanset resultatet af evalueringen, følge faget på et højere niveau efter en konkret vurdering, som altid skal finde sted, før en ansøger kan optages på et givet fag/niveau, jf. § 29. – Deltagerbeviset skal ikke indeholde nogen omtale af resultatet af evalueringen.

8.2 Eksempler på faglig dokumentation

Eksempel 1: Dansk, basisniveau

Af avu-bekendtgørelsen fremgår:

Bilag 3, 4.2: *Den faglige dokumentation er skriftlig. Kursisten udarbejder et skriftligt produkt på baggrund af en opgave stillet af læreren. Opgaven inddrager portfolioen. Produktet skal demonstrere viden og færdigheder vedrørende:*

- a) skriftsprog*
- b) sproglig klarhed og korrekthed*
- c) sammenhæng i teksten*
- d) den beskrivende og den fortællende grundgenre*
- e) kommunikationssituationen.*

Case

Faglig dokumentation for dansk basis

9. december 8.00-10.50

1. Skrivning

- a) Hvad vil det sige at få respons fra andre?
- b) Giv et eller flere eksempler fra dansktimerne på, at du har brugt de andres respons i dit 2. eller 3. udkast.
- c) Hvad betyder det, at der er sammenhæng i en tekst?

2. Skriveproces: Første udkast og indledning

- a) Hvilke krav stilles der til en god indledning?
- b) Læs din indledning (1. udkast) til "Døde mus sladrer". Skriv dit andet udkast til indledning. Brug relevant respons fra din gruppe i mandags. Skriv desuden, hvem der kunne være modtageren af din tekst.
- c) Fortsæt historien og skriv den færdig.

3. Genre

- a) Beskriv din yndlingsgenre. Hvad kendetegner den, og hvad gør den særlig interessant for dig? Find eventuelt et eksempel i din portfolio eller blandt de læste tekster.

4. Tale- og skriftsprog

- a) Hvad er karakteristisk ved talesprog? Hvad er karakteristisk ved skriftsprog? Giv eksempel på en sætning i talesprog og i skriftsprog.
- b) Giv eksempel på en god sproglig vending fra de læste tekster eller fra din portfolio. Forklar, hvorfor du synes, den er god.

Besvarelsen sættes i portfolioen, som afleveres. Rigtig god arbejdslyst!

Eksempel 2: Naturvidenskab, niveau E

Af avu-bekendtgørelsen fremgår:

Bilag 31, 4.2: *Kursisten udarbejder og afleverer i uddannelsestiden efter aftale med læreren mindst to skriftlige arbejder. Læreren kommenterer de skriftlige arbejder, hvorefter kursisten har mulighed for at kvalificere dem. De skriftlige arbejder tager udgangspunkt i kernestoffet og udgør tilsammen det produkt, der er den faglige dokumentation på niveau E. Produktet skal demonstrere viden om grundlæggende fagsprog, energi i samfundet, kulstofkredsløbet samt klima- og miljøpåvirkninger.*

Case**Faglig dokumentation i naturvidenskab**

Opgaverne kan drøftes i grupper, men det skriftlige arbejde fremstilles individuelt.

Første skriftlige arbejde: Resumé af undervisningssekvens om vindmøller

Det skriftlige arbejde skal være en tekst, der består af to dele.

- a) **Skriv et resumé**, hvor du i korte træk gengiver, hvad vi i løbet af de sidste 6 lektioner har fundet ud af om vindmøller. Du må gerne stille teksten op i punkter.
- b) **Vælg en komponent fra en vindmølle eller et begreb**, der har med vindmøller og deres brug i samfundet at gøre, og beskriv, hvad du ved om enten komponenten eller begrebet.

Andet skriftlige arbejde: Vælg én af følgende to opgaver:

1) Beskriv et praktisk arbejde fra undervisningsforløbet. Du skal beskrive a) Formål: Hvad ville du undersøge? b) Materialer; c) Proces; d) Konklusion: Hvad viste det praktiske arbejde? Du må gerne lade beskrivelsen tage udgangspunkt i en illustration.
Eller

2) Skriv en kort tekst om energi og bæredygtighed.

Skriv en tekst om fossile brændstoffers påvirkning af miljøet. Sidst i teksten *kan* du give et forslag til en bæredygtig løsning på problemstillingen ”energi og miljø”.

9. Prøver

9.1 Summativ evaluering

En prøve er en afsluttende, summativ evaluering af, i hvilken grad eksaminanden har tilegnet sig de faglige mål. Følgende regler er fastsat om prøver inden for almen voksenuddannelse:

Avu-loven:

§ 15. Undervisningsministeren fastsætter regler om prøver og eksamen og om selvstuderendes adgang til at aflægge prøve.

Avu-bekendtgørelsen:

§ 27. Undervisningen på niveau G og niveau D afsluttes med prøve efter reglerne i læreplanerne.

§ 28. Almen forberedelseseksamen er en samlet eksamen, som omfatter beståede prøver i følgende 5 fag, jf. dog § 34:

- 1) Dansk niveau D eller dansk som andetsprog niveau D*
- 2) Engelsk niveau D*
- 3) Matematik niveau D*
- 4) 2 fag efter kursistens valg på mindst niveau G.*

Stk. 2. En almen forberedelseseksamen, hvor de i stk. 1, nr. 4, nævnte fag er naturvidenskab samt ét af fagene historie, samfundsfag, tysk eller fransk, giver krav på optagelse til 2-årigt hf, jf. reglerne herom.

Eksamensbekendtgørelsen:

§ 1. Formålet med prøver og eksamener, som er reguleret i bekendtgørelsen, er at dokumentere, i hvilken grad eksaminanden opfylder de mål og krav, der er fastsat for faget og uddannelsen.

§ 2. Prøverne skal tilrettelægges med henblik på at dokumentere graden af målopfyldelse i forhold til væsentlige mål og krav.

§ 6. Det påhviler institutionen at gøre eksaminanderne bekendt med, hvilke mål og krav der er væsentlige for prøverne.

§ 11. Prøveformerne skal samlet tilgodese uddannelsens formål og skal endvidere sikre, at der kan foretages en individuel bedømmelse af eksaminanderne.

Stk. 2. Prøverne tilrettelægges som individuelle prøver, medmindre andet er bestemt af Undervisningsministeriet.

Der aflægges prøve efter niveau G og niveau D⁶⁵, mens de øvrige niveauer afsluttes med faglig dokumentation. Prøven er en naturlig afslutning på et undervisningsforløb. Alle prøver er individuelle.

⁶⁵ Link til Undervisningsministeriets hjemmeside

Læreplanens mål, kernestof og supplerende stof er bestemmende for prøvernes indhold og form, men også for det antal prøver, der er behov for på et niveau: skriftlige, sproglige, mundtlige.

Formålet med prøven er, at eksaminanden får mulighed for at dokumentere sit læringsresultat i form af faglige kompetencer, så det kan vurderes, i hvilken grad eksaminanden honorerer fagets mål. Gennem prøven indhenter læreren på en systematisk måde information om eksaminandens faglige formåen; censor og lærer vurderer præstationen på baggrund af bedømmelseskriterierne, som er formuleret med udgangspunkt i målene. Der er altså en klar sammenhæng mellem undervisningens mål og de bedømmelseskriterier, eksaminandens præstation bedømmes efter ved prøven. Eksaminandens karakter er et udtryk for, i hvilken grad vedkommende opfylder fagets mål.

Ved prøven er lærerens funktion kontrollant og ”dommer”. Se skema afsnit 6.2: Evaluering AV læring.

9.2 Hjælpemidler

Ved nogle prøver er hjælpemidler tilladte. Eksamensbekendtgørelsen siger herom:

§ 15. *Under prøverne er anvendelse af hjælpemidler, herunder elektroniske, tilladt, medmindre der i reglerne for den enkelte uddannelse er fastsat begrænsninger, jf. dog stk. 2.*

Stk. 2. Institutionen kan af kapacitetsmæssige grunde fastsætte begrænsning i adgangen til at anvende elektroniske hjælpemidler.

Som udgangspunkt er hjælpemidler tilladte ved en prøve, medmindre der er angivet begrænsninger i forbindelse med læreplanens beskrivelse af prøven. At kunne anvende hjælpemidler på en relevant måde skal ikke blot i den daglige undervisning, men også ved en prøve, ses som et udtryk for eksaminandens studiekompetence: Er vedkommende bevidst om valg og brug af fx håndbog, noter, tekster mv.?

Brug af hjælpemidler⁶⁶ ved prøverne inden for avu er beskrevet på Undervisningsministeriets hjemmeside.

9.3 Almen forberedelseseksamen

Som noget nyt kan kursisterne erhverve en almen forberedelseseksamen. Den almene forberedelseseksamen giver kursisten retskrav på optagelse på 2-årigt hf, såfremt de rigtige fag og niveauer er bestået.

En almen forberedelseseksamen, der giver krav på optagelse på det 2-årige hf, skal være sammensat, så den omfatter prøverne i følgende 5 fag: dansk eller dansk som andetsprog,

⁶⁶ Link til Undervisningsministeriets hjemmeside

engelsk, matematik (alle på niveau D) samt desuden naturvidenskab og et af fagene historie, samfundsfag, tysk eller fransk (på niveau G eller højere).

De enkelte prøver i fagene skal være bestået, dvs. at eksaminanden mindst skal opnå karakteren 02 efter 7-trins-skalaen i hver af de prøver, der indgår i almen forberedelseksamen.

10. Institutionens selvevaluering

Reglerne om kvalitetsudvikling og resultatvurdering pålægger institutionerne at ”indsamle information og implementere procedurer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen”, jf. § 2.

Undervisningsministeriet har ikke foreskrevet en bestemt procedure, men lægger op til, at selvevalueringen er noget, der skal udvikles, iværksættes og følges op på af institutionerne selv. Det er institutionerne selv, der udvælger de nøgleområder, der skal gøres til genstand for evaluering, refleksion og udvikling.

Her bliver udfordringen at koble uddannelsens mål og institutionens værdigrundlag med den konkrete undervisning og den enkelte kursists udbytte af undervisningen.⁶⁷

Af kvalitetsbekendtgørelsen⁶⁸ fremgår:

§ 1. Institutioner, der udbyder almen voksenuddannelse, skal have og anvende et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen og undervisningen for blandt andet at styrke institutionens mulighed for at varetage sit ansvar for uddannelsen.

§ 2. Ved selvevaluering efter denne bekendtgørelse forstås: En proces, der består i at indsamle information og implementere procedurer, der muliggør kontinuerlige, systematiske og kritiske diskussioner om uddannelsesmæssige og undervisningsmæssige forhold i sammenhæng med institutionens tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen.

Stk. 2. Kvalitetssystemet skal omfatte systematiske og regelmæssige selvevalueringer inden for nogle nøgleområder, som institutionen udvælger. Selvevalueringerne skal foregå løbende og mindst hvert 3. år. Selvevalueringerne skal dække alle de af institutionen valgte nøgleområder, jf. dog § 7, stk. 3.

§ 3. Systemet til kvalitetsudvikling og resultatvurdering skal sikre en procedure for selvevalueringer og for løbende kvalitetsudvikling med henblik på blandt andet at sikre, at undervisningen er i overensstemmelse med de fastsatte mål, og at kvaliteten af institutionens arbejde løbende udvikles.

Stk. 2. Systemet til kvalitetsudvikling og resultatvurdering skal sikre en procedure for inddragelse af kursister og aftagere i den løbende selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering. Det er ikke nødvendigt at anvende samme evalueringsmetode/system ved hvert nøgleområde. Evalueringsmetoden/systemet skal dog kunne indbefatte belysning af visse fastlagte punkter, jf. §§ 4 og 5.

§ 4. Systemet til kvalitetsudvikling og resultatvurdering skal til stadighed kunne belyse

1) hvordan institutionens ledelse er organiseret til at varetage det faglige og pædagogiske ansvar for uddannelsen,

2) sammenhængen mellem institutionens værdigrundlag og den valgte strategi for selvevaluering,

⁶⁷ Klar til selvevaluering. <http://eva.dk/e-magasinet-evaluering/evaluering-marts-2010>

⁶⁸ Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i almen voksenuddannelse nr. 274 af 16. juni 2009

- 3) sammenhængen mellem den valgte strategi for selvevaluering og procedurer for implementering af selvevaluering,
- 4) hvordan institutionen gennemfører selvevaluering på de af institutionen valgte nøgleområder,
- 5) selvevalueringens virkning på nøgleområder og
- 6) hvilke handlinger institutionen iværksætter som led i opfølgningen.

Stk. 2. På baggrund af selvevalueringer skal der udarbejdes opfølgningsplaner, som beskriver ændringsbehov og tiltag, jf. § 6, stk. 2.

§ 5. Institutionen skal ved tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsen have en procedure, der belyser:

- 1) hvordan undervisnings- og arbejdsformerne understøtter den faglige progression i uddannelsesforløbet herunder kursistersnes udbytte af undervisningen
- 2) hvordan undervisnings- og arbejdsformerne understøtter uddannelsens formål
- 3) hvordan undervisnings- og arbejdsformerne har sammenhæng med aktuelle behov og erfaringer, herunder hvorledes kursisterne inddrages i undervisningens tilrettelæggelse
- 4) hvordan der sker en faglig og pædagogisk ajourføring af lærernes kvalifikationer.

Stk. 2. Proceduren skal tillige belyse:

- 1) hvordan institutionen indhenter kursistersnes og aftagernes vurdering af tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet, og hvordan vurderingen inddrages
- 2) hvordan indberetninger fra censorer samt resultatet af eventuelle eksterne evalueringer inddrages
- 3) hvordan erfaringer med de uddannedes overgang og fordeling til videre uddannelse inddrages.

§ 6. På grundlag af selvevaluering udarbejder institutionen som minimum hvert 3. år skriftlige opfølgningsplaner, som kan realiseres inden for den gældende lovgivning om almen voksenuddannelse og inden for de økonomiske rammer for uddannelsen.

Stk. 2. Opfølgningsplanen skal hvile på den dokumentation, der er fremkommet i forbindelse med selvevalueringen og skal beskrive ændringsbehov og operationelle kvalitetsmål. Det skal fremgå, hvilke handlinger institutionen iværksætter som led i opfølgningen, og inden for hvilken tidsplan handlingerne vil blive iværksat.

Stk. 3. De seneste to opfølgningsplaner skal være tilgængelig på institutionen og på institutionens hjemmeside.

§ 7. Institutionen skal altid kunne dokumentere sit system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering og brugen heraf over for Undervisningsministeriet.

Stk. 2. Ministeriet kan indhente oplysninger om systemet. Ministeriet kan bestemme, at oplysningerne skal indsendes i elektronisk form, herunder i hvilket format.

Stk. 3. Ministeriet kan give konkrete påbud om evaluering af andre nøgleområder end de af institutionen valgte og om opfølgning heraf.

11. Litteratur

Avu-loven og bekendtgørelserne:

Lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen. Lov nr. 311 af 30. april 2008

Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (avu-bekendtgørelsen), nr. 292 af 1. april 2009

Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforberevende ungdoms- og voksenuddannelser (eksamensbekendtgørelsen), nr. 1018 af 25. august 2010

Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i almen voksenuddannelse (kvalitetsbekendtgørelsen), nr. 574 af 26. juni 2009

Litteratur:

Andersen, Hanne Leth: Bevidsthed om læring i uddannelserne. Taksonomiske grundbegreber og progression i læring. Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet 2008

Andersen, Michael: Intern evaluering af undervisningen. Gyldendals Lærerbibliotek 2009

Christensen, Torben Spanget: Refleksive rum og formativ evaluering i undervisningen. In: Ceptra-striben. Tidsskrift for evaluering i praksis, Nr. 8, februar 2010

Christensen, Torben Spanget: Tænker du: Åh nej – nu skal eleverne have karakterer igen? In: Gym.Pæd 2.0 2009

Dysthe, Olga: Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære. Klim 1997

Ellmin, Roger: Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på. Gyldendal 2001

Hansen, Claus: Portfoliopædagogik. Dafolo forlag 2007

Harlen, Wynne: Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål. In: Ceptra-striben. Tidsskrift for evaluering i praksis, Nr. 8, februar 2010

Hoel, Torlaug Løkengaard: Skrive og samtale – responsgrupper som læringsfællesskab. Klim 2002

Højgaard, Tomas: Kompetencer, færdigheder og evaluering. Matematik nr. 7, 2008

Høyrup, Steen: Læringskompetence.

<http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html>

Høyrup, S. og K. Pedersen: Refleksion in: Brøbecher, H. og U. Mulbjerg: Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence. Munksgaard 2005

Illeris, Knud: Voksenuddannelse som masseuddannelse - disciplinering til fleksibilitet.

6. Rapport fra Voksendidaktikprojektet. RUC 2000

Kagan, Spencer og Jette Stenlev: Cooperative learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer. Alinea 2009

Klar til selvevaluering. <http://eva.dk/e-magasinet-evaluering/evaluering-marts-2010>

Krogh, Ellen og Mi'janne Juul Jensen: Portfolio – evaluering og portfoliodidaktik, Dansk lærerforenings Forlag 2008

Lindquist, Gunilla: Vygotsky. Om læring som udviklingsvilkår. Klim 2004

Modernisering af prøver, eksamener og karakterer. Regeringen 2004

Nøglekompetencer – Forskerbidrag til Det nationale Kompetenceregnskab.

<http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html>

OECD-rapport om grundskolen i Danmark. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie Nr. 5 2004

Pors, Justine Grønbæk: Evaluering indefra. Politisk ledelse af folkeskolens evalueringskultur. Nyt fra Samfundsvidenskaberne 2009

Rander, Henrik, Lis Boysen og Ole Goldbech (red.): En moderne voksendidaktik. Alinea 2009

Poulsen, Sten Clod: Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. MetaConsult 2001

Poulsen, Sten Clod: Tilegnelse af boglige fagkundskaber. MetaConsult 2006

Slemmen, Trude: Vurdering FOR Læring i Klasserommet. Gyldendal Norsk Forlag AS 2009

System til kvalitetsudvikling og resultatvurdering – principper, ideer og modeller. Hæfte Nr. 57. Uddannelsesstyrelsen 2004

www.evaluering.uvm.dk