
Dorthe Geisnæs
Lektor, UCN act2learn,
Pædagogik og læring

Susanne Hjelmberg Larsen
Lektor, UCN act2learn,
Ledelse og organisation

Rasmus Sandberg Holm
Ledelses- og organisationskonsulent,
UCN act2learn, Ledelse og organisation

Anette Kjær Ramm
Lektor, ledelses- og
organisationskonsulent, UCN
act2learn, Ledelse og organisation

Mette Vestergård
Adjunkt, UCN act2learn,
Ledelse og organisation

Evaluering i og af undervisningen i FGU

Evaluering er et kerneelement i det pædagogiske arbejde, fordi evaluering er en vigtig nøgle til at styrke elevernes læring og trivsel samt øge deres sociale, personlige og faglige kompetencer. Samtidig giver en tæt dialog med eleverne mulighed for, at de reflekterer over egen læring, indsats og motivation, hvilket er en nødvendig egenskab i tanken om livslang læring.

I denne artikel sætter vi fokus på, hvordan eleverne på FGU (den forberedende grunduddannelse) oplever, at der arbejdes med evaluering, feedback og portfolio i undervisningen, og hvordan de oplever, at dette bidrager til øget læring.

Nøgleord: FGU, elevinddragelse, evaluering, feedback, portfolio

Indledning

I 2019 blev de forberedende uddannelsesstilbud samlet til én uddannelse – FGU (den forberedende grunduddannelse). Formålet med uddannelsen er, at flere unge skal fortsætte deres uddannelse eller opnå tilknytning til arbejdsmarkedet. For at understøtte dette formål skal undervisningen i FGU blandt andet basere sig på 15 didaktiske principper (Børne- og undervisningsministeriet, 2020). Et af disse didaktiske principper er evaluering, og vores formål med denne artikel er at undersøge, hvordan evaluering i relation til FGU kan forstås, og ikke mindst hvordan eleverne i FGU oplever, at evaluering understøtter deres læreprocesser.

I uddannelsessammenhæng er evaluering ikke noget nyt begreb, og der har de seneste år i stigende grad været fokus på evaluering og vurdering af alt – fra elevernes/de studerendes læreprocesser til uddannelsernes overordnede effekter og resultater (Andersen, 2021).

De nationale test i folkeskolen, trivselsmålinger på FGU og erhvervsskoleområdet samt akkrediteringsloven for videregående uddannelsesinstitutioner er eksempler på et stigende fokus på evaluering af uddannelserne, ligesom målstyring af undervisningen og elevernes læring kan ses som eksempler på et stigende fokus på evaluering af selve undervisningen og elevernes læreprocesser. Evaluering i relation til uddannelse kan således siges at angå såvel effekter og resultater, præstationer og processer (Krogstrup, 2006).

Når evaluering anvendes som didaktisk princip, rettes fokus naturligt mod de læreprocesser, der foregår i undervisningen – hvad enten denne foregår som traditionel undervisning i et klasselokale, som værkstedsundervisning eller noget helt tredje. I vejledningen til de didaktiske principper for FGU er det eksempelvis præciseret, at evaluering skal være dialogisk og gensidig, at evalueringen skal tage udgangspunkt i fagenes mål og elevernes uddannelsesplaner, og at evalueringen skal foretages systematisk og tage afsæt i den dokumentation, som både elever og lærere løbende udarbejder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

I denne artikel sætter vi fokus på, hvordan eleverne på FGU oplever, at arbejdet med evaluering i og af undervisningen bidrager til deres læringsudbytte.

Vi er interesseret i at undersøge elevernes oplevelser, da det netop er hos eleverne, at arbejdet med evaluering tænkes at gøre en forskel. Det overordnede spørgsmål, som vi er interesseret i at besvare, er som sagt derfor, hvordan eleverne på FGU oplever, at evaluering medvirker til at styrke deres læring, og ikke mindst hvad der i et elevperspektiv er vigtigt, hvis arbejdet med evaluering på FGU skal styrkes. De undersøgelsesspørgsmål, som vi søger at besvare, er:

- Hvordan kan fokus på evaluering i undervisningen bidrage til FGU-elevernes oplevelse af at lære?
- Hvordan oplever eleverne, at elevinddragelse i evalueringen af undervisningen understøtter deres læreprocesser?
- Hvordan oplever eleverne, at portfolio som dokumentationsform understøtter evaluering af læreprocesser?

Vores empiri består af tolv fokusgruppinterviews fordelt mellem agu- og pgu-elever på tværs af fire FGU-institutioner. Udvælgelsen og rekrutteringen af elever er sket i samarbejde med lærere og ledere. For at sikre reliabilitet er der i videst muligt omfang udvalgt elever til projektet, som bredt repræsenterer elevgruppens uddannelsesengagement, alder, køn og FGU-spor.

Gennem interviewene har vi vægtet den tryghed, som deltagelsen i en gruppe kan give. Derudover har vi givet eleverne i fokusgrupperne mulighed for at inspirere hinanden, uddybe deres svar og forfølge individuelle og særegne oplevelser og erfaringer (jf. Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor har vi har gennemført interviewene med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, som var bygget op omkring de temaer og forskningsspørgsmål, som vi har ønsket svar på

Dermed har vi kunnet undersøge elevernes oplevelser i relation til de didaktiske principper, og samtidig har vi kunnet generere viden, som kan give ny indsigt i elevernes oplevelser af anvendelsen af et eller flere udvalgte didaktiske principper i praksis. I hvert fokusgruppinterview har tre-syv elever deltaget.

Efterfølgende er interviewdataene blevet transskriberet og indholdsanalyseret med fokus på fortolkning og meningskondensering – med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns interviewanalyse (2015). Det er i den forbindelse vigtigt at holde sig for øje, at empirien udelukkende tager afsæt i elevernes oplevelser. Vi har fx ikke undersøgt lærernes didaktiske overvejelser eller den gennemførte undervisning – kun elevernes oplevelser heraf.

I denne artikel fokuserer vi først på evaluering i undervisningen, hvor vi er optaget af og nysgerrige på, hvordan og hvornår eleverne oplever at have lært noget. Efterfølgende vender vi blikket mod evaluering af undervisning som en vej til medejerskab for egen læreproces. Som afrunding vender vi blikket mod portfolio som evalueringsmetode til at vurdere forskellige aspekter af elevernes læring, herunder elevernes oplevelse af, hvorvidt portfolio støtter deres læring.

Evaluering i undervisningen

Evaluering i FGU er præciseret af Børne- og Undervisningsministeriet:

”Underviseren er i dialog med eleven om den faglige progression, og hvad eleven fremadrettet skal arbejde med for at nå de opstillede læringsmål. I denne feedback-proces bidrager både eleven og underviseren med refleksioner over læringen og opnåelsen af de opstillede læringsmål.”
(Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Evaluering er yderligere udfoldet i vejledningen for de 15 didaktiske principper, som fremgår af faktaboksen.

Evaluering

Evalueringen skal medvirke til at styrke elevens fremskridt, motivation og faglige udbytte. Og derfor er det helt afgørende at:

- *evaluering er en dialogisk og gensidig proces, hvor både elevens og lærerens perspektiver bliver hørt*
- *evaluering er en systematisk proces, der relaterer til fagenes og de faglige temaers mål såvel som elevens forløbsplan og uddannelsesplan*
- *evaluering foregår med en fast regelmæssighed, og resultaterne bliver brugt i den videre planlægning af undervisningen*
- *evaluering bygger på den løbende dokumentation, som elev og lærer foretager af såvel processer, som eleven har arbejdet og medvirket i, samt de produkter og opgaver, som eleven har lavet i undervisningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).*

Ligeledes fremgår det af fagbilag og læreplaner, at evaluering omfatter begreber, fagudtryk, temaer og arbejdsmetoder, men også personlige og sociale kompetencer på følgende måde:

Det påhviler institutionens leder at sørge for, at eleverne møder tydelige mål og får direkte instruktion og løbende tilbagemeldinger på deres udvikling, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i uddannelsens faglige og sociale fællesskaber (Undervisningsministeriet, 2019).

Evaluering handler således om systematisk, regelmæssigt og løbende at vurdere elevernes læringsudbytte af den gennemførte undervisning.

Effektiv feedback

Når evaluering således kan være nøglen til en styrkelse af elevernes fremskridt, motivation og faglige udbytte, er det interessant at sætte fokus på betydningen af effektiv feedback som en vej til, hvordan eleverne kan få øje på deres egen læring.

Ifølge Hattie og Timperley (2015) er feedback et af de mest effektive redskaber til læring og præstationer, men måden, den gives på, kan have forskellige virkninger. Hovedformålet med feedback er at reducere den afstand, der kan være mellem elevernes forståelse af læringsmål og præstation. For at der kan gives feedback på effektiv vis, må feedbacken besvare disse tre spørgsmål: Hvor er jeg på vej hen? Hvordan klarer jeg mig nu? Hvor skal jeg hen herfra? De svarer til begreberne feed up, feedback og feed forward (Hattie og Timperley, 2015). Feedback på FGU kan fx være mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger eller nonverbale gestikulationer, mens eleven arbejder ved en drejebænk, instruerer sine klassekammerater i en aktivitet eller arbejder med en matematikopgave.

Feed up

Når eleverne kan se tegn på egen læring, bliver det muligt for dem at følge deres egen progression, hvilket kan understøtte deres motivation for uddannelse og job. Spørgsmålet er, om eleverne oplever, at de kan følge med i deres faglige, sociale og personlige udvikling? I den forbindelse har vi spurgt eleverne, hvornår de selv får øje på, at de har lært noget. Ifølge Wille (2016) må feedbacken tage udgangspunkt i læringsmål, der er forståelige, opnåelige og meningsfulde for den enkelte elev, og som kan udpege en retning for elevens faglige udvikling. Samtidig udgør disse læringsmål et sammenligningsgrundlag, som eleven kan sammenligne sin nuværende viden og sine nuværende kompetencer og færdigheder med (Wille, 2016). Derfor bliver fastsættelse af mål og succeskriterier for feedback centralt i arbejdet med at øge elevernes forståelse af egen læring via indsats, motivation, forventning om mestring og selvregulering.

Eleverne har forskellige grader af kendskab til læringsmålene og retningen for deres faglige udvikling. Flere elever giver udtryk for det samme som i følgende citat:

”Læreren er god til at forklare os, (...), hvorfor vi egentlig skal have belægning, og hvad det egentlig er, vi skal lære ved det. Vi har også sådan nogle små opgaver hele tiden, indimellem, hvor vi lige skriver om, hvad vi har lært af det, og hvor vi lige snakker om det.”

(interview 10, s. 8, 2020).

Det kunne tyde på, at flere af lærerne er gode til at give eleverne en forståelse af, hvad de skal lære. Af disse elever må man kunne forvente, at de kan opnå en øget forståelse for egen læring og dermed få øje på en retning for deres faglige udvikling (Wille, 2016). Andre elever giver udtryk for, at de ikke kender til læringsmålene, og at det ikke er tydeligt for dem, hvad intentionen med deres arbejde er:

”Egentlig ikke, nej. Vi får uddelt nogle opgaver, (...) vi ved ikke helt, hvad vi skal lave.”

(interview 3, s. 8, 2020).

Når målene er utydelige for eleverne, vil de ikke kunne se et behov for at reducere kløften mellem den nuværende læring og den tilsigtede læring (Hattie, 2013). Hermed kan det blive problematisk for den enkelte elev at få øje på sin egen læring, og dermed bliver det udfordrende at evaluere på elevens læring (Wille, 2016). I forlængelse af dette peger Hattie på, at elever, som engagerer sig i opnåelse af læringsmålene, er mere tilbøjelige til at søge og modtage feedback (Hattie, 2013).

Feedback

Ifølge Hattie er feedback effektiv, når den består af information om fremskridt og/eller om, hvordan eleven kan komme videre i sin læring (Hattie, 2013), og den således bidrager til en oplevelse af læring for eleven. Eleverne på pgu peger på, at det har betydning for deres oplevelse af læring, når de giver hinanden feedback. Både at give og modtage feedback giver dem en oplevelse af at have lært noget.

Ja, altså, det er, hvis jeg fx står og rører i en dressing. Altså, så vil vi gerne altid alle sammen smage på tingene, øh, og så kan det godt være, at der er en, der siger: Jeg synes, der skal lidt mere ... så lidt ... og så prøver vi at få lidt mere salt i.

(interview 12, side 7, 2020)

Eleverne får mulighed for at justere deres produkter og opnår dermed en feedback fra læreren, som er medvirkende til at fremme deres oplevelse af læring. Derudover fremhæver eleverne også værdien af at give og modtage feedback fra andre elever – som en vej til oplevelse af læring.

Altså, dengang jeg gik på basis, på et tidspunkt, der skulle vi jo fremlægge. Så eleverne, de skulle så sige noget positivt og negativt; hvad du kunne gøre bedre. (interview 6, s. 5, 2020)

Wille (2016) påpeger, at elev til elevfeedback er særligt værdifuldt, fordi eleverne bliver aktive medspillere og i højere grad tager ansvar for deres læring. Det kan pege på det hensigtsmæssige i at have et øget fokus på elev til elevfeedback på FGU, hvilket kan bidrage til elevernes øgede oplevelse af læring. Ifølge Hattie og Timperley (2015) retter feedback sig mod forskellige niveauer. Af undersøgelsen fremgår det, at eleverne oplever at få feedback på det personlige niveau:

Der er tit, jeg har lavet for eksempel en lille pengekasse til køkkenet, og fik at vide, jeg havde gjort det godt. (interview 9, s. 4, 2020)

Hattie og Timperley (2015) fremhæver, at feedback på det personlige plan kun i begrænset omfang bidrager til læring, fordi den er mangelfuld – angående information om det, der skal læres, og hvad det er, som eleven skal arbejde videre med

(Hattie og Timperley, 2015). Fokus fjernes altså fra det, der skal læres, og flyttes over på personen, hvor der gives en ineffektiv feedback, som ikke bidrager til elevens oplevelse af øget læring. I undersøgelsen forekommer feedback som personlig feedback hovedsageligt på pgu, hvilket kan skyldes, at værkstedsundervisning ofte tager sit udgangspunkt i mesterlære som læringsform.

Feed forward

Formålet med feed forward er at klarlægge elevens læring fremadrettet med henblik på at skærpe og præcisere den videre læreproces (Hattie, 2013). Lærerens feed forward til eleven har dermed til formål at drive eleven fremad i læreprocessen, og den bliver således en faktor for progressionen i elevens læring.

Både på pgu og agu efterspørger eleverne feed forward, men den optræder dog tydeligst på agu. Det er den største forskel på agu- og pgu-eleverne, når de spørges om deres oplevelse af, hvornår de lærer noget.

Og så, for at få remindet sig selv om, altså, hvad man kan gøre bedre – for at man bliver bedre. Hvis man selv kan gøre noget, så er det da godt. (interview 7, s. 16, 2020)

Eleverne vil således gerne modtage feedback, som sigter mod fremtidig læring. De vil gerne tage aktivt del i at reducere afstanden fra læringsmålene til præstationen – og på den måde lære mere. I disse situationer får de øje på, at de har lært noget. Eleverne på agu giver udtryk for forskellige oplevelser af tilbagemeldinger fra læreren. Nogle af eleverne peger på, at de ikke får feedback på deres afleveringer, mens andre får personlig feedback, men ikke kommentarer til, hvad de kan gøre fremadrettet.

Altså, det ville være rart at vide, hvad man kan gøre bedre. (interview 2, s. 17, 2020)

Endelig peger eleverne på forløbssamtalen som et rum, hvor deres faglige, sociale og personlige mål bliver tydelige, og hvor de opnår en bevidsthed om, hvor står nu, og hvad de fremadrettet skal arbejde videre med. Forløbssamtalen er en individuel samtale mellem en lærer og en elev. Formålet

er en løbende opfølgning på den enkelte elevs udvikling, og samtalen tager udgangspunkt i elevens forløbsplan (Undervisningsministeriet, 2019).

Vi har jo de der løbende samtaler med lærerne også, hvor vi har samtaler med begge lærere på en gang. Vi snakker om uddannelse og fremtid i arbejde og så videre (...) Jeg synes, det er rart, (...) når man får sat et mål og får snakket om de ting, man synes, der er svært, fx uddannelsen. Og hvis der er noget, der forhindrer dig i at møde op hele tiden og så videre. (interview 7, s. 10, 2020)

I samtalen bliver læringen tydelig for eleverne. Gennem dialogen med lærerne får de sat ord på, hvad der kan være svært ved at gå i skole, og hvad der kan give udfordringer i forhold til deres læring. Ligeledes opleves samtalen som en mulighed for at kunne få øje på sin egen udvikling ud fra den feedback og feed forward, som læreren giver i samtalen.

Systematisk, regelmæssig og løbende evaluering

Et fokus på før-, under- og efterevaluering kan bidrage til en mere systematisk og regelmæssig evaluering, hvor elevernes læringsudbytte løbende vurderes (Neergaard, 2018). Flere af eleverne peger på, at de oplever at have lært noget, når de selv aktivt skal forholde sig til, hvad de har lært, fx ved at skrive om deres læring og gennem dialog, hvor der sættes ord på det lærte. Elevernes udsagn tyder på, at de i højere grad oplever læring, når der i undervisningen indtænkes evaluering forskellige steder i tidsforløbet – først, undervejs eller som afslutning på et forløb (Neergaard, 2018)

Førelueringen synliggør, hvad eleverne allerede ved, hvad de har brug for at lære, og hvad det nye er, som de skal lære og vide ved afslutningen af et forløb eller en opgave. Eleverne får mulighed for at genkalde sig tidligere læring og koble ny viden til det, som de ved i forvejen.

Eleverne får hjælp til at få overblik over, hvad de ved, og dermed skabe en "knage", som den nye viden kan blive hængt op på.

Evaluering undervejs er en praksis, hvor eleverne bliver aktiveret i deres egen læring og får øje på deres egen læreproces og fremskridt. En elev påpeger, at han oplever, at han lærer noget, men at det ikke er tydeligt for ham, hvad det er, han lærer ved det:

Jeg føler, når vi sidder og har teori, så lærer vi noget, og når vi er i værkstedet, så laver vi noget. Det er ikke så meget, [at] vi tænker over, hvad vi lærer ved det. (interview 7, s. 3, 2020)

Når eleverne ved, hvor de er, og hvad de skal som det næste, får de fleste af dem en følelse af at have kontrol over deres egen læring.

Slutevaluering skal forstås som opsamlinger og opsummeringer, der indfanger og sprogliggør den læring, som har fundet sted, og som kan være formativ eller summativ. Slutevaluering kan fremskaffe de informationer, der kan hjælpe læreren til at tage bedre beslutninger om, hvad der skal foregå videre frem i forhold til eleverne.

Altså, i hvert fald ved mig, der – mig og min underviser – der sætter vi faglige mål for mig. Altså, så kan det være, at i den her uge eller i næste uge, der skal jeg arbejde med husblas hele ugen, og så får jeg ligesom tid til at stå og lege med det og arbejde med det. Og når jeg så har gjort det, så kan vi sætte kryds i, at det har jeg lært.

(interview 12, s. 3, 2020)

Slutevalueringen giver dermed eleverne mulighed for at få øje på, om de har opnået målet, og den kan dermed skabe rum for refleksion over egen læring.

Elevinddragelse i evaluering af undervisningen

Som vores undersøgelser indikerer, har det en positiv betydning for eleverne, at de er aktive i den løbende evaluering af deres egen læring. Derfor bliver det interessant at stille skarpere på anvendelsen af elevfeedback og på elevernes oplevelse af at blive inddraget og have mulighed for at påvirke undervisningen. Når fokus er på evaluering, bliver det også interessant at stille skarpere på anvendelsen af elevfeedback og på elevernes oplevelse af, hvorvidt de har mulighed for at påvirke undervisningen.

Elevinddragelsesbegrebet, som vi benytter os af i denne artikel, bygger på en forståelse af, at undervisning beror på et udvidet samarbejde mellem lærer og elev. Det kan formuleres således:

”Elevinddragelse er en kontinuerlig samarbejds- og udviklingsproces mellem lærer og elever, hvor eleverne på baggrund af deres kompetencer får medejerskab til egen læringsproces – via indflydelse på og aktiv deltagelse i planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen.”

(Andersen, Jeppesen og Gloy, 2014).

Det udvidede samarbejde indbefatter her valget af metoder, arbejdsformer, undervisningsmaterialer og emner, som kan fremme lærerens opmærksomhed på at inddrage eleverne i dialogen i undervisningen, lytte til eleverne og være opmærksom på deres forforståelser og forskelligheder (EVA, 2014).

Dermed bliver elevernes feedback til lærerne et centralt element med henblik på at tilrettelægge, justere og differentiere undervisningen i forhold til de forskellige niveauer, så den understøtter elevernes læring.

Hattie (2013) fremhæver feedback som et af de ti elementer, der har størst indflydelse på elevers læring. På den anden side drejer anvendelse af elevfeedback sig ikke om at gøre elever ansvarlige for undervisningen. Forskning viser, at lærerens tydelige rammesætning i klasserummet er nødvendig i undervisning med høj grad af elevinddragelse (Ågård, 2016). Dette perspektiv tydeliggør lærerens overordnede ansvar for undervisningens tilrettelæggelse, hvor læreren både har for øje, at eleverne kan være præget af forskellige motivationsformer, og for at holde klassen på sporet i forhold til undervisningsplan og mål.

Yderligere undersøgelser peger i den forbindelse på, at lærerne oplever det som dilemmafyldt, når de skal træffe beslutninger om, hvad der skal justeres undervejs. En af forklaringerne herpå er den svære balance mellem på den ene side at bevæge undervisningen derhen, hvor eleverne viser engagement, og på den anden side at varetage forskellige elevforudsætninger (EVA, 2014).

Spørgsmål til eleverne

Ofte vil den feedback, som læreren opsøger og modtager, give et indblik i, at eleverne lærer og deltager i undervisningen på forskellige måder. Feedback er dermed et lærerværktøj til at tilpasse undervisningen, så alle elever får optimale læringsmuligheder. I læreplaner og fagbilag beskrives formålet med elevernes inddragelse i evalueringen således:

Formålet med den løbende evaluering af undervisningen er at sætte fokus på at motivere og styrke elevens oplevelse af at gøre fremskridt og mestre faget. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

I både de almene fag og i værkstedsfagene konkretiseres det yderligere, at den løbende evaluering skal danne grundlag for eventuelle justeringer af undervisningens indhold og form i dialogen med enkelte elever, i klassen/gruppen og ved vejledningssamtaler. Ifølge Wille (2016) bør en naturlig del af evalueringen være, at lærerne taler med eleverne og stiller spørgsmål om, hvad der fungerer og ikke fungerer for eleverne i undervisningen. Det kan for nogle lærere være skræmmende at blive vurderet, men de kan på denne måde få megen nyttig information, som de kan bruge til at justere deres praksis ud fra. Hvordan påvirker lærerens undervisningspraksis eleven? Er eleven motiveret for at lære? Er der ting, som bør ændres?

Nogle af eleverne kan enten ikke huske, om de er blevet spurgt, eller de siger, at de ikke bliver bedt om at evaluere undervisningen:

Jeg vil sige, at det er så sjældent, at jeg ikke sådan kan give et decideret eksempel på, hvornår lærerne har spurgt om, hvordan undervisningen har været. (interview 4, s. 5, 2020)

Flere elever kommer med eksempler på, hvordan lærerne inddrager deres vurdering, og giver udtryk for, at de oplever, at lærerne tager afsæt i deres perspektiver og synspunkter i justeringen af undervisningen. Spørgsmålene kan gå på, om der er noget, som skal forbedres, eller om der er noget, som skal laves om:

(...) Var den god, var den dårlig, har du lært noget? Hvad synes du var godt i undervisningen, hvad synes du ikke var så godt. (interview 1, s. 5, 2020)

Interviews med pgu-eleverne giver et lidt tydeligere billede af, hvordan lærerne anvender elevfeedback til konkrete justeringer af undervisningens form og indhold. Det sker fx, når lærerne organiserer skemaet, så tunge fag skemalægges først på dagen, hvor eleverne er mest oplagte, eller når lærerne justerer undervisningsmateriale eller tilrettelægger konkrete forløb.

Jeg har jo sagt, at jeg godt vil bygge på ting og arbejde med træ og sådan noget, så det har jeg fået lov til nede i værkstedet.

(interview 12, s. 7, 2020)

Spørgsmålet om, hvorvidt eleverne oplever, at de har mulighed for at påvirke undervisningen, lader os tilbage med et forskelligartet indtryk.

Det afhænger tilsyneladende af, hvilke lærere eleverne har. I den behavioristiske motivationsforståelse er der fokus på, hvordan elevs motivation påvirkes af, om de har et godt forhold til deres lærer (Ågård, 2016). Hvis vi følger denne forståelse, vil elever, der føler, at de har lærere, som lytter til deres feedback, over tid udvikle lyst til at efterligne lærerne og de efterspurgte arbejdsmetoder.

Justeringer i undervisningen på baggrund af elevfeedback

Noget tyder på, at de elever, som bliver spurgt om, hvad de synes om undervisningen, mener, at de har medindflydelse på, hvordan undervisningen foregår. Det fremgår desuden, at evalueringsformen på både agu og pgu overvejende foregår som løbende dialog undervejs i undervisningen eller som afslutningen på forløb, uden at vi kan konkludere, at der er en bestemt struktur.

Flere af eleverne udtrykker, at de godt ved, hvad evalueringen kan bruges til:

Vi kan altid snakke om det, hvis der er noget, der skal være anderledes i undervisningen. Men der kan jo være ting, som vi ikke kan gøre så meget ved – fx om vi må have Red Bull med i skoletiden.
(interview 10, s. 8, 2020)

Dog fortæller nogle af eleverne på pgu, at de ikke siger noget, når læreren beder om feedback, men de begrundet det ikke:

Altså, vi kan sagtens snakke med vores lærer om det, (...) men vi gør det bare ikke, tænker jeg.
(interview 10, s. 8, 2020)

I starten spurgte lærerne os, om der var noget, de kunne gøre bedre i undervisningen. Men vi kunne ikke rigtig komme med nogen svar.
(interview 9, s. 5, 2020)

Citaterne lader os tilbage med en tvivl om, hvorvidt eleverne føler sig kompetente til at svare på spørgsmålet. Oplevelse af kompetence beskrives i Ågård (2016) som oplevelsen af at have de nødvendige udsætninger.

Derfor kunne et spørgsmål fra os være, hvorvidt pgu-eleverne ved, hvad opgaven kræver – altså hvorvidt eleverne kender målene for undervisningen og ser en tydelig sammenhæng mellem evalueringen og deres egen læring. Her fremhæver Wille (2016) vigtigheden af, at lærerne tilpasser evalueringspraksis til den aktuelle kontekst og undersøger, om den daglige evalueringspraksis i klassen faktisk gør en forskel for elevernes læring. Så det kan altså dels handle om, hvordan man konkret rammesætter evalueringen i den konkrete kontekst, dels hvordan man understøtter udviklingen af et fælles evalueringssprog i klassen.

Når de bliver spurgt, udtrykker flere af eleverne på agu, at de gerne vil høres, og at de siger til underviserne, hvis de har ønsker om ændringer. Nogle af eleverne peger på forskellige grunde til, at lærerne ikke får inddraget dem i evalueringen:

Der er jo sikkert nogle lærere, der gerne vil evaluere på undervisningen. Men med alt det her for

tiden, kan det måske godt være svært at huske og spørge. (interview 4, s. 5, 2020)

En af agu-eleverne udtrykker, at han ikke tror, at elevernes feedback bliver brugt til noget:

Jeg tror ikke, at det vil blive taget in consideration.
(interview 6, s. 6, 2020)

Disse eksempler kunne lede til en tolkning af, at det ikke er tydeligt nok for eleverne, hvordan de inddrages i evalueringen. Det gør det interessant at dykke ned i, hvilke konkrete redskaber der kan understøtte elevernes oplevelse af at være medskabere af undervisningen.

Vi har i det følgende valgt at fokusere på portfolioedskabet til at understøtte elevernes refleksion over proces og produkt – som omdrejningspunkt for lærerens fortløbende feedback og evaluering af elevernes arbejde.

Portfolio som evaluering og dokumentation på FGU

På FGU skal elever og lærere arbejde i fællesskab med systematisk at dokumentere læringen med henblik på at fastholde og synliggøre progression, hvilket fremgår af alle fagbilag og læreplaner på FGU under pkt. 4.2 (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). De enkelte fagbilag og læreplaner præciserer, at eleven løbende skal arbejde med dokumentation af processer og produkter, som dokumenterer elevens arbejde med faget eller det faglige tema. Den faglige dokumentation skal anvendes i evalueringen af elevens udvikling og læring.

I læreplanerne er det yderligere tydeliggjort, at læreren skal kommentere produkterne, hvorefter eleven har mulighed for at kvalificere dem. I nogle fag er det præciseret, at dokumentation skal udarbejdes som portfolio, mens valget af dokumentationsform i andre fag er frit. De deltagende informanter i denne undersøgelse arbejder alle steder med portfolio som valgt dokumentationsredskab i alle fag. I de gældende dokumenter for FGU, er der ingen nærmere beskrivelser eller præciseringer af, hvad portfolio som dokumentationsform skal bidrage med, eller med hvilken pædagogisk eller didaktisk baggrund formen er valgt.

Intentionen med portfolio

Ifølge Olga Dysthe (2010) er gevinsten ved arbejde med portfolio afhængig af det læringssyn, der ligger hos den lærer, som anvender portfolio.

Nogle lærere ser portfolio som en mappe, der skal samle fx billeder, målark, dokumenter, produkter, opgaver, test osv. som afslutning på et undervisningsforløb for at vise, hvad eleven har lært i et forløb. Portfolioens indhold kan dernæst, ifølge Dysthe, bruges i en samtale mellem lærer og elev om elevens læring. Denne anvendelse af portfolioen er lærerstyret og produktorienteret, og portfolioarbejdet bliver ikke en del af undervisningen. Dysthe betegner denne måde at anvende portfolio på som behavioristisk, idet læring ses som en konsekvens af den viden og kunnen, som læreren fylder på eleven, og som dernæst kan måles.

Andre lærere har et kognitivt konstruktivistisk læringssyn (Dysthe, 2010). De anskuer læring som noget, der sker aktivt i den enkelte elev. Det vil sige, at elevens tidligere erfaringer og viden er med til at konstruere ny læring. Når dette er læringssynet, bliver portfolioen, ifølge Dysthe, elevens eget redskab til en løbende dokumentation af egen læreproces. Denne form for portfolio vil typisk indeholde det samme som førnævnte, men mere udbygget og med egne refleksioner og selv-vurderinger. Dermed bliver portfolioen et redskab i den daglige undervisning, som understøtter den enkelte elevs læreproces og udvikling, og den kan anvendes som grundlag for løbende samtaler mellem lærer og elev.

Den sidste kategori af lærere anlægger et socio-kulturelt læringssyn på portfolioarbejdet (Dysthe, 2010). De ser læring ske gennem elevens aktive deltagelse i lærende fællesskaber. Indholdet i portfolioen kan, ud over de før nævnte eksempler, også være eksempler på arbejdsprocesser og fælles opgaver, hvor det fremhæves, hvad den enkelte elev bidrager med. Det kan også være tilbagemeldinger fra både lærere og andre elever samt egne vurderinger af både det faglige udbytte og deltagelsen i de fælles arbejdsprocesser og opgaver. Disse vurderinger og tilbagemeldinger vil altid være en integreret del af den stillede opgave, og derved bliver arbejdet med portfolio en integreret del af undervisningen (Dysthe, 2010).

Dysthe er ikke fortalende for enten den ene eller den anden anvendelse af portfolioen, men fremhæver, hvordan de forskellige perspektiver på læring supplerer hinanden. Hun pointerer desuden, at et ensidigt fokus vil reducere det læringspotentiale, der ligger i brugen af portfolio.

Ifølge Birthe Lund (2008) er en portfolio i sig selv en tom mappe. Det er indholdet, som man vælger at lægge i mappen, og begrundelserne herfor (det kalder Dysthe for læringssynet), som kan gøre mappen til et pædagogisk redskab. Lund påpeger samtidig, at portfolio er et komplekst begreb, fordi det både refererer til en undervisningsmetode, hvor det er et redskab, som kan støtte elevernes læring, og til en evalueringss metode, som kan bruges til at vurdere forskellige aspekter ved elevens læring. Som evalueringss metode kan portfolioen eksempelvis være udgangspunkt for løbende og systematiske evalueringss- og feedbacksamtaler mellem lærere og elever på FGU.

Portfolioens anvendelse i praksis på FGU

For at undersøge, hvordan den faglige dokumentation, i dette tilfælde portfolioen, anvendes i evalueringen af elevernes læring og trivsel, spørges eleverne i interviewene om, hvordan de arbejder med portfolio, og om de mener, at portfolioen hjælper dem med at se, at de bliver dygtigere. Elevernes opfattelse af – og syn på – portfolioen afhænger af institution, underviser og elevernes eget engagement. Der ses ikke nogen tydelige forskelle på agu og pgu, hvilket man måske kunne havde forventet, da alle de almene fag har portfoliooprøve som eksamensform. Derfor er portfolioarbejdet en væsentlig del af alt, hvad de laver.

Et gennemgående udsagn fra eleverne på tværs af både agu og pgu er, at portfolio er noget, man laver, fordi man skal bruge den til en eksamen eller prøveeksamen.

Altså, det eneste man kan bruge det til, er at huske, hvad man har lavet. Altså, når man skal ind til prøver. Ellers ved jeg ikke rigtig, hvad man kan bruge det til. (interview 2, s. 7, 2020)

Når de omtaler portfolioen, henviser de til billeder, som de tager løbende, og papirer, som de skal sætte i mappen. De opfatter portfolioen som en

mappe til opbevaring af ”beviser” for forløb. En pgu-elev fortæller dog, at han mener, at mappen vil kunne bruges, når han skal søge job, fordi billederne viser, hvad man kan. Dette læringssyn og denne anvendelse af portfolioen kendetegner det, som Dysthe kalder en behavioristisk anvendelsesmåde (Dysthe, 2010).

I en anden retning sætter en af eleverne spot på intentionen om at gøre progressionen synlig i portfolioen:

Du ser jo, hvor meget du udvikler dig i selve arbejdsprocessen. Alle har jo været nybegyndere på et eller andet tidspunkt. Og så med tiden, så finder man ud af, at du bliver jo bedre til sidst. Og så, når man kigger i sin arbejdsportfolio – fra den første til den nyeste, så kan man tydeligt se forskel på produktet i kvalitet, og hvor flot det er.

(interview 9, s. 6, 2020)

Den meget tydelige udtalelse står ret alene i elevernes italesættelse af portfolioarbejdet. Den afspejler i nogen grad et kognitivt konstruktivistisk læringssyn (jf. Dysthe, 2010) i forbindelse med anvendelsen af portfolioen.

Cirka halvdelen af eleverne giver udtryk for, at de godt kan se meningen med portfolioen, men de giver ikke udtryk for, at de lærer noget eller reflekterer over deres læring. Langt de fleste opfatter arbejdet med portfolioen som træls, kedeligt eller ligegyldigt. Flere elever giver udtryk for, at de synes, at arbejdet med portfolio er lidt svært, fordi de ikke ved så meget om, hvad portfolioen er for noget, og hvad den skal bruges til. De synes ikke, at de har fået nok at vide om det. De savner mere præcise anvisninger, da de oplever, at opgaven med portfolio ellers bliver for ukonkret.

Eleverne spørges ikke direkte om lærernes evaluering af produkterne i portfolioen. Men nogle elever fortæller – i forbindelse med anvendelsen af portfolioen, at deres lærere aldrig kigger på deres ting i portfolioen, og de efterlyser mere konstruktiv kritik og feed forward. Andre elever forklarer, hvordan deres afleveringer bliver rettet af læreren, og at de derefter sætter opgaven og kommentarer ind i portfolioen, hvilket hjælper dem fremadrettet. Når lærerne på denne måde har indblik i elever-

nes produkter i portfolioen, får de bedre mulighed for at justere og kvalificere undervisningen i forhold til elevernes udfordringer og behov.

Elevernes fortællinger giver indtryk af, at det bør italesættes meget tydeligere, hvad anvendelse af portfolio skal bidrage til. Der bør altså italesættes klare overvejelser fra lærerne; hvorvidt arbejdet med portfolioen er et redskab til at vise, men også følge og reflektere over elevernes progression. Når intentionen er, at portfolio anvendes som dokumentation for udvikling og læring, skal der en indsats til, for at både elever og lærere ser og forstår portfolioen som sådan.

Systematik og tilrettelæggelse af portfolioarbejdet

Når portfolio vælges som den faglige dokumentation, som skal ligge til grund for den løbende evaluering, fordres der et systematisk tilrettelagt arbejde med portfolio. Dette arbejde varierer meget fra institution til institution. Nogle elever fortæller, at de arbejder systematisk med det i fastlagte lektioner hver uge, mens andre elever nærmest ikke ved, om de har en portfolio. Ligeledes er der også flere elever, som fortæller, at de kun har en portfolio i et enkelt fag, fx dansk, selv om portfolio er tænkt som arbejdsredskab og dokumentation i alle fag.

Nogle af eleverne, som har fastlagte portfoliolektioner, er enige om, at arbejdet med portfolioen kan bruges til noget. Det kan godt være træls, men de kan faktisk godt se meningen med det. De fortæller også, at de kan se en struktur, fordi de har fået udleveret skemaer med mål, der skal krydses af og sættes i portfolioen sammen med billeder og beskrivelser.

Flere elever fortæller, at de sjældent bliver færdige med opgaverne i portfolioen. Der er ikke en forventning fra lærerne om, at de laver dem færdige derhjemme, men de når det heller ikke i skolen. Næste dag er man videre med noget andet. Dette gælder både elever med og uden fastlagte lektioner. En elev udtaler:

Jeg får lavet halvdelen af opgaverne, og så er dagen slut, og så får vi det aldrig op igen. Og så er man sådan lidt: Okay, jeg blev aldrig færdig med den her opgave. **(interview 2, s. 16, 2020)**

Udtalelsen peger på en udfordring i forhold til såvel systematikken som det opfølgende arbejde på produkterne i portfolioen. Det kalder derfor på en klar prioritering af tid til at færdiggøre arbejdet – for at tydeliggøre vigtigheden af elevernes arbejde med portfolioen.

Flere af de elever, som ikke har fastlagte portfoliolektioner, fortæller, at portfolioen indtil videre mest består af billeder, som stadig bare ligger på deres mobiltelefon og ikke bliver brugt til noget. De er ikke vant til en struktur på, hvordan billederne skal blive til et produkt i portfolioen.

Nogle gange tager vi billede. Så går der en uge, så siger en af os "fuck" og kigger på ham [læreren], "vi glemte det". Jeg tror, jeg har syv billeder på et år.

(interview 3, s. 15, 2020)

Elevernes udtalelser giver et tydeligt indtryk af, at portfolioarbejdet struktureres og prioriteres meget forskelligt – både regionalt, men også internt på de forskellige institutioner.

Der ligger et stort ansvar hos lærerne om at sørge for en kontinuitet i arbejdet med at færdiggøre opgaverne, så de føles vigtige for eleverne. Udsagnene kan tyde på, at såvel struktur som prioriteret portfolioarbejdstid giver eleverne mere indsigt i og forståelse for arbejdet med portfolio og dermed bidrager til en oplevelse af at blive dygtigere.

Konklusion

Vi har i denne artikel redegjort for de fund, som vi har gjort i relation til elevernes oplevede læringsudbytte i arbejdet med evaluering i og af undervisningen på FGU. Vi har gennem interviewene identificeret generelle opmærksomhedspunkter, som lærere, vejledere og ledere på FGU med fordel kan lade sig inspirere af i deres tilrettelæggelse af undervisningen.

Samtidig er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at vores empiriske grundlag vidner om store forskelle på, hvordan eleverne oplever, at der arbejdes med evaluering og portfolio – også indenfor samme FGU-institution og skoleafdeling. Institutionerne kan skærpe deres opmærksomhed på, hvordan eleverne på den enkelte institution,

afdeling og hold oplever, at arbejdet med evaluering understøtter deres læreprocesser, og på den baggrund indarbejde en systematik for evaluering af og i undervisningen på FGU. Samtidig har vi peget på lærernes overordnede ansvar for undervisningens tilrettelæggelse.

Vores undersøgelser af elevernes inddragelse i evalueringen af undervisningen på FGU indikerer, at der i rammesætningen af evalueringen kan sættes endnu mere fokus på, hvordan elevfeedback anvendes i forbindelse med tilrettelæggelse og justering af undervisningen. Her er vi særligt opmærksomme på, hvordan lærerne kan understøtte elevernes tillid til, at der bliver lyttet til elevernes feedback, og hvordan evalueringen kan systematiseres og konkretiseres, så eleverne ser en sammenhæng mellem evalueringen og deres egen læring.

I forbindelse med arbejdet med portfolio kan der med fordel finde en grundlæggende diskussion sted på institutionerne, som kan pege på, hvilke intentioner arbejdet med portfolio skal indfri. Det gælder både i forhold til læringssyn, evaluering, systematik og prioritering. Først derefter kan lærerne for alvor sætte ind og anvende portfolioen som et redskab i evalueringen af elevernes læring og progression.



Litteratur

Andersen, M. (red.) (2021). *Evaluering. Af læring, undervisning og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, R.H., Jeppesen, A.H. & Gloy, T. (2014). *Elevinddragelse i undervisningen – en vej til øget faglighed, trivsel og samfundsendagement*. Randers: Danske Skoleelever.

Børne- og Undervisningsministeriet. (u.å.). *Læreplaner og fagbilag*. <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/laererplaner-og-fagbilag>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020, 16. juni). *Didaktiske principper*. <https://emu.dk/fgu/dansk/didaktiske-principper>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019, 1. maj). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. <https://emu.dk/fgu/dansk/didaktiske-principper/vejledning-til-de-15-didaktiske-principper-fgu?b=t435-t1867-t2326>

Dysthe, O. (2010). *Læringssyn og vurderingspraksis*. I Frost, J. (red.). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2014). *Elevinddragelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Hattie, J. & Timperley, H. (2015). *Styrken ved feedback*. I Andreassen, R., Bjerresgaard, H., Bråten, I., Hattie, J., Hermansen, M., Hopfenbeck, T.N. ... & Wille, T.S. *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo.

Krogstrup, H.K. (2006). *Evalueringsmodeller*. Århus: Academica

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, B. (2008). *Læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition*. I Lund, B. (red.). *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Neergaard, M. (2018). *Fælles som læring: formativ vurdering i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Undervisningsministeriet. (2019). *Rundt om den forberedende grunduddannelse – FGU Introduktion for fagprofessionelle*. København: Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.

Wille, S.T. (2016). *Vurdering for læring i klasserummet*. Frederikshavn: Dafolo.

Ågård, D. (2016). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund.