

cepra-striben

TEMA: FEEDBACK



■ Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver

■ Evaluering som logik og praksis i erhvervsuddannelser

■ SEALK, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner

■ Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet

■ Bedømmning som lärande:
Vad elever kan lära sig genom att ge feedback

■ Inklusion og børn i udsatte positioner

■ LOV - en strategi for å fremme læring

Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.cepra.dk/tidsskrift eller på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemåne, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Projektchef Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Helle Schjoldager, Evalueringskonsulent Trine Haslam.

Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

Tryk: Dafolo
Oplag: 500 stk

ISBN 978-87-991408-3-1
ISSN 1903-8143

FORORD

**En væsentlig del af udviklings-, under-
visnings- og læreprocesser er den feedback
deltagerne modtager fra omgivelserne på
forskellige måder. Artiklen "The power of
feedback" (2007) af Hattie og Timperley
blev startskuddet til yderligere forskning
i feedbacks betydning, for både dem der
modtager og dem der giver det. Andre har
lavet udviklingsprojekter, hvor de generelle
fund fra artiklen er implementeret og
udviklet i forskellige kontekster og dermed
blevet mere egnede, som en del af en
evalueringskultur i en inklusionspraksis.
Dette temanummer beskæftiger sig med
feedback processer i forskellige kontekster.**

Den første artikel: "Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver – belyst ud fra forskellige elevperspektiver" af Anette Rasmussen, lektor, institut for læring og filosofi ved Aalborg universitet, omfatter en analyse af prøver i skolen i elevperspektiv: Hvilke betydninger har folkeskolens afsluttende prøver for forskellige elever i relation til deres hidtidige skoleerfaringer og for valg af fremtidige uddannelser? Alle elever er en del af denne formaliserede feedbackstruktur og artiklen viser, hvordan forskellige elever profiterer forskelligt af de afsluttende prøver.

Den anden artikel: "Evaluerings som logik og praksis i erhvervsuddannelser" af Nanna Friche, postdoc, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde universitet, sætter fokus på erhvervsuddannelsernes legitimitet beror på evnen til at spejle omverdens kulturelle konstruktioner af kvalitet i uddannelse. Hvad betyder denne særlige måde at levere feedback på for

■ Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver

Af: Anette Rasmussen

SIDE 4

■ Evaluering som logik og praksis i erhvervsuddannelser

Af: Nanne Friche

SIDE 14

■ SEALK, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner

Af: Claus Madsen

SIDE 20

■ Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet

Af: Vibeke Christensen & Søren Pjengaard

SIDE 30

■ Bedømming som lærende: Vad elever kan lære sig gennem at ge feedback

Af: Jessica Berggren

SIDE 44

■ Inklusion og børn i udsatte positioner

Af: Mathilde Nyvang Hostrup

SIDE 54

■ LOV - en strategi for å fremme læring

Af: Dag Søemo og Roald Jensen

SIDE 66

Feedback

branchen, elever og for samfundet? Artiklen er således et bidrag til bredere diskussioner af kvalitet i erhvervsuddannelserne.

Den tredje artikel: "At lede lærernes udvikling og læring gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer (SEALK), dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner" skrevet af Claus Madsen, Uddannelseschef, Business College Syd, sætter fokus på pædagogisk ledelse og evalueringsprocessers plads heri. Artiklen formidler nogle bud på, hvordan denne ledelsesopgave kan håndteres gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner. Artiklen henvender sig til ledere (og lærere) både i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne.

Den fjerde artikel: "Elevfeedback som læringsfremmende undervisningsaktivitet i danskfaget i udskolingen" skrevet af Vibeke Christensen, lektor og ph.d. studerende og Søren Pjengaard, lektor ved læreruddannelsen, UCN sætter fokus på elevfeedback i praksis. Gensidig elevfeedback bidrager til at øge mængden af feedback, men der er også udfordringer forbundet med denne form for feedback. Disse udfordringer er afsat for et aktionsforskningsstudie, hvor det undersøges, hvordan gensidig elevfeedback kan inddrages og kvalificeres i 7. klasse-elevs arbejde med oplæsning i faget dansk i den danske folkeskole.

Den femte artikel: "Bedömning som lärande: Vad elever kan lära sig genom att ge feedback" er skrevet af Jessica Berggren, ph.d. studerende ved institut for engelsk ved Stockholms Universitet. Artiklen præsenterer fund fra udforskning af læring i en 8. klasse i engelsk, hvor der er planlagte forløb med gensidige elevfeedback processer. Vægten i studiet er på, hvad elever lærer, når de giver feedback og dermed bliver artiklen et bud på, hvordan feedback kan blive en del af den didaktiske tænkning.

Den sjette artikel: "Inklusion og børn i udsatte positioner - RP-metoden som evaluering af inklusionsindsatser i dagtilbud" er skrevet af Mathilde Nyvang Hostrup, adjunkt, act2learn, UCN. Artiklen diskuterer, hvilke faktorer der er vigtige for børns inklusion i dagtilbud - med særligt fokus på børn i udsatte positioner. Artiklen følger to spor, nemlig at sætte fokus på viden om inklusion, med særligt fokus på børn i udsatte positioner og at præsentere en evalueringsmetode, som kan bidrage til at spotte udsathed i den pædagogiske praksis.

Den syvende artikel: "LOV - en strategi for å fremme læring" er skrevet af Dag Sørmo, Høgskolelektor og Roald Jensen, Førstelektor. Artiklen beskæftiger sig med et udviklings-forskningsprojekt i norsk skole, hvor koblinger mellem aktivitet og læring søges optimeret. I artiklen beskrives LOV-strategien og det teoretiske fundament for denne. I artiklen bringes også tiltag, fund, fremgangsmåder og naturligvis resultater af forskningsprojektet.

Rigtig god læselyst
Ansvarshavende redaktør
Tanja Miller ph.d.
Leder af Center for Evaluering i Praksis



Betydninger af folkeskolens afsluttende prøver

- belyst ud fra forskellige elevperspektiver

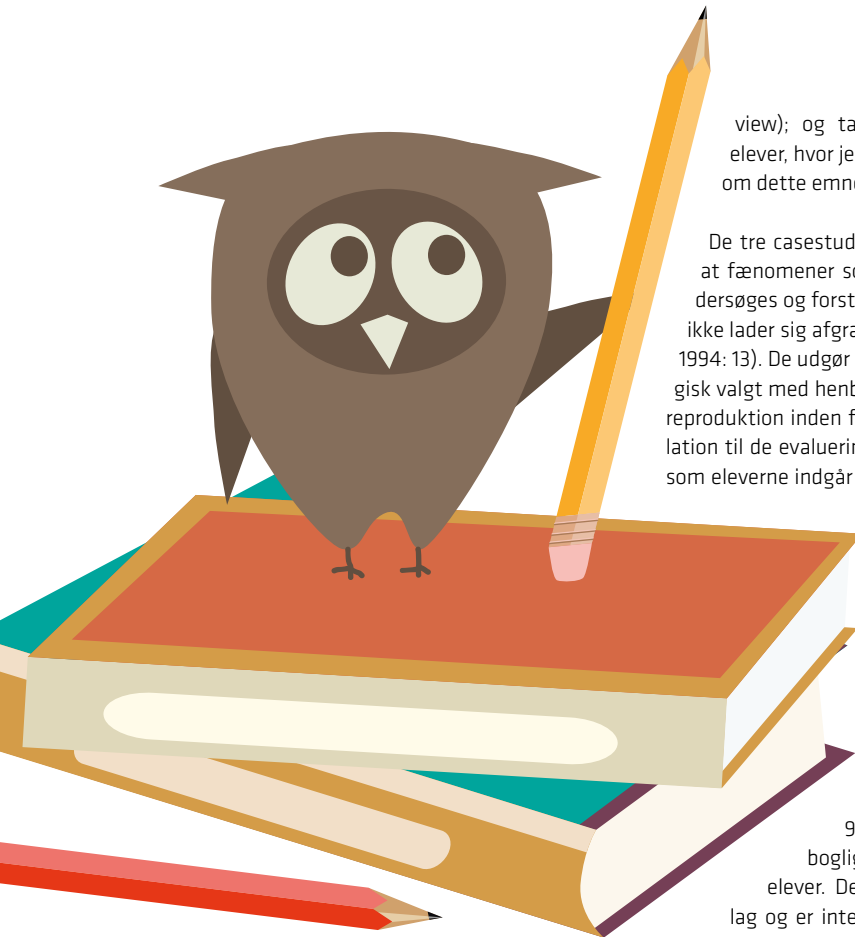
Artiklen omfatter en analyse af prøver i skolen i elevperspektiv: Hvilke betydninger har folkeskolens afsluttende prøver for forskellige elever i relation til deres hidtidige skoleerfaringer og for valg af fremtidige uddannelser? Analysen bygger på en tværgående analyse af interview gennemført i tre forskellige casestudier og fokuserer på forholdet mellem habitusformer og prøvernes betydninger for motivering, disciplinering, selektering og "valg" af uddannelse. Eleverne er unge, der er på vej til eller væk fra de ungdomsuddannelser, som aktuelle uddannelsespolitikker lægger stor vægt på, at alle unge skal sluses videre til og fastholdes i. Analysen konkluderer, at prøverne i varierende grad har motiverende, disciplinerende og selekterende betydninger for forskellige elever.

Indledning

Der har gennem de seneste årtier været et stærkt fokus på såvel faglighed som prøveafvikling inden for uddannelsessystemet. Denne fokusering er fulgt i kølvandet på, at danske skoleelever i de meget omtalte PISA-undersøgelser scorede relativt dårligt inden for grundlæggende færdigheder. Dette bidrog til en politisk fokusering på at styrke en "evalueringskultur" og igangsætte en række tiltag, som blandt andet betød, at folkeskolens afgangsprøver blev obligatoriske, og at alle fag er gjort til prøvefag (Undervisningsministeriet, 2006). Det indebærer i direkte tilknytning til undervisning og læring, at eleverne i løbet af deres skoleliv bliver testet mere formaliseret, generelt og hyppigere; at de kommer til flere afsluttende prøver; og at de afsluttende prøver, som tidligere var frivillige, nu er obligatoriske.

Ligesom prøver nyder også unges videre uddannelsesstrategier efter grundskolen stor politisk bevågenhed. Skiftende regeringer har formuleret politiske målsætninger om, at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringsgrundlaget, 2007; Regeringsgrundlaget, 2011). Det er dog et ubesvaret spørgsmål, om de øgede prøveaktiviteter i uddannelsessystemet rent faktisk tilskynder flere unge til at søge videre i uddannelsessystemet, eller om de kunne have modsatte virkninger. Et mere vidtgående spørgsmål kunne være, hvilke faktorer der i det hele taget har betydning for de unges valg af uddannelser og fremtidige erhverv (se fx Karlsen, 2001).

I denne artikel vil jeg på baggrund af egne empiriske undersøgelser fokusere på samme område, altså de afsluttende prøvers betydning, men ud fra en lidt anden vinkel. Jeg sætter således fokus på, hvilken



betydning de afsluttende prøver i folkeskolen har for den enkelte elevs opfattelse af sig selv og egne skolefærdigheder, samt hvilken betydning prøverne i det perspektiv – relateret til hidtidige skoleerfaringer og sociale udgangspunkter – har for elevens "valg" af videre uddannelse.

Metodologi og analyseredskaber

Analysen omfatter primære data fra tre casestudier¹ omfattende i alt 33 interview med elever. De tre casestudier, som også har dannet ramme om undersøgelser og analyser af læring formidlet i andre sammenhænge (Rasmussen, 2011a; 2011b; Rasmussen og Rasmussen, 2009) er fra henholdsvis en folkeskole, hvorfra jeg anvender interview med udvalgte elever fra 9. årgang (seks interview); et produktionsskoleprogram for elever med særlige skolevanskeligheder, hvor jeg har interviewet deltagende elever (18 inter-

view); og talentklasser for bogligt dygtige elever, hvor jeg har interviewet udvalgte elever om dette emne (ni interview).

De tre casestudier baserer sig metodologisk på, at fænomener som læring og evaluering må undersøges og forstås i konteksten, idet fænomenet ikke lader sig afgrænse klart fra dets kontekst (Yin, 1994: 13). De udgør alle kritiske cases, som er strategisk valgt med henblik på at belyse teorier om social reproduktion inden for uddannelsessystemet og i relation til de evaluerings- og bedømmelsesaktiviteter, som eleverne indgår i. Casestudiernes informanter til denne analyse er ligeledes udvalgt med henblik på størst mulig faglig og social spredning, hvilket relaterer til analysens særlige formål om at kunne belyse spørgsmål omkring den sociale baggrunds betydning i relation til skolefærdigheder og evalueringer heraf.

Casestudiet af folkeskolens 9. årgang inkluderer således både bogligt og ikke-bogligt orienterede elever. De kommer fra forskellige sociale lag og er interviewet i forbindelse med deres afsluttende prøver i skoleåret 2007 i en undersøgelse, der desuden omfattede observationer på skolen og interview med deres klasselærere og skolens UU-vejleder omkring klassens undervisning, elevernes baggrunde og fremtidige uddannelsesvalg.

Casestudiet af produktionsskoleprogrammet omfatter unge, som har haft svært ved at matche folkeskolens krav og har færre ressourcer at trække på end flertallet af unge. Ud over interview med udvalgte unge på fem produktionsskoler, gennemført i årene 2007-2008, indgår der observationer af elevernes hverdagsliv på skolerne, interview med deres lærere og en spørgeskemaundersøgelse om baggrundsforhold for samtlige de elever, som indgik i screeninger og tests i forbindelse med programmet.

¹Forskningen er gennemført på baggrund af en postdoc bevilling (efteråret 2006) fra Det Frie Forskningsråd, Samfund og Erhverv (FSE) til projektet *Prøver i skolen - belyst i relation til social differentiering*.



Casestudiet af talentklasserne omfatter 8. og 9. klassens elever, som klarer sig fagligt godt og generelt kommer fra ressourcestærke hjem. Ud over interview med næsten samtlige eleverne omfattede den primære empiriske undersøgelse, som blev gennemført i 2006-2007, observationer af undervisning og camps i talentprojektet, interview med dets lærere og ledere samt en survey-undersøgelse af elevernes baggrundsforhold.

Samtlige tre casestudier kan betegnes som en form for forskningsdesign (Launsø & Rieper, 2000), hvis sigte er – gennem anvendelse af primært kvalitative metoder – at undersøge og skabe mening omkring et fænomen. Rationalet bag denne tilgang er, at det først er nødvendigt at begribe og benytte den subjektive dimension af den socio-historiske verden, som ligger til grund for ikke blot opfattelser og fremstillinger, men også handlinger (Bertaux & Thompson, 1997) og dernæst relatere den nære opfattelses betydning for og til en bredere tendens. Casestudierne har således som underliggende antagelse og begrundelse, at den tilskrevne og oplevede betydning af prøver i skolen også relaterer til social baggrund.

I og med at prøver er en form for evaluering, er det relevant at inddrage nogle evalueringsmæssige distinktioner og betydningskategorier. Helt overordnet skelnes ofte mellem en formativ og en summativ betydning af evalueringer (Broadfoot, 2007: 38), der retter sig mod henholdsvis fremadrettet læring eller bagudrettet kontrol. Lignende sondringer og spændingsforhold er beskrevet som 'evaluering for læring' versus 'evaluering af læring' (Harlen, 2006); uformel, intern evaluering versus formel, ekstern evaluering; og procesevaluering versus produktevaluering (Bendixen, 2009: 37; Borgnakke, 2008: 11). Mine betydningskategorier henter dog først og fremmest inspiration i en tidligere undersøgelse af Folkeskolens afgangsprøver, gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (2002), som fokuserer på prøvernes funktioner for elever, lærere og fag.

Danmarks Evalueringsinstitut fastslår, at prøverne virker *disciplinerende og motiverende* på såvel lærere som elever i forhold til den daglige undervisning. I forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen virker prøverne i udpræget grad styrende for specielt sidste halvdel af 9. klasse, hvor mange lærere bruger meget tid på decideret prøvetræning. Desuden fastslår denne tidligere undersøgelse, at prøverne har betydning for fagenes indbyrdes status. De fag, der afsluttes med en prøve, blev generelt tillagt en høj status, mens ikke-prøvefag havde en lavere status blandt både elever, lærere og skoleledelser (ibid.). Det er nærliggende at antage, at prøverne bidrager til en lignende rangordning af eleverne. En sådan betydning kan med et andet ord betegnes som *selekerende*, hvilket i den nære sammenhæng vil kunne fortolkes gennem selvopfattelse eller social identitet og i den bredere sammenhæng som social stratifikation. I relation til sidstnævnte supplerer jeg mine egne data med et bredere materiale (Pless & Katznelson, 2005; Mehlbye m.fl., 2000; Andersen, 2005), der yderligere kan belyse betydningen af prøver og social baggrund for uddannelsesvalg.

I de følgende tre afsnit strukturerer jeg analysen i forhold til de tre betydningskategorier: motivering, disciplinering og selektering. De to første afsnit, om motivering og disciplinering, behandler første del af problemstillingen, som vedrører elevernes opfattelse af prøverne i relation til sig selv og egne færdigheder. De trækker på interviewcitater, som er illustrative for de tre cases og muliggør koblingen mellem elevernes positioner og opfattelser. Det sidste afsnit, om selektering, vedrører den anden del af problemstillingen, som ud over interviewanalysen trækker på ovennævnte sekundære undersøgelser.

Motiveringsbetydningen

Den motiverende betydning fremkommer i evalueringsundersøgelsen som elevernes vurdering af egne indsatser i fagene. I spørgeskemaundersøgelsen (EVA, 2002: 28) var der således 69 % af eleverne, der svarede, at de ydede mere i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Prøverne anses på denne måde for at adfærdsregulere eleverne i bestemte retninger, hvilket kan fremme deres læring inden for disse prøve-

fag og som sådan have en formativ betydning. Men dette sker vel at mærke kun i den udstrækning og del af stoffet, eleverne skal bruge til afgangsprøverne. Det indebærer en instrumentel form for læring, hvor formålet med at lære faget ligger uden for faget eller personen selv. Denne betydning af prøverne kan aflæses af følgende udsagn:

(...) "Man skal læse meget for at gøre sig klar til prøverne, og ja så selvfølgelig fremlægge ordentligt og håbe på det bedste. (...) Altså selvfølgelig er jeg sådan lidt nervøs, men ... nu når jeg står deroppe, så plejer det ikke være så slemt. Så skal det bare overstås." (Dreng, 16 år, folkeskolens 9. årgang)

Prøverne ansporer denne dreng til at læse og forberede sig. Ellers har han haft lidt svært ved at tage sig sammen og har altid været "lidt træt af at gå i skole", som han siger. Men med udsigt til de afsluttende prøver har han formået "at tage sig lidt mere sammen", for ellers vil hans kommende mester (på den læreplads, der venter ham efter 9. klasse) måske tro, at han "har været doven i skolen." Han ser således prøven som retvisende for, hvilken indsats man har ydet i skolen – om man har været flittig eller doven. Dette synspunkt kan hænge sammen med, at han oplever at tilhøre den "dovne" kategori af elever og samtidig har behov for at yde en ekstra indsats for at klare sig i skolen. Der er i hans familie ikke tradition for bogligt, men manuelt arbejde, hvilket tilsvarende også er det, han orienterer sig imod. I forhold til hans kommende læreplads betyder det noget at kunne dokumentere arbejdsomhed, hvilket for ham aktualiserer skolens og prøvernes betydning. En sådan motivering er at forstå som en ydre tilskyndelse eller adfærdsregulering, der positivt kan fremme hans betingelser for læring.

Denne betydning er dog ikke udtalt hos alle elever, måske særligt ikke hos de elever, der har et hårdt arbejde med at honorere skolens boglige krav. En af eleverne fra produktionsskoleprogrammet har fagligt og socialt dårlige erfaringer fra folkeskolen og siger således til spørgsmålet om, hvordan hun har det med at gå til prøver:

"Jeg gider ikke bruge tid på sådan noget. (...) Det har jeg ikke lysten og tålmodigheden til." (Pige, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

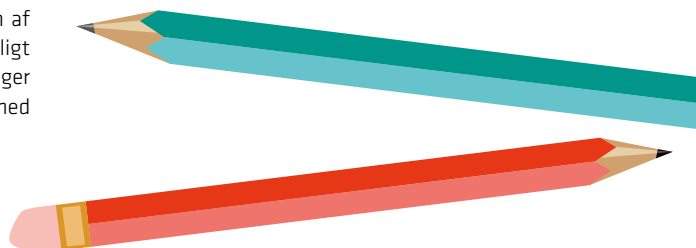
Denne pige ser det ikke som umagen værd at engagere sig i skolens prøver. Det står for meget i modstrid med hendes erfaringshorisont. En anden elev fra samme gruppe af elever siger:

"(...) jeg har ikke været den, der når man skulle til eksamen sagde, nu bliver jeg nervøs, og jeg har ikke lyst til at gå til eksamen og sådan noget. Jeg syntes bare, at det var fedt, for så skulle du bare op i et par timer, og så havde du fri resten af dagen." (Dreng, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

Det motiverende aspekt retter sig hos disse elever ikke mod at lægge ekstra arbejde i skolen, men mod at slippe for denne. Der er i begge ovennævnte tilfælde tale om en omvendt motiverende virkning i forhold til at interessere sig for skolens fag og den hermed forbundne læring.

Nogle af de bogligt stærke elever tilskriver prøverne en vis motiverende betydning for at lære skolefagene, som det fremgår i følgende citat:

"Altså lærerne underviser efter prøverne, efter hvad der er vigtigt ved det, eleverne skal op i. Så for eksempel tysk, det er et rigtig godt eksempel. Man skal undervise eller have prøverne efter det, de skal undervise i. Og i tysk mener jeg, det er vigtigt, at man får det mundtlige, for du kan ikke lære at skrive pænt tysk på tre år. Så skal du være helt vildt god sprogligt, og det tror jeg ikke, der er ret mange der er. Det er jeg i hvert fald ikke, så ... Så det er vigtigt, at du går efter ... Jamen skal de op i mundtligt, så er det det, læreren underviser efter ..." (Pige, talentklasse)



Prøven skal afspejle undervisningen, hedder det i anbefalingerne fra Evalueringsinstituttet (2002). Men som det antydes i citatet, går påvirkningen begge veje, således at eleven også har en forventning om, at lærerne i praksis underviser efter, hvad eleverne skal til prøve i. Ligesom eleven ser prøven som en rettesnor for lærerens undervisning, ser hun den som en rettesnor for det, man læringsmæssigt "går efter".

Flere fra denne gruppe af elever tillægger prøverne en sådan motiverende betydning:

"Det kan jeg godt lide. (...) Ja, fordi så får jeg afprøvet ... så ved jeg, hvad det er jeg er god til, og hvad det er jeg skal forbedre og sådan noget." (Dreng, talentklasse)

"Det er sjovt, det er sjovt, for så kan du virkelig se, hvor skal man måske ind og arbejde lidt mere, men det er sjovt lige at se, hvor man ligger henne ..." (Dreng, talentklasse)

I ovenstående udsagn fremstår målingen af faglig progression som central. Eleverne ser positivt på prøverne, fordi de kan bekræfte dem i, at de er gode til noget og ligger godt i forhold til andre elever. Der er således et stærkt konkurrenceaspekt forbundet med prøverne. En anden dreng fra talentklassen nævner dem som en god måde at afslutte sin folkeskole på, for "ellers tror jeg ikke, man gider lære noget i skolen". I den forstand kan virkningen ud over motiverende siges at være disciplinerende.

Disciplineringsbetydningen

Prøvernes *disciplinerende betydning* er beslægtet med den motiverende ved også at knytte an til faglig indsats i undervisningen. Men modsat motivering som tilskyndelse i positiv retning knytter disciplinering an til prøverne som en kontrollerende foranstaltning, der associerer mere til tvang end lyst. I EVA-undersøgelsen behandles motivering og disciplinering under ét. Men jeg har i min analyse – uagtet at det giver et noget forenklet begreb om disciplinering som primært kontrol – valgt ovennævnte sondring for at have nogle klare analytiske distinktioner.

Det er oplagt, at prøverne med deres placering i slutningen af skoleforløbet varetager en summativ funktion i forhold til fagene og elevernes læring af disse. Indbegrebet af den summative funktion er at undersøge, hvad eleverne har lært, at kontrollere om de har lært det, de skulle, eller kan det, som er målsat med læreplanerne. Det betyder, at der indlejret i prøven ligger en bedømmelses- eller kontrolfunktion, hvilket denne elev hæfter sig særligt ved:

"(...) når man er færdig med et år, så at vise, hvad man har lært. (...) Men så selvfølgelig tænker jeg også på noget skræmmende, når jeg hører ordet prøver, for det er jo virkelig, at man skal vise, hvad man har lært, og hvis man kvajer sig, kan det ses. Så jeg forbinder ikke prøver med noget godt, det synes jeg ikke." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

Prøver har ifølge denne piges udsagn en direkte betydning for hendes selvpfattelse. Man skal helst ikke "kvaje sig", så det bliver synligt for andre, hvis der er noget, man ikke kan/ikke har lært. Prøven handler med andre ord om en præstation, som i høj grad er synlig udadtil. En anden pige siger:

"De betyder en del, synes jeg, fordi jeg ligesom kan bevise, hvad jeg duer til, og hvad jeg egentlig kan. Men på den anden side betyder det også, at hvis det er nogle dårlige emner, som jeg synes, det har været lige i det her tilfælde, så betyder det også, at man ikke får vist, hvad man kan." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

Ovennævnte piger forbinder prøverne med en chance for at vise, hvad man har lært, og at man er god til noget. Hvis prøverne giver dem muligheden for det, oplever de dem som retvisende og retfærdige. Men de hæfter sig ved det aspekt af tilfældighed, der samtidig rummer risikoen for, at de kan være uheldige og ikke får denne chance. Det fremgår tidligere i interviewet med dem, at de plejer at klare sig godt i skolen og som sådan har en større chance for at være heldige og mindre på spil end eleven i følgende eksempel:

"Jeg var meget stresset i folkeskolen. Jeg ved ikke, om det var, fordi der lå en eller anden eksamen og ventede på mig eller sådan noget. Herude kan jeg lige-

som slappe lidt mere af og forbedre de ting, jeg mangler og sådan noget.” (Pige, 18 år, produktionsskoleprogrammet)

Afgangsprøverne har på denne pige virket som et pres for at skulle præstere noget, som hun har svært ved. Det fremgår således tidligere i interviewet med hende, at hun er ordblind og som følge heraf har haft det rigtig svært i skolen. Fremfor at disciplinere hende til at yde mere fratog prøver hende lysten til at gå i skole, fordi presset i forbindelse med dem var for stort. Den med prøverne forbundne disciplinering kan således have modsatrettet virkning i forhold til at mobilisere kræfter til læring. Specielt for elever, som har vanskeligt ved skolens boglige fag, kan det være nødvendigt at mobilisere ekstra energi for at lære noget. Men den energi kan i stedet blive opslugt af presset ved at skulle til prøver.

En anden produktionsskoleelev kan ikke lide skolens bedømmelsesformer, som han finder ”undervurderer mennesker.” For ham er eksamen ”næsten ligesom et spil, du kan vinde og tabe”. På den måde associerer han også til førnævnte vilkårlighed omkring prøverne. Men også en elev, som plejer at klare sig godt i skolen, kan forbinde prøverne med et vist ubehag som i følgende udsagn:

”Jeg kan ikke lide det. Jeg synes, det er ... Jeg ved, det er nødvendigt ja, men jeg synes, det er ... Jeg synes, det er hårdt sådan. Jeg synes, det virker lidt forkert og ... Jeg tror personligt, at jeg har fået bedre og mere præcise resultater ved ... Altså her er det ligesom det, vi kan den ene dag, vi bliver bedømt på, mens (...) standpunktskarakterer ...” (Dreng, talentklasse)

Denne elev ser prøverne som udtryk for et tilfældighedernes spil og forbinder udfaldet med en vis vilkårlighed. Samme betydning kan fortolkes i følgende ordveksling mellem to elever:

Pige: ”Jeg synes, at årskaraktererne er vigtigere. For man kan godt have en lav årskarakter og så klare det rigtig godt til eksamen. Men så synes jeg, det viser, at man er meget god men doven. Man gider ikke lave

noget i timerne, og derfor får man en dårlig årskarakter, hvorimod hvis man har en høj årskarakter og klarer det dårligt til eksamen; så kan det være en svupper.”

Dreng: ”Ja, det kan være, at man bliver nervøs.”

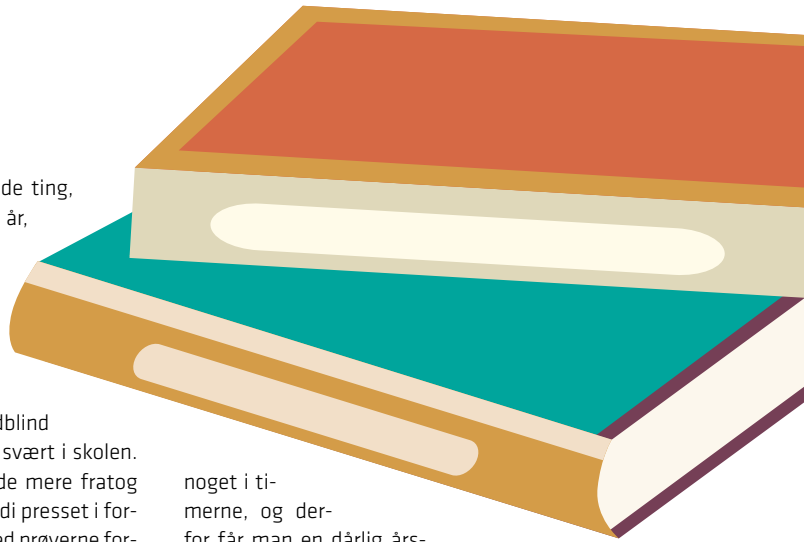
Pige: ”Ja nemlig! Så synes jeg, det er godt, at man har årskarakterer, for de betyder meget mere.”

Dreng: ”Det er målt over 20 minutter eller sådan noget.”

Pige: ”Ja, det viser slet ikke det samme.”

(Uddrag fra gruppeinterview med elever fra talentklasse)

De to elever problematiserer, at prøverne ikke giver et sandt billede af eleven. De vurderer, at prøverne kun giver et øjebliksbillede af elevens præstationer, som imidlertid kan være misvisende for, hvad eleven mere generelt kan præstere. For dem udgør årskaraktererne et mere retfærdigt alternativ i forhold til at vise, om man er doven eller arbejdsom i skolen. De ser det som vigtigt, at der tilvejebringes en retvisende bedømmelse af dette. Samtidig indikerer de, at det ikke er tilfældet med prøverne, som ikke nødvendigvis vil afsløre en elevs ”dovenskab”. Omvendt ser de en risiko for, at en ellers dygtig og arbejdsom elev kan være uheldig og klare sig dårligt til prøven. Den giver i deres optik ikke et retvisende billede af, hvilken indsats eleverne har ydet i skolen. Disse elever ser heller ikke en nødvendig sammenhæng mellem at klare sig godt og



arbejde hårdt for det; flere af dem har oplevet at klare sig godt selv med en minimal indsats i skolen. Som en af drengene fra talentklassen siger om prøverne, har de "ikke den helt store betydning; jeg har læst en halv time eller sådan noget". For ham virker de således ikke disciplinerende i forhold til at forberede sig ekstra grundigt, da han oplever at kunne stoffet godt nok til at klare prøven.

Selekteringsbetydningen

De afsluttende prøver i folkeskolen kan have en *selektierende betydning* for eleverne i forhold til deres videre uddannelsesforløb. Selvom resultatet af prøverne formelt set og i de fleste tilfælde ingen betydning har for optagelse på en ungdomsuddannelse (EVA, 2002: 14), ser prøverne ud til alligevel at have en stærk betydning – om end på en indirekte måde – i relation til uddannelsesvalg. En pige siger om dem:

"Jeg bliver spændt i maven, jeg kan ikke lide prøver. (...) man har dem jo for, at man kan få en karakter og komme videre i livet – for at man kan komme videre og blive til noget." (Pige, folkeskolens 9. årgang)

For denne elev fremstår prøverne som særdeles betydningsfulde for, hvilke muligheder hun har. Umiddelbart efter 9. klasse vil hun arbejde og tage en uddannelse som social- og sundhedsassistent. Hun har haft det svært både fagligt og socialt i skolen, hvilket giver hende grund til at opleve spændinger og ubehag omkring prøvesituationen.

Omvendt kan den fagligt dygtige elev også have meget på spil i forhold til at skulle leve op til gode årskarakterer og høje ambitioner. Men flere i den gruppe giver udtryk for mindre stress omkring prøverne og siger eksempelvis:

"Jamen jeg har det egentlig fint med det. Jeg bliver ikke nervøs eller sådan noget. Men nu gælder det jo heller ikke rigtigt for noget (...)" (Pige, talentklasse)

Denne pige har ikke så meget på spil, da hun allerede er sikret optaget på gymnasiet. Så udfaldet af prøverne har ingen betydning for, om hun kan gå i gang med sin ungdomsuddannelse. Det er i det perspektiv, at det "ikke rigtigt gælder". Men, som det fremgår af flere andre udsagn inden for denne gruppe af elever, kan prøveresultater til gengæld have stor betydning for deres selvopfattelse og syn på egen faglighed.

Af betydningsfulde faktorer for elevens valg af ungdomsuddannelse efter 9. klasse fremstår årskarakterer, køn og etnicitet samt forældres uddannelsesbaggrund som de væsentligste (Pless & Katznelson, 2005; Mehlbye m.fl., 2000; Andersen, 2005). De årskarakterer, de unge har opnået i folkeskolen, viser således en nær sammenhæng med valget mellem en gymnasial og en erhvervsfaglig uddannelse. Det hænger naturligt sammen med, at skolens vurdering af elevens egnethed til gymnasiet især baserer sig på elevens årskarakterer. De fleste af de elever, der har årskarakterer omkring middel eller over middel, vælger en gymnasial uddannelse, hvorimod de unge med årskarakterer under middel i højere grad



vælger en erhvervsfaglig uddannelse (Mehlbye m.fl. 2000: 56). Opfattelsen af eget fagligt niveau viser sig i en anden undersøgelse (Pless & Katznelson 2005: 55) som en af de vigtigste indikatorer – næst efter interesse – i forhold til uddannelsesvalget.

Køn og etnicitet tegner sig for særlige mønstre i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Der er ikke i sig selv forskel på de unge fra etniske minoriteter og danske unges valg mellem en gymnasial og en erhvervsfaglig uddannelse, og heller ikke markant forskel mellem pigernes og drengenes valg. Men køn og etnisk baggrund i kombination viser sig derimod at have betydning, da det især er de danske piger, der vælger en gymnasial uddannelse, hvor der mellem danske drenge og etniske unge (drenge og piger) ikke er nogen markant forskel på, hvor mange der vælger henholdsvis gymnasial og erhvervsfaglig uddannelse (Mehlbye m.fl., 2000:64).

Forældrenes uddannelsesbaggrund spiller ind på de unges valg af uddannelse på en indirekte, ikke-bevidst, måde. Den statistiske sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau, vurderet ud fra den af forældrene med den højeste uddannelse, og de unges uddannelsesvalg fremgår ved, at det især er børn af forældre med en videregående uddannelse, der vælger en gymnasial uddannelse. Samtidig har de fleste af de unge, der vælger en erhvervsfaglig uddannelse, forældre, der selv har en erhvervsfaglig uddannelse eller slet ikke har nogen erhvervsuddannelse (Mehlbye m.fl., 2000: 58; Andersen, 2005). Når påvirkningen kan siges at være indirekte, skyldes det, at forældrene ikke nødvendigvis direkte udøver pres på deres børn, men at der er tale om implicite forventninger, som sætter sig igennem og afgør den unges valghorisont (Pless & Katznelson, 2005: 50).

Den sociale baggrund træder indirekte frem som en variabel for uddannelsesvalget via elevens faglige niveau (Mehlbye m.fl., 2000: 60) og skolens udøvelse af symbolsk vold (Bourdieu og Passeron, 2006; Esmark, 2006: 80). Skolen udgør i denne optik en relativt autonom institution, hvis bedømmelseskriterier ikke er direkte påtvunget af udefrakommende interessenter, men i hovedsagen udformes inden for uddannelses-

systemets eget univers. De objektive magtforhold, som reelt ligger til grund for formidlingen af de dominerende klassers kultur, fremstår skjulte og er med andre ord miskendte (Esmark, 2006: 81), hvorved den dominerende kultur af alle involverede parter anerkendes som legitim. Det gælder såvel for de elever, der allerede er fortrolige med denne kultur og har inkorporeret den som en del af deres habitus, som for de elever, der på grund af afstanden mellem den kultur, skolen formidler, og deres kultur eller habitus ikke i samme grad får succes. Kulturens anerkendelse som legitim fremgår bl.a. ved, at elever såvel som lærere – uanset indvendinger mod prøvernes form og betydning – ser de afsluttende prøver som nødvendige, om end for nogle som et nødvendigt onde.

Konklusion

Den anvendte metodologi ser forståelse og forklaring som tæt sammenvævede elementer i forskningsprocessen (Bourdieu, 1999: 615). Denne har fokuseret på at belyse og forstå betydningen af prøver ud fra elevernes perspektiv og samtidig være forståelig for dem, den sætter fokus på. Det indebærer, at viden om fænomenet er konstrueret med udgangspunkt i, hvordan eleverne har opfattet det som af betydning og relaterer det til deres perspektiv på verden, og at det er søgt forståeligtgjort i den nære sammenhæng (ud fra og for personen i konteksten) og forklaret i en bredere social sammenhæng. Med mine Bourdieu-inspirerede begrebsforståelser af habitusformer og strategier (Bourdieu, 1997: 68) er "valg" ikke at forstå som bevidste kalkuler og entydig rationel handling. De af eleverne "valgte" uddannelsesforløb er derimod fremkommet ud fra de kategorier for handling, som gennem deres bestemte erfaringer er blevet indskrevet i deres habitus, og som de ud fra deres ståsteder opfatter som tilgængelige valgmuligheder og perspektiver.

I og med at prøverne af eleverne anses for betydningsfulde – især i forhold til deres fremtidsmuligheder – får de betydning for såvel den undervisning som den læring, de knytter an til. I den henseende virker prøverne motiverende og demotiverende i sammenhæng med, om de positivt eller negativt underbygger elevens selvopfattelse og indvirker på elevens adfærd.

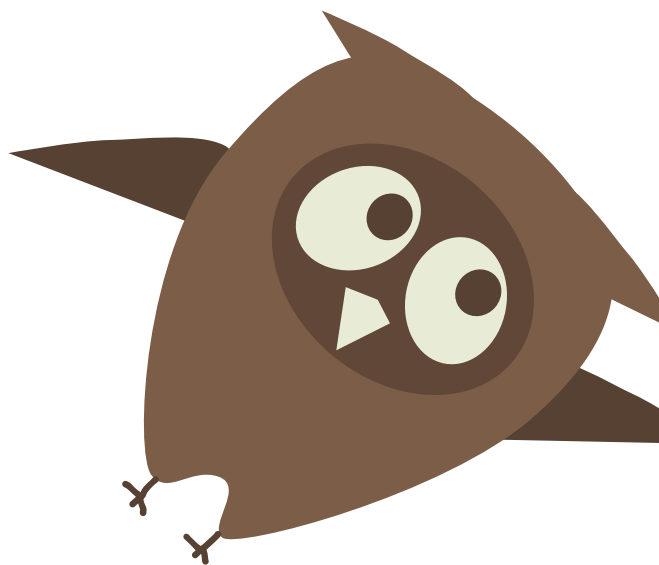
De kan derigennem indvirke på elevernes læreprocesser og herunder gøre disse mere instrumentelt orienterede, samt på deres uddannelsesmæssige "valg". Denne motiverende betydning tangerer prøvernes disciplinerende betydning, som ligeledes kan dirigere og fastholde eleven i bestemte faglige retninger. Den gør sig gældende, når eleven accepterer at spille med og måske endda bliver grebet af spillet. Men denne betydning kan have omvendt virkning, når indsatsen for nogle elever bliver for stor, så de i stedet "fravælger" at spille med og underkaste sig spillets vilkårligheder.

Med hensyn til den selekterende betydning synes prøverne at cementere de opfattelser, som eleverne – med skolens og lærernes mellemkomst – har tilignet sig omkring deres faglige ståsted. Dermed fungerer prøverne som en legitimering af både den faglighed og den bedømmelsespraksis, der er dominerende og fremstår som skolens vilkårlighed (jf. Bourdieu & Passeron, 2006). Det kommer til udtryk, når eleven, der har været vant til at klare sig godt og få gode karakterer i skolen, forbinder et mindre godt prøveresultat med at være uheldig, og når eleven, der har været vant til at klare sig mindre godt, forbinder gode prøveresultater med at være heldig. Prøverne får dermed, sammen med anden evalueringsvirksomhed i skolen, en indirekte betydning for elevernes videre "uddannelsesvalg", idet de ikke er direkte betinget af elevernes resultater ved de afsluttende prøver, da der skal søges om optagelse på en ungdomsuddannelse inden prøvernes afvikling, men idet de knytter an til en forventning om bestemte resultater. Uddannelses-systemet synes på denne måde ligesom eleverne at basere sig på et rationalt om, at udfaldet af prøverne for den enkelte elev er forbundet med en vis vilkårlighed, mens den afgørende bedømmelse af eleven allerede foreligger.



Litteratur

- Andersen, D. (2005): *4 år efter grundskolen: 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF Forlaget.
- Bendixen, C. (2009): *Evaluering og læring*. 3. udgave, 2. oplag, Dafolo Forlag.
- Bertaux, D. & Thompson, P. (1997): "Introduction". I: Bertaux, D. (1997) (red.): *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Borgnakke, K. (2008): "Evalueringstrategier - i den pædagogiske kontekst". I: Borgnakke, K. (red.): *Evalueringens spændingsfelter*. Århus: Klim.
- Bourdieu, P. (1999): "Understanding". I: Bourdieu m.fl.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2006): *Reproduktionen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broadfoot, P.M. (2007): *An introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Esmark, K. (2006): "Bourdieu's uddannelsessociologi". I: Prieur, A. og Sestoft, C. (2006): *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Harlen, W. (2006): "On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes". I: Gardner, J. (2006) (red.): *Assessment and Learning*. London: SAGE.
- Karlsen, U.D. (2001): "Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences". I: *Acta Sociologica 2001*, volume 44.
- Launsø, L. og Rieper, O. (2000): *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Mehlbye, J., Hagensen, P. og Halgren, T. (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne - om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. København: AKF rapport.
- Pless, M. og Katznelson, N. (2005): *Niende klasse og hvad så? - en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning 2005.
- Rasmussen, A. (2011a): "Social baggrund - evaluering - og uddannelsesorientering". I: Andreassen, K. Friche, N. og Rasmussen, A. (red.): *Målt og vejlet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, A. (2011b). *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Via Systime.
- Rasmussen, A. og Rasmussen, P. (2009): *En indsats for produktionskoleelever med særlige vanskeligheder. Afsluttende rapport for følgeforskningen på Taleinstituttets Produktionskoleprojekt*. Forskningsrapport 22. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Regeringsgrundlaget (2007): "Undervisning og uddannelse i verdensklasse". Uddrag af VK-regeringens grundlag: *Mulighedernes samfund*. November 2007.
- Regeringsgrundlaget (2011): *Et Danmark, der står sammen*. Regeringsgrundlag, oktober 2011.
- Undervisningsministeriet (2006): *Bred aftale om styrkelse af folkeskolen*. Pressemøde den 24. januar 2006. Kommunikationsenheden, Undervisningsministeriet.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research - Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



Evaluering som logik og praksis i erhvervsuddannelser



Med afsæt i sociologisk, nyinstitutionel teori analyseres evaluering som logik og praksis i uddannelserne til smed og mediegrafiker. Ærindet er at vise, hvordan erhvervsskolens legitimitet beror på en evne til at spejle omverdens kulturelle konstruktioner af kvalitet i uddannelse. Analysen identificerer en skuemesterlogik, der er produktorienteret og en rekontekstualiseret skolelogik, der er procesorienteret. Herfra diskuteres implikationerne af disse logikker for eleven, branchen og for samfundet. Behovet for opmærksomhed på elevens evne til refleksion som grundlag for livslang læring i erhvervsfaglig uddannelse diskuteres i den forbindelse. Artiklen er således et bidrag til bredere diskussioner af kvalitet i erhvervsuddannelserne.

Indledning

Denne artikel diskuterer kvalitet i erhvervsuddannelse ved at anlægge et sociologisk, nyinstitutionelt perspektiv på evaluering som social praksis. Fokus er på skolerne som formidlere af arbejdskraft til det faglærte arbejdsmarked og på faglærerne som repræsentanter for en håndværksfaglig og erhvervspædagogisk tradition. Artiklen beskriver, hvordan læreres fagtraditioner lader sig reflektere i den sociale praksis, der vedrører evaluering af elever. Samtidig ses det, hvordan branchens opfattelser af faglig kvalitet reflekteres i praksis. Afsættet for artiklen er spørgsmålet om, hvilke opfattelser af uddannelseskvalitet, der bidrager til at forme bestemte evalueringslogikker hos faglærere. I artiklen identificeres således to forskellige logikker: En skuemesterlogik, der er produktorienteret, og en rekontekstualiseret skolelogik, der er procesorienteret. Implikationer af disse logikker diskuteres i forhold til elev, branche og samfund. En begrænset empirisk forskning på området gør den analyse og diskussion relevant. Det er vanskeligt at forestille sig, hvordan kvalitet i erhvervsuddannelser kan forbedres uden kendskab til, hvad der former læreres undervisnings- og evalueringspraksis samt implikationerne heraf (Grubb m.fl., 1999: 11). Artiklen er et bidrag til fortsatte diskussioner af kvalitet i erhvervsuddannelserne.

Institutionelle logikker og kvalitet i uddannelse

Med et nyinstitutionelt blik på spørgsmålet om evalueringslogikker kan jeg rette opmærksomhed på, hvordan skolers overlevelse baserer sig på en afhængighed af legitimitet i omverdenen. For at overleve må erhvervsskolen sikre en stabil og høj gennemførelsesprocent hos elever. Her er skolen afhængig af adgang til praktikpladser i private og offentlige virksomheder, hvilket skolen ikke direkte har indflydelse på at sikre. Men ved at agere på en måde, der imødekommer kulturelle konstruktioner af, hvad der anses for passende adfærd, kan adgangsmuligheder øges. Kulturelle konstruktioner og bestemte logikker (for evaluering og kvalitet) bevæger sig på den måde udefra og ind i skoler for at smitte af på læreres praktikker i klasseværelser og værksteder. Heri ligger et greb til at forstå handlinger og opfattelser inde i den enkelte skole, der som afspejlinger af omverdenens kulturelle konstruk-

tioner for kvalitet i uddannelse skal sikre skolen legitimitet (Scott, 2008).

Min brug af begrebet institutionel logik følger Coburns (2001) og Russells (2010) definition af undervisningslogik, hvori indgår mål for undervisningen, kriterier ved evaluering af elevers læring, grundlæggende antagelser om læring, syn på lærer- og elevroller, undervisningsplaner, praktikker og materialer, der knyttes sammen og opnår legitimitet i omverdenen på et givent tidspunkt. En sådan logik bidrager til konstruktionen af et begreb om uddannelseskvalitet. Uddannelseskvalitet ser jeg som et tosidet fænomen; på den ene side en kvalitet af erhvervsuddannelses-systemet, hvor grundværdier og systemtræk, der ikke står til daglig forhandling, indgår. Det gælder en skattefinansieret og lige adgang, vekseluddannelse og partsstyring. På den anden side en kvalitet i erhvervsuddannelserne, der vedrører daglige arbejdsopgaver, beslutninger og organiseringer af uddannelser og undervisning (Dalsgaard og Jørgensen, 2010). De institutionelle logikker, som fremanalyseres her, peger især ind i en kvalitet i uddannelse. Det skyldes bl.a. et analytisk fokus på svendeprøven. Svendeprøven er unik for erhvervsuddannelserne og kan ses som et prisme, hvor igennem relationen mellem erhverv og skole lader sig iagttage. Svendeprøven følger en fast skabelon baseret på partsstyring. Parternes rolle består i, at Det Faglige Udvalg for uddannelsen udpeger to skuemestre, der repræsenterer arbejdstager hhv. arbejdsgiver. Skuemestre skal have en fortrolighed med relevante bekendtgørelser og fagplaner, indsigt og aktuel viden i fagområdet. Eksaminator er en faglærer med erhvervsfaglig uddannelse samt pædagogikum, mens eleven skal have gennemført og bestået grundforløb og hovedforløb samt gennemført praktikophold i virksomhed. Prøven strækker sig over 5 uger, hvor eleven arbejder med prøvens indhold, som består af et svendestykke og en bunden teknisk opgave. Prøven afsluttes med en eksamination, hvor lærere og skuemestre foretager en helhedsvurdering af elevens præstation.

Empirisk grundlag og metodologi

Det empiriske grundlag for analysen er tilvejebragt som led i mit ph.d.-projekt om erhvervsskoleers eva-



lueringspraksis (Friche, 2010). Data er genereret på en teknisk skoles uddannelser til smed, kok, mediegrafiker og klinikassistent med henblik på at undersøge, hvordan national uddannelsespolitik om erhvervsskolers evaluering af uddannelser og undervisning får gennemslag som erhvervspædagogiske praksisformer hos faglærere og elever. Den primære metode til dataproduktion er det kvalitative forskningsinterview, hvor individers fortolkning af evaluering og begrundelser for handlinger udfoldes (Kvale og Brinkmann, 2009). Samlet har jeg interviewet 23 lærere, 28 elever og fem ledere. Skolen i undersøgelsen er anonymiseret og omtales som Erhvervsskolen Jylland.

Bag ph.d.-undersøgelsen ligger antagelsen om, at særlige evalueringslogikker indgår i læreres konstruktion af en praksis for evaluering. Da evalueringspraksis handler om "det, vi gør" (handling), og "de sammenhænge inden for hvilke, vi gør det" (mening) (Dohn, 2007), udgør dokumentstudier af formelle retningslinjer (bekendtgørelser og lokale undervisningsplaner) og observationer (af undervisning og svendeprøver) et grundlag for de gennemførte forskningsinterview. I denne artikel indgår de to team, der underviser på uddannelserne til smed og mediegrafiker. Afsættet for analysen er observerede handlinger ved svendeprøven, som suppleres af lærernes fortællinger om evaluering, karaktergivning og bedømmelseskriterier. Med andre ord variable, som indgår i definitionen af et logikbegreb for analysen, og som tilsammen konstituerer en social praksis for evaluering (Berger og Luckmann, 2002).

En skuemesterlogik

Denne logik baserer sig på iagttagelser af praksis ved svendeprøver på smedeuddannelsen. Betegnelsen skuemesterlogik henviser til de kriterier, der gives prioritet ved bedømmelsen. På smedeuddannelsen er det således karakteristisk, at den foreskrevne helhedsvurdering af elevens præstation ikke sker. Den vurdering beror på to iagttagelser. For det første har læreren svært ved at komme igennem med sine vurderinger af elevens processuelle kompetencer. Skuemestrene synes modsat læreren at sætte lighedstegn mellem en (god eller mindre god) teknisk-faglig præstation og en processuel præstation. Det er svært for

læreren at honorere en god processuel præstation hos elever, hvis teknisk-faglige præstation fremstår mindre god for skuemestrene. For det andet observerer jeg, at selve eksaminationen udebliver. Frem for, at læreren spørger eleverne ud om arbejdet med svendestykket, fører skuemestrene ordet i en fremlæggelse af kvaliteten i elevernes svendestykke. Eleverne hverken opfordres til eller søger en dialog med eksaminator og skuemestre. I stedet for en helhedsvurdering nyder kriterier knyttet til elevens teknisk-faglige kompetencer forrang over kriterier for almen-faglige og personlige kompetencer. Dermed bliver kvalitet i uddannelsen et spørgsmål om oplæring i at bore, svejse, skære, bukke, opmåling og tegning fremfor samarbejde, arbejdsmiljø og kritisk refleksion. En logik rettet mod produkt fremfor proces som udtryk for kvalitet konstitueres med skuemestrene som definerende aktører.

Som produktorienteret logik kan skuemesterlogikken genfindes i lærernes omtale af karaktergivning og relation til praktikvirksomheder. Observationer i værkstedet viser, at eleverne løbende får karakterer for deres svejseopgaver. Karaktergivning foregår åbent, så eleverne kan høre, hvad hinanden får. En lærer fortæller:

"De laver svejseopgaver, og så får de simpelthen en karakter for den: "Den her er til 7". "Hvorfor det - hvorfor er den ikke til 10?" "Jamen, der er det og det galt med den, den er lidt ujævn, og der er lidt huller". Så får de indtryk af på den måde, hvordan tingene ligesom går, og hvordan det skal være, når det er rigtig godt. Jeg tror, det er en meget god motivationsfaktor for eleverne". (Faglærer, mand, 57, smedeteamet)

I relationen til praktikvirksomheder taler læreren herunder en bevidsthed frem om ikke at tale pædagogik over for mester. Mesters møder på skolen skal helst begrænses til afslutninger på skoleophold og til svendeprøver:

"Det kan vi se på de der trepartssamtaler [mellem skole, elev og mester], når man kalder folk ind. Det er igen det der, tror jeg, at hvis vi bliver for pædagogiske over for vores mester så vender de ryggen til det, og siger "fandens også, nu skal vi ind på den skole igen".

Her, der er det ligesom, at det er en helt naturlig ting, at vi har en afslutning. De har været vant til det fra tidernes morgen, at når der har været en afslutning, så møder man op og får en snak omkring de ting". (Faglærer, mand, 35, smedeteamet)

Det skaber et indtryk af, at det er skolen, der leverer elever (og arbejdskraft) til mestre, ikke omvendt. Med skuemestres og lærers praksis ved svendepøven suppleret af lærernes fortællinger konstitueres evaluering som en praksis formet af branchens krav til skolen. Evalueringspraksis synes dermed formet af omverdenens kulturelle konstruktion af en produktorienteret logik som den, skuemestrene repræsenterer ved svendepøven.

En rekontekstualiseret skolelogik

En rekontekstualiseret skolelogik baserer sig på iagttagelser af praksis ved svendepøven suppleret af fortællinger fra lærere på mediegrafikeruddannelsen. At tale om rekontekstualisering af en skolelogik bunder i den markante position, som elevens læreproces tildeles. Det bliver svært at skelne alment-faglige og personlige kompetencer fra specifikke teknisk-faglige kompetencer. Denne uklarhed kan bero på, at normer for faglig kvalitet (frem for specifikke standarder) står centralt i faget. Det ses fx ved svendepøven, hvor svendestykket skal bedømmes ud fra kriterierne design, ombyrning, typografi, billedbehandling, æstetik, funktionalitet og teknisk udførelse (BEK nr. 51). Netop æstetik og design knytter an til fagets normer for kvalitet, mens den tekniske udførelse går på en teknisk-faglig kompetence. Samtidig udgør fagets spænd mellem trykte og digitale medier en væsentlig faglig distinktion, som afspejles i praksis. Ved svendepøven iagttagelse jeg således, at to lærere deltager som eksaminatorer. De repræsenterer hver sit medie: trykt og digitalt. Tilsvarende repræsenterer de to skuemestere hver sit medie.

Eksaminationen foregår ved, at eleven mundtligt fremlægger sit svendestykke, der som ét samlet produkt kombinerer de to medier. Eksaminatorer og skuemestre på tværs af medier spørger ind undervejs i fremlæggelsen, og eleven begrundes sine valg. Dialogen mellem elev, skuemestre og eksaminatorer virker

til at fremme elevens refleksion over egen proces og produkt. I lærernes fortællinger om evaluering står logikkens fokus på proces, refleksion og viden tydeligt frem. Evaluering skal virke opmuntrende og anerkennende, ikke dømmende:

"[Evaluering, red.] er at tage tingene op og sige: "Hvad har I gjort godt, og hvad kunne man gøre bedre?" Og måske nogle gange sige, at det der var noget skidt. Men jeg prøver altid at se positivt på det og sige: "Det her har du gjort, det her kunne gøres bedre, og dét har du gjort rigtig godt". Simpelthen se de positive ting i det (...). Man kan jo altid dykke folk. Det er jo ikke det, det drejer sig om, men at få folk til at komme videre med de ting på det niveau, de er. Sådan ser jeg det". (Faglærer, mand, 59, mediegrafikerteamet)

Uddannelsen prioriterer en lyst til udforskning af fagets muligheder, selvstændighed og en forsøgs-frem, uden at læreren er kontrollant. En lærer fortæller:

"... eleverne skal have drivet til at fordybe sig og selv have lysten til at gå i gang med at eksperimentere og fordybe sig i programmerne og lege med dem og finde ud af, hvordan de virker. (...) Altså, at fortælle dem: "I har værktøjerne, I har materialerne, og I har så-og-så-lang-tid, og I har noget, som I skal fremlægge. Om det så er én dag eller 14 dage eller hvor lang tid. Men I har noget, der ligger klar til at tage fat i, og I har en deadline, og så er det med at komme i gang. Altså, der er ikke nogen lærer, der går hen og siger, at så skal du gøre sådan, og så skal du gøre sådan". (Faglærer, kvinde, mediegrafikerteamet)

På den ene side får eleverne frie rammer til at eksperimentere med materialer, redskaber og virkemidler, på den anden side er de begrænset af deadlines. Den form for stækket frihed fremstår unik for uddannelsens skoledele sammenlignet med praktikken. Mediegrafikerfaget bevæger sig inden for en snæver branche, og det betyder, at skolen har en tæt dialog med praktikvirksomheder. Udfordringen for skolen består ikke i at få adgang, men snarere i at klæde elever på til at undgå skuffelse over branchens ensformige tekst- og billedopgaver:

"Dem, der kommer i gang med uddannelsen, de får jo så et chok. Når de først kommer ud i virksomhederne, risikerer de at sidde og lave dødsannoncer i tre år. Altså, den der kreativitet, de så gerne vil have, det legerum, det er kun på skolen, de har det. Hvor de får lov at fordybe sig og komme ind i programmerne. Det får de altså ikke, når de kommer ud i virksomhederne". (Faglærer, mand, 48, mediegrafikerteamet)

Eleven chokeres i mødet med virksomheden. Noget tyder på, at eleverne har svært ved at skelne fagets faglighed fra en læreproces baseret på kreativ leg. Det fremstår ambivalent, at kvalitet i uddannelse handler om at stimulere til leg, kreativitet og eksperimenter parallelt med, at eleven skal forberedes på produktorientering i virksomhederne. Lærerne taler procesorientering og refleksion frem som væsentlige færdigheder, der dermed synes at handle mere om bredere kvalificering end en mediegrafisk faglighed. I det lys fremstår evalueringspraksis som formet af en rekonstruktualiseret skolelogik.

Diskussion

Udgangspunktet for denne artikel er spørgsmålet om, hvilke opfattelser af uddannelseskvalitet, der bidrager til at forme bestemte evalueringslogikker. Det er påfaldende, hvordan evalueringspraksis på uddannelserne til smed og mediegrafiker fremstår dikotomisk. Lærere og skuemestre på smedeuddannelsen er produktorienterede og anser karaktergivning og konkurrence som motiverende for læring og stimulerende for faglig kvalitet. Til gengæld gives refleksioner over proces og produkt ikke megen plads. På mediegrafikeruddannelsen står netop processen i centrum, og der stimuleres til fortsatte refleksioner herpå. Elevens læring, leg og prøven-sig-frem står centralt. Spørgsmålet er, hvilke implikationer disse logikker har for elev, branche og samfund? I en styringsoptik kan velfærdsstatens ydelser ses rettet mod tre niveauer, der afspejler, at der er forskel på mikro- og makrokvalitet (Dalsgaard og Jørgensen, 2010). For erhvervsuddannelserne indebærer det en forskel mellem en individuel nytte af uddannelsesforløbet (brugerniveau), en udvidet nytte på institutionsniveau og en fælles værdi af uddannelserne på samfunds niveau.

På smedeuddannelsen synes skuemestrenes produktorienterede logik at give god mening på brugerniveau al den stund, at et smedefagligt stykke håndværk skal kunne holde til brug med det formål, hvortil det er udført. Aftagere af et svendestykke (en altan) vil formentlig ønske sig, at svejsetekniske svagheder, påpeget af skuemestrene ved svendeprøven, korrigeres inden produktet tages i brug. Også for branchen og parterne kan denne produktorientering give mening, idet skuemestrene fungerer som gate-keepers og fagfolk, der træder ud af branchen og ind på skolen med det formål at sikre standarden hos den faglærte arbejdskraft. Den manglende plads til refleksion synes imidlertid at have implikationer såvel for den enkelte (eleven og den faglærte smed) som på institutions- og samfunds niveau. I dag er kravet til den faglærte smed, at han eller hun skal kunne planlægge og overskue et produktionsforløb, hvilket fordrer en teoretisk viden. Den viden har skolen traditionelt været anset for bedre til at formidle end praktikvirksomheder (Juil, 2005), ikke mindst som et rum for refleksion i handling og eksperimenteren (Schön, 2000). Træning i at reflektere over handlingssituationer og udfald kan ses som anledninger for den enkelte smed såvel som virksomheder til at eksperimentere med produkter og produktionsforløb. Som branche og fag synes smedefagets overlevelse i en globaliseret økonomi afhængig af en arbejdskraft, der kan tænke kritisk og innovativt om egen praksis. Ellers er det svært at se, hvorfor produktionen ikke skal foregå til langt lavere timesatser uden for landets grænser. Det har hverken den enkelte smed, branchen eller den nationale økonomi nytte af.

Hvor faglighed i traditionel håndværksfaglig uddannelse handler om at kunne, handler det i mediegrafikeruddannelsen om at vide og forstå. Her regnes en praktisk brug af værktøjer ikke for en del af kernefagligheden. En procesorienteret evalueringslogik afspejler en faglighed baseret på et kompetencebegreb, der består i en enhed af faglige, almene og personlige kvalifikationer og i en ophævelse af skellet mellem at kunne og at vide (Juil, 2005). Betydningen heraf vedrører både individ, institutioner og samfund. Evalueringspraksis promoverer netop en faglig eksperimenteren i Schöns forstand til gavn for refleksion og nytænkning hos eleven, men ikke kun.



Nytten synes bredere. Mediegrafikeruddannelsens evalueringslogik kan ses som udtryk for det, Broadfoot (2007) omtaler som 'bæredygtig evaluering'. Med bæredygtighedsbegrebet adresserer hun nytten af evaluering og refleksion. I dagens samfund er evaluering et grundvilkår. Bæredygtig evaluering sigter mod, at den enkelte bliver i stand til at evaluere sig selv og blive evalueret af andre livet igennem for derved at opnå et læringsudbytte. I takt med, at muligheder for læring øges bl.a. via online kilder til viden, bliver det vigtigere at kunne udnytte disse muligheder. Læring som kilde til tilfredsstillelse og berigelse har ikke blot en individuel nytte, også samfundsmæssigt har økonomi, demokrati, virksomheder og arbejdstagere gavn af læring (Broadfoot, 2007). Evaluering må, som et bæredygtigt grundlag for livslang læring, bero på en række forhold, herunder adskillelse af tilbagemelding fra karaktergivning, et fokus på læring frem for præstation, fremme evnen til selvevaluering og elev-til-elev evaluering. Elementer, der netop får mig til at drage en parallel mellem bæredygtighedstanken og en procesorienteret logik for evaluering som lægtaget på mediegrafikeruddannelsen. Det indikerer, at uddannelsens aktører – faglærere, skuemestre, virksomheder – ser værdi i (livslang) læring som kilde til fortsat faglig kvalitet. Sideløbende med udviklingen i mediemæssige platforme, virkemidler og redskaber må mediegrafikerer udvikle sin viden og forståelse af faget. Det har såvel den enkelte faglærte som branche og samfund nytte af. Spørgsmålet er så, om for megen procesorientering kan virke udværende for fælles forståelser af kvalitet i fag og uddannelse?

Konklusion

Med afsæt i den nyinstitutionelle teori kan evalueringspraksis på smedeuuddannelsen ses forment af skuemestres og virksomheders kulturelle konstruktioner af uddannelseskvalitet. Skolens legitimitet beror på en produktorienteret evalueringslogik med fokus på teknisk-faglige kompetencer. Skuemestrene virker som gate-keepers i forhold til at sikre standarden hos den faglærte arbejdskraft. Men ved ikke at oplære smede i refleksion og livslang læring er der risiko for, at potentialer for innovation udebliver. Det kan være til skade for den enkelte smed, branchen og landets produktionssektor. I mediegrafikeruddannelsen beror

legitimiteten på en evalueringspraksis forment af en procesorienteret logik. Et fokus på elevens refleksion og viden om fagets processer og virkemidler understøttes af norm-baserede kvalitetskriterier frem for faglige standarder. Denne tilgang er i tråd med et begreb om bæredygtig evaluering som grundlag for livslang læring. At oplære mediegrafikerelever i at agere refleksivt, eksperimenterende og læringsorienteret synes nyttigt for den enkelte og for en branche, hvis produkter og ydelser synes at forandre sig fra år til år.

Litteratur

- BEK nr. 696 af 01/07/2005 Historisk: Bekendtgørelse om smedeuuddannelsen. Undervisningsministeriet.
- BEK nr. 51 af 30/01/2001 Historisk: Bekendtgørelse om uddannelsen til mediegrafiker. Undervisningsministeriet.
- Berger, P.L. og Luckmann, T. (2002): *Den samfundsskabte virkelighed: En videnssociologisk afhandling*. 2. udgave. København: Lindhardt og Ringhof. (oprindeligt udgivet i 1966)
- Broadfoot, P. (2007): *An Introduction to Assessment*. Continuum International Publishing Group. New York.
- Coburn, C.E. (2001): *Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Stanford University, CA.
- Dalgaard, L. og Jørgensen, H. (2010): *Kvaliteten der blev væk - kvalitetsreform og modernisering af den offentlige sektor*. Forlaget Frydenlund, København.
- Dohn, N.B. (2007): "'Praksis': 'social praksis' eller 'socialt medieret praksis'?" *Res Cogitans* 2007, No. 4, Vol. 1 pp. 193-211.
- Friche, N. (2010): *Erhvervsskoler evalueringspraksis - intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.D.-afhandling, Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.
- Grubb, W.N. et al (1999): *Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching in Community Colleges*. New York, London: Routledge.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Interview: Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, I. (2005): *På sporet af erhvervspædagogikken - om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekseluddannelsessystemet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Ph.D.-afhandling.
- Russell, J. (2010): "From Child's Garden to Academic Press: the Role of Shifting Institutional Logics in Redefining Kindergarten Education". *American Education Research Journal*.
- Schön, D.A. (2000): "Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling". I: Illeris, K. (red.): *Tekster om Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Scott, W.R. (2008): *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*. 3rd ed. Sage Publications.

At lede lærernes udvikling og læring gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer

(SEALK),

dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner

Det er skolens ledelse, der må sikre, at lærerne arbejder professionelt med den pædagogisk-didaktiske praksis. Forudsætningen for, at man kan vurdere, om dette er tilfældet eller ej, er, at man på skoleniveau evaluerer på lærernes praksis. Som leder har man ansvaret for at vurdere lærernes præstationer og kompetencer med henblik på lærernes udvikling og læring som fagprofessionelle, på samme måde som lærerne skal (være i stand til at) understøtte og vurdere elevernes præstationer og læringsudbytte af undervisningen. Lærerne skal også medvirke og dermed evaluere sig selv forud for den fælles dialog omkring vurdering af kompetenceudviklingsbehov og -tiltag. Hvordan kan man varetage den komplekse opgave at lede lærernes udvikling og læring?

Artiklen formidler nogle bud på, hvordan denne ledelsesopgave kan håndteres gennem systematisk evaluering af lærernes kompetencer, dialog, feedback og individuelle udviklingsplaner. Artiklen henvender sig til ledere (og lærere) både i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Den kunne formentlig også være til inspiration for ledere og lærere i andre skoleformer. Den henvender sig i nogen grad også til de øverste chefniveauer for skolerne som inspiration til, hvad der kunne være behov for at understøtte i forhold til implementering i praksis.

Evaluering i skolen

I dag ved vi – på baggrund af omfattende forskning – en del om, hvad der virker i undervisningen. Det, der har størst betydning for elevernes udbytte, er deres forudgående viden og kunnen, mens evaluering har den næststørste betydning og dermed er det mest virkningsfulde, man som lærer kan gøre for at fremme elevernes læring (Fibæk Laursen, 2009). "Evaluering skal her forstås både som tilbagemelding til læreren om, hvad eleverne lærer, og som tilbagemelding til eleverne om, hvordan de kan komme nærmere til det læringsmæssige mål" (Fibæk Laursen, 2009: 17).

Læreren gør altså en forskel. Men vi ved også, at ikke alle lærere gør en lige stor – og positiv – forskel. Ifølge den newzealandske forsker John Hattie er der stor forskel på læreres kompetencer, og han har gennem en syntese af over 800 metaanalyser af tilsammen mere end en halv million studier demonstreret, at 'ekspert'-læreren er væsentlig bedre end den erfarne lærer eller nybegynderen. De lærere, vi kan betegne som 'eksperter', og hvis undervisning kan betegnes som 'excellent', understøtter i langt højere grad elevernes læring og udvikling. De bedste læreres elever klarer sig altså markant bedre.

"Elever som er blevet undervist af ekspertlærere demonstrerer en forståelse af undervisningskoncepter, som er mere integreret, mere sammenhængende og på et højere abstraktionsniveau, end den forståelse andre elever har opnået".

(Hattie, 2003: 15, min oversættelse)

Excellente ekspert-lærere

De væsentligste forskelle på de excellente ekspertlærere og de lærere, der som den næstbedste kategori kunne betegnes som 'erfarne', var en markant bedre performance på følgende områder:

Udfordring (Challenge)

- at udfordre eleverne optimalt; give dem optimalt udfordrende mål og opgaver.

Dyb repræsentation; stærk faglighed

(Deep Representation)

- at tilpasse undervisningen løbende til det, der opstår, og til elevernes behov og læringsmål – samt at inddrage relevante emner, når de dukker op, og koble ny viden til eksisterende viden, hvilket alt sammen giver en grundigere og dybere bearbejdning af stoffet, som fører til en dyberegående indsigt og læring.

Monitorering og feedback

(Monitoring and Feedback)

- at følge elevernes udvikling og læring, spotte deres problemer og udfordringer og bidrage med relevant og brugbar feedback.

Det er afgørende, at ledelsen på skolen understøtter, at lærernes præstationer og kompetencer kan stå mål med de lærerfaglige udfordringer. Det er ledelsens opgave og ansvar, at der skabes en evaluerings- og forbedringskultur i organisationen, som kan favne både elev-, medarbejder- og organisationsniveauet (jf. Madsen, 2005 og 2006).

SEALK-konceptet

I foråret 2012 udgav jeg bogen og arbejdsredskabet SEALK, som står for Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer (Madsen, 2012). Baggrunden var og er, at de færreste skoler har arbejdet systematisk med at evaluere lærernes kompetencer. Det har ikke været et tema, og der har ikke været redskaber til at understøtte en proces, hvor man på dialogisk og sober vis kunne håndtere vurderingen af lærerens kompetencer med henblik på aftaler omkring kompetenceudvikling. SEALK er med andre ord et koncept – med konkrete værktøjer – til at arbejde systematisk hermed på organisations-, ledelses-, team- og enkeltmedarbejderniveau.

SEALK er tænkt som en større proces, der både indeholder en tilgang til, hvordan man vil arbejde med skoleudvikling, og en systematiseret tilgang til vurderingen af lærernes præstationer i dialog mellem evaluator og evaluand (leder og lærer). Denne vurdering

skal så være afsættet for en drøftelse af, hvad det ønskede niveau skal være – for skolen, for teamet, for den enkelte – og danne baggrund for valg af udviklingsaktiviteter, som formaliseres i udviklingsplaner (på individniveau en IUP: Individuel UdviklingsPlan).

Den systematiske evaluering indbefatter observation og vurdering af præstationsniveau for en række delkompetencer fordelt på fire overordnede kompetenceklynger:

faglige kompetencer

undervisningsledelseskompeter

relationskompetencer

professionaliseringskompetencer

De tre første kompetenceklynger repræsenterer de tre områder, man fra forskellige forskningsfelter er enige om er de væsentligste områder: ledelseskompeter (her benævnt: undervisningsledelseskompeter), relationskompetence og faglig kompetence. Derudover er tilføjet en fjerde kompetenceklynge, som er benævnt professionaliseringskompetence, og som indeholder elementer omkring refleksion, læring og udvikling i forhold til egen praksis, i forhold til det kollegiale og i forhold til organisationen – herunder forandringsvilje og kulturforståelse.

På den enkelte skole kan man dertil vælge at tilføje yderligere delkompetencer i klyngerne eller for den sags skyld tilføje yderligere klynger af kompetencer, hvis det lokalt er med til at gøre konceptet mere meningsfuldt, forståeligt og håndterbart.

Evalueringen af kompetenceniveau og kompetenceudviklingsbehov – for den enkelte, på teamniveau og på skoleniveau – skal opleves som meningsfuld for alle parter. SEALK-konceptet lægger op til en dialogisk praksis og til at integrere konceptet i eksisterende dialog- og udviklingssystemer som MUS, TUS mv. Tanken er, at man på den enkelte skole arbejder med processer, hvor man i fællesskab finder frem til en tilpasset variation af konceptet – skolens eget SEALK-

koncept – tilpasset den konkrete skoles virkelighed og øvrige evalueringskultur.

At udvikle et meningsfuldt koncept

I OECD's seneste review af evaluering i uddannelses-systemet i Danmark fra foråret 2011 understreges det, at "udviklingen af meningsfuld lærervurdering i Danmark er et afgørende skridt på vejen til at forbedre effektiviteten i undervisning og læring og højne uddannelsesniveaut" (OECD, 2011 og Undervisningsministeriet, 2011). Det anbefales, at lærervurderinger både foretages af lederne i forbindelse med en udbygning af MUS-systemet (MedarbejderUdviklingsSamtaler) og af eksterne evaluatore, og at vurderingen i øvrigt skal være kriteriebaseret, og at disse kriterier – undervisningsstandarder – skal kunne bruges til at vurdere lærernes undervisning, men også til at vejlede lærernes kompetenceudvikling.

Det er vigtigt at hæfte sig ved, at anbefalingen går på at udvikle en 'meningsfuld' måde at foretage disse lærervurderinger på. Det vil næppe være meningsfuldt i en dansk kontekst blot at kopiere, hvad man gør i andre lande, eller hvad man gør andre steder i samfundet, som for eksempel i det private erhvervs-liv. Omvendt vil det heller ikke være meningsfuldt udelukkende at lytte til egne mavefornemmelser uden at ty til viden fra andre lande og andre organisationer omkring, hvordan sådanne opgaver kan løses, og lade sig inspirere.

Det antages, at MUS-samtaler gennemføres på alle skoler. Indholdet i samtalen, strukturen for processen samt de forudgående forudsætninger og de efterfølgende konsekvenser af samtalerne vil man kunne ændre på i en retning, hvor man i højere grad indarbejder en Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer (SEALK). Det samme gælder elementer i hverdagen, som skal bruges som kilde til dialogerne omkring vurdering af den enkeltes kompetencer samt behov for kompetenceudvikling. Det gælder for eksempel lærernes selvevalueringer, kollegiale observationer samt ledernes observation af lærernes undervisning. Sidstnævnte forekommer ikke alle steder – og når de forekommer, er det ikke altid systematisk planlagt som led i en evaluering af lærernes kompetencer.

Lærere ønsker feedback

Ifølge OECD (2011) kan en indførelse af systematisk evaluering af lærernes kompetencer (eller 'lærervurderinger') understøttes af, at danske lærere er betroede professionelle med en høj grad af autonomi, at teamsamarbejde er meget udbredt, og at lærerne er ivrige efter at modtage professionel feedback. Til gengæld kan bestræbelserne vanskeliggøres, idet vi i Danmark ifølge OECD's review mangler en fælles forståelse af, hvad der er god undervisning, at lærervurderinger ikke er systematiske og ikke opleves som meningsfulde, at lærerne kun har få muligheder for at få feedback og kunne have gavn af mere pædagogisk lederskab, samt at der mangler forbindelser mellem lærervurdering, lærerens kompetenceudvikling og skolens udvikling.

Det er vigtigt at igangsætte de processer, hvor lærere og ledere sammen får diskuteret, hvordan udfordringerne kan forstås, hvad det kunne være hensigtsmæssigt at gøre, og hvordan man på den enkelte skole kan tage hånd om disse kompetenceudviklingsmæssige udfordringer både konceptmæssigt (hvad skal vi gøre og hvorfor) og praktisk (hvordan skal vi konkret gøre det) på en meningsfuld måde, der opleves som 'berigende' og ikke 'berøvende' i dagligdagen.

Lærerne skal mestre fremragende undervisning

Skolerådet fremsatte i 2010 nogle centrale udfordringer, som skal løses frem mod år 2020 i folkeskolen. Blandt disse er, at "Lærerne mestrer fremragende undervisning", at "Lederne skaber den ambitiøse skole", og at "Skolen omsætter ny viden til bedre undervis-

ning" (nr. 5, 6 og 9 af de 10 punkter/centrale udfordringer, jf. Konsortiet, 2010).

Netop evalueringen af lærernes kompetencer må stå centralt, hvis det skal lykkes at komme frem til og kunne forholde sig systematisk og grundigt til, hvorvidt "lærerne mestrer fremragende undervisning". Det kræver i første omgang, at kriterierne for, hvad fremragende undervisning er, bliver veldefineret. Dernæst kræver det, at man definerer, hvad 'mestring' betyder i denne sammenhæng, samt hvilke andre niveauer på vej mod mestringen det kunne være relevant at beskrive. Det har SEALK-materialet taget højde for. Det kræver dog også ledelse. Lederne skal både være ambitiøse og kunne sætte scenen for kompetenceudvikling, vidensdeling og udvikling af undervisningen på baggrund af de høstede erfaringer og den kontinuerlige videnstilvækst i organisationen.

Læringspres

En skoles evne til at udvikle sig er knyttet til, om det er muligt for personalet at tage initiativ og gøre ting på nye måder, at der er gode organisatoriske forudsætninger, og at der udøves et højt læringspres (på norsk 'læringstrykk'), jf. Dale og Wærness (2006: 249). Læringspres defineres som de oplevede og erkendte krav om og forventninger til læring, kompetenceudvikling og brug af kompetencer. Læringspres drejer sig således om, hvilke forventninger organisationen har til medarbejdernes professionelle praksis, både den konkrete gennemførelse (samt planlægning og evaluering), refleksion over og fornyelse af praksis og det kollegiale samarbejde.

(FEEDBACK)

Ved at arbejde med udvikling af tydelig ledelse, fleksibel organisering, et højt læringspres i organisationen, et godt kollegialt samarbejde samt en aktiv anvendelse af værktøjer til kvalitetsvurdering, kan skolerne forbedre elevernes resultater (Elstad, 2006: 258).

Ifølge Dale og Wærness (2006: 250) er de skoler, der har det bedste læringsmiljø, har størst handlefrihed for medarbejderne og klarer sig bedst, de skoler, der fremstår som lærende organisationer. Disse skoler kombinerer gode organisatoriske forudsætninger med et højt læringspres. Kort sagt er det de skoler, der har høje forventninger til lærernes læring, kompetenceudvikling og anvendelse af kompetencer (performance), der har de bedste chancer for at fremme, udvikle (og måske også tiltrække) de bedste lærere. Og de elever, der klarer sig bedst, er som tidligere beskrevet de bedste læreres elever.

Effektiv påvirkning af lærerens undervisning og læring

Ledelsen har det overordnede ansvar for læring og udvikling i organisationen på alle niveauer. Ifølge professor og forskningsleder for the National College for School Leadership i England, Geoff Southworth, må vi have fokus på læring samtidigt på seks forskellige niveauer (2003: 37ff): Elevernes læring, lærerens læring, kollaborativ læring, organisationens læring, ledelsens læring og læring i netværk. Først da har vi lærende lærere, ledere, skoler og systemer (ibid.: 39).

De tre mest effektive måder, hvorpå lederne ifølge Southworth (2003: 40-41) kan påvirke lærernes undervisning og læring er:

1. At være rollemodeller ('Modelling')

Lederens handlinger og adfærd har direkte indflydelse på, hvad der opfattes som rigtigt og forkert. Det er ud fra filosofien om, at man ikke blot skal sige, hvad man ønsker, men selv gå foran med de gode eksempler. Lederens adfærd vil som regel blive opfattet som sanktioneret 'korrekt' adfærd i organisationen. Lederen har igennem sin adfærd således stor mulighed for at påvirke kulturen.

2. At følge med og følge op ('Monitoring')

Lederen må følge med i, hvordan lærerne klarer sig, og hvordan det går med arbejdet (undervisningen og andre arbejdsopgaver), med samarbejdet, med konkrete projekter mv. Aktiviteter, som bærer præg af overvågning og kontrol, bør have et tydeligt formål og en klar funktion. Der opnås formentlig større accept, hvis lærerne ikke er i tvivl om, at formålet er at understøtte læring og udvikling.

3. At indgå i dialog med medarbejderne ('Dialogue')

Her er lederen både den, der påvirker, og lederen påvirkes også selv. Processerne i dialogen er gensidige, feedback går begge veje, og både leder og medarbejder kan 'forstyrre' hinandens forståelser og påvirke hinandens opfattelser og beslutninger. Effekterne er reciprokke – altså gensidigt påvirkende. Dog vil samspillet og relationerne mellem leder og medarbejder altid indbefatte en bevidsthed om et asymmetrisk magtforhold, hvilket naturligvis indeholder mulige problemstillinger omkring, hvorvidt og hvordan man tilkendegiver sin ærlige mening eller ej. Sådanne problemer antages at være mindre udtalte i den kollegiale (mindre magt-asymmetriske) reciprocitet: den gensidige påvirkning i den kollegiale dialog.

Lederen som rollemodellen, der følger med i og følger op på arbejdet samt går i dialog med medarbejderne, er altså ifølge Southworth den mest effektive leder, der har bedst mulighed for at påvirke lærernes praksis og udvikling heraf. Men hvad er det for nogle kvaliteter i dialogen, der kan medvirke til medarbejdernes læring, udvikling og professionalisering? Det må være de kvaliteter, der bringer den enkeltes produktion af mening og forståelse i spil, og dette må ske gennem en refleksiv kognitiv bearbejdning, refleksiv læring. Derfor må man som leder forsøge at skabe de bedst tænkelige rammer for medarbejdernes refleksion og initiere, at der sker refleksion hos den enkelte, i team og i større sammenhænge i organisationen (jf. Madson, 2008). Det gælder også i ledelsen.

(FEEDBACK)

Feedback – et ledelsesredskab

Et af de mest effektive redskaber i den sociale praksis – fx undervisning, vejledning og ledelse – er ifølge John Hattie feedback. En gensidig feedback er afgørende, hvis vi ønsker, at kommunikationen skal baseres på, at vi har nogenlunde ens forståelser af, hvad vi taler om, hvad vi forventer af hinanden, hvordan vi vurderer, det går, og vores gensidige forslag til, hvordan vi kan bevæge os i den ønskede retning.

Feedback er en tilbagemelding, en information om, hvor godt man klarer sig, hvordan ens præstation eller performance er. Feedback fås altid fra en 'agent', som i elevperspektivet kan være en underviser, en medelev/medstuderende, bøger, computere, forældre mv. I et medarbejderperspektiv kan 'agenten', som giver feedback, for eksempel være en leder, en ekstern konsulent, en teamkollega eller en kollega, man ikke arbejder tæt sammen med (fx fra et andet team eller en anden skole).

Feedback i Hatties version (Hattie og Timperley, 2013) er et integreret aspekt i undervisning, og i forhold til en leders opgave og ansvar med at udvikle en skole og dermed varetage ansvaret for udvikling og læring i og af organisationen, må feedback være et integreret aspekt i ledelsesarbejdet.

Den effektive feedback besvarer tre overordnede spørgsmål hos den lærende: "Where am I going?", "How am I going?" og "Where to next?". I feedback-processen bliver disse spørgsmål til kategorier for interventionen mellem fx lærer og elev eller mellem leder og lærer:

'feed up' (1)

hvor mål og forventninger tydeliggøres

'feedback' (2)

den vurderende tilbagemelding

'feed forward' (3)

som er input til dialogen omkring, hvad der kunne være de rette tiltag og næste skridt for at bringe processen videre.

Sidstnævnte, feedforward, handler både om at forstærke den adfærd, der positivt understøtter processen og progressionen på vej mod målet; det, vi ønsker mere af (reinforcement), og det handler om at få den lærende til at ændre kurs, vælge nye aktiviteter, ændre adfærd osv., hvis processen ikke bevæger sig "den rette vej", for positivt at understøtte, at den lærende kommer (tilbage) på rette spor i retning mod målet (redirection).

Overordnet set er formålet med feedback at reducere diskrepansen eller afstanden mellem det nuværende og det ønskede niveau (af forståelse/performance). Feedback må være forståelsesorienteret. Den lærende har brug for at få feedback på sine anstrengelser i forhold til tre kerneelementer: det ønskede mål, den nuværende position, og hvordan gabet mellem de to kan lukkes. Alle tre elementer må kunne forstås, håndteres og give mening, førend den lærende kan igangsætte konkrete aktiviteter, der kan bidrage til læring og kompetenceudvikling (Black & William, 2001: 7). Effektiv feedback må være klar, have et tydeligt formål, være meningsfuld og kompatibel med modtagerens aktuelle vidensniveau og kunne bibringe nogle logiske sammenhængsforståelser (Hattie & Timperley, 2013 (2007: 104)).

Hattie pointerer, at feedback er en af de mest effektive måder at påvirke læring og præstationer på, men at det forekommer alt for sjældent. Og ifølge flow-teoriens fader gælder det, at "Umiddelbar, konkret feedback er et af de mest effektive redskaber til at understøtte medarbejderne i at forbedre deres præstationer" (Csikszentmihalyi, 2003: 127, min oversættelse).

Lederen må forsøge at understøtte, at lærerne bliver excellente eksperter, som bedst muligt kan understøtte elevernes læring og præstationer. Hvis lærerne skal udvikle gode feedback-kompetencer, må lederen begynde med sig selv og praktisere en excellent feedback over for lærerne. Så kan lederen være rollemodel og samtidig følge med og følge op samt gå i dialog med lærerne.

At fremme medarbejdernes læring

Det er individuelt, hvad der betyder mest for den enkelte, men det er vigtigt, at alle oplever at blive udfordret på en tryk og samtidig optimal måde, og at man har de udfoldelsesmuligheder, der skal til, for at læring kan finde sted. Ifølge professor i uddannelses- og læringsforskning, Palle Rasmussen, må man aktivt opbygge læringsrum i en organisation – både i forhold til den læring, der kan ske i og omkring praksis, og i forhold til den læring, der kan ske i den distancerede refleksion over praksis. Følgende faktorer har afgørende betydning for mulighederne for at fremme medarbejdernes læring i det daglige arbejde (Rasmussen, 2005: 40):

1. **Inddragelse af medarbejderne i forhold til målformulering, planlægning og udvikling**
2. **At medarbejderne får lov at arbejde med opgaver, der indeholder et højt læringspotentiale**
3. **At medarbejderne eksperimenterer og indgår i erfaringsudveksling og refleksion**

IUP – Individuelle Udviklings-Planer

Et redskab, man kan vælge at bringe i anvendelse, er IUP'er – Individuelle Udviklings-Planer. De nedenfor viste skabeloner (bearbejdet efter Madsen, 2012: 135-136/kopiark 26+27) er bygget op omkring SMTTE-modellen, der er en såkaldt relationsmodel, hvor fem kategorier er gensidigt forbundne (visuelt i et pentagram): Sammenhæng, Mål, Tiltag, Tegn og Evaluering. Lederen kan benytte skabelonerne i dialog med medarbejderen omkring dennes kompetenceudviklingsbehov.

Skabelonerne udfoldes ikke nærmere her i artiklen, men skal ses som et støtteredskab til den føromtalte proces med dialog omkring evaluering og udvikling af lærerkompetencer.



(IUP)

IUP: Individuel Udviklings-Plan for (navn):

Plan for udvikling af individuelle kompetencer (valgt med afsæt i "Kompetencevurdering")

Sammenhæng (kontekst)

Hvilken overordnet kompetence skal udvikles – og hvorfor?

Kompetence(klynge) – begrundelse – delkompetencer i fokus:

Mål

Hvad er målet?
Beskriv målet for den ønskede kompetenceudvikling

Ønsket kompetenceniveau (evt. talværdi og beskrivelse):

Tiltag

Hvilke konkrete tiltag/aktiviteter iværksættes for at udvikle kompetencen?

Udviklingstiltag (arbejde – dialog/refleksion – uddannelse):

Kategorier – kompetenceudvikling via:

- 1. Arbejde:** for eksempel projekter, nye opgaver, sidemandsoplæring, aktionslæring, jobrotation, samarbejdsprojekter
- 2. Dialog og refleksion:** for eksempel professionel læringsportfolio, aktionslæring, kollegial refleksion, coaching, kollegaobservation, teamportfolio, deltagelse i netværk, vejledning, rådgivning, sparring med leder el. konsulent og lignende
- 3. Uddannelse:** for eksempel temadage, træning, kurser, efter-/videreuddannelse

(overfør til oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter)

Tegn (kriterier)

Hvornår er målet nået? Eller hvilke trin på vejen, hvilke "tegn", skal ses for at indikere, at processen er på rette kurs?

"Tegn" og kriterier for at nå målet – eller delmål på vejen: (overvej, om kriterier for målopfyldelse kan gradueres i niveauer)

Evaluerings

Hvordan skal der evalueres – løbende og afslutningsvis? Hvem medvirker ved evaluering?

Plan for evaluering af kompetenceudviklingstiltag: (overfør til oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter)

Kontroller, om målet er af den **SMARTE** slags (**S**pecifikke, **M**ålbare, **A**mbitiøse og **A**ttaktive, **R**ealistiske/opnåelige, **T**idsbestemte og **E**valuerbare). Hvis ikke, så tilpas det.

Oversigt over kompetenceudviklingsaktiviteter

Kompetence, der skal udvikles: Medarbejder (navn):

Tiltag/ Aktiviteter	Tidspunkt Start-Slut	Ansvarlig	Formål/ bidrager til ...	Evalueres af hvem og hvornår?

Dato/underskrift:

(medarbejder)_____
(leder)**Afrunding**

Evaluering i skolen handler i første omgang om indsigt i elevernes udbytte af undervisningen, som afsæt for at guide elevernes læring og udvikling. Skal lærerne lykkes med at mestre den pædagogiske praksis på excellent vis og som eksperter, må ledelsen sikre, at lærernes læringsmiljø er befordrende herfor og tage ansvar for lærernes udvikling og læring. Lederne må arbejde systematisk med at evaluere og udvikle lærerens kompetencer, sætte mål, kommunikere forventninger, følge med og følge op samt gå i dialog.

Det ville være kærkomment om skolernes øverste administrative såvel som politiske chef-niveauer ville understøtte en implementering af ovenstående – både i form af opbakning, tydelige forventninger, systematisk opfølgning samt konsultativ sparring og hjælp i processen. Altså med andre ord endnu et

'lag' af systematisk evaluering i noget, der kunne blive en systematisk evalueringskultur på flere niveauer (Madsen, 2006) i en større organisation som fx et kommunalt skolevæsen.

Et læringspres fra øverste sted konkretiseret i en effektiv påvirkning (forstået som rollemodeladfærd, monitorering og dialog) og udviklingsorienteret feedback kunne understøtte udviklingen af de meningsfulde koncepter og dermed udviklingen af både excellent ledere og lærere i skolerne.

Litteratur

Black, P. & Wiliam, D. (2001): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. Paper from King's College London School of Education. BERA (British Educational Research Association, Assessment Group), short final draft, November 6, 2001.* Online: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (2003): *Good Business: Flow, Leadership and the Making of Meaning.* New York: Viking. Udkommer på dansk på forlaget Klim i serien *Ledelse & Læring i løbet af 2012.*

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Elstad, E. (2006): "Skolens arbeid med læringsstrategier", kapitel 14. I: Elstad, E. & Turmo, A. (red.) (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Fibæk Laursen, P. (2009): "Er god undervisning evidensbaseret?": I: CEPRAsriben, *Tidskrift for Evaluering i Praksis*, nr. 6, 2009, tema: *Undervisningsevaluering.* Aalborg: UCN.

Hattie, J. (2003): *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Paper published by Australian Council for Educational Research.* Online: <http://growthmindseteaz.org/johnhattie.html>.

Hattie, J. & Timperley, H. (2013): "Styrken ved feedback". I: Bjerresgaard, H. m.fl. (2013): *Feedback og vurdering for læring.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Konsortiet (2010): 4 svar på 10 udfordringer for folkeskolen. Hentet online på <http://www.viauc.dk/projekter/4svar/Omkonsortiet/Documents/Professionsl%C3%B8ft%20-%20koncept%20for%20en%20samlet%20indsats.pdf>.

Madsen, C. (2005): "Skabelse af en evaluerings- og forbedringskultur – en ledelsesopgave". I: *tidskriftet Unge Pædagoger*, nr. 2-3/2005, tema "Evalueringkultur – Forbedringskultur". København: Forlaget Unge Pædagoger.

Madsen, C. (2006): "Evalueringfaglighed på flere niveauer". I: Madsen, C. (red.): *Evalueringfaglighed i skolen.* København: Forlaget Unge Pædagoger.

Madsen, C. (2008): "Ledelse og refleksionsinitiering". I: Tække, J. og Paulsen, M. (red.) (2006): *Luhmann og organisation.* København: Forlaget UP, serien: *Konstruktivistiske Byggesten.*

Madsen, C. (2012): *SEALK – Systematisk Evaluering Af Lærernes Kompetencer – bog + kopimappe.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Madsen, C. (2013): "At lede en lærende skole – vurdering for læring i anden potens". I: Bjerresgaard, H. m.fl. (2013): *Feedback og vurdering for læring.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner.* København: Børsens Forlag, serien om "Offentlig ledelse".

OECD (2011): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Denmark.* OECD, Maj 2011.

Rasmussen, P. (2005): "Læringsens samfundsmæssighed". I: Hermansen, M. (red.): *Læring – en status.* Århus: Forlaget Klim.

Southworth, G. (2003): "Learning-centered Leadership in Schools". I: Moos, L. (red.) et al.: *Educational Leadership – understanding and developing practice.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Undervisningsministeriet (2011): *Hovedresultater fra OECD's review om evaluering i grundskolen (notat om anbefalingerne).* København: Undervisningsministeriet, 2011. Hentet online på: http://uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF11/110504_oecd_hovedresultater.ashx.





Elevfeedback

som læringsfremmende undervisningsaktivitet i danskfaget i udskolingen

Feedback er ifølge nyere forskning et af de tiltag, der har allerstørst virkning på elevers læringsudbytte, hvilket har betydet øget fokus på feedback i praksis. Gensidig elevfeedback bidrager til at øge mængden af feedback, men der er også udfordringer forbundet med denne form for feedback. Disse udfordringer er afsæt for et aktionsforskningsstudie, hvor det undersøges, hvordan gensidig elevfeedback kan inddrages og kvalificeres i 7. klasse-elevers arbejde med oplæsning i faget dansk i den danske folkeskole. Artiklen præsenterer og diskuterer en anvendelig metode til undersøgelse af problemstillingen, opstiller en teoretisk ramme for undersøgelsen og beskriver undersøgelsesdesignet. På dette grundlag genereres og analyseres data. Afslutningsvis diskuteres analysens fund i et didaktisk og læringsteoretisk perspektiv og nogle mulige konklusioner bliver draget.

Baggrund og undersøgelsesspørgsmål

En evalueringsbølge har gennem de seneste år rullet ind over folkeskolen i Danmark fra flere af de omkringliggende lande som Norge, Sverige, Finland, Tyskland og England, men også inspireret af fjernere destinationer som Australien, New Zealand, Singapore og Canada (se fx Dahler-Larsen og Krogstrup, 2001). Begrebet evaluering dækker bredt og samler mange forskelligartede tiltag i skolen, som fx nationale test, elevplaner, standpunktsbedømmelser, evalueringssamtaler, portfoliopædagogik, selvevaluering og feedback. I denne artikel tager vi afsæt i Vedungs brede definition: *“Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig virksomhed, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer”* (Vedung, 1991), som peger på, at evalueringsresultaterne skal have betydning for den praksis, som er genstanden for evalueringen.

Evalueringsresultaters anvendelse som afsæt for didaktisk refleksion er udgangspunktet for forsknings- og udviklingsprojektet EVALDI, Evaluering og didaktisk refleksion, som gennemføres ved Læreruddannelsen i Nordjylland¹ og Center for Evaluering i

¹Professionshøjskolen Nordjylland skal som vidensinstitution sikre, at uddannelserne baserer sig på viden fra forskning og udviklingsarbejde på de respektive fagområder samt udviklingstendenser inden for beskæftigelsesområderne (jf. Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser (§ 1, stk. 2).

Professionshøjskolen skal samtidig varetage en særskilt opgave i at udvikle, omsætte og formidle viden og herigennem bidrage til udvikling og vækst i de erhverv og professioner, som uddannelserne er rettet imod (jf. hhv. Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser § 5, stk. 1, samt Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser § 5, stk.1).

Vibeke Christensen

Lektor i dansk
Læreruddannelsen, UCN
Ph.d. studerende

Søren Pjengaard

Lektor
Læreruddannelsen, UCN

Praksis, CEPRAs, og med deltagelse af Syddansk Universitet samt skoler, lærere og klasser i Nordjylland. Projektet omfatter fagene dansk, matematik, historie og idræt, og i nærværende artikel skal resultater fra undersøgelser i danskfaget i udskoling præsenteres.

EVALDI-projektet forløber i to dele. Data fra første del består af et spørgeskema, der tegner et billede af den evaluering, der foregår i den konkrete klasse. Spørgeskemaerne afslører divergens imellem dansklærernes oplevelser af mangeartede former for feedback, der løbende inddrages i undervisningen, og så elevernes oplevelser af feedbackens ringere omfang og betydning. Særligt interessant er det, at lærerne oplever at gøre hyppigt brug af gensidig elevfeedback, hvorimod eleverne ikke oplever, at der er en kultur med gensidig elevfeedback. Eleverne udtrykker i spørgeskemaundersøgelsen skepsis over for ideen om gensidig elevfeedback, hvorimod lærerne ser det som en naturlig og uvurderlig del af deres undervisning.

På baggrund af analyse af spørgeskemaundersøgelserne iværksættes anden del, hvor udvalgte folkeskolelærere sammen med lærere fra læreruddannelsen udvikler praksis. Nærværende artikel er en præsentation af resultaterne af et projekt i faget dansk i udskoling:

Hvordan kan gensidig elevfeedback indgå i danskundervisningen i udskoling, således at den virker læringsfremmende i forhold til udvikling af elevernes oplæringskompetence?

Forskningstilgang

Undersøgelsen indskriver sig i en aktionsforskningstradition, hvor vi ikke forsøger at distancere eller separere os fra det område, vi forsker i. Vi vedkender os åbent, at formålet med denne aktionsforskning er at opnå en direkte og umiddelbar påvirkning af forskningsområdet. Helt i tråd med den klassiske aktions-



forskning er målet at "bidrage til løsningen på menneskers praktiske problemer i en virkelig situation" (Brinkmann m.fl., 2010). Så vores forskning er styret af ideen om, at vi vil forstå en problematik ordentligt og evt. forsøge at ændre den. Forskningen er afhængig af et velfungerende samarbejde mellem aktionsforskerne og dem, som forskningen omhandler.

Hensigten er, at der imellem forskerne og de, der forskes i, skal fremkomme en gensidig indsigt i, hvad der vil fungere bedst i bestræbelserne på i samarbejde at udvikle ønskede forandringer. Dette sker nemmest, når man arbejder med enkeltpersoner eller mindre grupper. Den frivillige deltagelse står ligeledes centralt, og aktionsforskningstanken er, at udvikling af ny kundskab vil virke stimulerende for de involverede. (Brinkmann m.fl., 2010)

Vi benytter den kvalitative undersøgelsesmetode case study. Casen omfatter én lærer og hendes 7. klasse fra en middelstor folkeskole i Aalborg Kommune. Til nærmere undersøgelse af feedbackens indhold og kvalitet udvælges to trepersoners elevgrupper i klassen. Undersøgelsesmetoden lægger op til at søge mening, se sammenhænge og kunne fortolke tekster (data) i kontekster med levende mennesker, hvor forskeren vedkender sig at være et subjekt, men med plads til forskellige måder at udfylde forskerrollen på: Fra fuldstændig deltager, deltager som observatør og komplet observatør (Kruuse, 2005: 25). Problemformuleringens *hvordan* fordrer en kvalificeret vurdering og fortolkning på baggrund af en systematisk generering og analyse af data. Som kvalitative forsker må vi altså vove os ud i fortolkningens svære kunst og bestræbe os på at læse mellem og bagom linjerne.

Den enlige case udgør et begrænset genstandsfelt og giver anledning til overvejelser over mulige konklusioners rækkevidde. Viden om relationerne og kulturen på skolen er begrænset, lige som vi heller ikke kender noget til fx elevernes socioøkonomiske baggrund, deres holdninger til skolen og deres relationer til hinanden og læreren. Disse forhold, der kan have overordentlig stor betydning for elevernes evne til at give og modtage feedback, er ikke i centrum for undersøgelsen, men vil dog blive berørt igen senere i forbindelse

med overvejelser over den gensidige elevfeedbacks mulige medlæringer.

Genstandsfeltet: den iagttagede undervisning

Aktionsforskningen anvendes altså med en forventning om at identificere udfordringer, undersøge dem og så vidt muligt ændre praksis i et samarbejde mellem praktikere og forskere. I vores projekt viser udfordringen sig i divergensen mellem elevers og læreres opfattelse af elevfeedback i spørgeskemaundersøgelsen. Denne diskuteres med læreren med henblik på at udvikle en praksis, der synliggør og kvalificerer elevfeedbacken. Endelig afprøves disse tanker i praksis. Konkret ville vi arbejde med gensidig elevfeedback. Formålet er altså at undersøge, hvordan elevfeedback² kan inddrages i danskundervisningen på en måde, så den både er kvalificerende og forekommer eleverne kvalificerende for deres læring. Vi vil med andre ord gerne selv kunne se kvaliteten i feedbacken og have eleverne til at få øje på kvaliteten.

En gennemgang af folkeskolelærers årsplan for det pågældende skoleår munder ud i beslutning om, at elevfeedback skal udvikles i et længere undervisningsforløb omkring eventyr, remediering og oplæsning. Vores projekt har fokus på sidstnævnte, og undervisningen er planlagt med deltagelse i Dansk lærerforenings oplæringskonkurrence som mål. Fokus for feedbacken er således primært det danskfaglige indhold, om end også mere psykologiske forhold som motivation og relation behandles. Lærergruppen diskuterer behovet for kvalificering af feedbacken og beslutter sig for en tydelig stilladsering af denne feedback i form af et feedbackskema til eleverne. Også udfordringen med at fastholde den flygtige mundtlige oplæsning diskuteres, og løsningen bliver videooptagelse af såvel oplæsning som feedback. Efter diskussion af principper udarbejder folkeskolelæreren en undervisningsplan for hele forløbet, mens oplærings- og feedbackdelen diskuteres nærmere i lærergruppen og finder følgende form:

²Centrale begreber diskuteres nærmere i afsnittet "Teoretisk ramme: Evaluering, feedback og oplæsning".

Klassen ser Dansk lærerforeningens videoer om oplæsning (findes her: http://www.mit.dansklf.dk/Boeger_og_undervisningsforloeb/Undervisningsforloeb/7_10_klasse/HCA/kriterier/video.aspx). Dernæst præsenteres eleverne for konkurrencens oplæsningskriterier, som også ligger på Dansk lærerforeningens hjemmeside, og kriterierne relateres til slutmålene for danskfaget. Eleverne prøver uforberedt oplæsning, og læreren demonstrerer desuden både en kedelig og en spændende oplæsning. Deltagelsen i konkurrencen er frivillig, men alle elever skal øve sig i oplæsning af en af de tekster, man kan vælge imellem til oplæsningskonkurrencen.

Eleverne vælger tekst og forbereder oplæsningen som hjemmearbejde samtidig med, at der på skolen arbejdes med remediering af andre eventyr. Oplæsningen foregår i tremandsgrupper dannet ud fra princippet om homogenitet. På baggrund af vurderingskriterierne har læreren udarbejdet et feedbackark, som udgør elevernes stillads i feedbackprocessen. I det udleverede feedback-skema skelnes mellem forberedelse af oplæsningen, stemmestyrke, tempo, udtale, kropsholdning, kontakt med tilhørerne og tilhørernes helhedsindtryk af oplæsningen. Læreren gennemgår arket og foreslår, at eleverne anvender det ved blot at sætte kryds under oplæsning og efter oplæsningen giver sig tid til at formulere kommentarer inden næste oplæsning. Da eleverne fordeler sig over hele skolen med henblik på at finde et roligt sted at læse op og optage, er det ikke muligt at afgøre, om retningslinjerne følges. Alle elever læser op på én dag.

Efter en weekend skal der gives feedback. Hidtil har dansklæreren været alene med klassen, men nu deltager også den ene lærer fra læreruddannelsen. Eleverne fordeler sig atter i grupperne, hvor de indleder med at gense et uddrag af en af oplæsningerne. Herefter skal de give feedback ud fra de udfyldte papirer. Til stede i rummet er ud over de tre gruppemedlemmer også enten klassens dansklærer eller læreruddannelseslæreren. De skiftes til at give feedback og når begge feedbackgivere har sagt det, de vil, ser de næste oplæsning.

Undersøgelingsdesign: metode til datagenerering

Datamaterialet udgøres af undervisningsplan, undervisningsmaterialer – herunder fx både de elektroniske på Dansk lærerforeningens hjemmeside og den udarbejdede skabelon – interview før og efter forløbet med en mindre gruppe elever og videooptagelser.

Kernen er videooptagelser af elevernes feedback på hinandens oplæsninger. Selve oplæsningen er også fastholdt på video, og eleverne genser denne video, inden de giver feedback. Videooptagelserne foretages dels med mobiltelefoner og dels med videokamera. Oplæsningerne optages af eleverne selv, mens feedbacksituationerne optages af klassens lærer eller af en af læreruddannelseslærerne.

Videooptagelserne indfanger ikke kun sproglig feedback, men også fx stemmeføring, gestik og mimik. Men selvfølgelig kun inden for linsens ramme. At der foregår noget uden for rammen, ses tydeligt på optagelserne. Eleverne kommunikerer med en person – kameramanden – uden for billedet. Den ene er klassens daglige dansklærer med det kendskab, der følger heraf. Den anden kamerafører er en af underviserne fra læreruddannelsen, som er tilknyttet EVALDI-projektet. De analyserede videoklip viser tydeligt forskellene mellem de to rum. I det rum, hvor klassens lærer er kamerafører, viser eleverne tegn på at være trygge og frie, men må på den anden side også formodes at have et ønske om at leve op til de rammer, som læreren har sat. I det andet rum, hvor en af underviserne fra professionshøjskolen er kamerafører, fremtræder eleverne mindre frie på videoerne og mere usikre på opgavens karakter. Der forekommer således en interaktion, som vanskeligt kan gøres til genstand for analyse senere, selv om den er en del af feedbacksituationen.

De to kameraførere er centrale socialiseringsagenter for eleverne. Det er ikke noget problem i et aktionsforskningsperspektiv, men i det konkrete tilfælde er kameraførernes forskellige forudsætninger, roller, relationer og kendskab til eleverne medvirkende til iøjnefaldende forskelle på det, der foregår i de to rum, hvilket har betydning for undersøgelsesresultaterne.

Forud for oplæsningen er fem elever blevet interviewet af deres lærer om deres forventninger til og mål for oplæsningen, deres holdning til at skulle modtage og give feedback til kammerater og deres planer for forberedelse af oplæsningen. Efter endt oplæsning interviewes de igen, nu om deres egen vurdering af deres oplæsning, opnåelse af målene og vurdering af kammeraternes feedback. Ad denne vej tilvejebringes elevernes egen vurdering af deres læring i forløbet.

Videoptagelser og interview forekommer at være det bedste bud på en kvalitativ undersøgelse, fordi optagelserne fanger og fastholder elevernes refleksioner i læringssituation, mens interviewene afdækker elevernes refleksioner på deres læring. Alligevel vil vi fremhæve en række forbehold ved datagenereringsmetoden, som har betydning for de konklusioner, der kan drages senere.

Opstillingen til feedbackgivningen er noget iscenesat til glæde for kameraførerne, idet eleverne sidder på en lang række og ikke over for hinanden, hvilket påvirker kommunikationen og er med til at give betydning til kameraførerne – alle eleverne vender sig frem mod kameraførerne. Det kunstigt iscenesatte læringsmiljø har dermed betydning for undersøgelsesresultaterne.

Instruktionen til feedbackgivningen er fortrinsvis givet dagen før, så meget afhænger af, hvor godt eleverne husker denne instruktion og begrundelsen for aktiviteten. Her kommer noterne pigerne til glæde, mens flere af drengene ser ud til at være overladt til andre memoteknikker. I det ene rum stopper videooptagelsen og en kort brainstorm på tavlen over, hvad der kan gives feedback på, udspiller sig bag slukkede kameraer. Det hjælper positivt elevernes faglige terminologier på vej, men har omvendt en instruerende og dirigerende funktion, der ikke nødvendigvis giver et retvisende billede af elevernes beherskelse af den faglige terminologi. Forskellighederne i kvaliteten og kvantiteten af instruktionen har altså betydning for undersøgelsesresultaterne.

Teoretisk ramme: Evaluering, feedback og oplæsning

Evaluering, formativ og summativ evaluering, vurdering, feedback, respons. Begreberne er mangfoldige og bruges forskelligt, og resultaterne af de forskellige tiltag bruges forskelligt, hvilket nødvendiggør en redegørelse for begrebsbrugen i denne artikel.

Vedungs evalueringsdefinition (Vedung, 1991) er bred og tager hverken højde for den evaluerede genstands karakter eller det organisatoriske niveau, hvorpå evalueringen gennemføres. Når genstandsfeltet indsnævres til skolens virksomhed og niveauet til den undervisning og forhåbentlig læring, der foregår i klasselokalet med deltagelse af lærer og elever, fører det til en præcisering og en nuancering af evalueringsbegrebet.

Termen evaluering knyttes i dansk kontekst sammen med begreberne formativ og summativ, mens disse termer i andre sammenhænge bruges sammen med begrebet vurdering – på engelsk assessment (se fx Slemmen, 2010 og Black og Wiliam, 1998). Ofte defineres det formative og det summative aspekt i relation til hinanden, således fx Sadler (1989), der med formativ vurdering forstår vurderinger af kvaliteten af elevernes udbytte, der anvendes fremadrettet til at forbedre elevens læring og kompetence, mens den summative vurdering ved slutningen på et læringsforløb opsummerer eller gør status over, hvad eleven har tilegnet sig. Denne sidste form for vurdering kalder Sadler passiv og uden øjeblikkelig indflydelse på læringen, og han pointerer, at summativ og formativ vurdering foretages med forskelligt formål og med forskellig effekt. Feedbackaktiviteterne i vores undersøgelse har til formål at støtte elevernes læring og indskriver sig således i den formative evalueringstradition.

Vi anvender begrebet formativ evaluering og definerer den i overensstemmelse med Black og Williams (1998) begreb formative assessment som:

“...encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.”

Som det fremgår af definitionen, er feedbackbegrebet centralt inden for den formative evaluering. Ramaprasads definition fra 1983 er udgangspunkt for mange senere undersøgelser:

”Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way.” (Ramaprasad, 1983)

Der eksisterer stor konsensus inden for forskningen om at opfatte feedback som information, der skal hjælpe den lærende med at mindske afstanden mellem den nuværende præstation og den ønskede præstation. Derimod er der ikke enighed om, hvorvidt det er en betingelse for betegnelsen feedback, at den også indeholder information om, *hvordan* den lærende mindsker afstanden, og om den lærende faktisk *anvender* denne informationen (se fx Boston, 2002; Sadler, 1989; William, 1998).

Feedback er altså information til en lærende eller et system om det opnåede niveau i relation til det ønskede niveau. Oprindeligt havde forskningen i feedback afsæt inden for den behavioristiske psykologi, og her ses feedback som ny stimuli i den anden ud af tre stimuliresponscykler. Inden for denne tradition har responsbegrebet en mekanisk medbetydning. Imidlertid bruges respons også inden for fx danskfaget i forbindelse med den procesorienterede skrivning (se fx Dysthe, 1993, og Hetmar, 2006). Her får eleverne respons på deres tekster med henblik på at forbedre dem eller med henblik på at udvikle sig yderligere som skrivere. Respons inden for denne tradition har således samme betydning som feedback i en formativ evaluering. I denne artikel anvendes begrebet feedback i en meget bred betydning, og forskellige feedback- og responskategorier er derfor indbefattet i vores brede definition, der dels rummer behavioristiske og let instrumentelle definitioner og dels mere sociokulturelle og dynamiske anvendelser og forståelser af feedback.

Ramaprasads feedbackdefinition angiver ikke, *hvem* der skal give feedback, Black og William angiver, at det kan være både lærer og elever, og Hattie og Timperley

(2007) går endnu et skridt videre og angiver, at feedback endvidere kan gives af fx bøger. I nærværende sammenhæng stilles der skarpt på det, der i litteraturen kaldes peer feedback, og som vi betegner som gensidig elevfeedback. Imidlertid viser nogle forskningsresultater, at gensidig elevfeedback ikke er uproblematisk, idet en stor del af feedbacken fra andre elever er fejlagtig (Nuthall i Hattie, 2013: 194). Gans forskning viser, at problemet kan imødekommes ved anvendelse af skabeloner eller skemaer i forbindelse med gensidig elevfeedback (Gan, 2011). Nærværende undersøgelse undersøger effekten af anvendelse af en skabelon og kvaliteten af den fremkomne feedback.

Som et redskab til beskrivelse af feedbacken anvendes Hattie og Timperleys feedback-model, som er udviklet i artiklen *The Power of feedback* (Hattie og Timperley, 2007). Hele modellen gennemgås kort her, mens der i analysen vil være hovedfokus på de feedback-niveauer, som indgår i modellen.

Feedback skal ifølge Hattie og Timperley besvare tre spørgsmål:

- a. **Hvor skal jeg hen?**
- b. **Hvor er jeg nu?**
- c. **Hvad er det næste, jeg skal gøre?**

Første spørgsmål angår målet for den læring, som skal finde sted; andet spørgsmål angår nuværende status i forhold til målet; og tredje spørgsmål angår, hvad den lærende skal foretage sig for at bevæge sig i retning af målet.

Alle disse spørgsmål kan stilles på fire niveauer, og feedback kan således angå hvert af de fire niveauer:

1. **Opgaveniveau,**
2. **Procesniveau,**
3. **Selvreguleringsniveau og**
4. **Selvniveau.**

Opgave- og procesniveauet angår løsning af en konkret opgave eller opnåelse af en konkret færdighed. Man kunne kalde disse niveauer for lokale. Selvreguleringsniveauet rækker ud over den konkrete opgave og angår fx elevens evne til at motivere sig selv, påtage sig opgaver, arbejde selvstændigt og vurdere egen læring. Der er således tale om et globalt niveau. Både det lokale og det globale niveau har opnåelse af læringsmål i centrum, mens det sidste niveau, det personlige, har elevens person i centrum.

Målet for elevernes læring er i nærværende sammenhæng som tidligere nævnt hovedsageligt danskfagligt, om end også psykologiske forhold behandles. Det danskfaglige fokus er oplæsning, hvilket stemmer overens med et af trimålene efter 9. klasse i Fælles Mål for dansk. Eleverne skal kunne *"læse tekster flydende op med tydelig artikulation og fortolkende betoning."*

Det er væsentligt at lære eleverne gode oplæsningsstrategier, fordi meningen og hensigten med ordene bliver forstået af oplæseren og lytteren gennem tekstens iboende mundtlighed. Den svenske litterat Horace Engdahl fremhæver, at der findes en særlig tone i sproget, som forbinder forfatterens grundlæggende måde at forholde sig til verden på med oplæserens italesættelse af teksten. Claus Tilling giver anvisninger og gode råd til, hvad oplæseren kan arbejde med i forbindelse med oplæsningen: kropsholdning, stemmeføring, udtale, tempo, nuancer og grundstemninger og kontakten med tilhørerne (se fx Biblioteksstyrelsens publikation om højtlesning, kapitel 11). Tilling angiver her nogle mulige fokuspunkter i forbindelse med feedbacken imellem eleverne, når de læser op for hinanden, som stemmer fint overens med det udleverede feedbackskema og Dansk lærerforenings retningslinjer.

I den konkrete undervisningssituation har læreren udarbejdet et stilladserende feedback-skema på baggrund af Dansk lærerforenings vurderingskriterier. I introduktionen til brug af skemaet skriver læreren: *"Fortæl, hvad der fungerede godt og hvad det ville være en fordel at arbejde videre med, hvis oplæsningen skal blive endnu bedre."*

Fund: analyse af video og interview

I analysen af videoerne kategoriserer vi den feedback, der forekommer, efter fire niveauer: opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau. Læreren har på feedbackskemaet foreslået eleverne at forholde sig til forberedelsen af oplæsningen, stemmestyrken, udtalen, kropsholdningen, kontakten til tilhøreren og oplæsningens stemning og underholdningsværdi. Forberedelsen kunne angå det selvregulerende niveau, mens de øvrige knytter an til løsningen af opgaven (opgaveniveau: at forbedre sin oplæsning) og et mindre fokus på procesniveau (forbedringsprocessen), imens selvniveau bevidst er fravalgt som muligt feedbackniveau i instruktionen fra lærerside.

Analysen skal afdække, hvad eleverne så faktisk gør. Videoerne gør det muligt for os at se feedback udtrykt direkte sprogligt gennem replikkerne i feedbackdialogerne samt gennem paraverbale og nonverbale parametre som fx stemmeføring, gestik og blikretning. Gennem denne analyse bliver det således muligt både at give et bud på den form for feedback, som forekommer, samt få et indblik i, hvordan den opfattes af både feedbackgiver og feedbackmodtager. Analysen er gennemført ved skematisk registrering:

Tid	Stillbillede	Kort beskrivelse af indhold	Feedback: Opgaveniveau	Feedback: Procesniveau	Feedback: Selvreguleringsniveau	Feedback: Selvniveau	Paraverbale og non-verbale
1.55-2.04		A kommer med en iagttagelse, og B giver ham ret.	C: "Jeg synes du snakker lidt hurtigt og du holder ikke så mange pauser... men jeg kan godt lide deres stemmer"				C kigger direkte på B - øjenkontakt. C taler hurtigt og en anelse utydeligt. Tryk på ordet pauser. Glad ansigtsudtryk og tommel op til kommentaren om stemmer. Alle griner.
2.05-2.20			A siger, at der er sådan nogle lyde (stop, stød, ultrakorte æhh)	A konkluderer, at hun skal være lidt mere sikker på teksten			A kigger først ned i sine papirer og senere op i loftet, mens han søger efter ordene. Ikke øjenkontakt med hverken B eller C.

Det første videoklip, som analyseres, har en varighed på 4½ minut, og klassens lærer er kamerafører. To elever læser op og modtager feedback, mens den tredje på dette klip kun bidrager med at give feedback. Der forekommer meget feedback, og i overensstemmelse med feedbackskemaet er feedback på opgaveniveau dominerende, idet det forekommer hele 11 gange ud af i alt 14 feedbacks. Feedback på processen forekommer tre gange, mens feedback på selvet forekommer én gang. Feedback på selvregulering forekommer ikke. Elevernes brug af den fagterminologi, som er etableret i introduktionen til opgaven og på feedbackskemaet, fx stemmer, udtale, accent, øjenkontakt, kan samlet vurderes som varieret og nuanceret.

De to modtagere af feedback er gode til at stille afklarende og opfølgende spørgsmål til den feedback, som de får. Den ene spørger, om en beskrivelse af tempoet skal opfattes om godt eller dårligt, mens den anden spørger til det samlede indtryk af oplæsningen. Det ses som et tegn på, at de finder feedbacken relevant og anvendelig. Det er altså overordnet set lykkedes at lave en undervisning, hvor eleverne giver hinanden feedback med kvalitet, og hvor feedbacken også opfattes som brugbar af eleverne.

Men analysen af klippet viser også nogle interessante ting om modtagerens brug af feedback. Den første angår feedbackmodtagerens anvendelse af feedbacken. Feedbackgiveren siger, at oplæseren har en

god udtale, og at der kun er enkelte steder i teksten, som hun forsøger at slippe hurtigt forbi. Det rammer åbenbart en udfordring, som oplæseren selv har overvejet, for hun siger derefter, at hun nok skulle have lavet stemmer i stedet for. Hun forholder sig altså til sin egen proces med at nå oplæsningsmålene, hvilket sker ved, at hun transformerer opgavefeedback til procesfeedback, der vil kunne bruges fremadrettet.

Den anden interessante ting, som må bemærkes på grundlag af analysen af klippet, peger på uenighed i vurderingerne. Den ene feedbackgiver siger som afslutning på sin feedback, at hun ikke kunne føle teksten, hvilket har relation til feedbackskemaets afsluttende helhedsvurdering. Oplæseren spørger opfølgende, om tilhørerne forstod teksten, hvorefter den anden feedbackgiver svarer med at sige, at hun

forstod selv om det gik hurtigt, og at det var godt. Der er altså modsætning mellem, hvordan de to feedbackgivere vurderer oplæsningen som helhed, men dette diskuteres ikke nærmere. Situationen kan fortolkes på den måde, at sidstnævnte nyder størst anerkendelse enten fagligt eller socialt og derfor får det afgørende ord. Eller det kan ses som et udtryk for, at oplæseren har brug for bekræftelse på løsning af opgaven eller opnåelse af målet. Men uanset forklaringen, så gemmer situationen på en mulighed for en god faglig diskussion. En diskussion, som måske ikke tages, fordi eleverne ikke er opmærksomme på den, eller fordi de i denne situation har et ønske om at opretholde en social orden frem for at opnå et fagligt mål. Specielt dette sidste eksempel viser en af elevfeedbackens svagheder.



Tids-registrering	Task-level	Process-level	Selfregulation-level	Self-level	Paraverbale og nonverbale
00	"Hvad synes I så?"			"Hvad synes I så?"	Pigen der har læst op, vender sig om mod sine kammerater og åbner sig i sit kropssprog
03					Pigen der forventes at give respons tygger lidt på tyggegummi, smiler forlegent og sender blikket videre til drengen
05	"Det er fint tempo, og det lyder også rigtigt godt"	"Du tog min"			Drengen hviler hovedet med armen imens han læner sig ind over sit papir og slår let med blyanten på sit blanke papir
11					Pigen der forventes at give respons kigger grinende og let bebrejdende på drengen. Hun kigger ned i sine let udfyldte papirer og siger så:
19	"Dit tempo, det er meget godt"				Pigen der forventes at give respons griner og trækker lidt på skulderen
24	"Du kan stadig holde fokus selv om der kommer mange andre lyde rundt omkring fra..."				Drengen lader hovedet falde helt ned, retter sig lidt igen, begynder at trille blyanten frem og tilbage, bukker papiret, imens han taler dæmpet, men med en vis sikkerhed i stemmen
34	"Altså du må godt have mere øjenkontakt!"				Kameraet panorerer henover personerne og har fokus på pigens der modtager respons, der piller ved sin medaljon
40	"Og noget positivt..."				Kameraholderen bryder ind med en kommentar
42	"Du står stille og holder fokus, og det er ikke sådan du står og virker nervøs"				
51				"Du er stadig god"	Pigen der forventes at give respons lader øjnene glide op og nedover veninden og siger sin replik med myndighed
slut				"Tak!"	Pigen der modtager responsen kigger forlegent ned i sine papirer. Kameraføreren smiler med lyd på/griner opmuntrende

Det andet videoklip viser en feedbacksituation, der foregik samtidigt med ovenstående i nabolokalet. Vi bemærker igen det tydelige fokus på opgaveniveau og ingen replikker, der understøtter et selvreguleringsniveau, og bemærkelsesværdigt nok kommer der også kun en replik, der understøtter procesniveau, imens der er flere interessante replikker i forhold til selvniveau.

Feedbacken, der hyppigst fokuserer på opgaveniveau, har en begrænset faglig terminologi knyttet til tempo, fokus, øjenkontakt, fravær af nervøsitet og lyde i rummet. Ingen af de valgte faglige felter fastholdes og elaboreres af hverken feedbackgiver eller feedbackmodtager og sættes således ikke til debat. Det er også værd at bemærke, at eleverne ikke er vant til at italesætte virkningen af den iagttagelse, de gør sig. For eksempel er der ingen, der uddyber, hvilken funktion øjenkontakt kan have under oplæsningen for oplæseren og for tilhørerne. Kameraholderens forstyrrelse af den indbyrdes kommunikation fremkalder behov for feedback på selvniveau og fremkalder mere varme i stemningen omkring feedbackgivningen, men bidrager ikke til at uddybe feedbacken på opgaveniveau – snarere synes replikken at lukke kommunikationen og legitimere, at elevernes feedback er ved vejs ende. Den nonverbale og paraverbale kommunikation understøtter først og fremmest det udtalte behov for feedback på selvniveau og det lidt aparte ved hele kommunikationssituationen, og måske derfor er det netop på selvniveau, at kommunikationen afrundes. Ved afslutningen synes alle parter at redde ansigt, og enhver potentiel konflikt eller ubehag i kommunikationen er kraftigt reduceret. Det uvante i kommunikationssituationen i at give og modtage feedback er således meget i øjnefaldende i dette lokale. Det uvante i kommunikationen forstærkes af den forudgående direkte undervisning i feedback, fordi der er risiko for, at denne undervisning får eleverne til – i modstrid med intentionerne – at udvikle en form for papegøjesprog:

”Practical experience also shows that direct teaching of concepts is imposible and fruitless. A teacher who tries to do this usually accomplishes nothing but empty verbalism, a parrot-like repetition of words by the child ...” (Vygotzky, 1986: 150)

Endelig bemærkes det, at der ikke kommer ytringer fra eleverne på selvreguleringsniveau. Findes der selvreguleringsniveau blandt eleverne, synes det altså at komme til udtryk som en selvcensur og tilbageholdenhed. Omvendt kan dette fravær af metakognitive refleksioner i klasserummet også være et tegn på, at eleverne ikke er fortrolige med at dele såvel deres tvivl og usikkerhed som deres begyndende erkendelser med hinanden. Spørgsmålet er, også om elever i denne aldersgruppe er kognitivt modne til at overskue egen og andres læreproces, og følgelig om det kan forventes, at eleverne giver feedback på dette selvreguleringsniveau. Fem af eleverne bliver som konsekvens af disse fund indkaldt til interview.

Interview

Igennem efterfølgende interview med eleverne bliver det klart, at de har en begyndende (meta)bevidsthed om, at noget i hele feedbacksituationen kunne fungere bedre. Fem elever er udvalgt til interview. Gruppen med de fem elever afspejler klassens spredning på både fagligt niveau og engagement, lige som der også er både piger og drenge med i gruppen. Nogle, men ikke alle, interviewdeltagere forekommer også på de analyserede videoklip. Interviewene viser, at eleverne er nøgterne eller ærlige i beskrivelsen af sig selv. De er i stand til at beskrive egne styrker og svagheder i forbindelse med oplæsning. Der er naturligvis spredning i niveauet, men der er alligevel samlet set tendens til udvikling. I interviewet før oplæsningen anvender de et sprog, der ligger tæt på hverdags-sprog, til at beskrive oplæsningen, fx taler de om at variere, at spille teater, at skabe sig, at læse hurtigt eller med tilpas tempo, at kigge op og at tale højere. I deres evaluering af egen oplæsning har begreber fra deres feedbackskema fundet vej ind i deres aktive ordforråd. De nævner stemmestyrke, tempo, stemmer og øjenkontakt. Anvendelsen af et mere præcist sprog til at beskrive oplæsningen indikerer, at de har lært noget ved at skulle bruge ordene selv i feedback til kammeraterne.

Omkring forventningen til og erfaringen med at give og modtage feedback fra ligemænd berører de flere felter. En af eleverne er tydeligt i stand til at adskille person og læringsmål. Hun er klar over, at feedbacken gives med henblik på at hjælpe modtageren med at

opnå et læringsmål. Denne elev ser feedback i et tydeligt fagligt og sagligt lys. En anden elevs kommentar peger på de sociale og psykologiske dimensioner i en feedbacksituation. Han forventer, at klassekammeraterne vil undlade at sige det, der er negativt, med hans ord 'træls'. Disse to elever peger begge på nogle af elevfeedbackens udfordringer. En elev peger på udfordringen med at overvinde en reel eller en forestillet kløft i fagligt niveau mellem feedbackgiver og -modtager. Han siger, at når man giver feedback, er det som om, man opfatter sig selv som bedre. En anden elev siger direkte, at han ikke tager elevfeedback lige så seriøst som feedback fra læreren. Til at imødekomme denne problemstilling kunne Hetmars begreber læser- og skriverorienteret måske overføres til feedback til oplæsningen (Hetmar, 2000). Hetmar udvikler begreberne i forbindelse med elevernes skriftsprogsudvikling, men tankegangen kan overføres på udvikling af andre faglige områder. Læserorienteret feedback er tekstmodtagerens oplevelse af teksten. Det er altså tekstens styrker og svagheder, der er i centrum i en læserorienteret feedback. Alle er tekstlæsere og kan dermed give læserorienteret feedback. Læsere kan være understøttet med fokuspunkter, som kvalificerer feedbacken og styrer læserens bevidsthed. Men feedbacken er altså orienteret mod det konkrete produkt i den konkrete situation. Skriverorienteret feedback angår skriverens udvikling som skriver – eller her som oplæser. Den konkrete tekst ses her som et udtryk for, hvad eleven magter lige nu, og feedbackgiverens ansvar er at give feedback, der udvikler skriveren. Det kræver viden om skriveudvikling generelt og om den konkrete skivers udvikling at give denne form for feedback. Viden og indsigt, som læreren er i besiddelse af. Skellen mellem læser- og skriverorienteret feedback kan muligvis hjælpe eleverne med at bygge bro over faglige niveauforskelle, idet alle som læsere kan have noget interessant at bidrage med.

Direkte adspurgt i interviewet siger eleverne, at det var 'fint nok' at få feedback fra de andre. Der er altså ikke modstand mod at arbejde på denne måde, og både video og andre dele af interviewet viser, at de lærer noget – fortrinsvis som feedbackgivere snarere end som feedbackmodtagere; en konklusion, der understøttes af Lundstrom og Baker (2009).

Medlæring

I skolen lærer eleverne at tilpasse sig sociale situationer og indordne sig den særlige skolesituation/skolekode. De skal sidde stille, ikke snakke uden for tur, ikke råbe højt i timerne og ikke løbe på gangene. Reglementet florerer på mange skoler – og konsekvensen *kan være* tilpasningsduelige elever. Det at skulle lære at indordne sig og tackle kravene til disciplin og orden benævnes ofte som "den skjulte læreplan" eller blot "medlæring". Kan eleverne identificere denne skjulte læreplan, har de knækket skolekoden, og de kan så vælge, om de vil følge skolekoden (tilpasning) eller udfordre skolekoden (frigørelse). I dette studie af elevernes gensidige feedbacksituation med videoovervågning fra to lærere er skolekoden under udvikling og afprøvning for både elever og lærere. Det giver på den ene side et særligt pres og et element af noget uforudsigeligt og uhåndterbart for eleverne, og på den anden side giver den en åbning for genforhandling af skolekoden og den skjulte læreplan. De fleste af eleverne vælger i den konkrete situation tydeligt en meget forsigtig tilgang til processen af nervøsitet for ikke at passe ind (tilpasning). Komplexiteten er høj, og kravene svært gennemskuelige i forløbet: en oplæsning med klassekammerater og lærers tilstedeværelse, en feedbacksituation hvor klassekammeraterne skal give feedback på oplæsningen, og denne feedbacksituation filmes med henblik på analyse og afdækning af feedbackens kvaliteter og mangel på samme. Dertil kommer et interview med kommentarer om egen læreproces, der stiller krav til elevernes metakognitive kompetencer. Og endelig er der endnu et metaniveau, hvor selve undervisningen indgår som datagrundlag i et aktionsforskningsprojekt. Det kræver en dygtig elev at knække denne skolekode i et norm- og værdipluralistisk rum med mange dommere.

Selvom skolens primære opgave synes at være en udvidelse af elevernes vidensrepertoire, hvor centrale kundskaber, kvalifikationer og kompetencer bliver udfordret og udviklet gennem oplæsningsøvelser og feedbackscenarier, så er det vigtigt at have for øje, at eleverne ikke bare udvikler de ønskede langsigtede og tilsigtede kundskaber, kvalifikationer og kompetencer, når de giver gensidig feedback. De udvikler og forhandler også social status og indflydelse med mange

værdidomme i spil. De deltagende elever er tydeligt vis store nok til at kunne kommunikere med andre børn, er jævnaldrende og venner og forstår, at de er med til at påvirke deres adfærdsmæssige og kundskabsmæssige repertoire. Således ser vi også i den gensidige feedback betydningen af den nonverbale og paraverbale kommunikation samt kommentarerne på selvniveau, der hos den enkelte og gruppen skal modvirke ubehaget og oplevelsen af ikke at høre til i et fællesskab. Gennem eksperimenterne med feedback, der momentvis får karakter af leg, selvoverskridelse og decentrering og på andre tidspunkter har en meget stivnet og formel form, lærer eleverne altså ikke blot en faglig terminologi knyttet til feedback på oplæsningsituationer, men de lærer i lige så høj grad at tilpasse sig andre og gradvist blive mere fortrolige med dette nye norm- og værdisæt.

Diskussion og konklusion

I denne artikel har vi præsenteret grundlinjerne i et aktionsforskningsprojekt om gensidig elevfeedback anvendt i forhold til at forbedre elevernes oplæsningskompetencer. Der er givet eksempler på analyser af feedbacksituationer, og hvad eleverne forventes at lære af det.

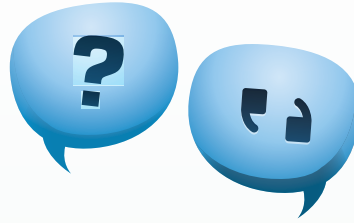
Vi dokumenterer i analysen, at anvendelsen af den faglige terminologi kan styrkes ved tydelige instruktioner, brug af feedbackskemaer og en fastholdelse og positiv tilskyndelse til brug af faglig terminologi hovedsageligt gennem feedback på opgaveniveau. Endvidere viser den ringe forekomst af feedback på procesniveau, at eleverne i deres gensidige feedbacksituationer ikke er trænet i at italesætte virkningen af den iagttagelse, de gør sig. Procesniveauet er tæt forbundet med det overordnede feedbackspørgsmål om videre handling, og noget tyder på, at der ligger et uudnyttet potentiale her. Bevidsthed om det fortsatte arbejde formodes at have betydning for, om feedbacken anvendes af feedback-modtageren.

Feedbacken ser ud til at have en særlig begrænset faglig terminologi, når eleverne viser tegn på at være usikre på opgaven og situationen, og omvendt ser det ud til at fungere mere naturligt og mindre krampagtigt, når eleverne og læreren er fortrolige med

hinanden og har dannet en fælles idé og mening. Vi problematiserer feedbacksituationerne ved at pege på værtdipluralismen og de mange domme i undervisningen som en stor og nødvendig udfordring at tage fat på.

I artiklen ses feedback i et bredt læringsteoretisk perspektiv, der både giver plads til behavioristiske læringsopfattelser med fokus på en målmiddelpædagogik og med et tydeligt fokus på feedback fra en giver til en modtager og med et stærkt fokus på opgaveniveau til følge og til dynamiske sociokulturelle læringstanker, hvor feedbackhændelserne udtrykker elevernes gensidige, aktive handlinger og udvikling af en fælles forståelse af gode feedbacksituationer, og hvor ikke mindst procesfeedback og selvreguleringsfeedback bliver vigtige at have for øje. Med hjælp fra de behavioristiske læringsmål med feedback som middel får vi øje på den nødvendige ændring i adfærd og vigtigheden af en synlig dokumentation af denne ændring i adfærd med et stærkt fokus på opgaveniveau, som omtalt ovenfor. En konsekvens af resultaterne kunne være en tydeligere instruktion, en tidsmæssig nærhed mellem instruktion og udførelse, flere gentagelser, mere og tydeligere struktur samt fokuserede brug af positive forstærkere ved at fremhæve nogle elevs feedback frem for andres og dermed gøre mere aktivt brug af konkurrenceaspektet i undervisningen. En sammenligning af de to rums forskellige måder at give feedback til hinanden på kunne også have resulteret i en større opmærksomhed på hensigtsmæssige feedbackformer, og de gode måder kunne have fået særlig opmærksomhed.

Set i lyset af en sociokulturel læringsopfattelse vil oplæsningsaktiviteten først blive en gunstig, gensidig læringssituation, når aktiviteten er rettet af en fælles, bevidst indsigt i forskellige strategier med forskelligt formål: feedback på opgave-, proces-, selvregulerings- og selvniveau. Eleverne bliver eksplicit undervist i forskellige teknikker og feedbackformer, der fortrinsvis knytter an til opgaveniveau, men som også anerkender en mere dynamisk måde at tilskrive betydning til oplæsningen på med alt fra oplæserens forberedelsesindeer, over selve udførelsen med et bredt fokus på flere verbale, nonverbale og paraver-



bale kommunikationsspor til tilhørernes helhedsindtryk af oplæsningen. Der er gode tegn på, at eleverne kan producere mening med aktiviteterne, og i de efterfølgende interview viser de også overraskende nye indsigter om deres oplæsninger, som er tilvejebragt gennem dialogerne med klassekammeraterne, men vores analysefund indikerer også, at et stærkt fokus på feedback på opgaveniveau bevirker, at nogle elever i samarbejde udvikler et fælles pappegøjesprog, og at andre af eleverne bliver tavse, fåmælte og udviser selvcensur i gruppen. Analysefundene viser således også, at der skal arbejdes med udviklingen af et fælles rum af betydningstilskrivning. Analysen af de foreliggende data viser, at det ikke er nok med en tydelig instruktion, et velafgrænset feedbackskema og et tydeligt fokus på opgaveniveau. Det kunne med fordel gøres til genstand for nærmere undersøgelse, om et sådant fælles udviklings- og undersøgelsesrum ville betyde flere forekomster af feedback på proces- og selvreguleringsniveau.

Vi vil konkludere, at gensidig elevfeedback *kan* styrke eleverne i udvikling af deres oplæsningskompetence, men at der også i den gensidige elevfeedback stadig er store udviklingspotentialer. Skabelonen styrker åbenlyst feedbacken på opgaveniveau, mens udviklingspotentialer især ligger på proces- og selvreguleringsniveau. Mere gensidig opmærksomhed på procesfeedback kan bidrage til at skabe en mere eksperimenterende og legende tilgang til feedback, som igen er helt afgørende for, at selvreguleringsfeedbacken skal blive et aktiv i den fælles læring med plads til selvironi og selvoverskridelser. To mulige hypoteser kunne danne baggrund for at undersøge dette udviklingspotentiale for feedback nærmere: En mulig arbejdhypotese kunne være, at først når feedbacken udvikler sig naturligt gennem fælles åbne undersøgelser med plads til hverdagsproget og eksperimenterne, vokser et fælles forståeligt og samtidigt præcist fagsprog frem i fællesskabet. En anden mulig arbejdhypotese kunne være, at denne vekslen imellem et afsøgende hverdagsprog og et præcist fagsprog kan bidrage til, at gruppen i samarbejde udvikler en konsensus om funktionel feedback med plads til divergerende opfattelser af værdifuld feedback.

Denne artikel har ikke præsenteret en ny pædagogisk strategi eller metode, men skal nærmere anskues som et bidrag i det fortsatte arbejde med at udvikle og anvende gensidig elevfeedback i undervisningen. Undersøgelsen viser tydeligt udfordringerne ved den gensidige elevfeedback, men også gevinsterne på såvel den korte bane i form af øget fagligt læringsudbytte og med potentialer på den lange bane i form af personlig og social udvikling. Således bidrager arbejde med gensidig elevfeedback på flere måder til opfyldelse af fagmålene for faget dansk og de overordnede formål med folkeskolen.

Litteratur

- Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and Classroom Learning". I: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, nr. 1.
- Boston, C. (2002): "The concept of formative assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8-9.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) (2010): *Kvalitative metoder: En Grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H.K. (2001): *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor*. Oslo: Det norske Samlage.
- Gan, J.S.M. (2011): *The Effects of Prompts and Explicit Coaching on Peer Feedback Quality*. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/6630> Hentet 28.04.13
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007): "The Power of Feedback". I: *Review of Educational Research*, vol. 70.
- Hattie, J. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Hetmar, V. (2006): *Elevers projekt, lærerens udfordringer: om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Lundstrom, K. og Baker, W. (2009): "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own benefit". I: *Journal of Second Language Writing*, 18.
- Ramaprasad, A.: "On the definition of feedback". *Behavioural Science*, 28, 1.
- Sadler, D.R.: "Formative Assessment and design of instructional systems". I: *Instructional Science* 18, Springer.
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering FOR læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedung, E. (1991): *Utvärlding i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts and London, UK: MIT Press.
- Wiliam, D. (1998): *Enculturating learners into communities of practice: raising achievement through classroom assessment*. Paper presented at European Conference on Educational Research 1998, Slovenia.



Bedömning som lärande:

Vad elever kan lära sig genom att ge feedback

Här presenteras en del av en större fallstudie som fokuserar på bedömning som lärande med utgångspunkt i ett arbetsområde i engelska i årskurs åtta. Eleverna som deltog i studien fick ge feedback på sina kamraters texter, och syftet var att undersöka vad elever kan lära sig genom att läsa och kommentera andras arbeten. Artikeln ger en kort bakgrund till kamratbedömning i skolan, beskriver hur undervisningen gick till och diskuterar resultaten från ett didaktiskt perspektiv.

Bakgrund till studien

Bedömning spelar en viktig roll i all undervisning och kan användas för olika syften. En vanlig uppdelning är i summativ och formativ bedömning, där den förstnämnda definieras som bedömning *av* lärande och syftar till den utvärdering av en elevs måluppfyllelse som görs efter avslutat arbetsområde, termin eller kurs, medan den sistnämnda, som också kallas bedömning *för* lärande, fungerar som en hjälpande hand under lärandeprocessen (Hedge, 2000; Lundahl, 2010). Formativ bedömning kan också användas som lärandeaktivitet, bedömning som lärande, vilket karakteriseras av diskussioner om mål och kriterier, samt olika aktiviteter som inkluderar eleverna,

till exempel kamrat- och självbedömning (Lundahl, 2010). Elevernas roll är då att bygga en bro mellan bedömning och deras egen lärandeprocess, genom att utveckla sin reflektionsförmåga och sitt kritiska tänkande (Earl, 2013).

Det finns en rad tänkbara fördelar med att inkludera bedömningsaktiviteter i undervisningen, och därmed aktivera eleverna som resurser för varandra: Det kan öka motivationen eftersom arbetet ska presenteras för en klasskamrat, och det kan innebära fler tillfällen för eleverna att få feedback på sina uppgifter. Vidare kan den här typen av aktiviteter öka förståelsen för mål och kriterier, samt leda till att man utvecklar sin förmåga att bedöma sina egna arbeten (Rollinson, 2005; Gielen et al., 2010; William, 2011). Samtidigt räknas bedömningsaktiviteter som inkluderar elever fortfarande som "alternativa", i motsats till traditionell bedömning som utförs av lärare (Brown, 2004; Oscarson & Apelgren, 2011). Olika aspekter av kamratbedömning utgör ett relativt stort och dynamiskt forskningsområde, men det är ännu inte etablerat i skolpraktiken. Enligt en svensk studie har bedömningsaktiviteter som inkluderar eleverna ganska låg prioritet på både högstadiet och gymnasiet, och lärare uttrycker osäkerhet beträffande implementering och utfall av kamrat- och självbedömning (Oscarson & Apelgren, 2011).

Syftet med artikeln är dels att ge exempel på hur bedömning som lärande kan implementeras i klassrummet, dels att beskriva vad elever kan lära sig

genom att ge feedback på sina kamraters skriftliga arbeten. Den övergripande forskningsfrågan är: Vad kan elever lära sig genom att ge feedback? För att besvara den formulerades följande tre delfrågor:

- 1) Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat?
- 2) Vilken typ av ändringar gjorde eleverna när de reviderade den första versionen av svarsbrevet?
- 3) Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen av kamraternas texter?

Tidigare studier om att ge feedback

Det finns ett fåtal tidigare studier med fokus på lärande kopplat till att studenter ger feedback. Lundstrom & Bakers studie visade att studenter som gav återkoppling på sina kamraters texter förbättrade sin egen skriftliga förmåga mer än de studenter som bara fick feedback (2009). Förbättringarna gällde främst makronivån, det vill säga textens organisation och innehåll. Ett ökat fokus på den globala aspekten av en text har också lyfts fram av studenter i ett flertal andra studier om kamratbedömning av skrivande (Tsui & Ng, 2000; Min, 2005; Yang, Badger & Yu, 2006). Bland annat rapporterade studenterna att de inspirerades av innehållet i texterna de läste och att texterna i många fall försåg dem med goda exempel som de kunde inkludera i sitt eget skrivande. Gemensamt för de nämnda studierna är att de genomfördes på college- eller universitetsnivå, och med undantag av Lundstrom & Bakers experimentella studie (2009), bygger resultaten på självrapporter från studenterna. Min studie fokuserar elever på högstadiet, och inkluderar empiriskt material för att kunna fastställa eventuella influenser från kamratbedömning.

Ett återkommande tema i studier kring kamratbedömning är vikten av träning för att bli en god bedömare (Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2005). Övningen bör inkludera alla aspekter som kännetecknar framgångsrik kamratbedömning, som uppförande, vilka delar av en text man ska fokusera på, samt hur man integrerar det formativa elementet. Det sistnämnda refererar till hur man tillhandahåller informa-

tion om hur mottagaren kan reducera luckan mellan sin text och en bättre text (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Denna formativa aspekt inkluderades i undervisningen i min studie även om eleverna inte fick någon feedback utan bara gav sådan. En förutsättning för att eleverna ska kunna upptäcka problem i en text är att de har kunskap om vilka kriterier som gäller för uppgiften. Dessa representeras vanligtvis av frågor eller checklistor (e.g. Paulus, 1999; Min, 2005; Lundstrom & Baker, 2009). I fallet som presenteras i den här artikeln fick eleverna gemensamt enas om en lista med kriterier för ett svarsbrev.

Hur studien genomfördes

Studien genomfördes som en fallstudie, dels eftersom forskningsfrågan är beskrivande och dels för att en fallstudie tillåter en flexibel design, vilket gör den lämplig för klassrumsstudier (Dörnyei, 2007). För att tillgodose både elevernas och mina mål var en viktig förutsättning för utformningen att lektionsdesignen skulle fungera både som ett vanligt arbetsområde för eleverna samt förse mig med lämpliga data för att kunna besvara forskningsfrågorna. Fallet utgjordes av en klass i årskurs åtta i en skola i Stockholm. Urvalskriterier innefattade ett kommunikativt klassrum, definerat som en miljö där språkanvändning fokuserades och där undervisningen genomfördes på målspråket. Ett annat viktigt kriterium var att läraren var villig att samarbeta med mig. Eleverna och deras vårdnadshavare informerades om studiens syfte via ett brev, och 25 av 27 elever gav sitt samtycke att delta i studien. På grund av frånvaro från en eller flera lektioner under arbetsområdet, uteslöts nio elever från studien. Det totala antalet informanter var 16 stycken.

Syftet med arbetsområdet som eleverna arbetade med var att lära sig att skriva en text i genren svarsbrev, vilket är en vanligt förekommande uppgift i det nationella ämnesprov som genomförs i årskurs nio. Det teoretiska ramverket för lektionsplaneringen utgjordes av en kombination av genre- och uppgiftsbaserad undervisning, vilka betonar vikten av autenticitet och den kommunikativa aspekten av skrivande (Hyland, 2004; Nunan, 2004), samt lämpar sig väl för studier som har till syfte att utveckla praktiken (Yasuda, 2011).

Arbetsområdet *How to write a reply letter* sträckte sig över sex lektioner à 60 minuter, och en överblick över lektionsinnehållet presenteras i Tabell 1.



Tabell 1: Lektionsplanering How to write a reply letter

Lektion	Målgrupp	Aktivitet	Material
1	Klass	Läsa brev och exempel på svarsbrev samt diskutera genererelaterade aspekter av svarsbrevet, t.ex. sammanhang, syfte, mottagare, organisation och lexikogrammatiska kännetecken.	Brev från brittiska tonåringar som planerar en skolresa till Stockholm, samt svarsbrev skrivna av svenska skolelever.
2	Grupp Klass	Läsa och jämföra två svarsbrev från svenska skolelever, samt med utgångspunkt i dessa tillsammans diskutera fram en kriterielista för ett bra svarsbrev.	Svarsbrev skrivna av svenska skolelever.
3	Individuellt	Skriva den första versionen av sitt eget svarsbrev.	Skrivuppgift: Brev från amerikanska ungdomar som arbetar med ett projekt om Sverige. Kriterielista.
4	Grupp Klass	Öva på att ge feedback. Diskutera hur man formulerar bra feedback	Svarsbrev skrivna av svenska skolelever. Kriterielista.
5	Grupp	Ge skriftliga kommentarer på svarsbrev författade av klasskamrater.	Två brev skrivna av klasskamrater. Kriterielista.
6	Individuellt	Skriva den sista versionen av sitt eget svarsbrev.	Skrivuppgift: Brev från amerikanska ungdomar som arbetar med ett projekt om Sverige. Kriterielista.

Undervisningen var interaktiv och läraren ställde frågor i syfte att guida och stötta eleverna mot de förväntade lärandemålen: att kunna skriva ett svarsbrev med språk anpassat för specifika syften och mottagare. Kriterielistan, som baserades på modelltexter, fokuserade både på övergripande struktur och språkbruk (se Tabell 2). Kriterier och formuleringar utgick ifrån elevernas egna exempel. Feedback-träningen baserades på en modell av Min (2005), vilken bygger på tidigare forskning som indikerar att effektiv feedback inkluderar specifika kommentarer.

Hur materialet analyserades och vad resultaten visar

Analys och resultat presenteras här i relation till de tre delfrågorna: 1) Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat? 2) Vilka typer av ändringar har eleverna gjort när de reviderade den första versionen av svarsbrevet? och 3) Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen av kamraternas texter? och inkluderar exempel på kommentarer och ändringar som eleverna gjorde.

Tabell 2: Kriterielista baserad på elevernas förslag och exempel

Content and organization

- Greeting
- Acknowledging the writer
- Answer all the questions
- Ending
- Signing off
- Give correct facts and answers
- Be specific
- Tell the recipient about yourself
- Ask questions

Language

- Think about grammar
- Be polite
- Divide the texts into paragraphs
- Don't repeat too much
- Read through the text before you hand it in
- Don't write too long sentences, use full stops.
- Use quotations marks " " where necessary

Modellen inkluderar tre steg mot en mer specifik kommentar: 1) identifiera problemet, 2) beskriv varför det är ett problem, och 3) föreslå en lösning på problemet (Min, 2005). Eleverna fick inte någon feedback från klasskamrater eller lärare under lektionerna, utan deras enda *input* mellan revideringarna bestod av arbetet med att ge feedback. Klassrumsaktiviteterna dokumenterades med video- och ljudinspelningar och de texter som eleverna producerade under arbetsområdet samlades också in.



Fråga 1:**? Vilken typ av kommentarer har eleverna producerat?**

En förutsättning för vidare analys av eventuellt lärande relaterat till att ge feedback var att elevernas kommentarer var baserade på uppgiftens kriterier. Det gav också en indikation på om eleverna har förstått målet och kriterierna för arbetsområdet. För att undersöka detta jämfördes kommentarerna med kriterierna. Exempelvis kopplades kommentaren "It would be nice if you had asked some questions back to the recipient" samman med kriteriet "Ask questions", och "More dots maybe your sentasise were to long" med "Don't write too long sentences, use full stops". Det visade sig att kommentarerna var kriteriebaserade, med undantag av två: en som gällde typsnittet som använts och en som uppmärksammade att eleven gjort "a good job". Kommentarer rörde sig såväl om positiva synpunkter, "You had a very nice organization in your text!", som förbättringsområden, "maybe you shouldn't had so many swedish words, the once in Ohio want understand", med en viss övervikt av de förstnämnda. De närmare fyrtio kommentarer som berörde aspekter som kunde utvecklas analyserades vidare med avseende på kvalitet och specificitet, med utgångspunkt i Mins steg (2005). Majoriteten av kommentarerna utgjordes av det första steget, identifiera problem. Nästa steg, att beskriva varför det var ett problem, var bara representerat i fem av kommentarerna. Samtliga förklaringar relaterade till retoriska val med läsaren i åtanke, t.ex. "Please ask questions so you can keep contact with the recipient" och "We think that you could be a little more polite for example not telling them that they are rich and spoiled". Ungefär en fjärdedel av kommentarerna inkluderade något sorts förslag på hur problemet kunde lösas, exempelvis "Some grama like (rest Sweden) should be rest of Sweden".

Fråga 2:**? Vilka typer av ändringar har eleverna gjort när de reviderade den första versionen av svarsbrevet?**

För att studera vilka typer av ändringar som eleverna hade gjort när de reviderade sitt svarsbrev tog jag hjälp av tidigare indelningar, främst Faigley & Wittes taxonomi som baseras på huruvida ändringen påverkar betydelsen och innehållet (1981). Kodningen anpassades dock för att överensstämma med elevernas utbildningsnivå samt de gemensamma kriterierna. Indelningen utgick från tre övergripande nivåer: formell, organisation och innehåll, som sedan delades in i undernivåer. Kategorin 'Addition' som gäller innehåll, kompletterades med genre-specifika subkategorier som 'New answer', 'Clarification' och 'Elaboration'. Dessutom lade jag till två kategorier som rörde textens organisation: 'Paragraphing' och 'Move', där det sistnämnda relaterar till de fem första punkterna i kriterielistan (Tabell 2). De olika kategorierna finns representerade i Diagram 1. Analysenheten definierades som en synlig ändring, vilket innebar att en ändring kunde referera till t.ex. en korrektion av stavning:

from one of your
fiens in Sweden,



from one of your
friends in Sweden,

eller införande av ett helt nytt stycke, t.ex. svar på en fråga:

were school
uniforms.
// I'm born in
Stockholm



were school uniforms.
Here in Sweden when you are a little child you can go to kinder garden, and then you go to the elementary school and after that you go to, almost like college. In Sweden the college it's called "gymnasiet", it's not like you work out every day as it sounds.
// I'm born in Stockholm

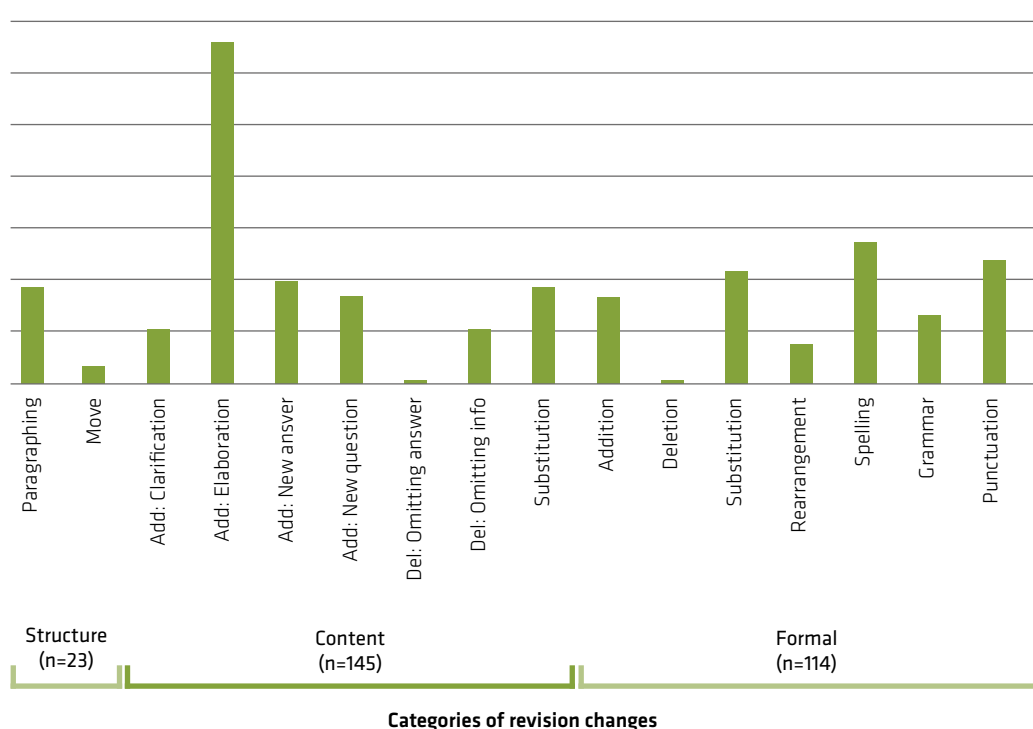
Definitionen av analysenheten innebar att antalet ändringar inte är direkt relaterat till kvaliteten på slutversionen av svarsbrevet, men det kan ändå ge en bild av vilka områden som eleverna främst reviderade, samt hur mycket de ändrade i sin text (se Diagram 1).

De vanligaste förekommande revideringarna var utveckling av innehåll, samt rättelser av stavning. Det var relativt få ändringar som rörde svarsbrevets organisation, men de flesta eleverna hade anammat strukturen redan i den första versionen. Antalet ändringar som enskilda elever gjorde sträckte sig från 7 till 31.

Diagram 1: Kategorier och fördelning av ändringar

I kategorin 'Content' står förkortningarna 'Add' och 'Del' för 'Addition' respektive 'Deletion'

Number of changes



Fråga3:

? Finns det kopplingar mellan ändringarna och bedömningen af kamraternas texter?

Vid analysen delades bedömningsaktiviteten upp i två delar: läsa kamrattexter och ge kommentarer. Som klassrumsaktiviteten utformades skedde arbetet i grupp, vilket innebar att de kommentarer som skrevs ner i feedbackformuläret utgjorde ett resultat av gruppdiskussionen. Ett underliggande antagande vid analysarbetet var att samtliga gruppmedlemmar deltog aktivt i diskussionen, och därför bidrog till samtliga kommentarer. Eftersom kommentarerna var relativt generella och breda, kunde flera ändringar kopplas ihop med samma kommentar. Exempelvis kan kommentaren "She/he can check the spelling and grammar so it's correct" länkas till följande två ändringar som rör både byte av ord och stavning:

we have free health **inscorens** so everyone



we have free **healthcare** so everyone

we don't have that **ether**. In my school



we don't have that **either**. In my school

Ungefär en fjärdedel av kommentarerna kunde länkas till ändringar i stort, men majoriteten av dessa samband fanns inom kategorierna styckeindelning, nytt svar, ny fråga, samt kommatering, vilket innebar att andelen länkar mellan kommentarer och revideringar var högre.

Vad beträffar ändringar som influerats av läsning, det vill säga av innehållet i kamraternas texter, så var kopplingarna i de flesta fall mer direkta. Exempelvis kan nedanstående ändring i form av ett nytt svar på frågan "What about your school?" vara inspirerad av ett stycke i kamratens text som handlade om skolan och specifikt nämnde att "it's both boys and girls in it".

whatever we want to. When it comes to



whatever we want to. [...] I like our school system. We have a schedule to follow every day. Then we meet our teacher in the right classroom and begin the lesson. **The school includes both boys and girls.** When it comes to

Det här exemplet visar också på en annan källa till innehåll, nämligen de exempelbrev och -svarsbrev som användes under lektion 1 och 2, där de fiktiva avsändarna gick i en flickskola. Just kategorin nytt svar är en av kategorierna där det finns många kopplingar till innehåll i kamraters texter, vilket också gäller utveckling av innehåll där meningen "In my school it is like around 700 students" inspirerade följande tillägg:

8:th class.
// Now I have some questions



8:th grad.
// **But we are not as much students as in your school. I think we are around 700 people in my school.**
// Now I have some questions

samt inkluderingen av ytterligare en del av text med en funktion typisk för ett svarsbrev, nämligen att försäkra sig om att mottagaren fått den information som efterfrågats, "I really hope my letter helped you":

my dad and grandfather.
// best regards X



my dad and grandfather.
// Now I need to go because I'm stating my other lesson soon. **I hope this letter helped you.**
Goodbye
// Best regards

Diskussion och didaktiska implikationer

Undervisningen och aktiviteterna som användes under arbetsområdet *How to write a reply letter* hade sin utgångspunkt i bedömning som lärande. Eleverna och lärarna diskuterade och förhandlade fram en lista med kriterier som användes både när eleverna skrev sina egna brev och när de kommenterade sina kamraters brev. Som ramverk användes genre- och uppgiftsbaserad undervisning, och läraren stöttade eleverna med hjälp av frågor. Resultaten i den här studien indikerar att den genrebaserade undervisningen hjälpte eleverna att tillgodogöra sig den generiska strukturen av ett svarsbrev, samt utgjorde ett stöttande verktyg i arbetet med att ta fram en kriterielista baserad på exempeltexter. Kriterielistan var i linje med innehållet i kursplanen i engelska, och att i stort sett samtliga kommentarer var baserade på kriterierna kan tolkas som ett tecken på att kriterierna var transparenta.

Den klass av elever som ingick i studien kunde identifiera problem i en text, men fann det svårare att förklara varför det var ett problem, samt ge förslag på hur problemen kunde lösas. De sistnämnda två aspekterna är viktiga för den formativa delen av att ge återkoppling, både till kamrater och till sig själv. En möjlig förklaring till bristen på förklaringar kan finnas i undervisningen eleverna deltog i, där det här steget representerades av relativt få exempel. Det är också så att språkundervisningen på den här nivån karaktäriseras av språkanvändning snarare än kunskap om språket, vilket kan innebära att eleverna inte hade den kunskap som krävs för metalingvistiska förklaringar. En tredje förklaring kan grundas i hur aktiviteten organiserades: Grupparbete kan innebära ökad input för eleverna, men det inbjuder också till samtal om annat än uppgiften. Dessutom kan det upplevas som ansträngande att behöva formulera sig i skrift.

De förklaringar som ändå fanns bland kommentarerna kunde motiveras av fokus på mottagaren, och skulle därför kunna relateras till att eleverna fick agera läsare. Detta resultat ligger i linje med tidigare studier (Tsui & Ng, 2000; Yang et al., 2006), och förstärks ytterligare i och med att ett flertal av elevernas ändringar med koppling till bedömningsaktiviteterna berörde utveckling av innehåll, samt inkludering av

fler svar. Förbättringar på främst makronivå har tidigare observerats också i studier med äldre studenter (Lundstrom & Baker, 2009).

Det fanns en del exempel på lån av idéer och ord från kamraters texter i slutversionen av elevernas svarsbrev. Dessa två områden korresponderar med de aspekter av skriftlig produktion som informanter i tidigare studier har rapporterats förbättrat (Min, 2005). I undervisningssammanhang kan det vara relevant att diskutera huruvida kamraters texter som inspirationskällor kan utgöra fusk. Detta är ett problem som behöver problematiseras i all genre-baserad undervisning, där olika nivåer av genreanalys av modelltexter är ett vanligt förekommande inslag (Hyland, 2004). I genren som användes i den här studien, det informativa svarsbrevet, vars innehåll främst berörde information om hur det är att leva i Sverige, är det tänkbart att innehållet i sig spelade mindre roll än sättet på vilket det presenterades. I genrer som inkluderar argumentation till exempel, kan detta vara ett ämne som måste diskuteras.

Även om den här studien enbart baseras på ett fall, så kan resultaten ge indikationer på vad elever kan lära sig genom att delta i bedömningsaktiviteter. Fallstudiens styrka är den nära anknytningen till skolpraktiken, vilket utgör en förutsättning för att diskutera möjliga didaktiska implikationer. Högstadieläverna i den studerade klassen visade upp liknande lärande som tidigare observerats i studier med äldre studenter. Det torde motivera fler lärare att integrera bedömningsaktiviteter i sin undervisning. Eleverna i den här studien fann det svårt att inkludera det formativa elementet i sina kommentarer, vilket antyder att det området kräver mer träning. På grund av studiens forskningsfråga, som fokuserade på fördelar med att ge feedback, fick inte eleverna i det här fallet någon feedback. Att inkludera en autentisk mottagare av bedömningen och, om klassrumsklimatet tillåter, para ihop elever som kan diskutera varandras texter, kan troligtvis öka lärandet eftersom interaktionen inbjuder till *negotiation of meaning*. Eftersom det finns indikationer på att den formella aspekten av skrivande, t.ex. grammatik och meningsstruktur, inte omfattas i samma utsträckning som textens makro-

nivå av kamratbedömning, kan det vara ett område som läraren speciellt måste ta upp i andra delar av undervisningen. Det är trots allt inte meningen att kamratbedömning ska ersätta den viktiga feedbacken från läraren, men den kan fungera som ett användbart komplement.

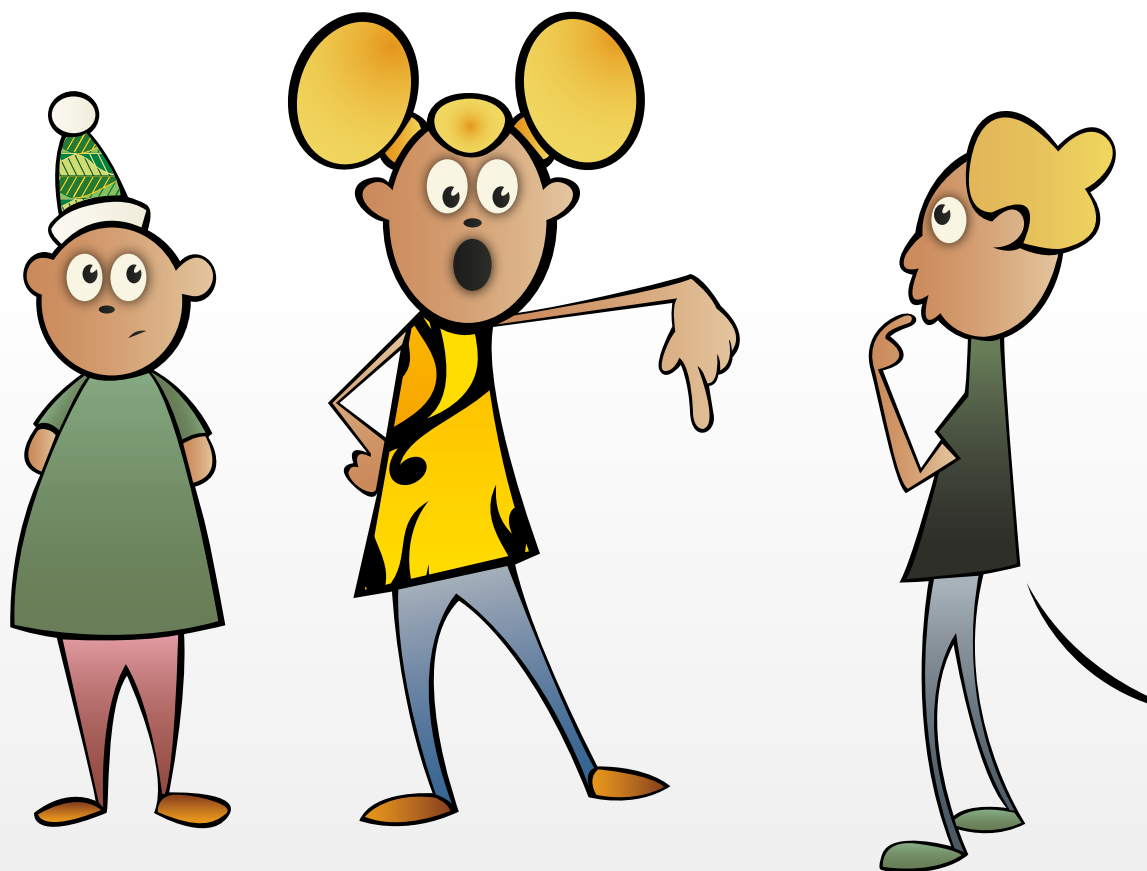
Litteratur

- Berg, C.E. (1999): "The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality". *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Brown, D.H. (2004): *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Earl, L.M. (2013): *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981): "Analyzing revision". *College Composition and Communication*, 32, 400-415.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. og Struyven, K. (2010): "Improving the effectiveness of peer feedback for learning". *Learning and Instruction* 20, 304-315.
- Hedge, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004): *Genre and Second Language Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lundahl, B. (2010): *Engelsk språkdidaktik. texter, kommunikation, språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009): "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Min, H.T. (2005): "Training students to become successful peer reviewers". *System*, 33, 293-308.
- Nunan, D. (2004): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oscarson, M. & Apelgren, B.-M. (2011): "Mapping language teachers' conceptions of student assessment procedures in relation to grading: A two-stage empirical inquiry". *System*, 39, 2-16.
- Paulus, T.M. (1999): "The effect of peer and teacher feedback on student writing". *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Ramaprasad, A. (1983): "On the definition of feedback". *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Rollinson, P. (2005): "Using peer feedback in the ESL writing class". *ELT Journal*, 59, 23-30.
- Sadler, R. (1989): "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stanley, J. (1992): "Coaching student writers to be effective peer evaluators". *Journal of Second Language Writing*, 1, 217-233.
- Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000): "Do secondary L2 writers benefit from peer comments?" *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
- William, D. (2011): *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press
- Yang, M., Badger, R. & Yu, Z. (2006): "A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class". *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Yasuda, S. (2011): "Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence". *Journal of Second Language Writing*, 20, 111-133.



Inklusion og **børn i udsatte positioner**

- RP-metoden som evaluering af inklusionsindsatser i dagtilbud



I denne artikel diskuteres, hvilke faktorer der er vigtige for børns inklusion i dagtilbud – med særligt fokus på børn i udsatte positioner. RP-metoden præsenteres som en metode til at screene, analysere og evaluere sin praksis for in- og eksklusion. Analyse af, og refleksion over, den pædagogiske praksis som en vigtig faktor i forhold til at sikre kvalitet i dagtilbud (Fremtidens Dagtilbud, 2012), og pædagoger efterspørger metoder, som er enkle og knap så tidskrævende. RP-metoden er et bud på at imødekomme disse pædagogiske udfordringer. Samtidig kan metoden være medvirkende til at sikre, at alle børn inkluderes i dagtilbudets betydningsfulde fællesskaber. Denne artikel har således to mål: 1) at sætte fokus på viden om inklusion, med særligt fokus på børn i udsatte positioner og 2) at præsentere en evalueringsmetode, som kan bidrage til at spotte udsathed i den pædagogiske praksis.

Olivia og Malthe leger "far, mor og børn". Andreas har siddet med biler på gulvet og kigget på deres leg i et stykke tid. Han sætter sig hen til dem og begynder at æ Malthe på panden og holde ham i hånden. Det virker til, at han er med i legen. Efter 5 minutter spørger Olivia, hvem Andreas er i legen. Andreas svarer, at han er faren. Olivia siger, at så er han ikke med i legen mere. Andreas sætter sig tilbage til bilerne. Efter 5 minutter kommer Andreas igen hen til Olivia og Malthe. Han siger, at han nu er arbejdsmand i legen. Olivia siger på ny, at Andreas ikke er med i legen. Efter 5 minutter mere forsøger Andreas igen at genetablere sig i legen. Denne gang må han være med, hvis bare han holder sig på den anden side af sofaen. Efter kort tid går Andreas tilbage til bilerne.

Olivia: "Vi sagde du skulle blive derovre Andreas!"

Andreas: "Jamen nu leger jeg altså med biler."

Olivia: "Du skal gå væk herfra nu! Ikk' Malthe?"

Malthe: Svarer ikke.

Olivia: "Malthe, hvis du ikke synes det samme som mig, så må du ikke være med i min leg mere. Skal han ikke også gå?"

Malthe: "Jo."

Andreas forlader stuen. Han går hen til pædagogen Ulla, som er i gang med at lave dialogisk læsning sammen med to andre børn. Andreas stiller sig på sidelinjen og kigger med. Ulla spørger aktivt, og de to børn svarer hende. Andreas prøver nu også at tale med om bogens tema. Ulla kigger på Andreas og med hævet toneleje siger hun: "Andreas, kan du slet ikke se vi er midt i noget? Gå ud og find nogen at lege med, i stedet for at afbryde os, når vi er midt i noget".

Andreas går.

Ovenstående eksempel er en situation fra en typisk børnehavedag i Andreas' liv – en af de mange situationer, hvor Andreas bliver udelukket fra både børnefællesskabet og det betydningsfulde samspil med voksne.

Der er i dag et øget fokus på indsatsen over for børn i udsatte positioner, og i kraft af inklusionsperspektivet forsøges segregering af børn med specielle behov



til specialinstitutioner at undgås (Pedersen, 2009). Inklusionsperspektivet i daginstitutioner handler om at rette sit blik mod tre størrelser: barnet, den sociale kontekst (fællesskaberne) og relationen mellem barnet og dets sociale kontekst (Madsen, 2009).

Men på trods af dette skarpe inklusionsfokus viser forskning (fx Madsen, 2005; Ytterhus, 2003; Palludan, 2008 etc.), at eksklusion af børn alligevel finder sted i daginstitutioner. Langt fra alle børn opnår at være deltagere i betydningsfulde, sociale fællesskaber (Madsen, 2005). Andreas er blot ét af de børn, der dagligt oplever at blive holdt uden for de sociale fællesskaber med børn og voksne. Når børn ikke er inkluderet og ikke er deltagere, kan det betyde, at deres trivsel, udvikling og læring er truet, idet børn lever, lærer og udvikler sig i sociale fællesskaber (Højholt, 2007).

Med udgangspunkt i Andreas som eksempel ses i denne artikel nærmere på viden om børn i udsatte positioner og deres inklusion i dagtilbud. Der præsenteres et bud på en model (inklusionsblomsten), der illustrerer, hvilke faktorer der er vigtige at inddrage, når vi skal forstå børn i vanskeligheder – i et relationelt og inkluderende perspektiv. På denne baggrund præsenteres RP-metoden (Relations- og Positionsskema-metoden) som en pædagogisk metode og et konkret evalueringsredskab til at screene sin praksis for in- og eksklusion.

I RP-metoden skal alle pædagogiske medarbejdere ud fra tre farver, vurdere 1) deres relation til hvert barn i institutionen og 2) barnets deltagelsesposition (sociale inklusion) i fællesskabet. Ud fra disse vurderinger udarbejdes et samlet skema, et øjeblikbillede, af de voksnes relationer til børnene og børnenes sociale inklusion i fællesskabet. Farverne er grøn, gul og rød – og de børn med flere gule og røde farver kan befinde sig i en udsat position eller være i risiko for eksklusion.

Artiklens teoretiske forståelsesramme

Artiklens teoretiske forståelsesramme er kritisk psykologisk. Kritisk psykologi er udviklet i Berlin i 1960'erne af Klaus Holzkamp, hvor den i Danmark blev videreudviklet af Ole Dreier (Jartoft, 1996). Tilgangen

har sine rødder i dialektisk materialisme samt et bredt filosofisk grundlag af bl.a. virksomhedsteori, eksistentialisme og marxisme (Mørck, 2006). Kritisk psykologi betegnes som det subjektvidenskabelige paradigme (ibid.), hvilket refererer til tilgangens forståelse og prioritering af subjektets eget perspektiv. "*Critical psychology is a psychology from the standpoint of the subject*" (Holzkamp, 1998: 3), og det er mennesket, dets handlinger og dets subjektive begrundelser, betydninger og betingelser, der er i centrum (Jartoft, 1996). Vi stiller derfor spørgsmål som: Hvilken betydning har det for Andreas at blive udelukket fra legen? Hvilke begrundelser er der for, at Olivia og Malthe handler, som de gør? Hvilke betingelser er til stede for Andreas positionering, deltagelse og inklusion?

Inden for kritisk psykologi anvendes praksisforskning. Praksisforskning ses ikke som en specifik forskningsmetode, men nærmere som en række forskningsprincipper. Et af principperne er, at det bestræbes at afdække alle de involverede deltageres perspektiver. Gennem et *førstepersonsperspektiv* forsøges at indfange deltagernes interesser, begrundelser og standpunkter ud fra deres ståsteder, positioner og perspektiver (Mørck, 1995). Praksisforskning udvikledes, ifølge Dreier (2002), på baggrund af en kløft mellem teori og praksis. Ofte udforskes praksis hen over hovedet på de professionelle, som udfører den – hvilket repræsenterer et 'udefra' syn på forskning. Her bliver fokus således på, hvordan de professionelle *bør* agere i praksis (ibid.). Dreier (2002) påpeger, at forskning i stedet bør ske i samarbejde med de professionelle praktikere med inddragelse af deres erfaringer og kvalifikationer for at øge mulighederne for forandring. Endvidere påpeges det, at udefrakommende anbefalinger, der ikke inddrager dét, der har betydning for praktikerne selv, kun har begrænset effekt (ibid.).

Med dette afsæt er RP-metoden udviklet og løbende revideret i og med praksis, bl.a. i forbindelse med undervisning på pædagogisk diplomuddannelse, konsulentopgaver i dagtilbud samt kandidatspecialet "Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv" (DPU, 2011). RP-metoden er ligeledes evalueret af en række af de institutioner, der arbejder med metoden. Uddrag fra

denne evaluering vil fremgå sidst i artiklen. Praksis-eksemplerne i løbet af artiklen er alle egen empiri fra danske dagtilbud, indsamlet i forbindelse med konsulentarbejde og kandidatspecialet.

I det næste præsenteres aktuel viden og forskning om børn i udsatte positioner. Dernæst præsenteres inklusionsblomsten med særligt vægt på børns deltagelsespositioner og voksen-barn relationen, da det er disse to aspekter af inklusion, der vurderes og analyseres i RP-metoden.

Børn i udsatte positioner

Andreas er et barn i en udsat position. Hans position er truet, fordi han udelukkes fra leg, og denne udelukkelse ses ikke bare i eksemplet, hvor han forsøger at komme med i legen sammen med Olivia og Malthe – Andreas udelukkes fra stort set alle de sociale fællesskaber, der er i Andreas' børnehave. Det ses, at Andreas forsøger at indgå i et samspil med pædagogen og de andre børn, der læser bog, men her oplever han ligeledes at blive udelukket fra deltagelse. Andreas er her ét af eksemplerne på, hvordan et barn kan være udsat.

Bo, Guldager og Zeeberg (2011) definerer dét at være udsat således:

"(...) der er tale om børn, som lever i en udsat position, og som tvunget af omstændighederne har brug for hjælp. De befinder sig i livssituationer, der er truende for deres psykologiske og sociale udvikling, med risiko for marginalisering i forhold til det omgivende samfund." (Bo, Guldager og Zeeberg, 2011: 13)

I takt med udviklingen og fokus på inkluderende pædagogik er der kommet større fokus på, hvordan vi italesætter børn og vanskeligheder. Ligeledes er der fokus på, hvilken betydning vi tillægger individuelle faktorer som forklaring på børns problemer. Ifølge Højholt (2011) er der forskel på, om vi taler om børn med vanskeligheder eller børn i vanskeligheder – og dermed italesættelsen af udsatte børn kontra børn i udsatte positioner. Modellen nedenfor illustrerer de to forskellige forståelser af pædagogiske udfordringer og vanskeligheder.

Individorienteret tilgang

Vanskeligheder tilhører det enkelte barn – barnet med problemer

Årsag/virkningsforståelse

Vanskeligheder begrundes med udvikling, patologi, diagnose, social baggrund osv.

Normalitet
Integration

Pædagogiske interventioner med fokus på det enkelte barn

Relationel tilgang

Vanskeligheder er kontekstuelle og situerede – barnet i problemer

Cirkulær forståelse

Vanskeligheder består i psykosociale dynamikker mellem barnet og de sociale sammenhænge, barnet indgår i

Diversitet/forskellighed
Inklusion

Pædagogiske interventioner med fokus på barn og fællesskab

I modellen skitseres forskellene på den individorienterede og den relationelle tilgang (Morin, 2011). I den individorienterede tilgang ser vi vanskeligheder som tilhørende barnet, dvs. som individuelle vanskeligheder. I det relationelle perspektiv tager vi ansvaret væk fra barnet med en bevidsthed om, at vanskelighederne også skal findes i den kontekst, som barnet indgår i.

Hvis vi vender tilbage til Andreas, kan det siges, at Andreas i et individorienteret perspektiv *har* individuelle, iboende vanskeligheder med eksempelvis sociale kompetencer. Anlægger vi et relationelt perspektiv på Andreas' situation, ser vi på konteksten, relationer og Andreas' livsbetingelser – eksempelvis hans position i børnefællesskabet eller muligheden for voksenstøtte. Denne artikel har udgangspunkt i en relationel forståelse og et helhedssyn på børn i udsatte positioner – i takt med det kritisk psykologiske perspektiv på *barnet i konteksten*.

Det er svært at anslå, hvor mange børn der befinder sig i udsatte positioner. Ifølge Schultz Jørgensen (2011) er det omkring 15 %, og det tal har stort set ikke ændret sig siden undersøgelsens start i 1993. Så virker det, vi gør? Det, vi ved, er, hvor vidtrækkende konsekvenser det kan have for børn at befinde sig i udsatte positioner eller at være ekskluderede. De er i risiko for truet trivsel, udvikling og læring (Højholt, 2007), og ligeledes ses en tendens til dominoeffekt, hvilket betyder, at hvis et barn er ekskluderet i dagtilbuddet, er der en øget risiko for, at dette billede vil gentage sig op igennem folkeskolen, uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet etc. (Madsen, 2005). I en kritisk psykologisk optik skal vi søge at forstå, hvilken betydning det har børn at være i udsatte positioner. Nedenfor er et uddrag fra et børneinterview med Andreas, hvilket kan give os et indblik i børneperspektivet og betydningen for børn.

Interviewer: Har du venner her i børnehaven?

Andreas: Jeg tror i hvert fald, jeg har én ven. Men jeg er ikke sikker. Det er Markus.

Interviewer: Ok. Leger I sammen?

Andreas: Kun lidt.

Interviewer: Når I så leger sammen, hvad laver I så?

Andreas: Han gider ikke det, jeg vil. Han vil hele tiden lege med Kapla-klodser.

Interviewer: Ok. Hvordan har du det, når du er i børnehaven?

Andreas: Det ved jeg ikke.

Interviewer: Kan du fortælle mig, hvad der er det aller bedste ved at gå i børnehaven?

Andreas: Nej ... (pause) ... ikke rigtig noget.

Vi får her et indblik i Andreas' førstepersonsperspektiv, dvs. hvordan det er at være Andreas. Det er svært for Andreas at sætte ord på, hvad der er godt ved at gå i børnehaven. Og ligeledes *tror* han, at han har én ven. Dette børneperspektiv skal tages alvorligt. Og det kan behandles ved at sammenstille med anden undersøgelse (eksempelvis RP-metoden) om An-

dreas' situation i børnehaven for dermed at danne et helhedsbillede af Andreas' situation i børnehaven. Denne anden undersøgelse kan være anvendelse af RP-metoden, som præsenteres i det næste.

RP-metoden

Som pædagogisk personale har vi sikkert en idé om, hvilke børn der er i risiko for eksklusion. Men har vi altid fuldstændigt overblik over, hvilke børn der har brug for lidt ekstra hjælp, støtte og omsorg i hverdagen? For at arbejde med at synliggøre sin praksis for in- og eksklusion, kan RP-metoden (Relations- og Positionsskemametoden) tages i brug.

Formålet med metoden er at lave en screening af, hvilke børn der skal tilrettelægges en særlig inkluderende indsats omkring. Det er ligeledes et konkret redskab for det pædagogiske personale til at reflektere, analysere og diskutere ud fra.

RP-metoden er egen videreudvikling af andre former for relationskemaer (fx Linder, 2010) inden for det pædagogiske område. Det særlige ved denne metode er, at positionsdelen kobles på. RP-metoden er udviklet, afprøvet og evalueret i forbindelse med kandidat-specialet "Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv" (Hostrup, 2011) i et forløb i Aalborg Kommune. Siden er metoden brugt i forbindelse med efter- og videreuddannelsesforløb i flere dagtilbud i hele landet. Da metoden stadig er ny, er der gjort plads til løbende evaluering, revidering og lokale tilpasninger. Metoden er derfor evalueret med de praktikere, der anvender den i praksis – jf. principperne i *praksisforskning*. Evalueringen er foregået gennem interview (herunder et fokusgruppinterview med en af institutionerne) og spørgeskema. Uddrag fra evalueringen ses nedenfor.

RP-metodens anvendelse

I metoden skal der klarlægges to faktorer: 1) karakteren af voksen-barn relationen og 2) børns deltagelsesposition i børnefællesskabet.

"Alene at udfylde skemaet er en proces, hvor jeg som professionel bliver tvunget til at kigge på egen praksis og reflektere over denne. "Hvorfor er dette barn gult for mig?" "Er dette barn i fare for at blive rødt?" "Hvad

kan jeg gøre for at ændre denne relation?”. Vi er meget opmærksomme på, at ændringer af farver er vores ansvar og ikke ligger ved børnene.” (Maj, pædagog)

Nedenfor ses et eksempel på det skema, det pædagogiske personale udfylder. Børnenes navne i institutionen eller i gruppen indsættes lodret i tabellen¹. Det er op til institutionen at beslutte, om alt personale skal vurdere alle børn, eller om der skal opdeles i grupper/stuer. Det er her den lokale tilpasning og meningsskabelsen i den enkelte institution bliver central.

Barn	Din relation til barnet (farve)	Barnets deltagelsesposition (farve)
Viktor		
Andreas		
Anne-Maj		
...		

Farverne, som det pædagogiske personale skal give til børnene, er grøn, gul og rød.



Den grønne farve betegner den positive/overvejende positive relation til barnet samt den centrale/overvejende centrale deltagelsesposition. Den røde farve betegner den kritiske relation/den marginale deltagelsesposition. Den gule farve er her, hvor vi er obs. på barnet, hvor det befinder sig 'midt i mellem', og hvor vi måske er meget i tvivl, så det kræver nærmere undersøgelse for at afdække barnets situation. Relationens

¹ RP-skemaet udarbejdes i eksempelvis i et regneark, hvor børnenes navne indsættes lodret som vist i eksemplet. Skemaerne udfyldes individuelt. Efterfølgende samles alle skemaerne i to samlede skemaer for henholdsvis relationsdelen og positionsdelen. Dette kan ligeledes udarbejdes i et regneark med angivelse af farver.

karakter kan her betegnes som overvejende kritisk og deltagelsespositionen som overvejende marginal.

”Vi har snakket meget om, hvor vigtigt det er, at vi tør at være ærlige i personalegruppen, når vi udfylder skemaet. Jo mere ærlige vi er, jo bedre bliver metoden som arbejdsredskab.” (Vibe, pædagog)

Når alt personale har udfyldt skemaerne individuelt, samles resultaterne i to separate skemaer med børn lodret og personale vandret.

Eksempel på *relations-skema*:

Barn	Hanne	Kirsten	Lars	Pia
Viktor	●	●	●	●
Andreas	●	●	●	●
Anne-Maj	●	●	●	●

Eksempel på *positions-skema*:

Barn	Hanne	Kirsten	Lars	Pia
Viktor	●	●	●	●
Andreas	●	●	●	●
Anne-Maj	●	●	●	●

I eksemplet ser vi, at tre af de voksne vurderer deres relation med Andreas til at være obs. (gul), og én voksen (Pia) vurderer relationen kritisk (rød). I næste skema ser vi, at alle voksne vurderer Andreas' deltagelsesposition til at være kritisk (rød). Når der ses nærmere på Pias relation til Andreas samt hendes vurdering af Andreas' position, er der her noget at være opmærksom på.

RP-skemaet kan anvendes til at få øje på børn som Andreas. Når børn tildeles flere gule eller røde farver, er det vigtigt at undersøge barnets situation nærmere

og reflektere over, hvorfor barnet placeres, som det gør. Her bliver metoden mere åben og dikterer ikke bestemte tiltag, som skal iværksættes. To pædagogiske ledere udtaler følgende:

"Vi bruger metoden to gange årligt. Har et barn flere gule eller røde farver, så dykker vi ned i det og får talt om, hvad det er, der gør det. Sidste gang vi brugte skemaet, kunne vi se otte mellemgruppebørn "stikke" udenfor. Så laver vi et par grupper og styrker deres positioner og relationer." (Anne, pædagogisk leder)

"Metoden er rigtig god som udgangspunkt for diskussion i personalegruppen. Var det fx kendt eller ukendt viden, at dette barn tildeles disse farver? Og hvilke fælles træk kan vi se ved de børn, der er i udsatte positioner – er det drenge, piger, bestemte børnetyper mv. Der bliver straks igangsat en handleplan, når et barn har kritiske farver. I forhold til relationer aftaler vi, hvem der har særligt fokus på barnet, og ved positioner arbejder vi med vejledt deltagelse i børnegruppen." (Kirsten, pædagogisk leder).

I det næste vil 'inklusionsblomsten' inddrages som bud på, hvordan der kan arbejdes inkluderende i forhold til de børn, der er blevet tildelt flere gule og røde farver. Der lægges særlig vægt på RP-metodens fokuspunkter: relationen mellem voksen og barn samt børns position i fællesskabet. Der afsluttes med et perspektiv på, hvordan RP-metoden kan bidrage som evalueringsredskab af inklusion.

Inklusionsblomsten

Det inkluderende miljø fokuserer på, at gennem forskellighed som grundlæggende værdi kan den enkelte bidrage med noget forskelligt, hvilket udgør fællesskabets styrke. I den inkluderende tanke har alle børn særlige behov, og ansvaret for at gøre plads til børns forskellige behov ligger hos fællesskabet (Madsen, 2009). Inklusion i daginstitutioner omhandler, at alle børn har ret til deltagelse i fællesskabet, og at det er det pædagogiske personales ansvar at sikre alle børn denne ret (ibid.). De støttende foranstaltninger i daginstitutioner rettes ikke kun mod det enkelte barn, men også mod hele børnefællesskabet, og der forsøges at udvikle børns betingelser for at blive deltager

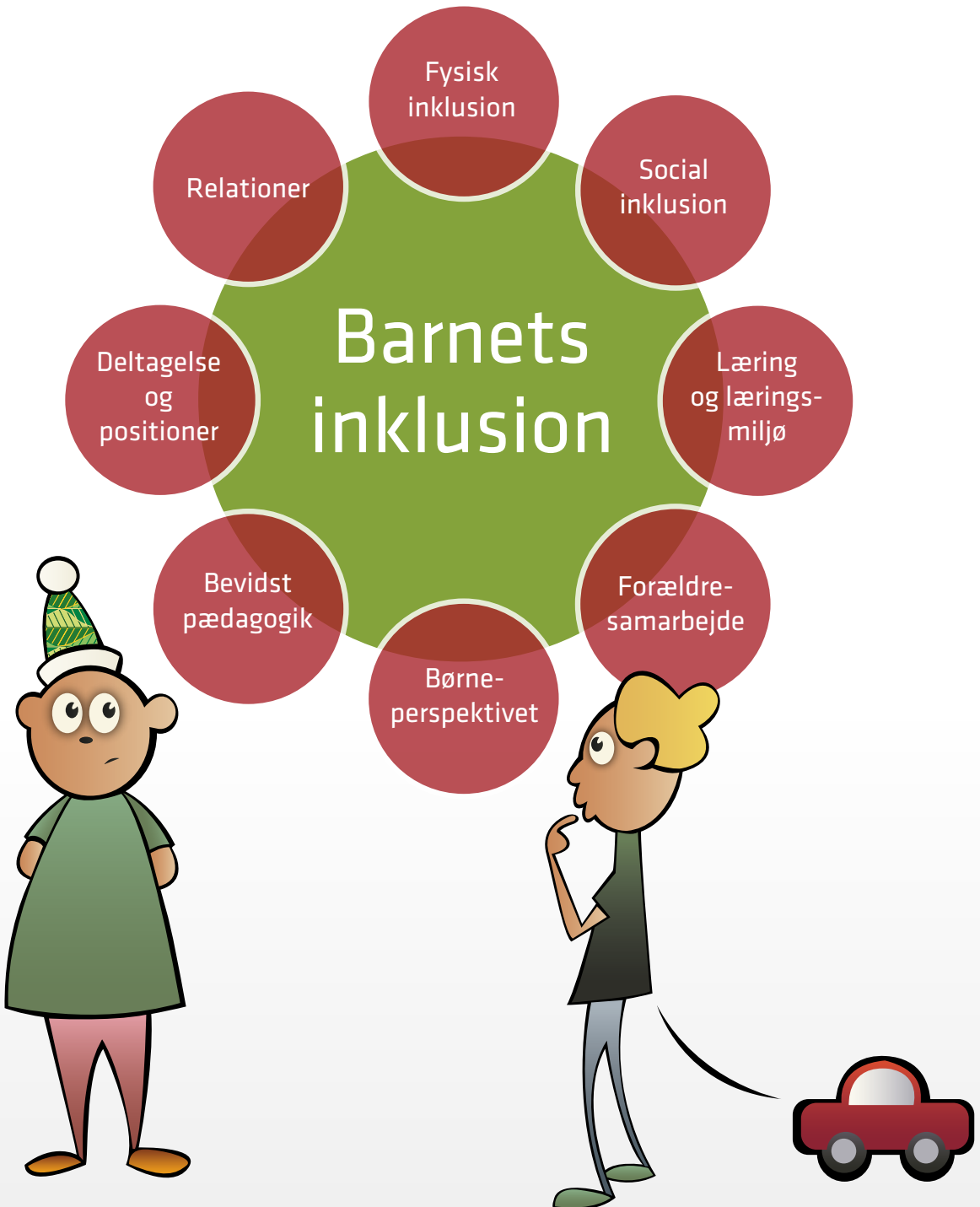
i fællesskaber, uanset deres særlige behov (Madsen, 2005). Det er vigtigt at påpege, at inklusion retter sig mod alle børn, selvom denne artikel sætter primært fokus på børn i udsatte positioner.

Med afsæt i det relationelle perspektiv må vi derfor se på barnet i dets kontekst, når vi søger at forstå pædagogiske problemstillinger. Til højre ses *inklusionsblomsten*. Modellens form signalerer et systemisk perspektiv, som supplerer kritisk psykologi med en cirkulær forståelse af barnet i fællesskabet.

I inklusionsblomsten ses barnet i midten med de omkringliggende faktorer, der påvirker (og påvirkes af) barnet og dets inklusion. Blomsterbladene udgør hver især en af de faktorer, der – på baggrund af teori og forskning – har stor betydning for barnets inklusion. De otte faktorer præsenteres i det næste.

Begreberne *fysisk inklusion* og *social inklusion* har udgangspunkt i Alenkærs (2008) definition af inklusion, hvor han i en skolekontekst inddeler inklusion i tre centrale størrelser: akademisk inklusion (faglig inklusion), fysisk inklusion (at være rummet/til stede) og social inklusion (kvaliteten af deltagelsen i det sociale fællesskab). Den akademiske inklusion kunne have været medtaget – også i en dagtilbudskontekst – men kan argumenteres ind under blomsterbladet *læring* og *læringsmiljø*. Set i forhold til RP-skemaerne er det vigtigt at se på, om barnet med de gule eller røde farver blot er kvantitativt til stede i institutionen (fysisk inkluderet), eller om barnet er en aktiv, anerkendt deltager i det sociale fællesskab.

Ud fra Illeris' læringsforståelse (2001) defineres *læringsmiljø* som "dagtilbuddets kultur og atmosfære, personalets rolle, de fysiske rammer, organiseringen og de metoder, der bruges i de enkelte dagtilbud til at fremme børns udvikling og læring". At arbejde inkluderende vil sige at tilrettelægge og skabe fællesskaber og læringsmiljøer for alle – med udgangspunkt i den læringsforståelse, at læring, udvikling og sociale processer er tæt knyttede, samt at børn er forskellige og dermed lærer, motiveres og inspireres forskelligt (Madsen, 2005). Når RP-skemaerne er udfyldte og skal analyseres i personalegruppen, er det centralt at se på, om de læringsmiljøer og de muligheder, vi



skaber for børns trivsel, læring og udvikling, retter sig mod hele børnegruppen. I evalueringen af metoden er der bl.a. et eksempel på, at de grønne farver i både relations- og positionsdelen primært er givet til institutionens piger, mens de kritiske farver er givet til drenge. Dette kan være et udtryk for, at dagtilbuddets rammer og muligheder tilgodeser piger, som bl.a. LP-forskning i dagtilbud viser, er tilfældet mange steder (Nordahl et al. 2012). Når børn er blevet tildelt kritiske farver, er det derfor vigtigt at analysere, om de didaktiske refleksioner, pædagogiske medarbejdere gør sig i forhold til både formelle (planlagte aktiviteter med pædagogiske mål) og uformelle læringsfællesskaber (spontan opståede aktiviteter), tilgodeser alle børn. Hvis ikke, er det læringsmiljøerne og -fællesskaberne, der skal tilpasses – ikke børnene!



Et andet blomsterblad og en vigtig faktor er *forældresamarbejde*. Ifølge Højholt (2005) og Kjær (2010) er forældresamarbejdet af stor betydning for børns inklusion. Forældrene er den vigtigste faktor i forhold til børns livschancer – og de skal derfor inddrages for at understøtte børns læring og inklusion (Task Force, 2011). Når et barn, som fx Andreas, tildeles kritiske farver, er det vigtigt at aktivere både Andreas' forældre og den øvrige forældregruppe. En inkluderende indsats er en helhedsindsats. Så når et barn er i en udsat position, må alle, der er en del af, at problemer opstår, være med til at løse problemerne.

Børneperspektivet er centralt i arbejdet med inklusion af børn. Børneperspektivet kobles direkte til førstepersonperspektivet, der er en vigtig del af kritisk psykologisk tænkning. Hvilken betydning har det for Andreas, at han bliver lukket ude fra fællesskabet? Hvilke begrundelser er der for, at Andreas handler, som han gør, når han udelukkes?

Ønsker vi at forstå børns opfattelser, erfaringer og handlinger, bør vi ifølge Nordahl (2012) betragte børn som aktører i eget liv. Ifølge Warming (2011) kræver en søgen efter barnets perspektiv, at det pædagogiske personale ydmygt, modigt, eksperimenterende, observerende og reflekterende er til stede i nuet sammen med barnet. Det handler om at turde give slip på sit eget perspektiv og åbent søge barnets egen oplevelse og intention. Den oplevede inklusion er, når barnet tages alvorligt, og det anerkendes, at det kun er barnet selv, der kan vurdere, om det føler sig inkluderet i fællesskabet. I henhold til RP-metoden er det interessant at undersøge de forskellige børneperspektiver – både børn der er tildelt positive og kritiske farver. Hvad adskiller deres oplevelse af det at gå i børnehave? Vi så tidligere, hvordan Andreas sætter ord på det at gå i børnehave. I evalueringen af metoden i forbindelse med mit kandidatspeciale ses en tydelig sammenhæng mellem, hvordan børn oplever hverdagen, og hvordan de vurderes af de voksne. Børneperspektivet søges bl.a. gennem børneinterview, mere 'løse' samtaler i hverdagen eller gennem en social fantasi (Warming, 2011), hvor de voksne aktivt forsøger at forstå barnets oplevelsesverden. Sidstnævnte bliver meget aktuel i forhold til børn uden sprog.

Det næste blomsterblad i inklusionsblomsten er *bevidst pædagogik*. Pædagogik er at være ude på noget. Det knytter an til kontinuerlig, systematisk refleksion over egen praksis i forhold til at tilrettelægge en pædagogik, der er bevidst og professionel og dermed ikke styret af personlige og private normer og værdier. Forskning viser, at private emner kan blive styrende for, hvilke børn der opnår anerkendelse, så de børn, som ikke formår at indfri de voksnes forventninger og knække de sociale og kulturelle koder, er i risiko for eksklusion (VIDA, 2011; Palludan, 2008; Jensen, 2005; Madsen, 2009). Ifølge Madsen (2009) er praksis fyldt med regler, normer, kultur og strukturer, der er store medspillere i eksklusionsprocesser. I en inkluderende praksis søges dette naturligvis undgået, hvorfor pædagogikken må hæves til et professionelt niveau ved at skabe øget bevidsthed gennem bl.a. en stærk evalueringskultur med fokus på kompetenceudvikling, øget kvalitet, dokumentation og refleksion.

Vi ser i eksemplet med Andreas, Olivia og Malthe, at børn kan befinde sig i forskellige former for *positioner*, og at der er forskellige måder, hvorpå børn *deltager* i eksempelvis legefællesskaber. Ifølge Dreier (2001) bevæger individet sig mellem forskellige sociale sammenhænge, kaldet handlesammenhænge. Her varierer dets position, muligheder samt grader af indflydelse. Handlesammenhængenes sociale positioner forhandles der om, tildeles hinanden, udvælges, fravælges og ændres, hvilket vi ser eksempel på med Andreas. Der er dermed forskel på *graden* af individets deltagelse – og derved også forskel på individets muligheder for indflydelse på både fællesskabets og egne interesser (ibid.). Børns optagethed i forhold til deltagelse knytter sig oftest til selve deltagelsen – dvs. dét at være med (Højholt, 2011). Lave og Wengers sociallærings teori (2003) betegner de forskellige deltagelsespositioner som *marginal, legitim perifer og central deltagelse*. Hvor den centrale deltagelsesposition hentyder til, at individet er et fuldgældigt, accepteret og aktivt medlem af fællesskabet, hentyder den marginale deltagelsesposition til dét, Wenger (2004) betegner som 'ikke-deltagelse', hvor positionen er problematisk, kritisk og begrænsende. Positionen kaldet *legitim perifer* henviser til den position, hvor barnet ses som værende i periferien af fællesskabet,

men stadig værende i en deltagende position. Når RP-skemaets positionsdel analyseres, kommer det frem, hvordan de voksne vurderer, at børnene positionerer sig i børnefællesskabet. Her bliver det vigtigt, at de pædagogiske medarbejdere går aktivt ind og arbejder med børns positioner i grupperne, fx ved at skabe nye positioneringer eller gennem *vejledt deltagelse*.

Det sidste blomsterblad er *relationer*. Som nævnt viser nyeste forskning på dagtilbudsområdet, at langt flere drenge end piger oplever, at de får mere skæld ud, mindre trøst og overordnet set, at de har et dårligere forhold til de voksne end piger (Nordahl et al., 2012). På denne baggrund kan det tolkes, at ikke alle børn oplever at have en god relation til en voksen. Andreas kan ses som et af de børn. Vi ser et glimt af det i episoden med Pia, der udelukker ham fra det lille fællesskab omkring en bog, men det bekræftes igennem brugen af RP-metoden, da det ses, at ingen voksne vurderer at have en positiv og anerkendende relation til ham.

Ifølge Kragh-Müller (2009) har voksen-barn relationen stor betydning for barnets udvikling. En relation forstås her som et længerevarende forhold, der er udviklet over tid (ibid.). Ifølge Kragh-Müller (2009) vil relationer altid have en særlig karakter: Den kan være positiv, anerkendende og præget af åben dialog, gensidig forståelse, indlevelse og respekt – men den kan også være underkendende og præget af negativ bekræftelse/afkræftelse, ignorering, diskvalificering og eksklusion. Når vi taler om relationer mellem børn og voksne, er relationen altid asymmetrisk, dvs. den voksne vil altid være mere magtfuld end barnet og derved have (definitions)magten – både til at definere relationens karakter og i forhold til, hvilke udviklingsmuligheder barnet i det hele taget har (ibid.). Derved kan den voksne være medvirkende til at bidrage til både in- og eksklusion og herunder være medvirkende til at tildele bestemte deltagelsespositioner. Hvis det ses i resultaterne af RP-metoden, at et eller flere børn ikke har en positiv relation til voksne, er det vigtigt at handle. Den voksne må reflektere over, hvorfor relationen har denne særlige karakter, og der kan eksempelvis igangsættes et vejlednings- eller supervisionsforløb. Der må arbejdes målrettet med den

pædagogiske medarbejders relationskompetence og med at få vendt den negative spiral, fx gennem arbejdet med ICDP og relations- og ressourcerorienteret pædagogik. Tiltag i forhold til positionsdelen retter sig derfor mod barnet *og* fællesskabet, hvor tiltag i forhold til relationsdelen retter sig mod de voksne og deres relationskompetence.

RP-metoden som evaluering af inklusion

I en inkluderende praksis forsøges at gøre op med 'det vi plejer' (Hansen, 2009). Målet er en praksis, hvor refleksion over egen praksis er i højsædet, hvilket i mange tilfælde kræver kulturforandringer og opgør med grundlæggende, pædagogiske antagelser. Det er vigtigt at evaluere sin praksis, fordi det kan være medvirkende til at skabe ny viden og indsigt, samtidig med at det kan sikre personlig og organisatorisk kompetenceudvikling hos de pædagogiske medarbejdere.

Evaluering er med til at sikre kvalitet i det pædagogiske arbejde – for dermed i sidste ende at kunne sikre alle børns trivsel, udvikling og læring.

Når daginstitutioner igangsætter inkluderende tiltag, er det derfor en nødvendighed løbende at evaluere og dokumentere betydningen for praksis – og kerneydelsen. Pædagoger og pædagogiske ledere udtrykker ofte, at den pædagogiske udvikling og evalueringen heraf kan blive væk i dagens praktiske gøremål. Så hvordan sikres en kontinuerlig evaluering af de tiltag, der sættes i gang?

"Vi udfylder skemaerne to gange om året – efterår og forår. Vi bruger dem til at sikre, at de inkluderende processer, vi arbejder med, virker. Oftest bliver vi heldigvis bekræftet i, at det vi gør, det virker. Men det kan også komme bag på os, når vi sidder med de udfyldte skemaer, og så er det nemlig her, vi skal ind og se på, hvordan vi kan handle anderledes i forhold til barnet og gruppen." (Helle, pædagogisk leder).

Som det ses i dette eksempel, så kan RP-metoden anvendes som systematisk evalueringsredskab i forhold til inklusion. Vender vi en sidste gang tilbage til Andreas, viser evalueringen af indsatsen i RP-skemaerne tydeligt, at den inkluderende indsats omkring

Andreas må øges. Dette kan som beskrevet eksempelvis gøres gennem inddragelse og analyse af inklusionsblomstens otte elementer.

Et kritisk blik på RP-metodens anvendelse viser derfor, at metoden ikke kan stå alene. Den må suppleres med refleksion, analyse og tiltag, som retter sig mod barnet og fællesskabet. Ligeledes er det vigtigt at være opmærksom på, at qua pædagogiske medarbejders forskellige opfattelser af virkeligheden vil opfattelserne af farvernes betydning altid være præget af et subjektivt perspektiv. Derfor er det vigtigt at gå i fælles dialog omkring betydningen af og differentieringen mellem de tre farver.

Afslutning

Med kritisk psykologi som teoretisk ramme har denne artikel præsenteret viden om børns inklusion af børn i udsatte positioner i en dagtilbudskontekst. På trods af gode intentioner ser vi, at ikke alle børn er inkluderede i fællesskabet. Nogle børn er truede i deres deltagelse og positioner i de betydningsfulde fællesskaber, mens andre børn ikke oplever at have positive og anerkendende relationer med voksne. Dette kan have vidtrækkende konsekvenser for barnets selvværd, trivsel, læring og udvikling (Højholt, 2011).

RP-metoden kan bruges som et evalueringsredskab til at spotte børn i udsatte positioner – også de børn, som ikke lige umiddelbart falder os i øjnene, som eksempelvis Andreas. Der må arbejdes målrettet med evaluering og bevidstgørelse af sin praksis, så eksklusion af børn som Andreas forebygges og modvirkes. *Inklusionsblomsten* giver bud på, hvilke faktorer der er centrale at sætte fokus på i arbejdet med at inkludere de børn, som der gennem arbejdet med RP-metoden er blevet tildelt negative farver.

På baggrund af denne artikel må målet for arbejdet med børn derfor være at sikre, at *ingen blomster visner – men at alle blomster får den mængde af sol, vand, lys og varme, som de behøver for at kunne springe ud og blomstre i smukke, forskellige former og farver.*

Litteratur

Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund.

Bo, K.; Guldager, J.; Zeeberg, B. (2011): *Udsatte børn - et helhedsperspektiv*. Akademisk Forlag.

Dreier, O. (2001): *Virksomhed - læring - deltagelse*. Nordisk Udkast, Dansk Psykologisk Forlag.

Dreier, O. (2002): *Psykosocial behandling - en teori om et praksisområde*. Dansk Psykologisk Forlag.

Holz kamp, K. (1998): *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundprincip*. Nordisk Udkast nr. 2.

Hostrup, M.N. (2011): *Inklusion i et kritisk psykologisk perspektiv*. Kandidatspeciale, DPU.

Højholt, C. (2011): *Børn i vanskeligheder*. Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2007): *Pædagogers faglighed og viden - i relation til børns læring i børnehaven*. Vera no. 3.

Højholt, C. (2005) red.: *Forældresamarbejde - forskning i fællesskab*. Hans Reitzels Forlag.

Jarftoft, V. (1996): "Kritisk psykologi". I: Højholt, C. og Witt (1996): *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.

Jensen, B. (2005): *Kan daginstitutionen gøre en forskel*. Social Forsknings Institutet.

Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik*. Akademisk forlag.

Kragh-Müller, G. (2009): "Relationer, anerkendelse og underkendelse". I: Ritchie, T. (2009): *Relationer i psykologien*. Billesø og Baltzer.

Linder, A. (2010): *Det ved vi om... Relationskompetence*. Dafolo.

Madsen, B. (2005): *Socialpædagogik - integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, B. (2009): "Inklusionens pædagogik - om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer". I: Pedersen, Carsten (red.): *Inklusionens pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Morin, A. (2011): "Pædagogisk psykologisk rådgivning som samarbejdspartner i den inkluderende skole". I: Boelt, V. m.fl. (2011): *Specialpædagogik teori og praksis*. Kvan.

Mørck, L.L. (1995): *Praksisforskning som teori, metode og praksis*. Nordisk Udkast, nr. 1.

Mørck, L.L. (2006): *Grænsefællesskaber*. Roskilde Universitetsforlag.

Nordahl, T. et al. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne*. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud. Dafolo.

Nordahl, T. (2012): *Eleven som aktør*. Hans Reitzels Forlag.

Palludan, C. (2008): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Pedersen, C. (2009): *Inklusionens pædagogik - fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag.

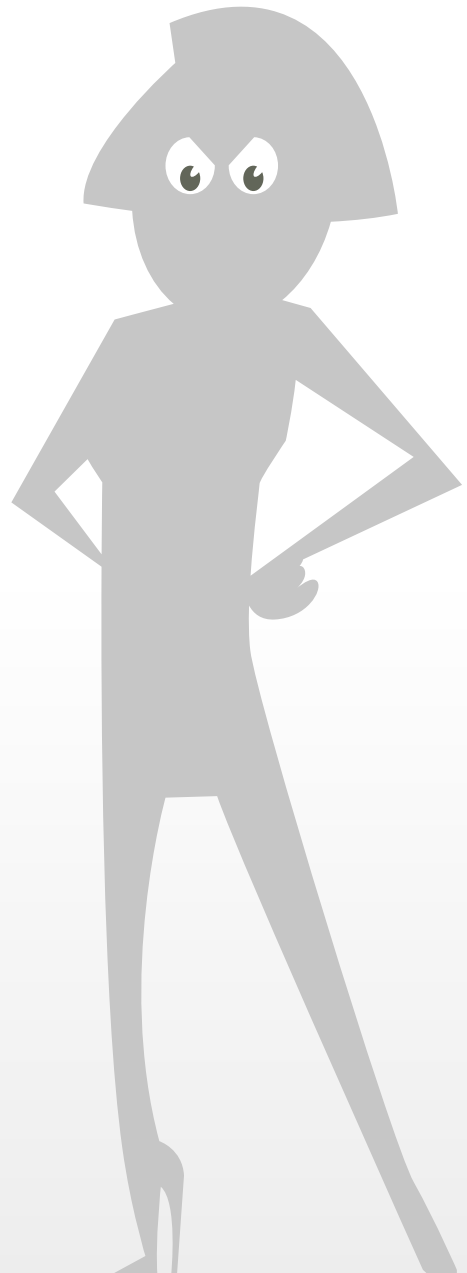
Jensen, B. (2011): *VIDA - statusrapport 3*.

Warming, H. (2011): *Børneperspektiver - børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Læring, mening og identitet. Hans Reitzels forlag.

Wenger, E. & Lave, J. (2003): *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag

Ytterhus, B. (2003): *Socialt samvær mellem børn - inklusion og eksklusion i børnehaven*. Socialpædagogisk bibliotek.



LOV - en strategi for å fremme læring

Virksomheten i norsk skole har blitt beskrevet som sterkt aktivitetspreget med svake koblinger mellom aktiviteter og læring (Kjærnsli et al. 2004, Klette 2003). Gjennom tre ulike tiltak i LOV-strategien har vi sett nærmere på muligheten for å øke bevisstheten om læring hos lærere ved fire barneskoler. Funn så langt viser at tiltakene bidro til økt bevissthet og refleksjon over praksis hos lærerne, økt elevmedvirkning og endring av praksis. I artikkelen beskrives LOV-strategien og det teoretiske fundamentet for denne. Videre utdypes tiltak, funn og fremgangsmåte, før resultatene drøftes.

Hva er LOV?

LOV er en strategi for kvalitetsutvikling i skolen og fokuserer på hvordan man kan kvalitetsutvikle gjennomgående faktorer av betydning for læring i lærernes klasseromspraksis (kvaliteter i læringsarbeidet) og i skolens virksomhet (virksomhetskvaliteter). Kvalitet henspeiler i denne sammenheng på prosesskvalitet slik det i norsk sammenheng er definert i NOU 2002: 10. Der er tilrettelegging av skolens virksomhet og praksis i klasserommet sentrale elementer.

Når det gjelder praksis i klasserommet har vi fokusert på *læringsfremmende kvaliteter og strukturer i lærernes tilrettelegging av læringsarbeidet*. Eksempler på slike kvaliteter er raskt fokus på læring i timene, elevmedvirkning i læringsarbeidet, om elevene utfordres på å fungere som læringsressurser for hverandre, elevrefleksjon over læring og formative aspekter i undervisvurderingen. Deci og Ryan (1985, 2000) argumenterer i sin teori for at medbestemmelse/medvirkning er et sentralt element i motivasjon. Black og William (1998) peker på betydningen av at undervisvurdering fungerer formativt (læringsfremmende), og Hattie (2009) finner at læringsrefleksjon (metakognisjon) har betydning for elevens læring.

Tiltakene i LOV er ellers basert på konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori og teori om lærende organisasjoner. Det konstruktivistiske aspektet ivaretas gjennom at alle aktører utfordres på refleksjon over egen læring og utvikling. Det gjelder både elever og lærere. Dermed kobles ny læring sammen med ak-

Dag Sørmo

Høgskolelektor
Høgskolen i Østfold, Norge

Roald Jensen

Førstelektor,
Høgskolen i Østfold, Norge



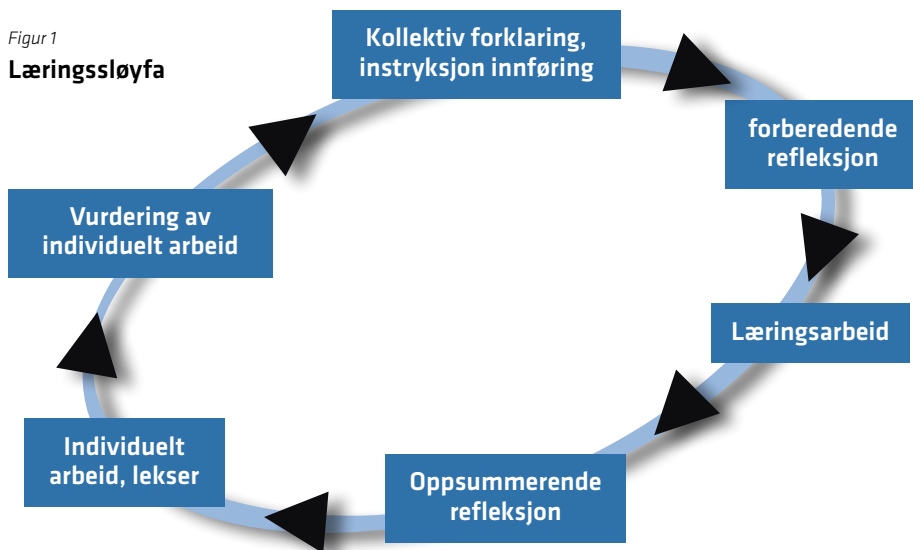
tørenes tidligere erfaringer og referanser og gis individuell forankring. Dette kan gjøre aktørene bedre rustet til å løse oppgaver, problemer og utfordringer på klasseroms- og skolenivå gjennom å kunne nyttiggjøre organisasjonens samlede kompetanse og erfaringer i større grad (Dahler-Larsen, 2006).

Det sosiokulturelle aspektet kommer til syne gjennom at tiltakene i stor grad baseres på kollektiv erfaringsdeling og refleksjon og ved at alle aktører fungerer som læringsressurser for hverandre og hjelper

hverandre i læringsarbeidet. Læring og utvikling skjer individuelt og gjennom samhandlende arbeidsformer (Vygotsky 1978, Bruner 1997, Kolb 1984). Aktørene utfordres når det gjelder å drøfte klasseromspraksis og skolens virksomhet med utgangspunkt i erfaring og ny kunnskap som de får gjennom refleksjon, både på lærer- og elevnivå.

Virksomhetskvaliteter er i denne sammenheng *analyse av praksis og virksomhet*, som skal bidra til *intern kompetanseutvikling* gjennom *aktørmedvirkning* i en

Figur 1

Læringsløyfa

prosess hvor *aktørene nyttes som ressurser* for hverandre i lærings- og utviklingsarbeidet. Prosessene ivaretas gjennom å sette *erfaringsdeling og refleksjon* i system. Skolene utfordres når det gjelder å utvikle *kollektiv forståelse, bevissthet og praksis (kollektiv orientering)* ved at gjennomgående faktorer i læringsarbeidet i større grad blir satt i system.

Argyris (1990) sin teori om dobbelkretslæring i organisasjoner er sentral i utviklingen av virksomhetskvaliteter. Det handler om refleksjon over organisasjonens virksomhet, og om den er i tråd med verdier og føring for organisasjonen. I norsk skole er det påkrevet fordi det er relativt ensidig fokus på elevers prestasjoner i fag, og mindre fokus på dypere forståelse og bevisstgjøring av verdier. Senge, Scharmer, Jaworski, og Flowers (2005) argumenterer for at aktørene i organisasjonen bare kan komme til en slik dypere forståelse gjennom kollektiv refleksjon som er satt i system, slik Schein (1991) også peker på når det gjelder å utvikle en begrunnet praksis i organisasjoner. Schön (1983) peker på at dette kan skje gjennom utprøving av ny praksis.

Tiltakene

Tiltakene som er prøvd ut ved skolene er tilrettelegging av læringsarbeidet etter bestemte prinsipper (læringsløyfa), kollegaobservasjon hvor det fokuseres på kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet, samt elevobservasjon som virkemiddel for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av elevenes rolle i læringsarbeidet (Jensen 2012).

«Læringsløyfa» beskriver noen enkle prinsipper for tilrettelegging av læringsarbeidet *Figur 1*

Læringsøktene starter vanligvis med at læreren henvender seg kollektivt til hele klassen eller gruppa med forklaring, introduksjon av nytt tema eller oppsummering fra en tidligere læringsøkt. Før elevene går i gang med læringsarbeidet foreslås det at læreren lar elevene starte læringsarbeidet med å reflektere over spørsmål som hvordan det er klokt å legge opp arbeidet, hva som er kriterier for å vite hva de har lært, hvorfor det er viktig å lære det som skal læres, og om det er klart hva som skal læres (forberedende refleksjon). I læringsarbeidet oppfordres lærerne til i større grad å la elevene være ressurser for hverandre gjennom samhandlende arbeidsmåter, medelevvurdering og kollektiv refleksjon som et integrert element i læringsarbeidet. Læringsøkta foreslås avsluttet med en oppsummerende refleksjon, hvor formålet er at elevene drøfter hva de har fått til og forstått, hvordan de skal jobbe videre med det som er vanskelig, beskrive for hverandre hva de har lært og hva de bør jobbe mer med for å få til god læring. Lekser plasseres inn i en logisk sammenheng i forhold til det elevene arbeider med på skolen, blant annet ved å bruke undervisningstid på skolen til å vurdere elevenes hjemmearbeid, primært gjennom medelevvurdering. Lærerne blir oppfordret til å reflektere over og dele erfaringer fra egen praksis, sett opp mot prinsippene i læringsløyfa. Hvorvidt det bør medføre endringer i praksis, er det opp til lærerne å avgjøre. Skolene utfordres på å sette av tid til planmessig praksisrefleksjon for at ak-

tørene skal komme inn i en systematisk læringsprosess med erfaringsdeling, refleksjon, utvikling av ny forståelse og utprøving av ny praksis, slik Kolb (1984) beskriver det.

Det andre tiltaket er kollegaobservasjon. Skolene fikk et skjema med oversikt over elementer som beskriver kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet. Eksempler på slike kvaliteter er presist frammøte, raskt fokus på læringsarbeidet, tydelighet i mål, at elevene hjelper hverandre, formative aspekter i vurdering m.m. Også her bes lærerne om å reflektere over egen praksis med utgangspunkt i kvaliteter og strukturer som er beskrevet i skjemaet. Observasjoner av kolleger vil gi et begrunnet utgangspunkt for refleksjon. Det bærende elementet i strategien er erfaringsdeling og refleksjon også i dette tiltaket.

Det tredje som ble prøvd ut er elevobservasjon, hvor to elever observerer læringsarbeidet og deretter legger fram observasjonene for resten av klassen. Deretter drøfter alle om det er behov for endringer, og hva som kan gjøres for å få til det. Til dette brukes en enklere variant av skjemaet som lærerne nytter til kollegaobservasjon. Elevobservasjoner skal bevisstgjøre elevene på ansvar og oppgaver for å sikre kvaliteter i læringsarbeidet, samtidig som det er en måte å tilrettelegge for elevmedvirkning (Jensen, 2012).

Strategien

På organisasjonsnivå utfordres lærerne til å reflektere over egen praksis. Refleksjonen vil kunne bidra til at lærerne får bekreftelse på eksisterende praksis, eller de kan finne grunnlag for å endre denne. Refleksjon og erfaringsdeling kan slik bidra til læring gjennom tilbakemelding og diskusjoner i lærerteam og i felles kollegium. Gjennom at LOV-strategien er forankret i teori og gyldig forskning, vil erfaringsdeling og refleksjon måtte foretas mot teori og empiri. Det kan bidra til at refleksjon over praksis blir begrunnet og ikke tilfeldig.

Undersøkelse og metode

For å finne ut hva LOV-strategien bidro til, ba vi fire barneskoler om å gi oss tilbakemelding på erfaringene de hadde etter å ha benyttet LOV i ca. to år, gjennom å skrive brev.

104 lærere ble bedt om å si noe om hvordan LOV hadde påvirket deres praksis. Vi fikk 74 brev. Skolene bestemte selv hvem som skulle svare (lærere, assistenter, miljøarbeidere), og brevskriverne ble bedt om å redegjøre for hvilken funksjon de hadde ved skolen. Svarene viste at det bare var lærerne som skrev brev. Når en del lærere ikke svarte, ble det opplyst at de ikke hadde mottatt informasjon fra skolens ledelse om at de skulle skrive brev.

Forskningsspørsmålet var om LOV ville føre til økt bevissthet om læring hos lærerne. Clandinin og Connelly (1994) beskriver brevmetoden under kategorien "Personal Experience Methods". Her er formålet å skaffe kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse, og om deres tanker, erfaringer og meninger. Brev gjør det mulig å samle kvalitative data fra et større utvalg (Berg, 1999).

Brev er skrevet ut fra en kontekst som det ikke nødvendigvis er redegjort for. En kan derfor komme til å miste informasjon av betydning når en del utsagn ikke blir benyttet i analysen, fordi de vurderes til ikke å gi informasjon om det forskeren er opptatt av. Likevel må det gjøres slik for at analysen skal bli relevant i forhold til forskningsspørsmålet og praktisk mulig å gjennomføre. Når utsagnene ble plassert i kategorier, forsøkte vi å motvirke slike feil ved kritisk å gjennomgå analysene flere ganger der det har vært tvil. Analysene er gjennomført som en kollektiv arbeidsprosess. Det er for å motvirke at forskeren tolker innholdet ut fra egne erfaringer, og dermed skaper en kontekstuell ramme som avviker fra brevskriverens opplevelse:

„ The situation is controlled by us because we have brought the passage forward, and its experiential status depends on what we choose to convey (trekke fram) contextually. „

(Clandinin og Connelly, 1994:413).

En utfordring i arbeidet blir dermed ikke å tolke utsagnene, men å analysere brevene ut fra hva brevskriveren faktisk formidler.

Analise og resultater

Analiseapparatet er utviklet ut fra teori, forskningsresultater og hypoteser, og brevenes innhold har hatt betydning for å bestemme kategoriene i analyseapparatet, samtidig som utvikling av apparatet har hjulpet oss i analysen av brevene. Personalet fikk følgende spørsmål: "Hvordan har LOV påvirket din praksis?" Utsagnene ble sortert i to kategorier, praksis i klasserommet og *skolens virksomhet*, som hver fikk fire underkategorier. Ingen utsagn er plassert i mer enn en kategori. Hovedkategorien «praksis i klasserommet» utgjøres av fire underkategorier. Her ble *pedagogisk bevissthet* samt medvirkning og læring i klasserommet vektlagt. De to siste underkategoriene ble tydeliggjort gjennom utsagn om at lærerne reflekterte over egen praksis og at LOV hadde medført endringer og eller bekreftelse på lærernes pedagogiske praksis.

Den andre hovedkategorien viste om tiltakene også førte til endringer i skolens virksomhet. Utsagnene ble sortert etter kollektiv bevissthet/organisasjonsbevissthet, og deltakelse/organisasjonslæring som beskriver hvordan lærerne opplever hverandre og seg selv som ressurser i virksomheten. Kritisk refleksjon handler om å se egen praksis og skolens virksomhet opp mot skolens mål og mandat. Den siste kategorien ble bekreftelse/endring av virksomheten. Utsagnene her viser om LOV bekreftet eller bidro til endring i virksomhetens praksis.

Det er nedenfor trukket fram utsagn for å eksemplifisere hva lærerne gir uttrykk for. Når det gjelder bevissthet om praksis, forteller brevene om økt pedagogisk bevissthet ved at lærerne i større grad tenker gjennom hvordan de legger opp undervisningen:

» Alt i alt er arbeidet med LOV noe som jeg opplever som veldig positivt. Det er egentlig en bevisstgjøring rundt egen praksis som er både nyttig og viktig. » (lærerutsagn)

Utsagnene kan i hovedsak relateres til didaktisk bevissthet, læreplanbevissthet og utvikling av læringsfelleskap.

Brevene indikerer også at LOV har bidratt til økt *elev-medvirkning*, samt økt bevissthet hos lærerne om at elevene skal fungere som ressurser for hverandre:

» I felles lyttekrok viser vi ofte frem eksempler på supert elevarbeid. Dette er effektivt og motiverende. Elevene vurderer også hverandres arbeid. Elevene oppfordres til å hjelpe hverandre. Mye læring i dette. » (lærerutsagn).

Medvirkning kommer til uttrykk gjennom samhandling mellom elevene og at elevene tar ansvar for egen og hverandres læring.

Den største effekten er knyttet til at LOV har påvirket praksis i klasserommet. 77 utsagn bekrefter at lærerne i større eller mindre grad har endret praksis som følge av LOV:

» Det er helt klart at arbeidet med LOV har endret min praksis. Føler selv at jeg har blitt mer bevisst i forhold til å følge opp hver enkelt. » (lærerutsagn)

Tabell 1

viser antall utsagn som var relatert til de ovennevnte kategoriene, fordelt på hhv. praksis i klasserommet og virksomheten ved skolen.

Det er også utsagn som dokumenterer at LOV har påvirket den kollektive virksomheten ved skolen gjennom økt organisasjonsbevissthet:

» Jeg synes det er utmerket at vi får en felles plattform å undervise etter og tror at det er meget viktig for skolene i Halden. » (lærerutsagn)

Brevene forteller også om lærere som deltakere, ressurser for hverandre og bidragsyttere til organisasjonslæring:

» Gjennom denne refleksjonen får vi en fin mulighet til å lære av hverandre. Vi får snakket om hva som fungerer og det som ikke fungerer så bra. Vi har også hatt erfaringsutveksling på hele skolen. Dette har vært veldig positivt, da vi får gode ideer og tanker fra de andre trinnene. Det gir en fellesskapsfølelse om at dette er noe vi alle jobber sammen om. » (lærerutsagn)

Lærerne kan slik bidra til å utvikle skolen som organisasjon og til at hele skolen fungerer som et læringsfellesskap gjennom erfaringsdeling og refleksjon.

Kritisk refleksjon over virksomheten er bare rapportert hos noen få lærere.

Vi finner også eksempler på at det har skjedd noe på skolenivå:

» Skolen fokuserer på: At elevene hjelper hverandre å lære. Erfaringer: Elevene skal alltid spørre en på gruppa hvis de lurer på noe, før de spør læreren. Man unngår at de skuler på hverandre når de jobber individuelt. Man unngår at elever prøver å gjemme svarene for hverandre. Det blir en hyggeligere tone elevene imellom. Man ufarliggjør at man ikke får til noe, elevene liker å hjelpe hverandre. Elevene lærer mye av å lære bort. Flere elever får hjelp.

» (lærerutsagn)

Tabell 1.

Antall utsagn som plasserte seg i de ulike kategoriene.

Skolens virksomhet	Klasserommets praksis
Kollektiv pedagogisk bevissthet Organisasjonsbevissthet 41 utsagn	Pedagogisk bevissthet 52 utsagn
Deltakelse organisasjonslæring og organisasjonsutvikling 17 utsagn	Medvirkning/læring i klasserommet 12 utsagn
Kritisk refleksjon over virksomheten 3 utsagn	Refleksjon over praksis 29 utsagn
Bekreftelse/endring av virksomheten 39 utsagn	Bekreftelse/endring av pedagogisk praksis 80 utsagn

Drøfting og konklusjon

Det primære i undersøkelsen var å avklare om tiltakene i LOV kunne bidra til økt fokus på læring hos lærere, og om de eventuelt ville bidra til endring i praksis. Siden det er snakk om en innholdsanalyse av brevene, har vi lagt vekt på å få fram hva brevskriverne egentlig forteller uten å fortolke innholdet, og nyttet det som et kriterium på validitet. Vi har ikke tatt hensyn til stilistiske forhold, engasjement, brevets lengde eller kontekstuelle forhold ved den enkelte skole. Det er heller ikke lagt vekt på hvor mange brev vi fikk fra de respektive skolene.

Med dette utgangspunktet forteller brevene at LOV øker bevissthet og refleksjon over praksis i klasserommet og at de fleste lærerne også har endret praksis i tråd med det som beskrives i LOV-tiltakene. LOV-strategien vektlegger at lærerne primært skal identifisere læringsfremmende praksis og virksomhet gjennom erfaringsdeling. Hvis det kan dokumenteres at eksisterende praksis bidrar til å nå skolens mål, er det viktig å synliggjøre denne for hele skolen. Deretter må lærerne selv se hvor det er behov for endringer.

Tiltakene har hatt effekt på både praksis og virksomhet, men størst effekt på praksis i klasserommet. Der tiltakene har ført til mer lik og kollektiv praksis, går det ikke fram av brevene om det gjelder hele kollegiet. Flere brev antyder at det skjer en endring i teamene i første omgang. Vi finner støtte for at LOV har bidratt til endringer, men at ikke alle lærere har beveget seg like mye og like raskt. Lærerne er ikke blitt spurt spesifikt om hva LOV har bidratt til på skolenivå, slik at det kan forklare hvorfor brevene sier mindre om påvirkning på virksomheten totalt sett. I tillegg ser det ut til at kritisk refleksjon må settes i system gjennom styring fra rektor eller skoleeier, fordi lærerne ser ut til å ha hovedfokus på klasserommets praksis. Kritisk refleksjon over virksomheten handler i denne sammenheng om å vurdere hvorvidt skolens totale virksomhet er i tråd med de overordnede føringer og intensjoner som uttrykkes gjennom styringsdokumentene, også beskrevet som samfunnsmandatet. Det dreier seg om bevisstgjøring av verdier hos elevene gjennom arbeid med fagene, i tillegg til elevmedvirkning, læringsrefleksjon, arbeidsmåter

hvor elevene utvikler sosial kompetanse i arbeid med fagene og at det legges til rette for jevnlig dialog med og mellom elevene.

Det overordnede målet er at elevene utvikles til kompetente mennesker som kan forvalte framtidens samfunn til det beste for den enkelte og fellesskapet. Det krever vektlegging av forståelse, holdninger og verdier i tillegg til fag. Dette er svakt rapportert og det ser ikke ut til at LOV har bidratt til denne kritiske refleksjonen på skolene i noen særlig grad.

Reliabilitet er knyttet til om en kan stole på at brevene gir uttrykk for brevskrivernes ærlige oppfatning/svar på det som etterspørres. Av brevenes form ser en at enkelte virker å ha et mer "lunkent" forhold til tiltakene, samtidig som noen hevder å ha jobbet i tråd med tiltakene i lang tid. Imidlertid kan vi konkludere med at rundt 95 % av brevene innholdsmessig gav uttrykk for at LOV ble opplevd positivt, og de aller fleste oppga å ha endret praksis.

Det var frivillig å skrive brev og det var anledning til å svare anonymt. En kan imidlertid ikke se bort fra at enkelte kan ha følt seg forpliktet gjennom at rektor har satt av tid til dette, eller at det kan ha forekommet "mildt press". Vi har ikke sett at brevskriverne har problemer med å formulere seg, slik at det har vært vanskelig å finne ut hva de har ønsket å gi uttrykk for.

Resultatene er hentet fra barnetrinnet, og har sin begrensning i forhold til det.

Tiltakene er nå utprøvd på ungdomstrinnet og i videregående opplæring og analyseres i skrivende stund. Formålet er å finne ut hvordan tiltakene kan fungere i alle de ulike skoleslagene. Det trengs videre utprøving for å få dokumentert hvorvidt tiltakene kan influere på elevenes læringsutbytte. Det er også aktuelt å se om LOV kan ha en funksjon som alternativ dokumentasjonsform når det gjelder lokale tiltak for kvalitetsvurdering.



Litteratur

Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defences*. New York: Allyn and Bacon.

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education. University of London.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Clandinin og Connelly (1994): "Personal Experience Methods." I Denzin N.K. og

Lincoln. Y.S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur. Et begrep bliver til*. Odense:

Syddansk Universitetsforlag.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jensen, R. (2008): *Læring og vurdering (LOV). Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1: Validering og funn. Høgskolen i Østfold. Rapport 2008:4*.

Jensen, R. (2012): *...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset:

Oplandske Bokforlag.

Kjærnsli, M., Lie, S, Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003*. Oslo: Universitetsforlaget. forskningsråd. Oslo: Unipub.

Klette, K. (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97. Det utdanningsvitenskaplige fakultet og Norges forskningsråd*. Oslo: Unipub.

Kolb, D. (1984): *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*.

Kunnskapsdepartementet.

Schein, E.H. (1991): "What is Culture?" I Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. og Martin, J. (red.): *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park: Sage.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. og Flowers, B.S. (2005): *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher mental processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press



Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.cepra.dk/tidsskrift eller på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer.
Henvendelse om CEPRaStriben rettes til mail: th@ucn.dk

cepra-striben

