Tidsskrift for Evaluering i praksis · Nr. 29 · Marts 2022

CEPRASTRIBEN

Tema: Udsathed og evaluering og Feedback som evaluering

- Karakterer og udsathed – karaktererne bag tæppet
  Side 6
- At evaluere liv
  Side 16
- Systematisk vurdering af udvikling hos socialt udsatte børn og unge: Trivselslinealen og barnets progression
  Side 28
- Fra vurdering til evaluering. Hvad skete der med forståelsen af livslang læring i vores optagelsessystem?
  Side 42
- Faglig læring gennem sproglig feedback – bidrag til udviklingen af en fagspecifik, formativ evaluering af elevtekster i alle fag
  Side 50
- Formativ feedback af skriftlighed
  Side 64
- Evaluering i og af undervisningen i FGU
  Side 72

Om CEPRA-Striben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: https://journals.ucn.dk/index.php/cepra. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Docent Thomas Thyrring Engsig, Lektor Søren Pjengaard, Udviklingskonsulent Trine Lolk Haslam

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-Striben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- Karakterer og udsathed – karaktererne bag tæppet **Side 6**
- At evaluere liv **Side 16**
- Systematisk vurdering af udvikling hos socialt udsatte børn og unge: Trivselslinealen og barnets progression **Side 28**
- Fra vurdering til evaluering. Hvad skete der med forståelsen af livslang læring i vores optagelsessystem? **Side 42**
- Faglig læring gennem sproglig feedback – bidrag til udviklingen af en fagspecifik, formativ evaluering af elevtekster i alle fag **Side 50**
- Formativ feedback af skriftlighed **Side 64**
- Evaluering i og af undervisningen i FGU **Side 72**

Forord: Udsathed og evaluering og Feedback som evaluering

Dette nummer er sammensat af artikler med temaerne Udsathed og evaluering og Feedback som evaluering.

Den første artikel er skrevet af Karen E. Andreasen, lektor, ph.d., AAU og Kristine Kousholt, lektor, ph.d., AU. Den har titlen "Karakterer og udsathed – karaktererne bag tæppet". Artiklen beskæftiger sig med karakterer som teknologi i skolens evalueringspraksis – i relation til begrebet "udsathed". Der rejses en diskussion af, hvordan karakterer bliver til, og hvilken rolle karakterer kan spille i forhold til tilblivelsen af en sådan udsathed. En pointe er, at karakterer præsenterer sig med objektivitet og neutralitet, men at der bag dette fortæppe udspiller sig processer, som det er relevant at se nærmere på i forbindelse med udsathed.

Den anden artikel er skrevet af Lis Montes De Oca, lektor, VIA og Anne Marie Villumsen, ph.d., chefanalytiker, VIVE. Den har titlen "At evaluere liv". Artiklen præsenterer og diskuterer evaluering og kvalitet i relation til undersøgelser af familier i udsatte positioner inden for socialt arbejde. I artiklen betragtes en børnefaglig undersøgelse som en både formativ og summativ evaluering af levet liv.

Artiklens pointe er, at der i den børnefaglige undersøgelse, i form af evaluering af levet liv, ligger nogle potentialer til at skabe kvalitet i arbejdet med en familie, som er i en sårbar situation. Måden, hvorpå undersøgelsen summativt og formativt foretages, bliver således potentielt mere afgørende for resultatet af undersøgelsen end

den socialfaglige metode, som socialrådgiveren anvender.

Den tredje artikel er skrevet af Mikkel Møldrup-Lakjer, cand.mag., master i evaluering, specialkonsulent, Socialstyrelsen og ekstern lektor, Syddansk Universitet. Den har titlen "Systematisk vurdering af udvikling hos socialt udsatte børn og unge: Trivselslinealen og barnets progression".

Artiklen behandler det voksende fokus på evidens og dokumentation i velfærdsprofessionerne, herunder myndighedsarbejdet på området for børn og unge i udsatte positioner. Der er stigende opmærksomhed på måleredskaber, som således kan understøtte myndigheder og socialrådgivere, og artiklen præsenterer en model for de elementer, videnskilder og redskaber, som kan indgå i en sagsbehandlers opfølgning. Med Trivselslinealen som case vises, hvordan forskellige forståelser kan føre til flere gyldige anvendelsesformer. Der argumenteres for, at det er vigtigt at afklare forståelsen af begreberne progression og progressionsmåling, så redskaberne kan finde en hensigtsmæssig og gyldig anvendelse i en sagsbehandlers opfølgning og i den lokale vidensudvikling.

Den fjerde artikel er skrevet af Jeanette B. Leth, ph.d., UCN. Den har titlen "Fra vurdering til evaluering. Hvad skete der med forståelsen af livslang læring i vores optagelsessystem?". Artiklen adresserer optagelsessystemets ændringer af optagelse af studerende med andre kompetencer end de formelle – med afsæt i Danmarks tilslutning til EU's vision om livslang læring tilbage i 2000. Gennem en dokumentanalyse viser artiklen udviklingen af adgangskravene, og hvordan lovteksten går fra vurdering til evaluering af de studerende. Interviews med studievejleder og optagelsesvejleder udgør det empiriske grundlag i artiklen – med henblik på at blive klogere på den praksis, som finder sted i denne forandringsproces.

Den femte artikel er skrevet af Vibeke Christensen, lektor, Syddansk Universitet og Peter Hobel, lektor, Syddansk Universitet. Den har titlen "Faglig læring gennem sproglig feedback – bidrag til udvikling af en fagspecifik, formativ evaluering af elevtekster i alle fag". Artiklen tager udgangspunkt i, at man lærer sig et fag ved eksempelvis at skrive i faget. Feedback på elevernes faglige tekster har dermed potentiale til at støtte både skrivning og faglig læring. Imidlertid kræver det viden om, *hvordan* sprog og fagligt indhold hænger sammen, og hvordan dette kan adresseres i feedback.

I artiklen præsenteres en teoretisk forbindelse mellem tekstens mesoniveau og fagets indhold og indre sammenhæng, og der associerer derefter til feedbackteori og formativ evaluering. Den udviklede teoretiske forbindelse og dens anvendelighed vises og diskuteres ved analyse af elevtekster fra fagene biologi og historie på gymnasialt niveau.

Den sjette artikel er skrevet af Preben Olund Kirkegaard, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN og har titlen "Formativ feedback af skriftlighed". Artiklen sætter fokus på læseplaner i grundskolen. I disse læseplaner er det fastlagt, at eleverne skal lære at skrive faglige tekster. Dermed aktualiseres behovet for viden om, hvordan der kan arbejdes med formativ feedback som et redskab til udvikling af elevers skrivefærdigheder i alle skolens fag.

I artiklen præsenteres udvalgte studier, som har haft betydning for udvikling af den internationale responsforskning, og i forlængelse heraf fremlægges indsigter i synet på rettelser af fejl i skriftlighed. Ligeledes præsenteres nyere forståelse af formativ feedback og dialogisk feedback, hvor elever medinddrages. Artiklen præsenterer slutteligt tre vejledende anbefalinger til, hvordan læreren kan anvende responsiv pædagogik i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde.

Den syvende artikel er skrevet af Susanne Hjelmberg Larsen, lektor; Anette Kjær Ramm, lektor og ledelses- og organisationskonsulent; Mette Vestergård, adjunkt; Rasmus Sandberg Holm, ledelses- og organisationskonsulent, UCN act2learn Ledelse og organisation og Dorthe Geisnæs, lektor, UCN act2learn Pædagogik og læring. Den har titlen "Evaluering i og af undervisningen i FGU". Artiklen har fokus på evaluering som et kerneelement i det pædagogiske arbejde, da evaluering ses som en vigtig nøgle til at styrke elevernes læring og trivsel samt øge deres sociale, personlige og faglige kompetencer.

Evaluering er en anledning til i tæt dialog med eleverne at give dem mulighed for at reflektere over egen læring, indsats og motivation, hvilket ses som en nødvendig bestanddel af livslang læring. I artiklen sættes fokus på, hvordan elever på FGU (den forberedende grunduddannelse) oplever, at der arbejdes med evaluering, feedback og portfolio i undervisningen, og hvordan de oplever, at dette bidrager til øget læring.

Rigtig god læselyst!
på redaktionens vegne

Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør

Karen E. Andreasen
Lektor, ph.d.,
AAU

Kristine Kousholt
Lektor, ph.d.,
AU

Karakterer og udsathed – karaktererne bag tæppet

I artiklen beskæftiger vi os med karakterer som teknologi i skolens evalueringspraksis – i relation til begrebet "udsathed". Vi diskuterer, hvordan karakterer bliver til, og hvilken rolle karakterer kan spille i forhold til tilblivelsen af en sådan udsathed. Karakterer præsenterer sig med objektivitet og neutralitet, men bag dette fortæppe udspiller der sig processer, som det er relevant at se nærmere på.

Nøgleord: karakterer, karaktergivning, udsathed, evalueringsformer

Introduktion

Den pædagogiske evaluering har mange former og udtryk i skolen, og elever møder mange typer af evalueringer gennem deres skoletid. Nogle har primært formative formål (de er fremadrettede, udviklings- og procesorienterede), og andre har primært summative (produktorienterede) formål. I denne artikel ser vi nærmere på karakterer (i dansk praksis typisk i form af et tal) som del af en evalueringspraksis, da denne, som vi ser det, har en særlig legitimitet og magtfuldhed knyttet til sig.

Vi undersøger karakterer i skolen i lyset af begrebet "udsathed". Vi forstår udsathed som noget, der "formes og forandres i mødet med samfundsmæssige og institutionelle rammer", som en række ungdomsforskere så fint formulerer det (Görlich et al., 2019, s. 20). Udsathed er altså noget, der dannes og skabes – man kunne også sige, at den "bliver til". Denne tilblivelse er kompleks og sammensat og skal ses på tværs af forskellige livsområder, men i denne artikel fokuserer vi på karakterers betydninger for udsathed.

Vi forstår grundlæggende karakterer og udsathed som forbundne med skolens praksis i øvrigt. Det vil sige, at vi ikke udpeger en entydig årsagssammenhæng mellem karakterer og udsathed, men ser dem som komplekst forbundne størrelser. I artiklen fokuserer vi på spørgsmålet: Hvordan virker karakterer som evalueringsteknologi – sammen med produktionen og tilblivelsen af udsathed? Vi diskuterer og belyser dette spørgsmål, idet vi inddrager forskellige teoretiske ressourcer og empiriske eksempler. Artiklen er diskuterende og udpeger fokuspunkter til videre undersøgelse. Vi kommer nærmere ind på begrebet udsathed og dets betydninger længere fremme i artiklen, og vi indleder med at beskæftige os med karakterer som teknologi.

Karakterer som teknologi

Teknologi er et begreb, som rummer mere end blot teknik. Som La Cour, Waldorff og Højlund (2017) taler om, så udvikles teknologier med et formål og indebærer en forestilling om kausalitet. Teknologier er således også knyttet til den forståelse, at de skal løse bestemte problemstillinger og være et middel til at nå særlige mål. De er dog ikke entydige størrelser, men kan få forskellige betydninger i forskellige sammenhænge, og de får også ofte andre betydninger end de tiltænkte og de eksplicerede. De "holder mere, end de lover", som det udtrykkes (La Cour, Waldorff og Højlund, 2017). Med inspiration fra sådanne opmærksomhedspunkter søger vi at analysere karakterer som andet og mere end neutrale redskaber; de er også teknologier med ikkeintenderede betydninger.

Som evalueringsteknologi har karakterer en lang historie bag sig, og i den historiske udvikling vikler teknologi og skole sammen og ses som forbundne størrelser. Da den danske grundskole begyndte at tage mere formel form fra 1800-tallet, blev karakterer hurtigt en del af den pædagogiske praksis (se fx Coninck-Smith et al., 2013, s. 242).

Det skete med henblik på selektion af eleverne og i forbindelse med deres fortsatte skolegang (jf. fx Andreasen, 2009). Karakterer har været en integreret del af pædagogikken i skolen og på uddannelser siden dengang, og de spiller også i dag en væsentlig rolle i forbindelse med selektionen til uddannelse efter grundskolen.

I karakterbekendtgørelsen formuleres det, at karaktergivning skal "ske på grundlag af de faglige mål, der er opstillet for det pågældende fag eller flerfaglige forløb (absolut karaktergivning). (...) Der må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karakterer (relativ karaktergivning)" (BUVM, 2007). Absolut karaktergivning, som nævnes her, blev (gen)indført i starten af det 21. århundrede Det kan på den ene side ses som udtryk for et forsøg på kritisk at arbejde med de uligheder, som den relative karaktergivning er forbundet med, men det er på den anden side selv forbundet med dilemmaer, som vi vender tilbage til.

I perioder af skolens historie har elever mødt karakterer fra skolestarten (i en eller anden form).

F.eks. blev det i undervisningsvejledningen til skoleloven fra 1958, den såkaldte "Den Blå Betænkning" fra 1960, om brugen af meddelelsesbøger på 1. – 7. klassetrin, anbefalet "at man giver børnene bøgerne med hjem 2-3 gange om året" og " finder frem til visse standardiserede udtryk, der kan bruges til at karakterisere børnenes standpunkter" (Undervisningsministeriet, 1960, s. 289ff). Der var således tale om, hvad der betegnes som "standardiserede udtryk" frem til og med 7. klassetrin, hvilket kan sidestilles med karakterer. I dag er der stadig obligatorisk brug af karakterer fra 8. klassetrin, jf. folkeskoleloven (BUVM, 2021). Men til trods for, at de først anvendes fra det tidspunkt, må man sige, at karakterer er den af de pædagogiske evalueringer, som fylder mest i skolen – i form af standpunktskarakererne, i form af hele prøve- og eksamenssystemet og de karakterer, som eleverne får med sig derfra, når de forlader skolen. Karakterer ser ud til at være en evalueringsteknologi med en særlig status, som trækker på "tallenes magt". Vores pointe er, at karakterer får en betydning, som rækker væsentligt ud over de konkrete karaktergivningssituationer. Dette vil vi pege på som en ikkeintenderet betydning, der er knyttet til karakterer.

Forskelsmarkeringer, selektion og udsathed
Som evalueringsteknologi bygger karakterer på en praksis, som også ses ved andre evalueringsteknologier, fx mange former for test: Eleverne kategoriseres ud fra et hierarkisk princip og ud fra vurderinger af "dygtighed", som står i forhold til de givne målformuleringer (Kousholt og Andreasen, 2015). Denne dygtighed omhandler beherskelse af netop den viden og også den form for adfærd, fx i form af aktiv deltagelse, der ses som den ønskede, den værdifulde og den rigtige i skole og samfund. Nogle elever vurderes så i – eller af – skolesystemet til i højere grad end andre at besidde en sådan dygtighed. Andre vurderes til at gøre det i mindre eller måske endda meget lav grad, og det afspejler sig i karaktererne. Karakterer markerer således forskelle mellem elever, og de henviser til denne dygtighed, som den tager sig ud i skolens perspektiv (som heller ikke er entydigt).

I disse processer er eleverne ikke stillet lige. Analyser, fx sociologen Pierre Bourdieus analyser, viser, at nogle børn og unge grundet deres sociale baggrund i højere grad end andre er i risiko for ikke at leve op til de værdier og krav, som en sådan dygtighed repræsenterer (fx Bourdieu og Passeron, 2000). Der er tale om processer og vilkår, som i dagens skole ses meget tydeligt, også i helt nye undersøgelser (Karlson og Landersø, 2021).

Karakterer kan på den ene side ses som et produkt af "udsathed" blandt eleverne (eller sagt på en anden måde: Elever genkendes som udsatte eller "uddannelsesfremmede"). Men paradoksalt nok kan karaktererne i sig selv samtidig (og i lighed med andre evalueringsteknologier, der baserer sig på lignende principper) gennem elevernes selektion og ikke mindst deres udvikling af selvforståelser bidrage til at producere en sådan udsathed og placere nogle elever i udsatte positioner.

Disse processer får betydning, uanset hvor på karakterskalaen man placeres. I forlængelse heraf behøver udsathed ikke kun at handle om de elever, der traditionelt modtager de laveste karakterer. Her kan begrebet "ny udsathed", som er formuleret af Görlich og Graversen (2021) hjælpe til en forståelse:

> **"Vi forstår dermed ny udsathed som et fænomen, der sætter sig igennem, når unge oplever et markant kulturelt præstations- og forventningspres i uddannelsessystemet såvel som i ungdomslivet generelt, samtidig med at velfærdsreformer, arbejdsmarkedsudvikling og medialisering skaber nogle skærpede vilkår for de unges oplevelser af at kunne mestre og magte ungdomslivet."**
> (Görlich og Graversen, 2021, s. 74).

Ny udsathed står i forbindelse med de forskellige former for pres, som unge i dag kan opleve i varierende grad – herunder fremtidspres, forventningspres, præstationspres og karakterpres (Görlich og Graversen, 2021, s. 75). Karakterer er altså en teknologi, der skal markere forskelle i

elevernes dygtighed, men som også selv bliver en forskelsmarkør, som skaber bestemte kategorier og inddeler elevgrupper. Karakterer får forskellige betydninger, der kan opleves som et større eller mindre pres. Karakterer markerer på den måde ikke blot forskelle, men gør forskel.

For- og bagtæppe

Karakterer har den fremtræden, at de præsenterer sig – eller kan opfattes – som neutrale og objektive. Og ved at blive forbundet med forskellige samfundsmæssigt bestemte konsekvenser, som fx adgang til en uddannelse, forbindes de samtidig med en samfundsmæssig udøvelse af kontrol og magt. Kvale (1980) har betegnet karakterer som havende et "objektivitetsskin". Det vil sige, at den objektivitet, som karakterer synes at fremvise, netop blot er tilsyneladende. Tallene er ofte ikke så "rene", som de ser ud til.

Porter (2012) peger på, at tal (her karakterer) kan ses som "tynde" beskrivelser: En kompleks praksis skal beskrives gennem enkelte og nogle gange et enkelt tal, som bruges til at bedømme en person eller en institution. Han anvender udtrykket "funny numbers" til at fange den baggrundsscene, som tallene potentielt er fortæppe for. Tallene virker entydige, men der foregår ofte masser af fortolkning, forhandling, kamp med mere om tallene bag tæppet. Porter peger videre på, at der er en magtfuldhed i at gøre tallene kedelige for netop at opretholde et fortæppe til dette "talteater", som han kalder det. På scenen foregår den kedelige og rutinemæssige fremvisning af objektivitet, og bag tæppet er der forhandling. Og pointen er netop, at tal (her karakterer – og i lighed med dette også andre resultater fra mange typer af test) ikke er så objektive, som de giver udtryk for. Men mens man ofte beskæftiger sig med karakterer, blandt andet i form af statistik, rettes blikket ikke så ofte mod fx spørgsmålet om, hvordan karaktererne i grunden bliver til, og – ret vigtigt – hvilken rolle de i sig selv spiller i tilblivelsen af udsathed i den nævnte samfundsmæssige forståelse heraf.

Ved at beskæftige os med disse spørgsmål, løfter vi en flig af fortæppet og forsøger at kigge ind bag det, bag om karakterers magtfuldhed og de processer, som udspiller sig.

Begrebet udsathed og at være i en udsat position

Som nævnt forstår vi udsathed som noget, der "formes og forandres i mødet med samfundsmæssige og institutionelle rammer" (Görlich et al., 2019, s. 20). Udsathed skal dermed grundlæggende forstås som noget kulturelt og samfundsmæssigt, som noget kontekstuelt (fx Lavaud, 2018; Larsen, 2009). At være udsat er noget, som man i en specifik sammenhæng positioneres eller kategoriseres som, og det sker netop i kraft af de særlige sociale strukturer, som gør sig gældende. Det forudsætter en eller anden form for gode eller ressourcer, da det at være udsat kan sidestilles med at lide afsavn eller være dårligt stillet – eller, som i en nyere forståelse, at være udsat for en række forventninger. Det kan fx ske i uddannelsessystemet, der kan udgøre et særligt pres, og som spiller en rolle for den enkelte.

En klassisk tilgang til dette findes i den forståelse af udsathed, der også implicerer, at der findes "akademiske koder", som er værdsat i skolesystemet (jf. Bernstein, 2004), om end der ikke er tale om eksplicitte læringsmål, men om måder at kommunikere på. Disse koder har nogle elever nemmere adgang til end andre (Bourdieu og Passeron, 2000; Bernstein, 2004). Vi finder dette perspektiv relevant som del af et perspektiv på udsathed, hvilket er noget, som bliver til i konkrete praksisser, hvor såvel reproduktion som overskridelse kan finde sted. Dette siges, så udsathed ikke primært bliver "placeret" udenfor skolen og begrundes med familiemæssige sammenhænge og barnets tidlige udvikling. Sådanne forståelser kan producere magtesløshed – forstået som noget, der ikke umiddelbart står til at ændre (Højholt, 2016).

For at undgå at gøre udsathed til noget abstrakt, vil vi begribe det ud fra Højholts (2016) begreb om "situeret ulighed". Med dette vendes opmærksomheden mod de konkrete betingelser og det situerede samspil, som udspiller sig konkrete steder. I stedet for at rette blikket mod "social arv" eller individuelle problemer, rettes blikket mod betingelser i praksis (Højholt, 2016, s. 149). Samme vending – fra individuelle problemer til praksisbetingelser – argumenterer filosoffen Uffe Juul Jensen for:

> **"Udsathed" bør ikke få karakter af en diagnose, der tilskriver en indre svaghed, en langsomhed, mangel på tilpasningsevne eller forandringsparathed, en klods om benet på samfundet. Vi kan tænke om og forholde os til de udsatte netop som individer og grupper, som vi – med den måde, vi har indrettet os på – har sat udenfor. Med dette perspektivskifte rettes blikket ikke først og fremmest mod de pågældende med henblik på at opspore deres manglende evner eller styrke. Den rettes mod os andre, mod den måde, vi indretter samfundet og dets institutioner på."**
> (Jensen, 2009, s. 158).

Hermed peges der også på måder, som vi har indrettet skole og karakterpraksis på. Vi ser det sådan, at udsathed bliver til i praksis og er dybt forbundet med praksisbetingelser og udvikling af "social selvforståelse" (Holzkamp, 2013). Det er en begrebsramme, hvormed selvforståelse også udvikles sammen med andre og ikke er lukket på forhånd. Eleverne er ikke stillet lige i den sociale praksis. De står forskelligt heri og har fx forskellige adgange til fællesskabets ressourcer. Jensen (2009, s. 157) peger på, at udsathed er et sammensat begreb, som kan dække over "nød" og "eksklusion", det vil sige at være sat udenfor. Han argumenterer for, at begrebet indebærer en etisk opgave med analyse og vurderinger af magtforhold og mulig undertrykkelse.

Ud fra Højholt (2016) kan vi forstå processer vedrørende udsathed som knyttet til de deltagelsesmuligheder, som fremstår i den konkrete praksis. Udsathed er dermed noget, som konstant bliver til og er i spil. Samtidig er udsathed noget, som kan genkendes hos andre; det er knyttet til deres livshistorie, som er forbundet med institutionelle praksisser.

Begrebet udsathed er således socialt betinget, sammensat og forbundet med magt, hvilket også kommer til udtryk i kulturers og samfunds praksisser i forhold til at kategorisere individer (fx som dygtige eller mindre dygtige) og i forhold til de måder, hvorpå disse praksisser og kategoriseringer afspejler sig i og forbinder sig med de samfundsmæssige strukturer. Karakterer skaber, gennem et enkelt tal, stærke kategorier, som indgår i processer, hvor individer forstår sig selv i forhold til sådanne kategoriseringer (jf. fx Foucault, 2002). Som en del af den "nye udsathed" (Görlich og Graversen, 2021) kan vi se, hvordan karakterer og karakterpres skaber kategorier for alle elever, hvor fx også kategorien 12-talspiger fungerer som problematiseret kategori, hvor tallet med stor symbolsk kraft knytter sig til og betegner en særlig elevidentitet.

Karakterer, "udsatte" som kategori og den sociale baggrund

Der er gennem tiden lavet mange analyser af karakterer set i lyset af elevernes sociale baggrund, og de viser alle samspillet mellem netop de to sammensatte aspekter, som også skal ses i sammenhæng med praksis bredere set. Set som statistiske variable varierer karaktererne med forældrenes uddannelse: Jo mindre uddannelse forældrene har, jo højere risiko er der for lavere karakterer for deres børn (fx Petersen og Kaspersen, 2018).

Petersen og Kaspersen (2018) konkluderer på baggrund af deres analyse af karakterer fra 2017, at der generelt formuleret er "et karakterpoint til forskel for hver socialklasse" (Petersen og Kaspersen, 2018). Dette betyder samtidig, at risikoen for at opnå lave karakterer, alt andet lige, er større for elever, som kommer fra det, som vi samfundsmæssigt betegner som familier med lav socioøkonomisk baggrund. Det vil sige fra hjem, hvor forældrene fx ikke har megen uddannelse, eller hvor de står udenfor arbejdsmarkedet (Petersen og Kaspersen, 2018). Det kan nævnes, at analysen desuden viser, at samme tendens afspejler sig i scorerne ved de nationale test, som er en anden, summativ evalueringsform.

Der er altså en relativt stor andel af elever, som tildeles karakterer i den lavere ende af skalaen (cirka 10 procent), og i samme proces bliver disse elever, som tidligere belyst, placeret i en kategori som "udsatte" i en traditionel socioøkonomisk forstand. Netop tildelingen af de lavere karakterer er det, som afstedkommer denne kategorisering, da den får følger i forhold til adgang til uddannelse. Men hvordan bliver karaktererne i det hele taget til? Hvad udspiller der sig bag tæppet?

Karakterne bag tæppet – tilblivelse af udsathed
I dette afsnit søger vi nu at belyse, hvordan karakterer som teknologi i sig selv indeholder måder at kategorisere mennesker på, som kan bidrage til at skabe udsathed. Vi løfter en flig af tæppet, ser bag om det og retter blikket mod processerne, hvori karakterne bliver til.

Normalfordelingen bag tæppet
Som vi allerede har været inde på, er karakterer en teknologi, som bliver til i elevers møde med skolen, de krav, den kultur og de bedømmelsesformer, som udspiller sig der. Karakterbekendtgørelsen definerer følgende karakterer som "det", der vurderes som den fremragende (12), fortrinlige (10), gode (7), jævne (4), tilstrækkelige (02), utilstrækkelige (00) eller ringe (-3) præstation (karakterbekendtgørelsen, BUVM, 2007). Begrebet "præstation" relaterer her til "fagets, fag- eller uddannelseselementets mål", det vil sige til den absolutte bedømmelse.

I karakterbekendtgørelsens § 9 står der om begrebet "præstationer":
Bedømmelse af præstationer skal ske på grundlag af de faglige mål, der er opstillet for det pågældende fag, fag- eller uddannelseselement (absolut karaktergivning). Der må ikke tilstræbes nogen bestemt fordeling af karaktererne (relativ karaktergivning) (BUVM, 2007).

Men selv om "der ikke må tilstræbes nogen bestemt fordeling af karakterne", så ses det i fx analyser, som man i regi af Undervisningsministeriet har sat i værk, at karakterers fordeling i populationer holdes op imod det, man betegner som "normalfordelingen". Det er en fordeling, som ligger langt fra normalfordelingen, og den betragtes således som noget, der kan problematiseres. Det fremgår af formuleringer som:

> **"Ved de mundtlige afgangsprøver i grundskolen er der givet en højere andel 12-taller end andelen på 10 pct., som normalfordelingen tilsiger."**
> (BUVM og SUK, 2020, s. 1).

Og i en analyse udarbejdet til Undervisningsministeriet i 2017 er der en gennemgående brug af begrebet – følgende er et eksempel:

> **"Karaktergivningen på grundskoleområdet følger den forventede fordeling på et aggregeret niveau over tid. Gennemsnitskarakteren har været stigende over tid, men det afspejler, at den realiserede andel af 12-taller i begyndelsen af perioden var lavere end den forventede andel. På et overordnet plan overholder karaktergivningen på grundskoleområdet dermed forventningerne, og i det seneste år (2016) ser den ud til at være fordelt pænt i forhold til den forventede normalfordeling."** (EVA, 2017, s. 6).

Ved selve bedømmelsen må bedømmeren/bedømmerne altså ikke lade overvejelser over bestemte fordelinger af karakterer få indflydelse, da bedømmelse skal finde sted efter absolutte kriterier (det siger bekendtgørelsen). Men normalfordelingen gør sig gældende bag tæppet, når man i Undervisningsministeriet analyserer fordelingen. Vi forstår dette som en måde, hvorpå målingens pålidelighed vurderes, og samtidig skaber normalfordelingen særlige forventninger om en normal fordeling. Men hvad er egentlig "normalfordelingen", og hvad betyder dette?

Normalfordeling – konstruktionen af "det normale"
Karakterer afspejler og producerer bestemte forståelser af "dygtighed", som angives i forhold til antagelser om gennemsnit og forskellige placeringer omkring dette: over eller under. Begrebet normalfordeling er et statistikbegreb, der henviser til den fordeling, som ofte ses ved måling af fænomener inden for naturvidenskaben, med få af visse typer observationer i yderområderne og mange i midterområdet. Normalfordelingens karakteristika kan fx være baseret på undersøgelser af kvantiteter inden for matematikken – fx udfaldet af møntkast, som herefter er blevet udformet til en teori om "ideelle" målingers udfald (Hacking, 1990, s. 106-107).

Den belgiske statistiker Lambert Adolphe Jacques Quételet (1796-1874) ville med statistik vise, at verden er væsentlig mere forudsigelig, end vi regner med, når vi viser verden gennem tal.

Hans begreb om "gennemsnitsmennesket" har fået stor betydning (og er tilsvarende blevet kritiseret) som en måde, hvorpå vi som mennesker og populationer bliver inviteret til at betragte os selv og andre. Gennemsnitsmennesket er en talmæssig konstruktion, som ikke i sig selv er en kvantitet, men er blevet transformeret til en sådan (Hacking, 1990, s. 107). En konstruktion, der giver nye muligheder for information og kontrol (Hacking, 1990, s. 107-108).

Normalfordelingens karakteristika er historisk set blevet overført til sociale fænomener, som kunne være forskellige, mere eller mindre abstrakte egenskaber ved en population (Hacking 1990, s. 106-109). Der sker altså en transformation; fra man måler egentlige kvantiteter, til man har en bestemt tilgang til regelmæssigheder – og man skaber særlige forventninger og love om sociale forhold, hvormed der også antages bestemte sandheder og årsagsforhold. Dette virker tilbage på virkeligheden på måder, hvormed vi begynder at forvente norm og afvigelse og gennemsnit (Fendler og Muzaffar, 2008).

Teknologien "holder mere, end den lover" (La Cour, Waldorff og Højlund, 2017). En normalfordeling af karakterer kan på den baggrund også betragtes som en social konstruktion, som gør, at vi forventer at finde en "normal" fordeling. Karaktergivning som teknologi er altså i sig selv konstrueret sådan, at den konstruerer kategorier af elever, der er placeret som henholdsvis lavest og højest præsterende. Denne teknologi medskaber forventninger og sociale selvforståelser og er således med til at tilbyde bestemte måder at forstå sig selv på. Udsathed kan som sagt ikke entydigt årsagsbestemmes, men kan også ses som forbundet med sådanne forventninger og kategorier.

Bedømmelse, objektivitet og subjektivitet

I visse fag tager bedømmelse udgangspunkt i præstationer, der giver mulighed for – ved hjælp af på forhånd udformede retteark – at vurdere, om et svar fx er rigtigt eller forkert, og hvor mange rigtige henholdsvis forkerte svar, der er afgivet (fx i forbindelse med retstavning, afprøvning af visse former for faktaviden og lignende). Her kan tildeling af karakterer helt enkelt foretages på baggrund af antal korrekte svar. Et antal korrekte svar kan fx resultere i en bestemt karakter, sådan som det ses i de såkaldte "omsætningstabeller".

I en sådan sammenhæng kunne karakterernes objektivitetsskin umiddelbart forekomme ikke blot at være et skin, da rummet for forhandlinger af de konkrete karakterer er relativt lille. Men selv om forhandlingsrummet er indskrænket, er disse prøver heller ikke værdifri og fri af kontekst. De skal også ses i sammenhæng med bestemte forståelser af, hvad dygtighed vil sige, og hvordan det skal afprøves, ligesom en sådan prøve altid på forskellige måder indvirker på dem, der skal tage en sådan.

Men også her må vi vende tilbage til udtrykket "normalfordeling", for fordelingen af de afgivne karakterer skal helst, generelt, ikke resultere i for mange (eller for få) i yderområderne (BUVM og SUK, 2020). Karaktergivning som teknologi er altså i sig selv konstrueret sådan, at den konstruerer kategorier af elever, hvor nogle er placeret som henholdsvis højest og lavest præsterende.

Karaktergivning involverer i mange andre sammenhænge bedømmeres subjektive vurderinger. Dette gælder fx i tilfælde, hvor der skal fastlægges standpunktskarakterer, hvilket er et godt eksempel, men det gælder også ved en lang række andre prøveformer, herunder en del prøver med en mundtlig del, og mange prøver, som rummer en form for skriftlig rapport eller prosatekst. I de sammenhænge kan karakterafgivning blive noget mere kompleks, da der indgår forskellige forhandlings- og fortolkningsprocesser, som imidlertid ikke er arbitrære, men knytter sig til fagets målformulering.

Tallet ser ud af noget entydigt og afgjort, men karakterer er ofte givet på baggrund af fortolkninger og forhandlinger. Eksempelvis viser Miller (2004, s. 160-161), hvordan karakterer nogle gange gives som opdragelse, fx ved for sene afleveringer, og at lærere forhandler med sig selv og andre, om den enkelte elev skal have den ene eller den anden karakter. Ofte er lærere vidende om karakterers magtfuldhed, og der kan derfor også være svære og grundige overvejelser forbundet med afgivelsen af disse. Nedenstående beskrivelse fra et interview med en lærer i folkeskolens ældste klasser kan illustrere dette (Andreasen, 2009):

> **”Altså, jeg vurderer dem ud fra, at man deltager aktivt i det, der foregår, og det kan jo falde svært for nogle, fordi der findes jo, der er mennesketyper, der bare er mere stille end andre. Og for dem er det jo døduretfærdigt, at det er det, det kommer an på. Men altså, aktiv deltagelse, og så skal der jo også være hold i det, de siger. Det er jo ikke bare om at snakke. Men ja, aktiv deltagelse, og så noget tyngde i det, som man kommer med.”**
> (lærer i folkeskolen, marts 2005).
> (Andreasen, 2009, s. 65)

Vi ser her en lærer reflektere over det dilemma, hun står i, hvor hun på den ene side har forståelse for, at nogle mennesker deltager på mere stille måder end andre. Her vil vi indskyde, at forskellige former for deltagelse også altid må ses som noget, der er forbundet med de betingelser for deltagelse, som opstilles for den enkelte. På den anden side har denne lærer til opgave at belønne ”den aktive deltagelse” som en særlig værdsat deltagelsesform i skolen. Læreren giver, ligesom eleverne, udtryk for, at hun befinder sig i en modsætningsfuld praksis. Mens karakterer er udtrykt i et enkelt tal, søger lærere ofte en mere sammensat forståelse af eleverne.

Karakterer kan få betydning i form af såvel anerkendelse som underkendelse af elevernes deltagelsesform, og de kan således også virke som attråværdige størrelser, som på den måde kan tænkes at bidrage til overskridelse af udsathed for den enkelte. Denne forståelse rummer også en dobbelthed, idet en efterstræbelse af anerkendelse i form af karakterer også kan virke modsat og opleves som underkendelse, hvis ikke efterstræbelsen er succesfuld.

Det er tidligere blevet påpeget, at sådanne processer, hvor lærernes subjektive forventninger og genkendelser af ”social kapital” indgår i blandt andet karaktergivning, reproducerer den sociale arv (fx Bourdieu og Passeron, 2000). Vi finder sådanne studier relevante og vigtige, men vil påpege, at lærere også befinder sig i modsætningsfulde praksisser, ligesom karakterers betydninger heller ikke er entydige. Vores pointe er, at vi bør være opmærksomme, når komplekse forhandlinger og modsætninger fremtræder som objektive, neutrale målinger. Vi forventer med karaktergivning og andre lignende bedømmelsesmetoder at finde de dygtige og de mindre dygtige elever – som allerede naturgivne størrelser derude. Men vi glemmer måske, at vores kategorier også er med til at skabe den virkelighed, som skal måles.

Når karakterer bliver til selvforståelser

Karakterer spiller en rolle i forhold til elevers måder at tænke om sig selv og deres ressourcer og muligheder. Dette ses også, længe inden karakterer reelt er obligatoriske i skolen. Karakterne er så integreret en del af hele skolens pædagogiske praksis, at der, selv om elever først får karakterer fra 8. klasse, tidligt i skoleforløbet er en bevidsthed hos eleverne om at være – eller blive – udsat for bedømmelse, og de danner forestillinger om, hvad dette indebærer. Det kommer således til udtryk blandt elever i en 4. klasse:

Asgar: *Så vil de synes … så er det ligesom, en lærer ikke kan lide én. Og så kan det være, man ikke sådan får en særlig god karakter eller sådan noget. Ligesom hvis de ikke kan lide én.*

Rosa: *Det har jo ikke noget med det at gøre. De må ikke give en lav karakter, hvis de ikke kan lide én.*

Asgar: *Jo, de kan også godt, hvis de kan lide én, så kan de også godt give en høj karakter.*

Rosa: *Det kommer da an på det, man laver.*

Asgar: *Man kan også, hvis man ikke kan lide én.*

Rosa (til interviewer): *Må man godt give lave karakterer, hvis man ikke kan lide børn?*

Asgar: *Nej, man må ikke, men man kan jo godt.*

(Uddrag fra gruppeinterview på Birkeskolen, 4. klasse, (Kousholt 2009, s. 190)).

Børnene diskuterer, at der kan være risici forbundet med den relation, som man har til læreren. Diskussionen handler om, hvorvidt lærere kan finde på at bruge karaktermagten til at straffe elever.

I forlængelse heraf sætter Asgar spørgsmålstegn ved karakterers retfærdighed (hvilket Kvale også har undersøgt (Kvale, 1980)). Rosa udtrykker tillid til, at karakterer gives for elevers faglige præstationer, og at lærere ikke må give karakterer, alt efter om de kan lide det enkelte barn eller ej. Hun bliver dog i tvivl og spørger intervieweren. Asgar svarer, at der alligevel kan være en anden praksis, som gør sig gældende. Det er ikke vores opgave at afgøre dette, men at pege på, at karakterer er magtfulde størrelser i skolens praksis, allerede inden egentlige karakterer bliver uddelt.

I forlængelse heraf peger Anette Rasmussen (2011) på, at resultater af test og prøver kan være med til at fastlåse elevers selvforståelser – som henholdsvis dygtige eller ikke dygtige. Rasmussen (2011) viser, at hvis en elev gennem længere tid har modtaget gode karakterer, forstår eleven i højere grad dårlige resultater ved afgangsprøven som et udslag af uheld. Hvis på den anden side en elev gennem længere tid har modtaget dårlige karakterer, forstår eleven i højere grad gode resultater som held – altså som tilfældigheder (Rasmussen, 2011, s. 201).

Dette peger henimod, at karakterer indgår i en sammensat praksis, hvor også elevens forståelse af sig selv som henholdsvis dygtig eller ikke dygtig udvikles, og den kan være svær at ændre på, selv om karaktererne i denne logik jo skulle være tegn på noget andet – på udfordringer af den selvforståelse, som eleven selv indgår i. Forståelser af dygtighed kan cementere sig som del af en fortløbende karakterpraksis. Dette hænger snævert sammen med tilblivelsen af udsathed, som altså kan ses som både at være "sat udenfor" og at være en del af – medkonstituerende – en karakterpraksis.

Konklusion – karakterer og udsathed

Som vi har diskuteret, indgår karakterer i en sammensat og modsætningsfuld praksis, hvor karakterer også er forbundet med processer af udsathed. Det er de på flere måder. For det første gennem deres selektive formål og anvendelse, hvor den tilstræbte normalfordeling fordrer og på forhånd definerer, at der skal være en gruppe elever, som opnår henholdsvis lave og høje karakterer, og hvis omfang der i nogen grad er taget stilling til. Herved skaber karakterpraksis i sig selv en gruppe, som man ved kan få problemer i det videre uddannelsesforløb. For det andet kan karakterer påvirke elevers forståelse af sig selv og deres egne potentialer. Oplevelsen af præstationspres kan forstærke sådanne processer og altså yderligere bidrage til de processer af udsathed, som nogle elever indgår i.

Som så mange gange før i tidens løb diskuterer man for øjeblikket brug af karakterer i skolen med stærke argumenter både for og imod (se eksempelvis Eriksen 2020 og Thorgaard 2020). Diskussion med argumenter for og imod afspejler også mange af de paradokser og problemstillinger, der knytter sig til karakterer – men som i nogen grad først og fremmest tager udgangspunkt i karakterer – uden at se bag om tæppet. De senere år har man desuden også problematiseret karakterers rolle i forhold til elevers trivsel i skolen, som har været dalende. Det øgede krav om "performance", som nogle oplever, kan forventes at ville spille en større rolle i forhold til de beskrevne processer – og bidrage til øget polarisering og det, som betegnes som en "ny udsathed" (jf. f.eks. Petersen, 2017; Görlich og Graversen, 2021).

Ser man om bag tæppet udspiller der sig således processer, hvor man kan sige, at karaktergivningen som teknologi bidrager til at producere udsathed, ligesom den kategorisering, som karaktererne er forbundet med, indgår i elevernes udvikling af social selvforståelse. Den er desuden knyttet til såvel læreres som forældres håndtering af karakterpraksisser, hvilket kan få forskellige betydninger for eleverne.

Karakterer er under lup for tiden, og det ser ud til, at der er et stort og aktuelt behov for at forholde sig reflekterende og kritisk til karaktergivning som praksis i skolen. Når teknologier etablerer sig som sandheder og selvfølgeligheder, anser vi en løbende kritisk diskussion for at være vigtig. Denne diskussion lander ikke nødvendigvis et bestemt sted i forhold til at afgøre karakterers henholdsvis positive og negative virkninger. Men den bør nysgerrigt undersøge betydningerne af karakterer og de konkrete processer vedrørende udsathed, som udspiller sig bag tæppet.

Litteratur

Andreasen, K.E. (2009). Karakterer, kultur og tolkninger. Aalborg: Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogic practice. I Ball, S.J. (red.). The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education. London: Routledge Falmer.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2021). Folkeskolen. LBK nr. 1887 af 01/10/2021. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2007). Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) & SUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) (2020). Notat 6: Kortlægning af karaktergivningen fordelt på prøveformer fra evalueringen af 7-trins-skalaen. Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for Forskning og Uddannelse.

Coninck-Smith, N. D. (red.), Nørr, E., Sonne, P., & Larsen, C. (2013). Da skolen tog form: Dansk skolehistorie 1780-1850. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag.

Eriksen, M. (2020). Dansk Erhverv: Karaktersystemet er intet columbusæg. Altinget, 24, august 2020.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2017). Kortlægning og analyse af karaktergivningen - baggrundsrapport til evaluering af 7-trins-skalaen 2007-2016. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of the normal. Educational Theory, 58(1), 63-82.

Görlich, A. & Graversen, L. (2021). At stå i sårbarheden – om relationelle konteksters betydning for trivsel. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58(1), 74-83.

Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.) (2019). Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge. København: Hans Reitzels Forlag.

Hacking, I. (1990). The Taming of Chance. Cambridge: Cambridge University Press.

Holzkamp, K. (2013). Psychology social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. I Schraube, E. & Osterkamp, U. (red.). Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Højholt, C. (2016). Situated inequality and the conflictuality of children's conduct of life. I Schraube, E. & Højholt, C. (red). Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge.

Jensen, U.H. (2009). De udsatte og etikken. I Brandt, P., Henriksen, B.L., Jensen, K.B. & Rasmussen, N.C. (red.). Udsat for forståelse – en antologi om socialt udsatte. København: Rådet for Socialt Udsatte.

Karlson, K.B. & Landersø, R. (2021). The Making and Unmaking of Opportunity: Educational Mobility in 20th Century-Denmark. Study paper 158. København: The ROCKWOOL Foundation Research Unit.

Kousholt, K. (2009). Evalueret. Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. Ph.d.-afhandling. Emdrup: Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Kousholt, K. & Andreasen, K. (2015). De nationale test som ny praksis i den danske folkeskole: betydninger i klassens sociale fællesskab. I Andreasen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.). Test og prøvelser: oprindelse, udvikling, aktualitet. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kvale, S. (1981). De modsigelsesfyldte karakterer. Varedeklaration og varekarakter. Aarhus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut.

Kvale, S. (1980). Spillet om karakterer i gymnasiet. København: Munksgaard.

La Cour, A., Waldorff, S.B. & Højlund, H. (red.) (2017). Når teknologier holder mere, end de lover. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Larsen, J.E. (2009). Forståelser af begrebet social udsathed. I Brandt, P., Henriksen, B.L., Jensen, K.B. & Rasmussen, N.C. (red.). Udsat for forståelse – en antologi om socialt udsatte. København: Rådet for Socialt Udsatte.

Lavaud, M.A. (2018). Et mylder af historier. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.

Miller, T. (2004). Karaktergivning i praksis – 13-skalaen og gymnasiet. Ph.d.-afhandling. Odense Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Petersen, A. (2019). Alle er potentielt udsatte. I Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.). Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, S.T. & Kaspersen, S. (2018). Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Porter, T.M. (2012). Funny numbers. Culture Unbound, 4(4), 585-598.

Rasmussen, A. (2011). Talent og skole i sociologisk perspektiv. Aarhus: Systime.

Thorgaard, C. (2020). En ny skala løser ikke alle karaktersystemets udfordringer. Debat. EVA Danmarks Evalueringsinstitut, 29/09 2020.

Undervisningsministeriet (1960). Undervisningsvejledning for folkeskolen: betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg. Betænkning, nr 253. Undervisningsministeriet. Statens Trykningskontor.

Lis Montes De Oca
Lektor,
VIA

Anne Marie Villumsen
Ph.d., chefanalytiker,
VIVE

At evaluere liv

Denne artikel præsenterer og diskuterer evaluering og kvalitet i relation til undersøgelser af familier i udsatte positioner inden for socialt arbejde. I artiklen betragter vi en børnefaglig undersøgelse som en både formativ og summativ evaluering af levet liv.

Artiklens pointe er, at der i den børnefaglige undersøgelse – i form af evaluering af levet liv – ligger nogle potentialer i forhold til at skabe kvalitet i arbejdet med en familie, der er i en sårbar situ-ation. Måden – summativt og formativt – hvorpå undersøgelsen foretages, bliver potentielt mere afgø-rende for resultatet af undersøgelsen end den socialfaglige metode, som socialrådgiveren anvender.

Nøgleord: Evaluering, børnefaglig undersøgelse, kvalitet, socialt arbejde, feedback.

Introduktion – evaluering og kvalitet i børnefaglige undersøgelser[1]

Denne artikel omhandler evaluering og kvalitet i undersøgelsesarbejdet med børn og familier i udsat-te positioner. Den professionsmæssige kontekst er socialt myndighedsarbejde med børn og i familier.

Artiklens fokus er den børnefaglige undersøgelse, som kommunerne gennemfører, jf. servicelo-vens § 50 (Serviceloven, 2022, §50). Et barns forhold skal undersøges gennem en børnefaglig undersø-gelse, hvis det antages, at et barn (eller en ung) har brug for særlig støtte. Den skal så vidt muligt gennemføres i samarbejde med barnet og barnets forældre. Der er forskellige lovmæssige krav til indholdet i en børnefaglig undersøgelse. Der skal blandt andet anlægges en helhedsbetragtning; den skal gennemføres så skånsomt som muligt; og den skal se på relevante forhold i barnets opvækstbetingelser ud fra forskellige perspektiver – herunder barnets, forældrenes og relevante professionelles perspektiver. De professionelle kan være omkring barnet i fx dagtilbud eller skole (Socialstyrelsen, 2018).

Kvalitet er et omstridt begreb, som kan betragtes fra flere vinkler, men hvor definitionen ikke er klar. De fleste har en ide om, hvad kvalitet er, men de færreste kan give en præcis definition. I det sociale arbejde optræder kvalitet fx både som hjælp, som certificering, som retssikkerhed og som metoder. Det optræder meget konkret i Ankestyrelsens indsatser over for kommuner med fejl i sagsbehandlingen, men også diffust og flydende i socialrådgiverens daglige arbejde. I tillæg hertil kommer, at vi kun har begrænset dansk viden om, hvordan familier definerer kvalitet i socialt arbejde. Her ses, at familierne vægter relationen med socialrådgiverne, hvor elementer som tilgængelighed, tydelighed og tillid er afgørende (Villumsen, 2018).

Dahler-Larsen (2008) beskriver kvalitet som "allestedsnærværende, offentlig og organisatorisk" (p. 9). Kvalitetsdiskurser og -koncepter breder sig til alle dele af samfundet, de er allestedsnærværende og evalueres i både offentligt regi og organisationer, hvor der laves indsatser, certificeres, akkrediteres, udvikles og evalueres (Dahler-Larsen, 2008). Kvalitetsbegrebet fremstår således som en flydende betegner, der først tager form, når begrebet sættes i relation til en kontekst (Dahler-Larsen, 2008). Kvalitet er således både middel og mål.

Socialt arbejde er i dag i høj grad forbundet med velfærdspolitikker og velfærdsteknologier, som ofte er udviklet i globale kontekster, men omsættes og implementeres til lokale velfærdspolitikker. Der er her tale om metoder og teknologier, som har til formål at sikre god kvalitet i sagsbehandlingen. Kvalitet kommer fx til at handle om overholdelse af de lovgivningsfastsatte tidsfrister,

1 Artiklen her udspringer af forskningsprojektet Kvalitet i børnefaglige undersøgelser (2016-2019), som er finansieret af Socialstyrelsens forsknings- og udviklingspulje.

systematik i sagsbehandlingen og inddragelse af andre aktører samt barnet selv – men stadig uden at afgrænse eller kvalificere begrebet yderligere (Socialstyrelsen, 2018). Og uden at tage hensyn til de mulige divergenser og kontraintuitive forståelser, der kan være indlejret i andre fagprofessionelles forståelser af kvalitet som begreb, proces og mål. I den kvalitetsforståelse er der en risiko for, at det processuelle arbejde med familien undervurderes.

Kvalitet betyder, at noget er bedre end noget andet. Men det gælder også, at kvalitet betyder noget forskelligt for forskellige aktører, på forskellige niveauer. Det kræver, at man forholder sig refleksivt til, hvilken kvalitet vi taler om, i hvilken kontekst og for hvem.

Et perspektiv er, at kvalitet i det sociale arbejde tager form og konstitueres på flere niveauer:

1. Det politiske system
2. Det retlige system
3. Det organisatoriske system i fx en forvaltning
4. Det relationelle niveau.

Kvalitet kan som både middel og mål eksemplificeres sådan:

NIVEAU	FUNKTION	ADRESSAT	FORM
Det politiske system	Kontrol	Ministeriet	Brede og vage kvalitetsbegreber
Det retlige system	Retssikkerhed	Klage- og ankeinstanser	Relativt målbare kvalitetsbegreber
Det organisatoriske system (en socialforvaltning)	Guide og sætte retning i organisationen	Lokal ledelse og borgerrepræsentation	Operationalisering af lovgivning og specifikke metoder som fx ICS og Signs of Safety
Interaktionssystemer	Motivere og skabe tillid	Borgere	Proces og relation

Kvalitet som både middel og mål – kombineret med, at kvalitet i socialfagligt arbejde med de børnefaglige undersøgelser ikke som sådan er indfanget i bestemte teoretiske perspektiver – gør det interessant at undersøge, hvordan kvalitet tager sig ud for en familie, men også for deres socialrådgiver.

I denne artikel vil vi undersøge og formidle en families oplevelser af at blive evalueret gennem en børnefaglig undersøgelse. Vi sætter fokus på, hvad kvalitet er i en børnefaglig undersøgelse – set fra både familiens og deres socialrådgivers perspektiv.

Vi undersøger og diskuterer således primært kvalitet på et interaktions- og systemniveau mellem socialrådgiver og familier, jf. ovenstående tabel.

Målet med artiklen er at vise, hvordan man kan betragte en børnefaglig undersøgelse som evalue-ring af levet liv. Vi tematiserer, hvad der kan betragtes som kvalitet, når man evaluerer menneskers liv, og hvad der har betydning for både proces og resultat af en børnefaglig undersøgelse.

Den børnefaglige undersøgelse som en summativ og formativ evaluering

En meget klar skillelinje mellem summativ og formativ evaluering kan være svær at drage, idet der er flere forskellige perspektiver på, hvad der karakteriserer de to typer af evaluering (Quist, 2005).

Fra et overordnet perspektiv kan man dog se den summative evaluering som den, der oftest fin-der sted ved afslutningen af et konkret forløb, og som overvejende er tilbageskuende og bedømmen-de i sin karakter. Den formative evaluering er processuel og søger at bestemme muligheder og potentialer for forandring og forbedring af et givent forløb. Oftest modstilles disse to, men de kan i stedet ses som noget, der foregår i et kontinuum: Den summative er typisk mere afsluttende og endelig, mens den formative ligger i den anden ende af et kontinuum – som kontinuerlig, verbaliserende og forbedrende. Ingen evalueringskonklusion kan dog siges at være enten rent formativ eller rent sum-mativ (Quist, 2005). Den børnefaglige undersøgelse kan iagttages som en både summativ og formativ evaluering af familiers levede liv.

Det summative element knytter sig i høj grad til den forståelse af evaluering, som handler om vurdering. Den børnefaglige undersøgelse er en summativ vurdering af et barns (og en families) nuværende situation og betingelser. Den summative del af en børnefaglig undersøgelse skal således vurdere, hvad barnets (og måske familiens) udfordringer er, og hvordan disse kan løses.

Det formative element i en børnefaglig undersøgelse knytter sig til det systematiske, processuelle og dialogiske forløb, som potentielt kan foregå, mens den børnefaglige undersøgelse pågår. Potentialet ved det formative knytter sig til evalueringen som udviklingsproces og kan iagttages som et stærkt værktøj, når vaner, tanker og handlevirksomhed skal følges og forandres (Butler og Winne, 1995). Den formative evaluering indeholder, i modsætning til den summative evaluering, en revisionsproces, hvor socialrådgiver og familie giver og modtager respons gennem arbejdet med den børnefaglige undersøgelse. I denne proces er det at give respons, snarere end at modtage den, det element, som styrker familiens erkendelsesarbejde. Den formative evaluering har forventninger til familien som værende i en lærende og reflekterende proces. Den børnefaglige undersøgelse, anvendt med hensigten fra formative evalueringer, betegner en bevidst anvendt tilgang, som har til formål at styrke familiens mulig-hed for at skabe forandring allerede gennem den proces, som det er at blive undersøgt og evalueret. Vi vil med denne artikel vise, at det at arbejde formativt i og med den børnefaglige undersøgelse kan åbne for metoderne i og understøtte det sociale arbejde. Det kræver dog, at der sættes en ramme for arbejdet, som beror på gensidig tillid mellem socialrådgiver og familie i det samlede forløb.

Metode og analysestrategi

Artiklen er empirisk set primært baseret på et afsluttende interview med familien (varighed: 1 time og 22 minutter) og et afsluttende interview med socialrådgiveren (varighed: 1 time og 2 minutter). Herudover indgår også data fra observationer af fire møder mellem sagsbehandler og familie samt tre observationer af sagsmøder, som foregår på to forskellige socialforvaltninger og uden deltagelse af familier. Vi har valgt, i denne korte artikel, at tage udgangspunkt i de to interviews med familien og socialrådgiveren. Disse to interviews er caseeksemplariske med hensyn til fokusniveau (interaktionssystemer), idet de qua deres længde indeholder betydelige mængder information om det at evaluere liv – fra de to primære deltagende parter i en børnefaglig undersøgelse.

Data er indhentet i 2018. Alle møder og interviews er lydoptagede og transskriberede med hen-blik på analyse. Den pågældende undersøgelse blev udført i en dansk kommune af en socialrådgiver i en kommunes børne- og familieafdeling.

Der er væsentlige etiske overvejelser at gøre sig, når der for det første er tale om et mindre datasæt, og for det andet kun er involveret én socialrådgiver og én familie. Anonymisering er derfor selvskrevet. Endvidere har vi i analysen og udvælgelsen af citater været påpasselige med, at der intet genkendeligt eller henførbart er for hverken socialrådgiver eller familie. Det betyder, at de gerne må kunne genkende sig selv, men at de ikke må kunne identificeres af andre, der måtte

læse denne artikel. Vi har naturligvis tilladelse fra begge parter til at bruge data til forskning og tilhørende formidling, men det er stadig et tema, som vi gennem artiklen har forsøgt at adressere, særligt i vores udvælgelse af citater.

Analysestrategisk har vi valgt at arbejde med en tematisk analyse af materialet (Braun og Clarke, 2006). I den tematiske analyse har vi først identificeret de dele af materialet, hvor aspekter ved kvalitet og evaluering kan identificeres i materialet. Vi har derfor først gjort os bekendt med datasættet samlet set og dernæst kodet materialet i relation til følgende koder: evaluering, kvalitet, proces og resultat. Proces og resultat skal her ses som udtryk for de formative og summative elementer i en børnefaglig undersøgelse. Herefter har vi samlet de identificerede koder i et datadisplay (Miles, Huberman og Saldaña, 2014). I forlængelse heraf har vi kondenseret og tematiseret det kodede datasæt (Braun og Clarke, 2006). I kondenseringsprocessen skriver vi de temaer frem, som viser sig inden for den enkelte kode. Herudover har vi identificeret relevante citater, som kan hjælpe med at beskrive og eksemplificere det enkelte tema.

Til denne artikel har vi udvalgt de af forskningsprojektets temaer, som afspejler artiklens fokus på kvalitet, formativ evaluering og den børnefaglige undersøgelse som erkendelsesarbejde. Disse temaer præsenteres i det følgende afsnit.

Resultater

Vi har som nævnt ovenfor valgt at fokusere interviewanalysen på kvalitet og evaluering samt de summative og formative elementer i en børnefaglig undersøgelse. Vi fokuserer først på kvalitet og evaluering – set fra både familiens og socialrådgiverens perspektiv. Dernæst fokuserer vi på proces og resul-tat som udtryk for de formative og summative elementer i en børnefaglig undersøgelse – igen fra både familiens og socialrådgiverens perspektiv.

Den svære erkendelse

Familien beskriver forskellige kvalitetselementer i den børnefaglige undersøgelse. Et kvalitetselement er: En konstruktiv spejling, der giver nye erkendelser. Familien beskriver, at det er hårdt at læse en evalueringsbeskrivelse, men at det samtidigt også er værdifuldt med nye erkendelser. Det, at familien på den ene side får en ny vinkel på sig selv men at beskrivelsen samtidig også er så tilstrækkelig genkendelig til, at de ikke tager afstand fra den, betegner familien som noget kvalitativt godt. Den nye vinkel er såvel en spejling som en erkendelse af, hvordan deres samlede situation har påvirket deres datter Ida.

Far siger fx, at *"Det [deres situation] har virkelig været tungt, og det er klart, jeg har fået øjnene op for, hvad det egentlig har gjort ved Ida".*

Mor siger om samme: *"[…] når man kommer helt ned, og det går ud over de nærmeste, og … der… den selverkendelse har været hård, osse fordi man skal jo være stærk, ik' osse?".*

Et andet tema handler om måden, hvorpå socialrådgiveren forstår og forholder sig til familien. Familien lægger vægt på, at socialrådgiven agerer lyttende, åbent, anerkendende, afventende, ikkedømmende og har sat sig så meget ind i familiens liv, at hun forstår baggrunden for, hvorfor deres liv og udfordringer er, som de er. Familien siger fx her:

Mor: *"Der var hun meget objektiv".*

Far: *"At det synes jeg var godt, at Lotte [socialrådgiveren] har gjort det på en rigtig god måde, lissom ikke bare sagt: 'Du skal', 'du har håndteret det her fuldstændig forkert'. Hun har kigget på, hvorfor er det (…)".*

Proces som kvalitet

Fra socialrådgiverens perspektiv ser vi, at hun også peger på, at undersøgelsen skal lede til erkendelse hos familien. Erkendelse er en del af processen og dermed et formativt element, hvormed man kan se på det, som er svært, og det angives som et centralt kvalitetselement.

Dette tema hænger i høj grad sammen med anvendeligheden af undersøgelsen forstået på den måde, at hvis ikke familien ser formålet med at arbejde med de ting, som undersøgelsen peger på, så er det med socialrådgiverens ord "omsonst". Kvalitet bliver derfor også, af socialrådgiveren, knyttet til anvendelighed. Anvendeligheden er igen tæt knyttet til processen.

Det er svært for de allerfleste familier at deltage i en undersøgelse, og også svært at holde ud at se på, at ens barn ikke trives. Og det er måske endnu værre, at denne manglende trivsel også nogle gange har noget at gøre med de givne betingelser, fx i skolen og i hjemmet. Her er det deskriptive og spejlende element, som familierne fremhæver, afgørende, fordi det er det, som socialrådgiveren bruger til at skabe muligheder for anvendelse af og medejerskab i undersøgelsen. Dette hænger igen sammen med en positionering af familier som aktører i eget liv. Det skal give mening for dem. Det er deres liv og dem, der skal arbejde videre med det bagefter:

Socialrådgiver: *"Jamen, fordi de er aktører i deres eget liv, og de er, hvad hedder det, det er dem, som skal arbejde videre med det her efterfølgende, ik' også … og plus at … en forståelse for de der vanskeligheder, ik' også?*

(…)

Socialrådgiver: *"Hvis man ikke forstår, hvorfor man skal arbejde med de der ting …" (…) "Og ikke kan se de der barnets behov, så er det jo omsonst".*

Interviewer: *"Men der fastholder du jo lige så stille, men hele tiden, at det skal være der, for det er sådan … det er sådan, det ser ud …".*

Socialrådgiver: *"Jamen, det er en, hvor … hvor, der er nogle udviklingspunkter. Hvor det er muligt at gå ind med en eller anden form for støtte. Det kan godt være, at den ender ud i, at den [støtten] ikke behøver. Det er også i orden, men hvis du har en undersøgelse med en hel masse problematikker, men du ikke kan få den endt op i, 'hvad skal vi så gå i gang medagtigt'. Så tænker jeg ikke, at undersøgelsen kan bruges til noget som helst".*

Inddragelse og genkendelighed som kvalitet

Et andet tema med hensyn til kvalitet er, set fra socialrådgiverens perspektiv, inddragelse og deltagel-se som det centrale – for både proces og resultat af en undersøgelse. Det vil sige, at socialrådgiveren angiver, at det er vigtigt, at familien er inddraget i processen vedrørende den børnefaglige undersøgelse, og at de har deltaget aktivt i den proces, hvor den bliver til. Det er vigtigt både for undersøgelsens kvalitet som undersøgelse, men bestemt også for forældrenes ansvar i eget liv. Dette tema peger på, hvordan inddragelse både er et summativt krav, det vil sige et krav i lovgivningen, men også, hvordan inddragelse kan bruges som et formativt element. Det gælder ikke kun for undersøgelsen, men også for det, som det hele handler om, nemlig børn og familiers liv.

I denne mere processuelle del af undersøgelsen fortæller socialrådgiveren, hvordan det er vigtigt – også med respekt for, at det er familiens liv, det handler om. De skal gerne føle, at de er med, og at det ikke er noget, som socialrådgiveren "laver og så pådutter dem" efterfølgende, som socialrådgiveren siger i interviewet. Her taler socialrådgiveren også om det afgørende element, nemlig at tale med og høre barnets perspektiv på eget liv og på de bekymringer og ressourcer, som afdækkes i en sådan undersøgelse.

Denne måde at arbejde på i en undersøgelse fortæller noget om socialrådgiverens aktive valg vedrørende positionering af forældrene i samarbejdet – som dem, der ved mest om de børn eller det barn, som undersøgelsen handler om: "De kender deres barn bedst". Samtidig er det også en positionering af forældrene som nogle, der gerne vil og kan handle og tage ansvar i eget liv. Her kommer det mere formative i høj grad til udtryk som noget, som socialrådgiveren vægter kvalitetsmæssigt. Nedenstående er to eksempler på, hvordan socialrådgiveren positionerer forældrene:

Interviewer: *"Hvad lægger du så vægt på, når du organiserer og planlægger undersøgelsen?".*

Socialrådgiver: *"Jamen, jeg lægger egentlig meget vægt på, at de er en del af det. De ved mest om deres børn (…)".*

(...)

Socialrådgiver: *"Jamen, noget af det vigtigste var, det var inddragelse af forældrene. Det synes jeg virkelig er vigtigt, for det er også en måde, at de kan tage ansvar for eget liv. Og se de dér problematikker og selv være en del af det. Det er jo noget, de selv skal arbejde med efterfølgende".*

Herudover fremhæver socialrådgiveren også kvalitetsmæssigt det formative element ved at fortælle, hvordan hun tænker, at en sådan undersøgelse både skal være genkendelig for forældrene, og at der skal laves løbende tjek på – især inden analysen – om man som socialrådgiver har forstået det hele korrekt. Forældrene skal på den måde have mulighed for at ændre i beskrivelserne, hvis der er misforståelser, ligesom socialrådgiveren må være klar til at revidere og ændre i både beskrivelser og analyse, hvis nye oplysninger dukker op undervejs.

Proces og resultat

Som tidligere beskrevet har vi i analyserne også fokuseret på proces og resultat som udtryk for de formative og summative elementer i den børnefaglige undersøgelse. Den formative evaluering, når denne anvendes systematisk, kan for såvel socialrådgiver som familie fungere som et redskab, som også har en lærings- og udviklingsorienteret funktion. Igen lægger vi ud med familiens perspektiv og fortsætter herefter med socialrådgiverens.

At rumme konflikter

Et tema, der knytter sig til det processuelle element i familiens perspektiv, er den børnefaglige undersøgelse som rum for læring og udvikling. Far understreger fx dette ved at sige:

Far: *"Lotte [socialrådgiveren], hun sagde jo også, at hun kunne mærke, at – igen, det her med, når man snakker om nogle ting, du ved, så ændrer man også adfærd helt naturligt, fordi man bliver bevidst om nogle ting eller tænker over nogle ting … eller ændrer nogle ting, som man måske ikke havde tænkt på [før] og gøre ting anderledes, bare i forbindelse med at man har sådan et forløb …".*

Far fortæller, at han er blevet bevidst om, at den refleksive proces skaber nye måder for ham at se sig selv og sin familie på. Der refereres her til ændringer i adfærd hos familien, fx i situationer, hvor der tidligere har været risiko for konflikt.

Tryghed i samarbejdet

Den gensidige tryghed, der etableres gennem et kontinuerligt samarbejde over tid mellem familien og socialrådgiveren, er et andet tema, som vi kan identificere i datasættet. Dette tema har vi kaldt: tryghed i samarbejdet.

I det samarbejde, som socialrådgiveren har haft med familien, er der etableret tilpas tryghed til, at en uenighed om perspektivet på kvaliteten af familiens netværk ikke lukker for refleksion og kommunikation, men tværtimod åbner. Familien reflekterer i nedenstående over den dialog, som de har haft med socialrådgiveren på baggrund af en samtale om og identifikation af datteren Idas og familiens nære netværk.

Far: *"Jamen, jeg synes, det var godt lige at få på. Jeg var så bare ikke helt enig i, at det var for lidt, fordi jeg havde egentlig et indtryk af … , at Lotte [socialrådgiveren] synes, at vi havde for få at sparre med, eller for, at de personer, vi nævnte, var for ubetydelige, og at vi brugte dem for lidt. Det var jeg ikke helt enig i …, fordi jeg synes egentlig …".*

Mor: *"Det er da bedre at have én fremfor ti".*

Far: *"Absolut, ja, ja, helt sikkert. Og det er også det, jeg tænker lidt, jeg tror egentlig ik-ke, det var en kritik, fordi generelt så synes jeg …, det kan jo også bare være, at hun tænkte … du ved …, sagde det, hun [socialrådgiveren] tænkte".*

Den formative evaluering tilvejebringer således muligheder for at skabe trygge rum, hvor der er plads til at være uenige, uden at det lukker for refleksion og udviklingsproces. Det formative understøttes af, at familien har tillid til, at de har en samtalepartner, som, ifølge deres oplevelse, hverken er dømmende eller kategoriserende, men derimod samreflekterende.

Mestringsforventninger
Det næste tema kalder vi mestringsforventninger og egenkompetence. Den formative evaluerings iboende processuelle struktur er også med til at synliggøre, når læring og udvikling lykkes, og dermed er den med til at styrke familiens opfattelse af, at de besidder kompetencer og har mestringsforventninger. Familierne angiver dette som centralt.

Dette illustreres i følgende citat:

Mor: *"Og så øver jeg mig også rigtig meget i og formår også bedre at mestre nu, at henvende mig og få snakket med, ja, [mine søskende]".*

Mor beskriver, hvordan hun nu bedre mestrer at indgå i svære samtaler med sine søskende – i modsætning til før. Det vil sige, inden familien startede den børnefaglige undersøgelse med socialrådgiveren.

Om familiens opfattelse af kompetencer, som er blevet udviklet gennem det processuelle forløb, siger mor endvidere:

Mor: *"Jeg synes, det har været, været altafgørende, vi har fået den rettesnor af hende …*

Interviewer: *"Hvad for en?".*

Mor: *"Jamen altså, selve beskrivelse for, hvordan hun ser mig og Ida [datter] og Peter [far], og hvordan det spiller ind på Ida. Det synes jeg er en utrolig vigtig rettesnor i forhold til os. Det her med at være bevidst. Jeg er blevet meget mere bevidst (…)".*

Her taler mor ligeledes ind i, hvordan den skriftlige evaluering har betydning for mors forventninger til det "at være bevidst". Mor beskriver denne bevidsthed som noget, der hænger sammen med den til tider smertefulde erkendelse af, hvordan uenigheder eller konflikter mellem forældrene eller i familien kan spille ind på deres datter.

Dommen
Den børnefaglige undersøgelse har også et summativt element, hvor socialrådgiveren afslutter sin analyse og fremlægger sin vurdering af, hvilke problemer og ressourcer hun ser omkring barnet. Når familien får socialrådgiverens vurdering til gennemlæsning, står der, hvad socialrådgiveren på bagrund af sin evaluering vurderer som ressourcer og problemer i forhold til barnets trivsel og udvikling. Et tema, som vi her har identificeret er, at skrøbelighed spejles med mulighed for erkendelse. Familien har her fået den deskriptive del af den børnefaglige undersøgelse til gennemlæsning, inklusive socialrådgiverens analyse og vurdering. Både mor og far fortæller, at det har være en givende, men også hård proces. De oplever året som et år i helvede på grund af forskellige sociale begivenheder og situationer. Og så får de deres handlinger og nuværende situation evalueret og spejlet undervejs.

Mor: *"Altså, det tog lige mig et par dage, da jeg fik læst … den børnefaglige undersøgelse. Altså, det tog lige mig et par dage, men så var jeg oppe igen. Men jeg var ikke helt nede i kulkælderen, det var jeg ikke (…). Jamen, … det var jo nok … at, når man kommer så langt ned, som jeg har været med (…) Det, det bliver rigtig svært og lære at få tillid til andre mennesker igen og (…)".*

Interviewer: *"Så det er hårdt, fordi du læser det (…), fordi Lotte [socialrådgiveren] jo netop får sagt det, du sagde".*

Far: *"[Hvor] mange udfordringer man har, tænker jeg lidt. At man lissom ser eller hører fra en anden …".*

Mor: *"Man ser, hvor skrøbelig man rent faktisk er".*

Det summative element, hvor familien får analysen og vurderingen tilsendt, bliver også en anerkendelse af det processuelle udviklingsarbejde. Det har stået på i flere måneder og begyndte med netværksmøder før igangsættelsen af den børnefaglige undersøgelse – og senere kom selve udarbejdel-sen af den børnefaglige undersøgelse.

Far: *"At det går så godt, altså, og jeg er rigtig glad og stolt ved, at det går godt, og at vi kan finde ud af det".*

Mor: *"Men også sætte nogle ord på".*

Far: *"At hun så lissom sætter ind med, at opfølgning er nok, 'når I nu viser, at I kan'".*

Et andet aspekt er familiens oprindelige fokus på den børnefaglige undersøgelse som en summativ evaluering knyttet til en konkret vurdering. Far havde ikke forventet, at der ville være tale om et længere forløb, hvor det i høj grad også var familiernes erkendelsesarbejde, mestringskompetencer og egen udvikling, som var i fokus. Familiens forventning var, at der i højere grad var tale om en summativ evaluering, som håndterede problematikker omkring Ida og i Idas skole. Dette tema har vi identificeret som familiens forventning om udefrakommende løsninger frem for egen proces. Det kommer fx til udtryk i følgende:

Far: *"Jeg havde nok forventet, at, at det havde været lidt mere henad, om Ida fejlede en eller anden ting. Om der var en diagnose på hende. Og alligevel havde jeg egentlig sådan lidt, jeg ved ikke, hvad jeg skal kalde det, men jeg havde egentlig ikke rigtig lyst til, at hun skulle have en diagnose, fordi jeg synes tit, at diagnoser er sådan et stempel (...). Jeg havde en forventning om, at hun [socialrådgiveren] kunne give os nogle værktøjer eller ændre noget i den måde, Idas skole var på. Jeg havde måske ikke så stort fokus lige på det tidspunkt, at vi lissom sad, at vi skulle havde den her børnefaglige afklaring ...".*

Frygt og forventning, som er knyttet til et ulige magtforhold, ligger dog implicit i forventningen til en summativ vurdering:

Far: *"Jeg var en smule ængstelig, men det er man også, selvfølgelig med kommunen, ik' osse. Så bliver man sådan lidt, uh, ik' ...".*

(...)

Far: *"Jamen, (...) jeg tænkte jo ikke tvangsfjernelse, for jeg vidste godt, at vi ikke er dårlige, dårlige forældre, men at vi har haft nogle udfordringer. Det er der mange, der har... ".*

Forventningerne var således ikke på det processuelle element i undersøgelsen og på det, som familien senere betegner som forløbet. For familien handlede det indledningsvist om at få nogle redskaber og konkrete løsninger til at takle, hvad de oplever som det akutte og aktuelle problem.

Flydende faser

Den flydende start og afslutning på forløbet er et tema, der er skrevet frem på baggrund af socialrådgiverens italesatte fokus på undersøgelsens processuelle og kontinuitetsskabende del. Her bliver det tydeligt, at begyndelsen og afslutningen af forløbet bliver flydende. For eksempel siger socialrådgiveren følgende om den flydende start på forløbet:

Interviewer: *"Så starten af det her forløb, den sag, som vi også har været inde over, det er i virkeligheden også startet ved, at de møder dig ved nogle netværksmøder?".*

Socialrådgiver: *"Ja, det gør det".*

Interviewer: *"Okay, så det bliver faktisk en del af din undersøgelsesfase, ik' osse? Det er jo, at du faktisk er deltagende, før der bliver ...".*

Socialrådgiver: *"Ja, for det er jo så ud fra de oplysninger, som kommer frem på de møder dér [netværksmøder på barnets skole] – og også forældrenes ønsker om, at de skal have fundet ud af, hvordan de hjælper hende".*

Senere i dialogen giver socialrådgiveren udtryk for det, som vi her har kategoriseret som en flydende afslutning på forløbet. Men det er ligeledes en understregning af den opmærksomhed, som socialrådgiveren har på, at der netop er tale om et processuelt udviklingsforløb og ikke alene en summativ vurdering af ressourcer og problemer omkring barnets udvikling. Socialrådgiveren har således et perspektiv på, at det processuelle forløb er igangsættende for en udvikling hos familien. Det er ikke noget, som afsluttes med den summative vurdering i den børnefaglige undersøgelse. Socialrådgiveren siger videre:

Socialrådgiver: *"De har en indsigt i nogle ting, og de gør også nogle ting, har jeg jo oplevet i det her forløb – og noget af det jeg synes er det gode ved at lave det her forløb. Ved at man har dem med hele vejen, så udvikler de sig også selv, og de snakker selv om de her ting, som de ikke lige havde øje for. Men nu kan de se: 'Nårh ja, nu snakker vi fritid, hvordan kan vi støtte hende' [datteren]".*

Kvalitet i evalueringen af levet liv

Som det fremgår af ovenstående resultater, lægger både familien og socialrådgiveren langt mere vægt på det formative element i børnefaglige undersøgelse end på det summative. Kvalitetsmæssigt fremhæves det formative dermed. Det formative element som arbejdsform, og samarbejdet med familien, bliver socialrådgiverens måde at skabe grobund for forandring på – og faktisk også reel forandring, mens undersøgelsen stadig er i gang. I det sociale arbejde kan der være en implicit antagelse om, at en forandring først går i gang, når der iværksættes foranstaltninger. Gennem det formative undersøgelsesarbejde kan der gennem spejling, anerkendelse og feedback ske reelle forandringer i familiens liv, mens undersøgelsen foregår.

Både socialrådgiver og familie identificerer forskellige kvalitetselementer i undersøgelsesforløbet, herunder spejling, feedback, forståelse, erkendelse, inddragelse og deltagelse samt en respektfuld positionering af forældrene og deres genkendelighed af sig selv i undersøgelsen. Så selvom kvalitet kan se forskellig ud for forskellige aktører, peger denne undersøgelse på, at der også er aspekter, som både familie og socialrådgiver ser meget ens på, hvad angår kvalitet.

Formativ evaluering og feedback kan, som resultaterne peger på, blive en afgørende måde at arbejde på. Der foregår en procesrelateret vurdering af udvikling i en børnefaglig undersøgelse, og man styrker det bevidste, udviklingsorienterede arbejde med potentialer og problemstillinger i familien. Ligeledes handler det om at styrke socialrådgiverens mulighed for at yde den bedste og mindst indgribende indsats og samtidig styrke familien, så denne får størst muligt udbytte.

Den formative feedback fremhæves i denne artikel, fordi der i det processuelle er den præmis indlejret, at der er fokus på udvikling – over tid. Casen i denne artikel er på mange måder eksempla-risk. Den står i kontrast til de summative børnefaglige undersøgelser, som laves på bagrund af et eller to møder af en times varighed, hvorefter undersøgelsen sendes i høring hos familien gennem e-Boks. I det processuelle arbejde med en familie lægger den formative evaluering op til, at der etableres en gensidig tillid i bevægelsen henimod et mål.

Formative evalueringsforløb peger på, at deltagernes løbende, procesrelaterede vurderinger – og muligheder for at give og modtage respons – kan spille en fundamentalt afgørende rolle for udvikling (Qvortrup og Mølgaard, 2016). Den formative feedback kan netop tilskrives afgørende betydning, når feedback ikke opfattes som ris eller ros. Ros, der ikke er baseret på indsigt, forståelse og gensidig tillid, kan, modsat anerkendelse, fortolkes som en understregning af en magtrelation og et iboende hierarki. Ros kan dermed virke kontraproduktivt i relationen mellem socialrådgiver og familie. Ris, der opfattes som kritik, korrektion eller kommentering, risikerer at grave de kommunikative kløfter dybere end tilsigtet. Formativ feedback kræver social tryghed og gennemsigtighed, og den kan være med til at skabe og synliggøre, at læring og udvikling lykkes. Dermed kan denne feedback være med til at styrke familiens oplevelser af egne kompetencer og mestring.

Et væsentligt kvalitetstema i denne artikel knytter sig til, hvordan den formative undersøgelse skaber mulighed for tryghed og tillid mellem familien og socialrådgiveren. Socialt arbejde kan være et tvetydigt rum med mange ubekendte for både socialrådgiveren og familien. Hvad er en undersøgelse? Hvad kan der ske på bagrund af undersøgelsen? Mister jeg mit barn? Derfor er der brug for tillid – for at reducere kompleksiteten. Hvis der opstår situationer, hvor man som deltager kan tolke noget på en negativ måde, som en kritik, så giver det tillidsfulde handlingsrum her mulighed for at tænke og tro, at den anden har gode intentioner. Herudover kræver det tillid at kunne tale om svære eller skamfulde ting (Jørgensen, 2017).

Tillid er en fundamental forudsætning i socialt arbejde, og i feltet er der bred enighed om, at tillid får menneskelige samhandlinger til at blive mere succesfulde (Jørgensen, 2018).

Afrunding

Med denne artikel vil vi vise, hvordan den formative evaluering dels kan skabe rum for tillidsfuld sam-handling mellem en socialrådgiver og en familie, dels skabe grobund for forandring – med afgørende transformativt potentiale i menneskers liv. I forhold til socialt arbejdes praksis ser vi store muligheder i at bruge den børnefaglige undersøgelse langt mere formativt og processuelt – både med henblik på undersøgelsens kvalitet og resultat, men også på familiens mulighed for forandring undervejs og deres tillid til den efterfølgende hjælp. Både socialrådgiveren og familien peger på væsentlige formative kvalitetselementer, fx spejling, feedback, inddragelse, deltagelse og genkendelighed i undersøgelsen. Kvalitet kan se forskellige ud for forskellige aktører, men i denne undersøgelse ser vi kvalitetselementer i det formative, som familien og socialrådgiveren har samme syn på. At udnytte det potentiale, som ligger i en børnefaglig undersøgelse, kræver en formativt stærk socialfaglig ledelse, som aktivt understøtter formative metoder, når levet liv evalueres.

Litteratur

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psycholo-gy, 3(2), 77-101.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthe-sis. Review of educational research, 65(3), 245-281.

Dahler-Larsen, P. (2008). Kvalitetens beskaffenhed. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Jørgensen, S. (2018). Tillid som samtalefænomen i socialt arbejde. Udenfor Nummer. Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde, 37, 16-29.

Jørgensen, S. (2017). Det er jo rarest at vi er enige om at der er brug for at samarbejde: et eksplorativt studie af samtaler mellem forældre og socialarbejdere i børnesager med særligt fokus på grænse-dragninger mellem frivillighed og tvang. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet.

Miles, M.B., Huberman, M.A. & Saldaña, J. (2014). Qulitative Analysis. A Methods Sourcebook. Los An-geles, CA: Sage. Doi:10.1016/0886-1633(94)90026-4

Quist, P. (2005). Formativ evaluering: Kvalitetsudvikling af læring og undervisning via selvevaluering. Odense: Ipn (Ingeniøruddannelsernes Pædagogiske Netværk).

Qvortrup, A., Mølgaard, H. (red.). (2016). Feedback inspirationshæfte. Aarhus: VIA University College.

Serviceloven (2022, 24. januar). Lovbekendtgørelse nr. 170. Bekendtgørelse af lov om social service.

Socialstyrelsen (2018). Kvalitet i sagsbehandlingen – en håndbog i anvendelse af ICS og udredningsværktøjet. Odense: Socialstyrelsen

Villumsen, A.M.A. (2018). Familiernes stemme om helhedsorienteret socialt arbejde. I Villumsen, A.M.A. (red.). Helhedsorienteret socialt arbejde med udsatte familier. København: Akademisk Forlag.

Mikkel Møldrup-Lakjer
Cand.mag. og master i evaluering.
Specialkonsulent, Socialstyrelsen. Ekstern lektor, Syddansk Universitet
Artiklen er udtryk for forfatterens egen opfattelse.

Systematisk vurdering af udvikling hos socialt udsatte børn og unge:

Trivselslinealen og barnets progression

Et stigende fokus på evidens og dokumentation i velfærdsprofessionerne er også kommet til myndighedsarbejdet på området for børn og unge i udsatte positioner. Der er stigende opmærksomhed på måleredskaber, som kan understøtte myndighedssocialrådgiveres opfølgning på barnets progression.

Artiklen præsenterer en model for de elementer, videnskilder og redskaber, der kan indgå i en sagsbehandlers opfølgning. Med Trivselslinealen som case vises, hvordan forskellige forståelser kan føre til flere gyldige anvendelsesformer. Der argumenteres for, at det er vigtigt at afklare forståelsen af begreberne progression og progressionsmåling, så redskaberne kan finde en hensigtsmæssig og gyldig anvendelse i en sagsbehandlers opfølgning og i den lokale vidensudvikling.

Nøgleord: progressionsmåling, udsatte børn og unge, opfølgning, sagsbehandling, trivsel.

Indledning

De kommunale myndigheder har efter serviceloven ansvar for, at børn og unge i udsatte positioner får den rette hjælp og støtte, så de kan opnå samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende. Området har ligesom andre velfærdsprofessioner i de seneste årtier været præget af et stigende fokus på dokumentation, resultatbaseret styring og evidenspolitik (Krogstrup, 2011) – eller med den svenske evalueringsforsker Evert Vedungs ord: New Public Management-bølgen og evidensbølgen (Vedung, 2016).

Mens mange kommuner efterhånden længe har haft fokus på udbredelse af evidensbaserede familiebehandlingsprogrammer, som sagsbehandleren kan visitere til, og som udførerne af indsatserne skal dokumentere, er det stærke fokus på myndighedssagsbehandlerens egen resultatdokumentation imidlertid af nyere dato (Lindeberg et al., 2018). En række danske kommuner har i de senere år omlagt området for udsatte børn efter 'svensk model' med henblik på tidligere forebyggelse og en mere dialogisk og hyppigere opfølgning på indsatserne. Et af de centrale principper er her, at en opnormering af antallet af myndighedssagsbehandlere skal gøre det muligt at sætte tidligere ind, når problemerne begynder at eskalere, så behov for mere indgribende indsatser kan forebygges. Det kræver, at sagsbehandleren løbende har kontakt med familien og føling med barnets trivsel og udvikling, også i perioderne imellem de lovpligtige opfølgningskadencer (Socialstyrelsen 2018a; 2018b).

Den svenske models stærke fokus på rettidig justering af indsatser efter barnets behov har ligesom de to nævnte evalueringsbølger medvirket til en stigende interesse for redskaber, som kan anvendes i myndighedssocialrådgiverens måling af barnets progression. Den store interesse for måleredskaber har imidlertid ikke været modsvaret af tilsvarende grundige undersøgelser af, hvordan progressionsmålinger konkret kan anvendes i socialrådgiverens opfølgning. Når introduktionen af måleredskaber begrundes med værdien af dokumentation og målinger for en vidensbaseret opfølgning, står det dermed ikke altid klart, hvad mellemregningerne er. På trods af væsentlige undtagelser som Møller (2018) og Mackrill og

Svendsen (2021) foreligger kun få egentlige studier af de konkrete processer og redskaber, der indgår i vidensgenereringen i forbindelse med en opfølgning.

Endvidere er en række afklaringer af genstandsfeltet nødvendig forud for sådanne studier.

Artiklens formål er at bidrage til en afklaring af principper for opfølgning og af de typer af redskaber, der kan understøtte sagsbehandlerens vurdering af barnets progression. Først diskuteres de forståelser af progression, progressionsmåling og måleredskaber, som findes i litteraturen og i praksisfeltet. Dernæst præsenteres en model for de elementer, videnskilder og redskaber, der kan indgå i en sagsbehandlers opfølgning. Endelig vises med KL's Trivselslineal som case, hvordan de forskellige forståelser af progressionsmåling har betydning for de krav, der må stilles til en gyldig anvendelse af redskabet som dialogredskab eller skaleringsredskab. På baggrund af dokumentationen for Trivselslinealen argumenteres der imidlertid for, at redskabet med fordel kan betragtes som en evalueringsrubrik (*evaluative rubric*), hvilket har andre implikationer for anvendelsen.

Elementer i opfølgning på barnets progression

I litteraturen og i praksisfeltet anvendes betegnelsen progressionsmåling om anvendelse af en broget samling af redskaber af meget forskellig karakter, som har det til fælles, at de måler 'progression'. I VIVEs kortlægning af kommunernes progressionsmålinger på det specialiserede børne- og ungeområde defineres progressionsmåling som "gentagne, systematiske målinger, der har til formål at afdække udviklingen af forhold, som har betydning for et barns eller en ungs udvikling og trivsel, (…) herunder målinger af udviklingen i problemtyngde for et barn eller en ung" (Lindeberg et al., 2018, s. 11). Termen 'progressionsmålingsredskaber' anvendes i rapporten som "samlebetegnelse for redskaber og metoder, der anvendes til at måle udviklingen af børn og unges trivsel og udvikling".

Måling af et barns trivsel og udvikling udgør imidlertid ikke i selv en progressionsmåling. Det ligger både semantisk og logisk i begrebet, at *progression er en bevægelse fremad i forhold til noget* – det vil sige fremgang i forhold til et mål eller et bestemt udviklingsniveau. Begrebet 'progression' behøver ikke at hænge sammen med en lineær forståelse af barnets udvikling som en bevægelse, der kun kan gå fremad. Men det indebærer en forståelse af en bekymrende situation, som man arbejder på at komme væk fra, og en bedre situation,

som man arbejder på at nærme sig. I sagsbehandlingsmetoden Signs of Safety og Den Løsningsfokuserede Tilgang (Turnell et al., 2013) kaldes de to elementer fx henholdsvis 'bekymringsgrundlaget' og 'hvad vil vi se ske', hvor det første udgør en baseline for indsatsen, og det sidste indeholder myndighedens og familiens mål.

Målopfølgning og resultatmåling
En sagsbehandler har dermed flere sigtelinjer, som barnets progression kan forstås i forhold til. De udspringer dels af målene for den specifikke indsats for det enkelte barn, og dels af barnets generelle udvikling og trivsel.

Mål i handleplan. Det følger af serviceloven, at sagsbehandleren skal følge op på, om målene i handleplanen er opfyldt, skal bibeholdes eller ændres. Med sagsbehandlingssystematikken *Integrated Children's System* (ICS) udarbejdes et overordnet formål og i funktion heraf de mere konkrete mål. Der lægges op til, at der arbejdes med få, men prioriterede 'SMART-mål' (Socialstyrelsen, 2018c). Målene skal formuleres, så det er tydeligt for alle parter, hvad målet med indsatsen er, og hvordan det vil kunne ses, om det opnås. Progressionsmålinger med forskningsmæssigt validerede redskaber eller andre standardiserede skalaer kan informere vurderingen af målopfyldelsen, men vil ikke i sig selv være tilstrækkelige til at besvare spørgsmålet om målopfyldelse. Det følger af det forhold, at målene i en handleplan har individuel karakter, mens redskaber og skalaer er konstrueret til at måle det samme parameter på tværs af medlemmer af en målgruppe.

Hensigten er i stedet, at målene formuleres så tydeligt, at opfyldelsen kan vurderes ud fra sagsbehandlerens egne observationer, dialog og kommunikation med barn, forældre og netværket omkring barnet. Der vil typisk indgå mundtlige eller skriftlige udtalelser fra andre fagpersoner. Der kan eventuelt også anvendes data fra fagsystemer om fx skolegang, hvis indsatsen vedrører bekymrende skolefravær.

Udvikling og trivsel. Behovet for få, afgrænsede og individuelt udformede mål betyder imidlertid også, at handleplanens SMART-mål bliver for specifikke til, at opfølgningen alene kan fokusere på disse. Selv om de opstillede mål er opnået, er det ikke sikkert, at indsatsen kan afsluttes. Af lovgivningen følger også et ansvar for helhedsorienteret opfølgning på barnets udvikling; dets adfærd, kompetencer, sundhed og trivsel. Myndighedssocialrådgiveren vil her have fokus på, om udviklingen hos barnet og familien tilsiger, at målene revideres, eller om der er behov for en ny børnefaglig undersøgelse og formulering af nye mål.

Ejrnæs og Guldager (2008) anfører, at kravet om en praktikers helhedssyn ofte har "stået som en uopfyldelig ambition om at tage hensyn til alle de konkrete omstændigheder, hvilket hverken er muligt eller ønskeligt, og det har samtidig gjort, at det har været smålt med anvisninger på, hvordan et helhedssyn konkret skulle udmøntes". En sagsbehandler vil således have behov for modeller og redskaber, som tillader, at der på baggrund af et helhedssyn foretages en *kvalificeret fokusering* gennem formulering af målsætninger og valg af indsats.

Med ICS anlægges et sådant helhedssyn på barnets udvikling, forældrekompetencer og familie og netværk, som er baseret på Bronfenbrenners 'udviklingsøkologiske' model (Mehlbye, 2007; Bronfenbrenner, 1979). Det rejser spørgsmålet, hvori sammenhængen mellem opfølgning på målopfyldelsen og opfølgning på barnets generelle udvikling og trivsel består.

I Aarhus Kommunes dokumentationsmodel for 'effektvurdering' fastsættes mål for de udvalgte områder i den børnefaglige undersøgelse (angivet i servicelovens § 50). Det vurderes på en skala fra 1 til 10, hvad barnets status er for hvert af områderne. Når målsætningerne er formuleret, foretages en vurdering af, hvor barnets ressourcer og støttehov vil ligge på samme skala, hvis målene opnås (Vidensportalen, u.å.). Logikken er, at når det ved en senere opfølgning vurderes, at et mål er opnået, kan scoren alt andet lige ændres, så den svarer til den angivne forventning. Med denne fremgangsmåde anvendes målopfyldelsen som indikation på barnets og familiens bevægelser mellem de prædefinerede udviklingsniveauer, og målopfyldelsen knyttes derfor direkte til scoren på skalaen. Ved en opfølgning vil man derfor skulle vurdere, om alt-andet-lige-betingelsen er opfyldt,

eller om situationen har ændret sig, så andre forhold må tages i betragtning.

Opfyldelsen af målene i handleplanen giver vigtig information til vurdering af barnets generelle udvikling og trivsel, men vil som sagt ikke være nok i sig selv. Også i denne vurdering skal sagsbehandleren skabe en syntese af forskelligartede informationer fra mange videnskilder; denne gang med et bredere sigte.

Mens vurderingen af progression i forhold til aftalte mål har faste sigtepunkter i handleplanen, er det ikke på samme måde givet, hvilke specifikke standarder barnets generelle udvikling og trivsel skal holdes op imod. Som Harrits (2018) viser, spiller stereotyper, relateret til socialklasse, ofte en rolle i praktikeres faglige vurderinger. Det gælder den ukontrollerede aktivering af stereotyper hos fagpersonerne, som især sker, når de møder mennesker, som har anden social baggrund end dem selv, og det gælder den faglige praksis for anvendelse af informationer i en konkret situation, hvor en *applicering* af stereotyper kan finde sted.

Brug af validerede måleresultater i en sagsbehandling kan modvirke den aktivering og applicering af stereotyper, som Harrits beskriver. Det kan fx ske ved brug af redskabernes danske normtal for en sund og alderssvarende udvikling i et barns adfærd og kompetencer – eller omvendt: normtal for de symptomer og belastningsniveauer, som ligger inden for en normal udvikling. Har barnet psykosociale problemer, kan sagsbehandleren fx vælge at lade sin vurdering støtte af målinger med Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), som indikerer, hvor langt barnet – med sine problemer og kompetencer –ligger fra den jævnaldrende del af normalbefolkningen (Arnfred et al., 2019). Med Harrits' begreber bør sagsbehandleren samtidig være opmærksom på, at måleresultatet ikke i sig selv aktiverer forestillinger om sociale stereotyper, som så appliceres i den videre praksis. Det vil derfor stadig være nødvendigt at indhente og anvende informationer og perspektiver af forskellig karakter. Også fordi præcisionen i hver enkelt måling vil være mere usikker end på det aggregerede niveau, hvor et redskab kan være valideret.

Progressionsmålingsredskaber

Det følger af ovenstående, at både validerede redskaber og dialogbaserede vurderingsredskaber til progressionsmåling kan være relevante for en sagsbehandlers opfølgning. Centrale forskelle på de to redskabstyper vises i Tabel 1.

VALIDERET MÅLEREDSKAB	DIALOGBASERET VURDERINGSREDSKAB
Videnskabelig gyldighed Redskabet måler det, det skal måle, på en præcis måde, når det anvendes korrekt. Det har begrebslig validitet i sit konstrukt og realibilitet i målingen.	**Kommunikativ og kontekstuel gyldighed** Redskabets gyldighed afhænger af formidlingen og anvendelsen i den konkrete situation.
Understøtter præcision i måling ved hjælp af *indikatorer, som dækker et specifikt udsnit* af det relevante domæne.	Understøtter vurdering af udvikling ved hjælp af dialog om *kriterier, som tilsammen dækker hele* det aktuelle domæne.
Scoren giver typisk mulighed for indplacering i forhold til normtal, så et barn kan sammenlignes med en jævnaldrende normalgruppe.	Redskabet giver mulighed for vurdering op imod prædefinerede eller aftalte kriterier.

Tabel 1. *Typologi for progressionsmålingsredskaber.*

Validerede redskaber er videnskabeligt konstrueret med henblik på høj gyldighed og pålidelighed. Eftersom deres psykometriske egenskaber er kendte, kan de bidrage med standarder for alderssvarende udvikling, sundhed og trivsel, som progressionen kan holdes op imod. Men præcisionen kommer med den pris, at disse redskaber vanskeligt kan måle alle faktorer, som er relevante for den overordnede vurdering af barnets udvikling og trivsel. De kan heller ikke måle progressionen i forhold til de aftalte mål 1:1.

Med dialogbaserede redskaber forstås ikke-validerede redskaber til at *foretage en vurdering på baggrund af dialog*. Hertil hører den nævnte model for effektvurdering fra Aarhus Kommune og andre kommunale dokumentationsmodeller, hvor myndigheden kommer frem til en score på et skalatrin gennem en dialog om kriterierne med barnet, familien og eventuelt andre fagpersoner eller ressourcepersoner. Det gælder også den meget fleksible 0-10-skala i Signs of Safety (Turnell et al., 2013), som anvendes i dialogen om det helt specifikke bekymringsgrundlag og om det lige så specifikke indhold i 'se ske'-elementet. Disse redskaber er velegnede til at tale om præcist det, der er behov for; skønt de er mindre egnede til at måle præcist, da deres psykometriske egenskaber ikke kendes nærmere. På samme måde kan skalaerne i Feedback Informed Treatment (FIT) anvendes til at eksternalisere tanker og følelser, som ellers ville være svære for dialogpartnerne at få frem. Fagpersoner og forældre, som foretager parallelbedømmelser af samme barn, kan også anvende skalaer til at eksplicitere for hinanden, præcist hvor alvorlig deres bekymring for barnet er (Stokholm og Kallesøe, 2017). Formålet er her ikke nøjagtighed i målingerne, men den transparens og tydelighed i vurderingen, som anvendelsen af en skala som et *fælles tredje* kan give.

Kriterier og indikatorer

Der er altså tilsyneladende et dilemma i valget mellem målinger, som er dækkende for det domæne, de skal måle, og målinger, som er præcise og pålidelige. Problemet er velkendt i evalueringsforskningen, hvor der tales om et trade off mellem *bandwidth og fidelity,* det vil sige mellem begrebslig gyldighed og præcision i målingen (Salgado, 2017). I nærværende sammenhæng kan problemet formuleres som forskellen på anvendelse af kriterier eller indikatorer i en vurdering (Davidson, 2012).

Socialfaglige domæner som områderne for børns udvikling og trivsel er sammensatte konstrukter med mange elementer. Vi kan definere dem ved en række kriterier, som tilsammen dækker hvert domæne. Vi kan også formulere en graduering af kriterierne, fx: jo stærkere kompetencerne er på et specifikt område, jo mere alderssvarende er udviklingen.

Men sådanne *kriteriers opfyldelse* kan oftest ikke måles direkte. Hertil kræves en socialfaglig vurdering.

Man kan også foretage specifikke operationaliseringer af kriterierne i form af indikatorer. Med indikatorer menes målbare variable og specifikke tegn, som kan observeres direkte, og som udgør nedslag i centrale dele af domænet. Men hver indikator rammer kun en mindre del af domænet. Nogle rammer måske endda lidt ved siden af, skønt de kan være empirisk forbundet med domænet (også kaldet *proxy-indikatorer*). Det betyder, at det nogle gange vil være muligt for en analyseenhed at score højt på indikatorerne, dog uden at den ligger højt på det egentlige domæne. Man kan også forestille sig det modsatte, at genstanden for vurdering ligger højere på det egentlige domæne, end det fremgår af indikatorerne.

I en opfølgning relaterer problemet sig til den samlede vurdering, som sagsbehandleren skal komme frem til gennem en sammenfatning af relevante oplysninger og vurderinger.

Sagsbehandlerens samlede vurdering

Som vi har set, kan progression og progressionsmåling have flere betydninger, som alle kan være gyldige i forbindelse med en sagsbehandlers opfølgning.

PROGRESSIONSMÅLING SOM ...	GRUNDLAG OG FREMGANGSMÅDE	PROGRESSION I FORHOLD TIL ...
Vurdering af målopfyldelse	Vurdering af specifikke mål for barnet og familien. Samlet vurdering på baggrund af dialog og andre oplysninger i sagen.	Mål i handleplan (fuld, delvis eller ingen målopfyldelse).
Vurdering af barnets udvikling og trivsel	Helhedsvurdering af barn og familie. Samlet vurdering på baggrund af målopfyldelse, dialog, resultat-målinger og andre oplysninger i sagen.	Normgivende niveauer for alders-svarende udvikling, sundhed og trivsel.
Måling af adfærd og kompetencer	Måleresultat fra valideret redskab eller anden skala.	Udvikling i forhold til normtal for adfærd, kompetencer, trivsel eller belastninger.

Tabel 2. *Tre typer af progressionsmåling.*

Uanset fremgangsmåden har sagsbehandleren som myndighedsrepræsentant ansvar for at komme frem til den endelige vurdering af barnets progression og fortsatte behov i forbindelse med en opfølgning. Ovenfor er der peget på et dilemma vedrørende indikatorer og kriterier for progressionsmåling:

Skal sagsbehandleren anvende indikatorer, som er entydige empiriske operationaliseringer af kriterierne for progression? Eller er det mere hensigtsmæssigt at holde sig til bredere kriterier, som er dækkende for hele det domæne, hvor der er behov for progression?

Som diskussionen ovenfor gerne skulle have vist, er der imidlertid tale om et falsk dilemma, for sagsbehandleren kan qua de forskellige dimensioner i barnets progression have behov for alle de nævnte typer af progressionsmålinger. Der er ikke behov for at vælge mellem fremgangsmåder, men for en systematik for, hvordan de kan kobles til hinanden i en sammenhængende model. Figur 1 viser et forslag til en sådan model for elementerne i opfølgning på barnets progression. Formålet er at indkredse en ramme for fremtidige studier af de processer og den vidensgenerering, der indgår.

Figur 1. *Elementer i sagsbehandlerens opfølgning på mål for barnet, dets udvikling og trivsel.*

Modellen (figur 1) illustrerer, hvordan sagsbehandlerens vurdering af målopfyldelsen beror på en samlet vurdering af alle relevante oplysninger vedrørende de specifikke mål: egne observationer, systemdata, dialog og målresultater. Målopfyldelsen informerer sammen med andre oplysninger sagsbehandlerens samlede vurdering af barnets udvikling og trivsel. Vurderingen kan endvidere betyde, at der viser sig behov for ændring af målene i handleplanen (den grå pil).

Modellen afspejler også et samspil mellem myndighed og udfører i udformningen af grundlaget for vurdering af barnets progression. Nogle validerede måleredskaber kan, som SDQ, anvendes på tværs af en række målgrupper af udsatte børn. For andre målgrupper vil det være relevant at anvende mere målgruppespecifikke måleredskaber – for kriminalitetstruede unge fx YLS/CMI (Youth Level of Service/Case Management Inventory).

Det er formentlig hverken realistisk eller hensigtsmæssigt, at myndigheden skal implementere og anvende målgruppespecifikke redskaber for alle målgrupper på området. I stedet kan det være udførers ansvar at anvende specifikke måleredskaber alt efter målgruppe, den faglige tilgang og de forventede resultater af en indsats.

I modellen er sådanne progressionsmålinger placeret i bunden for at vise, hvordan et måleresultat – typisk fra udfører – vil kunne udgøre en del af grundlaget for myndighedens opfølgning på mål, udvikling og trivsel. Et eksempel kan være en ung, som er anbragt på en døgninstitution, og hvor det aftalte mål er, at den unge kan opnå så gode sociale kompetencer og så stor en symptomreduktion, at der kan ske hjemgivelse.

Udfører kan måle kompetencer og symptomniveau med forskellige validerede redskaber. Ved en opfølgning vil myndigheden skulle tage stilling til, hvilken betydning måleresultaterne skal tillægges i vurderingen af målopfyldelsen, når de sammenholdes med udviklingen i forældrekompetencer og familiens forhold i øvrigt (Møller og Andersen, 2016).

Evalueringsrubrikker

Validerede og dialogbaserede redskaber kan på hver sin vis indgå i de typer af progressionsmålinger, der er vist i Tabel 2. Der findes imidlertid en tredje og ofte overset type af vurderingsredskaber, som netop er egnet til den sammenfatning af oplysninger, måleresultater og vurderinger, som sagsbehandleren udfører i en opfølgning. Det drejer sig om evalueringsrubrikker, i litteraturen kendt som *evaluative rubrics*.

En evalueringsrubrik er et vurderingsredskab med kriterier, som kan lægges ned over en række oplysninger for at nå frem til en vurdering. Det giver mulighed for at afgøre, hvilken af flere rangordnede kategorier gestanden for vurdering tilhører (Davidson, 2005). Evalueringsrubrikker kendes især fra den angelsaksiske verdens uddannelsessystemer, hvor de anvendes til karaktergivning; men de anvendes i stigende grad også på andre dele af evalueringsfeltet (King et al., 2013).

En evalueringsrubrik består af tre logisk forbundne komponenter (Oakden, 2018):

1. Kriterier for, hvornår noget er godt/dårligt, modent/umodent, højt/lavt eller lignende.
2. Niveaudelte beskrivelser af værdi eller præstationer, som viser en graduering relateret til kriterierne.
3. En procedure for, hvordan man indplacer en genstand for vurdering på ét af niveauerne.

I evalueringslitteraturen (fx Arter, 2012) er der formuleret en række kvalitetskriterier for evalueringsrubrikker, hvoraf kan nævnes de følgende:

- Kriterierne er dækkende for evalueringsrubrikkens domæne; men ikke overlappende, så det samme kun tæller med i vurderingen én gang.
- Niveauerne er dækkende for hele udfaldsrummet (fx lav til høj) og gensidigt udelukkende.
- Niveauerne er beskrevet parallelt; beskrivelserne af kategorierne indeholder gradueringer af de samme elementer, så man kan sammenligne på tværs.

Den begrebslige gyldighed af komponent 1 – det vil sige, hvor godt kriterierne dækker evalueringsrubrikkens domæne, kan efter metodologien hos Scriven (2005) undersøges med spørgsmål som:

- Kan man forestille sig genstande for vurdering, som opfylder kriterierne, men som alligevel egentlig ikke er gode/modne/af høj værdi?
- Kan man forestille sig genstande for vurdering, som egentlig er gode/modne/af høj værdi, men som ikke opfylder kriterierne?

En evalueringsrubrik er kendetegnet ved, at den giver mulighed for at anvende både kriterier og mere præcise indikatorer i beskrivelsen af værdi eller præstationer under komponent 2. Mens en skala er konstrueret til at måle et begrebsligt konstrukt, så en ændring i den målte variabel altid betyder en ændring af skalatrinnet, så er en evalueringsrubrik designet til at kunne afveje flere uafhængige variable på samme tid.

Der kan altså være flere variable, som skal ændre sig, for at man kan gå fra ét niveau til et andet i en evalueringsrubrik.

Pragmatiske hensyn kan dog tale for at anvende en evalueringsrubrik, som om det var en skala. Her bør man være opmærksom på, om følgende forudsætninger er opfyldt:

- Beskrivelserne på hvert niveau bygger videre på de underliggende niveauer, så når man går et niveau op, er alle kravene til de lavere niveauer også opfyldt (følger af kvalitetskriteriet om parallelle beskrivelser).
- Spring mellem niveauer er omtrent lige store – fx samme forskel fra let til moderat, som fra moderat til høj – så der er en lineær progression fra bund til top (som trinnene på en skala).
- Der gives tydelig vejledning i, hvordan man skal afveje forskellige kriterier eller elementer i forhold til hinanden, når man indplacerer på et niveau – fx hvis genstanden scorer højt på ét kriterium og lavt på et andet (komponent 3). Denne forudsætning har især betydning for interraterpålideligheden, det vil sige, hvor ensartet evalueringsrubrikken kan forventes at blive anvendt af forskellige fagpersoner.

Den generiske struktur for en evalueringsrubrik er vist i Tabel 2.

	LAVT NIVEAU	MEDIUM NIVEAU	HØJT NIVEAU
Kriterium 1	Beskrivelse af lave præstationer efter kriteriet.	Beskrivelse af medium præstationer efter kriteriet.	Beskrivelse af høje præstationer efter kriteriet.
Kriterium 2	Beskrivelse af lave præstationer efter kriteriet.	Beskrivelse af medium præstationer efter kriteriet.	Beskrivelse af høje præstationer efter kriteriet.

Tabel 3. *Generisk struktur for evalueringsrubrik med tre niveauer og to kriterier.*

Hvis evalueringsrubrikker tilføjes typologien (Tabel 1), vil den være dækkende for de redskaber, der indgår i de nævnte tre typer af progressionsmålinger, jf. Tabel 4.

PROGRESSIONSMÅLING	PROGRESSIONSMÅLINGSREDSKABER
Vurdering af målopfyldelse	Dialogbaserede redskaber
Vurdering af barnets udvikling og trivsel	Evalueringsrubrik
Måling af adfærd og kompetencer	Validerede redskaber (evt. andre mere eller mindre standardiserede skalaer)

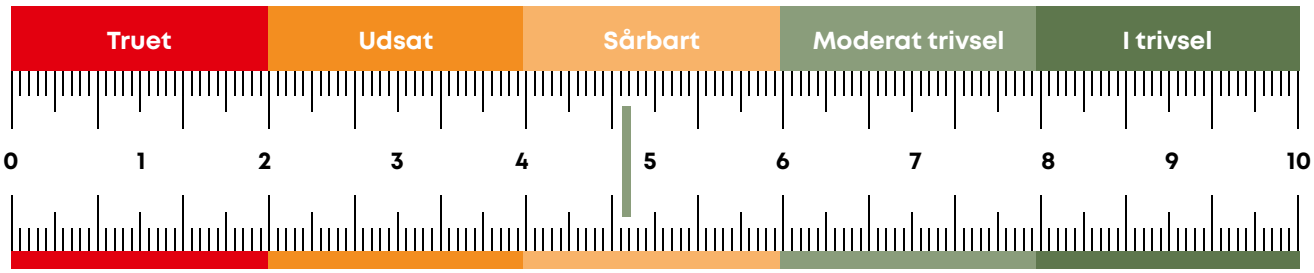
Tabel 4. *Typer af progressionsmåling og tilhørende redskaber.*

Progressionsmåling med Trivselslinealen

Trivselslinealen er udviklet af KL i forbindelse med lanceringen af DUBU 3.0, som er en specifikation af den digitale understøttelse af ICS. Trivselslinealen er udviklet til at følge barnets eller den unges progression og dokumentere udviklingen i trivslen (KL, u.å.). I DUBU 3.0 indgår således fra 2019 et modul, hvor udviklingen hos det enkelte barn kan scores på Trivselslinealen i myndighedens fagsystem.

Det nye dokumentationsredskab har rod i Børnelinealen, der i forskellige versioner har været i brug i danske kommuner i de senere år (fx Thisted Kommune, 2015). Mens Børnelinealen er et redskab til risikovurdering og handlestøtte – særligt i forbindelse med modtagelse af underretninger – er Trivselslinealen, med inspiration fra blandt andet Helsingør Kommune, vendt om, så skalaen måler trivsel og udvikling frem for risici. Risikovurderinger indgår dog stadig i fastsættelse af den enkelte score.

Visuelt er redskabet udformet som fem kategorier på en farveskala fra rød til grøn, hvor et barn kan vurderes at være henholdsvis truet, udsat, sårbart, i moderat trivsel eller i trivsel (Figur 2). De fem farvede kategorier ledsages af en lineal på 10 cm og mulighed for at score på decimaler (millimetre). Der er mulighed for at angive både en overordnet score for barnets udvikling og trivsel og en score på de lovbestemte områder i servicelovens § 50, som den børnefaglige undersøgelse og indsatsen er rettet mod. Kommunen kan også tilføje andre indikatorer, fx data for skolefravær.



Figur 2. *Trivselslinealen i DUBU 3.0. Trivselslinealen giver mulighed for scoring på tre niveauer: barnets overordnede udvikling og trivsel, de lovbestemte områder i servicelovens § 50 og valgfrie indikatorer. Kilde: KL (2019).*

Overordnet scoring

Trivselslinealen indeholder en overordnet beskrivelse af ressourcer, bekymringer og kompetencer hos både barn, forældre og i familieforhold i øvrigt. Beskrivelsen af hvert element er overordnet gradueret på de fem kategorier. Den foreslåede fremgangsmåde er, at man vurderer, hvad scoren er for barnet selv, dernæst for forældrene, og endelig hvad forældrenes omsorg og forældreevne betyder for bekymringen og den overordnede vurdering af barnet.

Redskabet er endvidere koblet til de aldersopdelte fokusområder, som er udarbejdet i tilknytning til ICS (Socialstyrelsen, 2018d). Fokusområderne er til brug for ICS ikke udformet som psykometriske skalaer eller i niveauer, men som observationer og elementer af risiko- og beskyttelsesfaktorer, man som sagsbehandler kan lægge vægt på i sin vurdering af, om et barns udvikling og trivsel er alderssvarende og inden for normalområdet. Til forskel herfra er hvert af fokusområderne i Trivselslinealen gradueret efter linealens fem kategorier, så elementerne kan anvendes til at vurdere, hvilke kategorier barn og forældre tilhører.

Trivselslinealens anvendelsesformer

Sammenholder vi KL's dokumentation for Trivselslinealen med typologien i Tabel 4, så er redskabet udviklet til at opfylde flere af de nævnte anvendelsesformål. Trivselslinealen beskrives for det første som et resultatdokumentationsredskab, som sagsbehandleren kan anvende til måling af barnets progression. Anvendelsen af redskabet sker i form af en 'scoring' på linealen. På trods af denne omtale af linealen som et skaleringsværktøj, så udgør redskabet dog ikke en skala i gængs forstand. Det anbefales at angive decimaler i vurderingen, men vejledningen til 'scoring' er knyttet til de fem kategorier og ikke til vurdering fra 0 til 10 med en decimal.

Linealens længde på 10 cm (2 cm for hver kategori) og brugen af decimaler skyldes formodentlig et ønske om at kunne vise udvikling inden for hver kategori, selv om udviklingen er for lille til at bevæge sig til næste kategori. Trivselslinealens komplekse opbygning betyder, at der kan være en lang række helt forskellige forhold, som skal ændres for at nå næste kategori.

Trivselslinealen er samtidig udformet som et dialogredskab, hvor barnet, forældre og leverandøren (eller andre fagpersoner) kan være med til at give deres vurdering af barnets overordnede udvikling og trivsel. Her lægges vægt på muligheden for parallelbedømmelser, som det kendes fra Signs of Safety og FIT. Handleplanens mål kan knyttes til skalaen efter samme logik som i Aarhus Kommunes model for effektvurdering (jf. ovenfor), så man ved opstilling af mål også tager stilling til, hvor på skalaen barnets udvikling og trivsel alt andet lige forventes at ligge, når målene er opnået.

Endelig lægges der i dokumentationen vægt på, at man i anvendelsen af redskabet kan trække på både den viden fra forskning, der er indlejret i redskabet gennem de aldersopdelte fokusområder, på viden fra dialog med de involverede og på sagsbehandlerens egen faglige vurdering, ligesom udvalgte data kan informere vurderingen. Altså netop den sammenfatning af forskellige oplysninger efter eksplicitte kriterier, som indgår i en evalueringsrubrik.

På denne baggrund kan det konkluderes, at Trivselslinealens anvendelse som dialogbaseret redskab på linje med andre kendte redskaber ligger ligefor. Hvis den skal anvendes til resultatmåling, vil det kræve, at den udformes som en skala. Eftersom Trivselslinealens grundlæggende opbygning svarer til den opbygning af vurderingsredskaber, som kendes i metodologien for evalueringsrubrikker (Tabel 3), gælder de ovennævnte forudsætninger også i dette tilfælde.

Når **Trivselslinealen** betragtes som evalueringsrubrik, er den mest iøjnefaldende mangel, at der ikke er beskrevet nogen fremgangsmåde for den nødvendige afvejning af kriterier (Oakdens komponent 3). Hvordan går man frem, hvis nogle af elementerne i de aldersopdelte fokusområder for barnet tyder på høj trivsel, mens andre tyder på lav? Eller hvordan skal man nå frem til en overordnet score (eller bare en kategori) på linealen i tilfælde, hvor barnet stemmer med beskrivelsen i den ene ende af skalaen, mens forældrene ligger i den anden ende? Skal man foretage en helhedsbetragtning, hvor man vurderer, hvilken kategori barnet ligner mest?

Vægtes alle kriterier ens, eller er der nogle absolutte minimumskriterier, som skal være opfyldt, for at man kan bevæge sig mod højere trivsel, uanset hvor mange af de andre kriterier i næste kategori, som er opfyldt?

Det er ikke usandsynligt, at flere fremgangsmåder for scoring vil kunne være gyldige. Men en eksplicitering af den tiltænkte fremgangsmåde vil i sig selv være en hjælp til implementering og til studier af de relaterede processer. Fra litteraturen om evalueringsrubrikker kendes flere gængse fremgangsmåder (fx Davidson, 2005), som udviklingen af Trivselslinealen vil kunne trække på.

Oakden (2018) beskriver tre fremgangsmåder for indplacering af en genstand på et niveau i en evalueringsrubrik:

1. Genstanden indplaceres ud fra en holistisk betragtning af, hvilken kategori den ligner mest. Dette indebærer en kognitiv afvejning ud fra en implicit væsentlighedsbetragtning.

2. Genstanden indplaceres efter en analytisk afvejning af præstationer på hvert enkelt kriterium ved hjælp af eksplicitte principper og vægtning. Der kan fx ud fra en risikovurdering formuleres regler for vægtning, som betyder, at en lav score på et meget væsentligt kriterium ikke kan opvejes af meget høje scorer på andre kriterier. Ofte anvendte procedurer er anvendelse af grænseværdier (minimumskriterier) eller trinvis fremgangsmåde, hvor der først indplaceres efter ét kriterium, hvorefter der sker finjustering efter ét eller to andre.

3. Genstanden indplaceres – efter en samlet betragtning af opfyldelsen af et sæt kriterier – ud fra en *generisk* graduering på flere niveauer. Samme graduering – fx fra ringe til fremragende – anvendes for hvert kriterium, og der kan indgå vægtning af kriterierne over for hinanden.

Hvis **Trivselslinealen** betragtes som en evalueringsrubrik, vil der dermed være mulighed for at trække på velkendte systematikker. Det vil kunne være til støtte for dens brugere, så det undgås, at den enkelte sagsbehandler fra gang til gang selv skal undersøge mulighederne og tage stilling til anvendelsen.

Til slut skal nævnes endnu to mulige anvendelsesformer, som ikke er nævnt i dokumentationen. Eftersom **Trivselslinealen** nu er tilgængelig i DUBU 3.0 som et linjestykke med trin fra 0 til 10, er der mulighed for at anvende samme lineal på andre progressionsmålingsredskaber, der bruger samme skalatrin. Det gælder fx de nævnte skalaer i Signs of Safety og FIT.

Endelig vil Trivselslinealens resultater ikke kun være relevante for den enkelte opfølgning og for den enkelte sagsbehandler, men også for overblik og styring i en afdeling. Hvis redskabet anvendes på en gyldig måde til løbende vurdering af børnene i forhold til de fem kategorier, så vil aggregerede data kunne give svar på spørgsmål som fx:

- *Hvilke sager kræver vores særlige opmærksomhed lige nu?*
- *Hvor på linealen er børnene, når vi åbner sagerne (lykkes det at komme tidligere ind i problemudviklingen)?*
- *I hvilke typer af sager eller på hvilke områder er der ikke progression?*

Diskussion og perspektivering

Introduktionen af progressionsmålinger på det sociale område i danske kommuner har som nævnt forbindelse til de to seneste bølger inden for evaluering og den styringsmæssige interesse for præstationsmålinger, resultatbaseret styring og evidensbaseret politik.

De anvendelser af progressionsmålinger, som er beskrevet i denne artikel, er imidlertid ikke begrænsede til et styringsperspektiv. I en given situation vil det ofte ikke være givet på forhånd, præcist hvordan progression skal måles, eller hvilken viden der skal lægges vægt på. Afgørelsen af, hvilken viden der skal lægges til grund for handling, udgør med andre ord en proces, som principielt ikke i sig selv kan være 'evidensbaseret' (Nevo og Slonim-Nevo, 2011). Der er derfor behov for en kontekstuel og reflekteret brug af progressionsmålinger, hvis de skal understøtte socialrådgivernes fagprofessionelle dømmekraft i dannelsen af en videnssyntese.

Møller (2017) beskriver to aktuelle, konkurrerende teoretiseringer af 'evidensbaseret praksis' som henholdsvis 'datadrevet styring' og 'refleksive organisationer'. Den refleksive organisation arbejder ud fra en erkendelse af, at data ikke i sig selv er direkte handleanvisende, men kræver faglig nysgerrighed, refleksion og fortolkning. Progressionsmålinger indgår her i sammenhæng med lokal kapacitetsopbygning, faglig ledelse, dokumentation og refleksion. Tilsvarende forudser Krogstrup (2018), at evidensbølgen er ved at klinge af, og at næste evalueringsbølge vil flytte fokus, så der efterspørges teoribaserede effektvurderinger, hvor forklaringer af processer og effekter er kontekstuelt forankrede og situationelle.

Hvordan progressionsmålinger kan understøtte en lokal refleksiv praksis, er imidlertid et spørgsmål, som kræver mere indgående og fokuseret forskning på både myndigheds- og udførerside. I et review af implementeringsstudier af 'rutinemæssig effektmåling' i psykosociale interventioner konkluderer Makcrill og Sørensen (2020), at systematisk anvendelse af målinger endnu er et område i sin vorden, og at der er behov for nærmere beskrivelser af praksis.

Blandt de presserende forskningsspørgsmål er: Hvilke processer er involveret, når en borger bliver bedt om at eksternalisere sine indre tanker og følelser ved hjælp af måleredskabet som et 'fælles tredje'? Hvordan kan fagpersonen respondere adækvat på den indhentede feedback, og hvordan kan man i en organisation anvende feedbackdata i en kollektiv refleksiv praksis?

Tilsvarende spørgsmål vil være relevante for en myndighedsafdeling, hvis progressionsmålinger skal opfylde praksisnære vidensbehov og understøtte den faglige dømmekraft.

Konklusion

Artiklen diskuterer, hvad der kan forstås ved begrebet progression på myndighedsområdet for børn og unge i udsatte positioner. Når en sagsbehandler følger op på progressionen hos et udsat barn, er der behov for en flerdimensionel forståelse i forhold til både mål i handleplanen, barnets niveau af kompetencer samt niveauet for barnets overordnede udvikling og trivsel. For en systematisk opfølgning vil derfor også være behov for anvendelse af flere typer af redskaber: dialogbaserede redskaber, validerede redskaber og evalueringsrubrikker.

Trivselslinealen er lanceret som både et måleredskab og et dialogredskab. Anvendelsen stiller forskellige krav, alt efter om det er dialogbaseret opfølgning, egentlige målinger eller en helhedsorienteret vurdering, som er formålet. Artiklen viser, at Trivselslinealen med fordel kan betragtes som en evalueringsrubrik. En videre udvikling af redskabet kan ske ved tilføjelse af en fremgangsmåde for den afvejning af forskellige forhold, som indgår i dets anvendelse.

100
30
3
15

Litteratur

Arnfred, J., Svendsen, K., Rask, C. & Jeppesen, P., Fensbo, L. & Bilenberg, N. (2019). Danish norms for the strengths and difficulties questionnaire. Danish Medical Journal, 66(6), A5546.

Arter, J. (2012). Creating & Recognizing Quality Rubrics: A Study Guide. Portland, OR: Pearson Assessment Training Institute.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Davidson, E.J. (2012). Actionable Evaluation Basics: Getting succinct answers to the most important questions. Pacific Grove, CA: Smashwords.

Davidson, E.J. (2005). Evaluation methodology Basics. New York, NY: Sage.

Ejrnæs, M. & Guldager, J. (2008). Helhedssyn og forklaring. København: Akademisk Forlag.

Harrits, G.S. (2018). Stereotypes in context: How and when do street-level bureaucrats use class stereotypes?" Public Administration Review, 79(1), 93-103.

King, J., McKegg, K., Oakden, J. & Wehipeihana, N. (2013). Evaluative rubrics: a method for surfacing values and improving the credibility of evaluation. Journal of Multidisciplinary Evaluation, 9(21), 11-20.

KL (2019). Introduktion til 'Trivselslinealen'. Måling af progression ved hjælp af Trivselslinealen. Kl.dk. København: KL.

Krogstrup, H.K. (2018). Er vi forberedte, når evidensbølgen klinger af? I Kongsgaard, L.T. & Hulvej Rod, M. (red.). Bedre begrundet praksis: Velfærdsudvikling efter evidensbølgen. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Krogstrup, H.K. (2011). Kampen om evidens: Resultatmåling, effektevaluering og evidens. København: Hans Reitzels Forlag.

Lindeberg, N.H., Bjørnholt, B., Kloppenborg H.S. & Strandby, M.W. (2018). Kommunernes anvendelse af progressionsmålinger i sagsbehandlingen og i den kommunale styring. VIVE.dk. København: VIVE.

Mackrill, T. & Svendsen, I.L. (2021). Implementing routine outcome monitoring in statutory children's services. Child and Adolescent Social Work Journal, 38, 193-200.

Mackrill, T. & Sørensen, K.M. (2020). Implementing routine outcome measurement in psychosocial interventions – a systematic review. European Journal of Social Work, 23(5), 790-808.

Mehlbye, J. (2007). En vurdering af børns behov og udvikling: Integrated Children's System (ICS). Vive.dk. København: VIVE.

Møller, A.M. (2018). Organizing knowledge and decision-making in street-level professional practice: A practice-based study of Danish child protective services. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet.

Møller, A.M. (2017). Evidensdagsordenens metamorfoser i dansk socialpolitik. Politik, 20(2), 68-87.

Møller, M.Ø. & Andersen, V.N. (2016). Resultatdokumentation på det sociale område – et kommunalt perspektiv. I Socialstyrelsen (red). Resultatdokumentation og evaluering. Håndbog for sociale tilbud. Odense: Socialstyrelsen.

Nevo, I. & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. British Journal of Social Work, 41, 1176-1197.

Oakden, J. (2018). Understanding the Components of Evaluative Rubrics and How to Combine Them. Wellington: Pragmatica Limited.

Salgado, J.F. (2017). Bandwidth-fidelity dilemma. I Zeigler-Hill, V. & Shackelford, T.K. (red.). Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Cham: Springer.

Scriven, M. (2005). Checklists. I Mathison, S. (red.). Encyclopedia of Evaluation. New York, NY: Sage.

Stokholm, M. & Kallesøe, A. (2017). FIT I børnehøjde. I Bargmann, S. (red.). Feedback Informed Treatment. En grundbog. København: Akademisk Forlag.

Socialstyrelsen (2018a). Strategisk ramme & faglig retning for omlægning til en tidligere forebyggende indsats. Odense: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2018b). Evaluering af omlægning til tidligere forebyggende indsats. Odense: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2018c). Kvalitet i sagsbehandlingen – en håndbog i anvendelse af ICS og udredningsværktøjet. Odense: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2018d). De aldersopdelte fokusområder – et redskab til arbejdet med ICS. Odense: Socialstyrelsen.

Thisted Kommune (2015). Børne-, Unge- og Familiepolitik. Thisted: Thisted Kommune.

Turnell, A., Vesterhauge-Petersen, M. & Vesterhauge-Petersen, H. (2013). Signs of Safety. Arbejdet med udsatte børn og deres familier. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedung, E. (2016). Fire bølger i evaluering. I Bredgaard, T. (red.). Evaluering af offentlig politik og administration. København: Hans Reitzels Forlag.

Vidensportalen (u.å.). Effektvurdering i Aarhus Kommune. Vidensportal.dk. Odense: Socialstyrelsen.

Jeanette B. Leth
Ph.d., Cand.scient.san & Lektor
UCN Forskning og udviklingsafdeling

Fra vurdering til evaluering. Hvad skete der med forståelsen af livslang læring i vores optagelsessystem?

Artiklen adresserer optagelsessystemets ændringer vedrørende optagelse af studerende med andre kompetencer end de formelle – med afsæt i Danmarks tilslutning til EU's vision om livslang læring tilbage i 2000. Gennem en dokumentanalyse viser artiklen adgangskravenes udvikling, og hvordan lovteksten går fra vurdering til evaluering af de studerende. Interviews med studievejleder og optagelsesvejleder gør os klogere på den praksis, der finder sted i denne forandringsproces.

Nøgleord: individuel kompetencevurdering, optagelse på andet grundlag, individuel konkret vurdering, livslang læring, vurdering, evaluering.

Baggrund

Vurdering og evalueringer, som får betydning for virkeligheden, ses mange steder i vores samfund. Vurdering er et subjektivt, fagligt skøn af en sag, mens en evaluering er en systematisk, retrospektiv bedømmelse af en sag på baggrund af dokumentation. Selvom begreberne ligger tæt op ad hinanden, så har det væsentligt forskellige konsekvenser for borgerne, om de er blevet vurderet eller evalueret.

Jeg har valgt at fokusere på det danske optagelsessystems måde at bruge vurderinger og evaluering på – i forhold til lovgivningen på området. Helt specifikt har jeg kigget på vurdering og evaluering af mulige kommende studerende, som ikke har en adgangsgivende eksamen. De kunne fra 2011 søge om optagelse på baggrund af individuel kompetencevurdering, hvor livserfaring kan ækvivalere med optagelseskravene. Det skyldes, at livserfaring er i tråd med forståelsen af livslang læring, som jeg nu vil udfolde.

Begrebet livslang læring stammer helt tilbage fra efterkrigstiden, hvor man stod med en generation af unge mennesker, som ikke havde fået en formel uddannelse. Der var behov for voksenundervisning og uddannelse for voksne, som havde andre erfaringer end dem, som man kan tilegne sig i uddannelsessystemet. Dermed ville man koble voksne på de eksisterende uddannelser uden at gøre uddannelserne unødvendigt længere, da man havde behov for, at generationen var med til at opbygge Europa.

Først i 2000 tilsluttede Danmark sig EU's politik om anerkendelse af livslang læring (EUR-Lex, 2007). Formålet var både økonomisk og humanistisk: Uddannelse af borgere skulle være med til at redde Danmark og EU i forhold til globaliseringen (Leth, 2018). Så det var en anden forståelse af livslang læring end den, som gik tilbage til efterkrigstiden.

Men der var stadig fokus på at anerkende erfaringer og kompetencer, som man havde tilegnet sig andre steder end i uddannelsessystemet. Uddannelse blev også ændret til at være et velfærdsredskab, der skulle rykke den enkelte borger ind i uddannelsesverden (Kondrup, 2012) for at sikre samfundsmæssig velstand.

Det gav samtidig borgerne mulighed for deltagelse i uddannelser, som ikke tidligere havde været en mulighed, fordi disse borgere ikke havde fulgt den slagne vej gennem uddannelsessystemet, eller fordi de ikke havde haft de rette dokumenterede kvalifikationer.

I forbindelse med begrebet livslang læring udvides forståelsen af begrebet kvalifikationer. Fra at være noget, som man tilegner sig gennem uddannelse, og som man får dokumentation på, ændrer det sig til, at man taler om kompetencer, som defineres som en kombination af viden, færdigheder og erfaringer (Garavan og McGuire, 2001).

Begrebet kompetence er gennem tiden blevet defineret meget forskelligt – ud fra den enkelte forfatters ståsteder (Illeris, 2011; Larsen, 2005; Pedersen og Høyrup 2003; Lindholm, 2017).

"Samtidig bruges kompetencebegrebet også i forskellige kontekster såsom politiske visioner, uddannelsesmål og erhvervskompetencer, som har hver deres forståelse og ideologi."
(Leth, 2018).

Det væsentlige i denne sammenhæng er at bemærke, hvordan kvalifikationer bygger på en evalueringsforståelse, mens kompetencer bygger på en vurderingsforståelse. Det vil med andre ord sige, at der i det danske optagelsessystem i 2011 sker en ændring: fra udelukkende at handle om dokumenteret evaluering til at blive en vurdering på baggrund af en livslang læringsforståelse.

For god ordens skyld skal det nævnes, at der altid været mulighed for at give merit for enkelte fag, men med anvendelsen af begrebet livslang læring får borgerne mulighed for at ansøge om en individuel kompetencevurdering, hvis de selv mener, at deres kompetencer ækvivalerer med adgangskravene til en professionsbacheloruddannelse. Det betyder, at der er mulighed for at give dispensation for hele uddannelsesniveauer.

Jeg vil nu redegøre for, hvordan Danmarks tilslutning til livslang læring afspejler sig i adgangsbekendtgørelserne til professionsbacheloruddannelserne. Det vil jeg gøre ved en dokumentationsanalyse.

Livslang læring – udmøntning i praksis

Sporene fra livslang læring ses første gang afspejlet i Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser i 2011 (UFM, 2011), hvori der står (de kursiverede fremhævelser i alle følgende citater er mine):

§ 8. I de tilfælde, hvor ansøger søger optagelse på et andet grundlag end de fastsatte adgangskrav, skal uddannelsesinstitutionen foretage en individuel vurdering af ansøgers kompetencer.

Stk. 2. Institutionen foretager den individuelle vurdering af ansøgerens kompetencer på baggrund af de oplysninger, som fremgår af ansøgningen. Vurderingen skal bygges på oplysninger om ansøgers samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor de er erhvervet. Skønnes ansøgeren efter vurderingen at have faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav, og vurderer institutionen, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen, kan institutionen meddele ansøgeren optagelse (UFM, 2011).

Som det fremgår af teksten, så anvendes ordet vurdering. Det betød, at der skulle laves en ny praksis, denne landede på studievejledernes bord. Sammen med Nationalt Videnscenter for Realkompetence (NVR), som var placeret på professionshøjskolen VIA, oprettede man IKV Pro.

Det bestod af studievejledere, som arbejdede med at lave en individuel kompetencevurdering, så den levede op til intentionerne om livslang læring.

Opgaven var kompleks, da der skulle laves en opvejning af erfaringer i forhold til de formelle adgangskrav. Det blev grebet forskelligt an på de forskellige professionshøjskoler, hvor nogle skoler lavede optagelsesteams for individuel kompetencevurdering, mens andre udviklede særlige måder at holde samtaler på, hvor blandt andet billedmateriale indgik. Det skete for at sikre, at man kom hele vejen rundt om individets kompetencer (Salling Olsen og Aagaard, 2016). Derudover blev opgaven også kompliceret af, at der i adgangsbekendtgørelsen var krav om, at studievejlederen skulle kunne se, om ansøgeren kunne gennemføre uddannelsen, hvilket jeg har kritiseret tidligere (Leth, 2018).

Følger man udviklingen indenfor denne optagelsesmulighed i bekendtgørelserne, sker der løbende mindre ændringer. I 2019 fjernede man vurderingen af, om ansøgeren kunne gennemføre uddannelsen, og samtidig fastholdt man begreberne viden, færdigheder og kompetencer (UFM, 2019). De pegede stadigvæk tilbage på EU-Kommissionens beskrivelse af livslang læring (EU-Kommissionen, 2001).

I 2020 blev bekendtgørelsen ændret igen, og nu røg betegnelsen "individuel kompetence" ud af adgangsbekendtgørelsen. I stedet anvendte man "optagelse på andet grundlag" (OPAG):

§ 8. En ansøger kan søge om optagelse på baggrund af andre dokumenterede kvalifikationer end de fastsatte adgangskrav. Ansøgningen indgår i optagelsesprocessen på lige fod med de øvrige ansøgninger, hvis uddannelsesinstitutionen har vurderet, at ansøgeren har faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav.

Stk. 2. Institutionen kan kræve, at ansøgeren inden studiestart har bestået supplerende fag for at dokumentere nødvendige kvalifikationer.

Stk. 3. Institutionens faglige vurdering efter stk. 1 og 2 omfatter kun den ansøgte uddannelse ved den pågældende institution (UFM, 2020).

Det var en betydelig ændring, når man ser den i forhold til livslang læring, da der ingen tilbagevisninger var til EU's strategi for livslang læring eller til den danske strategi fra 2007 (UVM, 2007). Det fremgår blandt andet, at man slet ikke anvendte kompetencebegrebet og i stedet gik tilbage til kvalifikationsbegrebet, som ikke omfattede livserfaringer. Det var et tilbageskridt – mod den dokumenterede evaluering af ansøgeren, og den livslange, helhedsorienterede kompetencevurdering røg ud.

I 2021 blev optagelsesmuligheden igen ændret. Nu hedder den Optagelse på baggrund af individuel konkret vurdering:

§ 9. En ansøger kan søge om optagelse på baggrund af andre dokumenterede kvalifikationer end de fastsatte adgangskrav. Ansøgningen indgår i optagelsesprocessen på lige fod med de øvrige ansøgninger, hvis uddannelsesinstitutionen har vurderet, at ansøgeren har faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav.

Stk. 2. Institutionen kan kræve, at ansøgeren inden studiestart har bestået supplerende fag for at dokumentere nødvendige kvalifikationer.

Stk. 3. Institutionens faglige vurdering efter stk. 1 og 2 omfatter kun den ansøgte uddannelse ved den pågældende institution (UFM, 2021).

Lovteksten er nøjagtigt den samme, som blev anvendt i 2019. Men betegnelsen er blevet ændret – fra at hedde "Optagelse på baggrund af andet grundlag" til nu at hedde "Optagelse på baggrund af individuel konkret vurdering", som forkortes IKV. Det er nøjagtig den samme forkortelse, som man tidligere har anvendt til individuel kompetencevurdering (IKV).

Som jeg tidligere har argumenteret for, er der væsentlig forskel på afsættet, når man laver en individuel, konkret vurdering på baggrund af

dokumenterede kvalifikationer, nemlig en evalueringsforståelse og når man laver en individuel kompetencevurdering. Sidstnævnte tager afsæt i en livslang læringsforståelse, hvor kompetencebegrebet indgår, og der kan inkluderes livserfaringer. Dette må siges at skabe potentiale for forvirring – for både ansøger og medarbejder.

Ovenstående danner grundlag for at besvare følgende spørgsmål: Hvordan arbejder man i praksis med denne ændring? Det vil sige ændringen fra at anvende en livslang læringsforståelse – gennem brug af kompetencebegrebet – til at anvende en konkret vurdering, som bygger på en evalueringsforståelse? Dette vil jeg belyse ved hjælp af interviews med fire forskellige studievejledere og en optagelsesvejleder, som er aktørerne i denne procedure. Interviewene er foretaget i februar 2021, da man anvendte OPAG som optagelsesgrundlag. Grundet pandemien (covid-19) er interviewene foretaget via Teams, som semistrukturerede, hermeneutiske interviews, og de er blevet fortolket i lyset af livslang læring (EUR-Lex, 2007) og kompetencer.

> **"Her defineres kompetencer som noget, man kan tilegne sig i alle livets facetter, og som er iboende det enkelte menneske."**
> (Leth, 2018).

Fra vurdering til evaluering: Hvad gør man?
Professionshøjskolerne har de seneste år, organisatorisk set, ændret på deres optagelsespraksis. Der er på en del skoler blevet oprettet et optagelsesvejledningsteam i regi af studieadministrationen. Derfor er det ikke længere studievejlederne, der foretager den telefoniske vejledning i forhold til optagelse, som det var før 2019. Opgaven bliver i stedet varetaget af HK-/AC-medarbejdere. Det betyder også, at den første sortering af ansøgninger varetages af optagelsesvejledningsteamet. På nogle af professionshøjskolerne kommer alle IKV-, OPAG- og meritvurderinger til studievejlederen:

De foretager selve evalueringen af ansøgerens kvalifikationer i forhold til optagelseskravene, mens denne evaluering på andre skoler ligger i studieadministrationen. Det giver en forskellige praksis, som nedenstående svar viser:

Spørgsmål: *Hvordan behandler I OPAG-ansøgninger på jeres professionshøjskole?*

Vi foretager vurderingen i optagelsesvejledningen **(interview E)**.

Optagelsen kommer også med ansøgninger, der ikke har søgt OPAG, men som de vurderer måske kunne søge OPAG, og så beder vi ansøgerne søge den vej **(interview B)**.

Det vil med andre ord sige, at der finder forskellige procedurer sted, alt efter hvilken professionshøjskole man søger om OPAG på. Det kan formentlig tilskrives ændringen af organiseringen omkring optaget.

Studievejlederne, som jeg har interviewet, har forskellige opfattelser af ansøgermængden, hvad angår ansøgninger på andet grundlag:

I de senere år er der kommer færre og færre individuelle kompetencevurderingsansøgninger på mit bord **(interview A)**.

Jeg har slet ikke haft nogen (individuelle kompetencevurderinger) de seneste år **(interview B og C)**.

Vi har haft en hel del ansøgninger, særligt om foråret, men det sidste år har vi haft over hele året. Men det skyldes også, at vi mangler ansøgere **(interview D)**.

Det bliver her tydeligt, at individuelle kompetencevurderingsansøgninger forsvinder, hvilket er i overensstemmelse med adgangsbekendtgørelsens ændringer. Samtidig er der også en praksis, hvor man stadigvæk taler om individuel kompetencevurdering, og på en enkelt professionshøjskole anvender man individuel kompetencevurdering, da man mangler ansøgere til uddannelsen.

Der finder også forskellige processer sted, når det handler om, hvordan man evaluerer kvalifikationer med optagelseskravene. De steder, hvor studievejlederne foretager evalueringen, bliver ansøgeren ringet op, og der foregår en systematisk gennemgang af de dokumenterede kvalifikationer. Nogle steder har de en fast interviewguide, som de følger, for at sikre, at alle søger på lige vilkår. Men der foretages også en vurdering, idet der i interviewet spørges ind til hele ansøgerens liv. Således når man ud over de kvalifikationer, som ansøgeren umiddelbart selv har anført. Det sker for at finde ud af, om der gemmer sig skjulte kompetencer, som kan være adgangsgivende.

Her er to eksempler:

Jeg havde en ansøger, der havde været bosat i USA i en årrække og havde arbejdet derovre. Da hun kom hjem, havde hun arbejdet i en virksomhed, hvor hun havde stået for al den engelske korrespondance. Det vurderer jeg til at ækvivalere med engelsk på B-niveau **(interview B)**.

En af de seneste ansøgere jeg havde, var en mand på 54. Han havde lavet alt muligt i hans liv. Det seneste, havde han taget, var en akademiuddannelse, som han ikke rigtigt kunne komme afsted med at bruge til noget. Og så havde han også været sendt ud i kommunalt regi i noget praktik [i en børnehave]. Han havde egentlig ikke så meget erfaring fra praksis, men noget havde han. Han var blevet ramt. Det her var noget, han ville, og han blev optaget på en IKV (interview D).

Det bliver her tydeligt, at man fortsat anvender livslang læring-perspektivet, da livserfaringerne får lov til at ækvivalere med formelle adgangskrav. Hermed bliver det muligt for ansøgerne at blive professionsstuderende på trods af ændringerne i adgangsbekendtgørelsen fra individuel kompetencevurdering til optagelse på andet grundlag.

En studievejleder reflekterer over betydningen af sit arbejde med følgende vurderinger:

Det er sådan et område, hvor det handler rigtig meget om fortolkning og rigtig meget om vurdering, og min vurdering kan jo være meget anderledes end din vurdering, for eksempel, men … Vi læner os op ad IKV-pro, fordi det er jo ikke simpelt at sidde og vurdere en ansøgers kompetencer, og ansøgeren har også nogle gange svært ved det, kan man sige. Hvordan vurderer man for eksempel dansk på A-niveau … Så jeg spørger til, om de læser meget, og hvis de siger ja til det, hvad de så læser. Hvis de siger Virkelighedens verden og B.T., så bliver jeg sådan lidt uh, det er ikke lige det, vi har brug for. Vi har brug for nogle, der kan læse noget andet **(interview D)**.

Studievejlederne er enige om, at det kan være svært for ansøgerne at synliggøre deres kompetencer, fordi der er meget fokus på at kunne dokumentere i traditionel forstand. Ovenstående eksempel tydeliggør den subjektive del af en vurdering. Den vil også betyde, at man ikke får en stringent optagelsespraksis, når man taler om kompetencevurdering.

Overgangen fra individuel kompetencevurdering til optagelse på andet grundlag giver en mudret praksis, da begreberne fortolkes forskelligt af forskellige medarbejdergrupper.

Vores jurist fremlagde en case, hvor en ansøger havde være bosat i England en tre-fire år, arbejdet og begået sig på engelsk. Så var vores jurists holdning, at det ikke er engelsk på B-niveau. Så er det, jeg tænker: Hvis det er den måde, vi tænker på, så kan vi lige så godt sige til dem med det samme, at så skal de tage engelsk på B-niveau. For man kan jo ikke få engelsk på B-niveau i det virkelige liv, vel. Altså, der har vi nogle sammenstød og nogle frustrationer indimellem **(interview D)**.

I dette citat bliver det tydeligt, at der i praksis er udfordringer, alt efter hvem der foretager vurderingen – og på hvilket grundlag. Er det en evaluering eller vurdering, der skal foretages? Juristen anvender et evalueringsperspektiv, men ser man på det ud fra begrebet livslang læring, så vil en positiv vurdering også være mulig. Der står desuden i lovteksten, at det skal være en vurdering, så hvem har ret?

Hvis evalueringen udelukkende finder sted i optagelsesteamet, så bliver ansøgeren ikke kontaktet. Her sker evalueringen udelukkende på baggrund

af de dokumenterede kvalifikationer, som ansøgeren har medsendt. Så følger man den gældende bekendtgørelses ordvalg om dokumenterede kvalifikationer. Det viser vigtigheden af, at man kan dokumentere sine kvalifikationer, men er det også den type af studerende, som bidrager positivt til studiemiljøet? Det har jeg spurgt studievejlederne om.

Studievejlederne er enige om, at der er en høj gennemførelsesprocent, hvad angår ansøgerne til individuel kompetencevurdering: Det er modne studerende, der satser meget på at få denne uddannelse. Det er i overensstemmelse med forskningen på området (Leth, 2018), og nedenstående citat understøtter dette:

De (individuelt kompetencevurderede studerende) bidrager positivt til studiemiljøet. De andre studerende kan lære noget af dem, fordi de har nogle andre erfaringer med, som de kan sætte i spil på en anden måde (interview A).

Konklusion

Det kan hermed konkluderes, at der over de seneste år er sket et skred i tilslutningen til livslang læring og brugen af den i det danske optagelsessystem på professionshøjsskoleniveau. Der er stor forskel på, hvem der foretager vurderingerne af ansøgerne, og på afsættet for deres vurderinger. Det får betydning for ansøgerne, da vurderingen afgør deres mulighed for at deltage i uddannelsen.

Ændringen i brugen af kompetencebegrebet giver udfordringer internt i professionshøjskolesektoren, da der er forskel på for forståelserne i studievejlederens meget humanistiske "livslang læring-fortolkning" til en mere administrativ "en til en-fortolkning". Det gør sig tydeligt gældende i den retorik, som hersker på området, hvor studievejlederne fortsat taler om "kompetencer", mens det administrative personale bruger begrebet "konkret vurdering".

Spørgsmålet er, hvad der tjener os bedst: Bør vi have fokus på individuelle kompetencer eller på en individuel, konkret forståelse?

Dette spørgsmål skal ses i lyset af, at vi står overfor et mindre ansøgerfelt i de kommende år – grundet mindre årgange, og at der indenfor forskellige professioner er mangel på arbejdskraft. Derfor er der også en enkelt professionshøjskole, som anvender kompetenceforståelsen, hvilket netop var hele EU's begrundelse for udarbejdelsen af et mere fleksibelt uddannelsessystem.

Modsat giver den konkrete, dokumenterede evaluering et mere transparent optagelsessystem og formentlig en lettere sagsbehandling. Spørgsmålet er så, hvad der er til samfundets bedste? Og hvordan gør man det tydeligere for ansøger og medarbejder, hvordan man anvender forkortelsen IKV, når begge forståelser af den optræder på professionshøjskolernes hjemmeside?

Litteratur

Alba, G.D. & Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. Instructional Science, 24, 411-437.

EU-Kommissionen (Commission of the European Communities) (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Bruxelles: Commission of the European Communities. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF (set 06.02.2022).

EUR-Lex (2007). Access to European Union law. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=uriserv%3Ac11071 (set 18.02.2016).

Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and reality. Journal of workplace Learning, 13(4), 144-164.

Illeris, K. (2011). Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan? Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kondrup, S. (2012). Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitet.

Larsen, S.E. (2005). Klar, parat, start! – om viden, voksne og kompetence. I Jensen, C.N. (red.). Voksnes læringsrum. Værløse: Billesø & Baltzer.

Leth, J.B. (2018). Mennesket bag individuel kompetencevurdering (IKV). Læring, erfarings- og identitetsprocesser samt uddannelsesdeltagelse på bygningskonstruktør og fysioterapeutuddannelserne. Roskilde: Roskilde Universitet.

Lindholm, J. (2017). Hverdagsliv fortællinger om kompetencer i sundhedsuddannelserne. I Salling Olesen, H., Aagaard, K. & Husted, B. (red.). Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring. Aarhus: Nationalt Videnscenter for Realkompetence.

Pedersen, K. & Høyrup, S. (2003). Kampen om kompetencerne. I Bryderup, I. (red.). Pædagogisk sociologi – en antologi. Emdrup: Danmarks pædagogiske Universitet.

Salling Olesen, H. (2005). Kvalifikation og kompetence. I Cornelius, H. & Schnack, K. (red.). Voksenpædagogisk opslagsbog. København: Christian Ejlers Forlag.

Sallling Olesen, H. & Aagaard, K. (2016). Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring. Aarhus: Nationalt Videnscenter for Realkompetence.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2021). BEK nr. 97 af 25/01/2021.Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/97 (set 20.12.2021).

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2020). BEK nr. 17 af 09/01/2020. Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/17 (set 12.04.2021).

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2019). BEK nr. 211 af 27/02/2019. Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/211 (set 12.04.2021).

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2011). BEK nr. 87 af 07/02/2011. Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2011/87 (set 12.04.2021).

UVM (Undervisningsministeriet) (2007). Danmarks strategi for livslang læring. København: Undervisningsministeriet. http://static.uvm.dk/Publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf (set 15.03.2017).

Vibeke Christensen
Lektor,
Syddansk Universitet

Peter Hobel
Lektor,
Syddansk Universitet

Faglig læring gennem sproglig feedback – bidrag til udviklingen af en fagspecifik, formativ evaluering af elevtekster i alle fag

Man lærer sig et fag ved eksempelvis at skrive i faget. Feedback på elevernes faglige tekster har dermed potentiale til at støtte både skrivning og faglig læring. Imidlertid kræver det viden om, hvordan sprog og fagligt indhold hænger sammen, og hvordan dette kan adresseres i feedback.

I artiklen præsenterer vi en teoretisk forbindelse mellem tekstens mesoniveau og fagets indhold og indre sammenhæng, og vi associerer derefter med feedbackteori og formativ evaluering. Den udviklede teoretiske forbindelses anvendelighed vises og diskuteres ved analyse af elevtekster fra fagene biologi og historie på gymnasialt niveau.

Nøgleord: faglig skrivning, feedback, formativ evaluering, teksttrekan

Introduktion

Sprog og tænkning er tæt forbundne (Vygotsky et al., 1971, bd. 2, pp. 273-278), og de også tæt forbundne med læring. Når sproget materialiserer sig i skrift, betyder det, at tanker udvikles, får fysisk form og bliver synlige for både den skrivende og læserne. Det er svært at skrive, fordi skriftsproget må være fuldt udfoldet. Det skal kunne forstås af en læser, der ikke er samtidig i tid og rum med skriveren. I den forstand er det dekontekstualiseret. Men det faglige sprog er selvfølgelig kontekstualiseret i en anden forstand: Man benytter faglige genrer og skriver sig ind i en faglig diskurs med et bestemt fagligt formål (Krogh & Hobel, 2020; Vygotsky et al., 1971, bd. 2, pp. 273-278).

Skrivning er med andre ord et centralt læringsredskab i uddannelse på alle niveauer. Nyere dansk forskning (Krogh, 2015) peger i forlængelse af New Literacy Studies (se fx Street, 1997) på, at man lærer sig fag gennem at skrive i fag. Skrivning er ikke bare en teknisk færdighed, der kan bruges til at flytte indsigt fra hoved til papir eller dokument, men en meningsskabende proces, som foregår i en kontekst og et fællesskab. Skrivning er med andre ord en situeret, meningsskabende proces.

Læring støttes også gennem andre aktiviteter end skrivning, fx feedback og formativ evaluering. Det er velbelyst i såvel kognitiv som sociokulturel sammenhæng, hvordan feedback fra lærere og peers støtter både læring, skrivning og skriveudvikling (se fx Piekut & Hobel, 2016). Men når det kommer til at belyse, *hvordan* fag og sprog hænger sammen, og hvordan de lærendes arbejde med denne sammenhæng støttes bedst muligt gennem feedback, så er vores forskningsmæssige viden tyndere. Vender vi blikket mod praksis, så bliver det tydeligt, at det kan opleves som vanskeligt for den konkrete underviser både at have stor faglig viden og tilstrækkelig viden om sprog og tekster til på bedst mulig vis at støtte skrivning og læring i én og samme proces.

Denne artikel er et bidrag til udviklingen af den teoretiske og didaktiske viden om, hvordan feedback på skriftlige produkter på samme tid støtter

elevernes faglige skrivning og faglige læring. Vi præsenterer en teoretisk sammenhæng mellem sprog, faglig viden og feedback, der er fagdidaktisk sensitiv, og udvikler en model, som kan anvendes, når man skal give kriteriebaseret formativ feedback på elevernes fagtekster.

Vi diskuterer analysemodellens styrke ved at analysere to elevtekster fra henholdsvis biologi og historie i gymnasiet. De to tekster stammer fra et interventionsprojekt, som en af artiklens forfattere har gennemført (Christensen og Hobel, 2021). Teksterne er fra to forskellige fag for at vise, hvordan den formative feedback hænger sammen med og er afhængig af fagdiskursen. Analyserne er gennemført i dialog med to faglærere, der kender de to gymnasiale fagdiskurser indefra. Tilsvarende analyser ville kunne gennemføres med faglærere fra folkeskolen, der kender fagdiskurser dér.

Foreliggende viden

Feedback har stor og positiv indflydelse på elevens læring generelt (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), uanset om den gives af læreren (se fx Blåsjö & Josephson, 2018; Dysthe, 2011; Wingate, 2010) eller af kammerater/peers (se fx Adams, 2011; Crossman & Kite, 2012).

Karakteren af feedbacken fordeler sig på opgave-, proces- og selvreguleringsniveau (Hattie & Timperley, 2007). Sidstnævnte, som Hattie og Timperley overvejende beskriver, men ikke udelukkende, med personlige faktorer som motivation, engagement og monitorering, er af Christensen (2014) omdøbt til læringsforvaltning, hvorved læringsindholdet trækkes frem på lige fod med de personlige faktorer.

Også når det kommer til skrivning, er feedbackens positive indflydelse velbelyst. I første omgang skelner vi med Krogh (2010, p. 27) mellem sprogfag og ikkesprogfag, hvor sprogfagene er karakteriseret ved, at sprog og tekster både er medie for fagligt indhold og fagets genstand. Den opnåede viden om sprog kan transformeres til viden i ikkesprogfagene. Forskning vedrørende sprog og tekster som genstandsfelt viser, at kriteriebaseret feedback understøtter elevernes skrivning (Murtagh, 2014; Parr & Timperley, 2010; Timperley & Parr, 2009). Feedbacken gives overvejende på opgaven, mindre på processen og næsten ikke på læringsforvaltning (Christensen, 2015; Hattie, 2013).

Eleverne bruger med størst sandsynlighed feedback, der er konkret, tekstnær og handlingsorienteret (Bueie, 2016; Christensen, 2015; Igland, 2008) om end billedet er varieret, idet nogle elever også ønsker feedback på et mere overordnet niveau
(Bueie, 2016).

Fokus for feedback på tekster samles ofte i kategorierne lokalt og globalt tekstniveau (Igland, 2008; Kronholm-Cederberg, 2009; Smedegaard, 2016; Timperley & Parr, 2009). Men de to kategorier betyder noget forskelligt. Hos Underwood og Tregidgo (2006) forstås feedback på det lokale niveau som grammatik og mekanik/teknik. Det handler om fx stavning og andre forhold, der kan udpeges som rigtige eller forkerte. Deres globale niveau omfatter blandt andet indhold og organisering. Vardi (2008), føjer kategorien "uklar" (unclear) til det lokale og det globale niveau.

Til det globale niveau henregner hun feedback, der adresser tekstens organisering af information, tænkning og/eller kilder samt feedback vedrørende generelle regler og konventioner, fx reference og citation. Til det lokale niveau hører feedback på sproglige formalia og akademiske udtryk samt strukturen og tænkningen i introduktionen eller konklusionen. Struktur kan altså hos Vardi tilskrives både det lokale og det globale niveau, mens det hos Underwood og Tregidgo hører til det globale niveau.

Blåsjö og Josephsen (2018) skelner mellem tekstens makro- og mikroniveau, som kan sidestilles med globalt og lokalt niveau. Herimellem indskyder de yderligere et niveau, mesoniveau, som omfatter blandt andet kohæsion og afsnit (det uddybes i næste afsnit). De finder, at underviserne stort set ikke giver feedback på dette niveau. Et tilsvarende resultat findes i en undersøgelse af faglige skrivevejlederes disciplinspecifikke feedback til studerende på første semester (Christensen & Hobel, 2020). Selvom mesoniveauet kun behandles eksplicit af Blåsjö og Josephsen, så er det implicit til stede i andre undersøgelser.

Lachner et al. (2018) anvender et computerprogram til at analysere den studerendes tekst, herunder også mesoniveauet. Analysen udmønter sig i en grafisk visualisering af begrebshierarkier i teksten. Disse begrebshierarkier beskriver en indholdsmæssig struktur i teksten og støtter den studerende i det videre arbejde. Hos Koffman et al. (2017) gives feedback på grundlag af et rubric, hvor såvel det faglige indhold som sproglige elementer er ekspliciteret. Det omfatter fx tydelig problemformulering, databehandling og -analyse, argumentation, tydelig emnesætning og konklusion, hensigtsmæssig sætningsafgræsning og formel korrekthed, altså såvel makro-, meso- og mikroniveau.

Vender vi blikket mod de to fag, som eksempeltekserne nedenfor relaterer til, undersøges der inden for historiefaget kombinationen af historiefaglige strategier og skrivestrategier, herunder generering af ideer, formuleringer på sætnings- og afsnitsniveau, udvikling af emne eller opsætning, tilføjelse af understøttende ideer, foregribelse af modargumenter og konklusion (De La Paz, 2005). To undersøgelser angår generisk versus disciplinspecifik skriveundervisning (Smirnova, 2015; Van Drie et al., 2015).

Inden for naturfag ses en større variation i undersøgelsernes sproglige detaljeringsgrad. En hollandsk undersøgelse (Schillings et al., 2020) konkluderer, at peer-to-peer-dialog om lærerens feedback har positiv indflydelse på de studerendes faglige skrivning. Schmidt-McCormack et al. (2019) undersøger den fagspecifikke skrivning om organisk syre-base-kemi i elevtekster –formuleret som et brev til en kollega. Kravene til skriftligheden er generiske, og de studerende modtager feedback af en skrivevejleder – baseret på ikke nærmere beskrevne rubrics. Studiet finder, at feedback bevirker mere præcision i skrivning om syre-base-begrebet.

Endelig nærmer Morawski og Budke (2019) sig mesoniveauet i deres undersøgelse af gymnasieelevers skrivning i faget geografi. Deres tre feedbacktrin korresponderer med tekstens mikro-, meso- og makroniveau: det første trin omhandler generiske forhold som stavning og grammatik, det andet trin omhandler fagspecifikke sproglige forhold, fx en problempræsenterende introduktion, og det tredje trin omhandler kvaliteten af den overordnede, faglige argumentation.

Kun ganske få undersøgelser retter sig altså mod tekstens mesoniveau, men flere undersøgelser trækker implicit på viden om dette niveau. Forskning i new literacytraditionen (i Danmark fx Christensen, Krogh og Jakobsen, 2015; Krogh og Jakobsen, 2016) peger på, at faglig skrivning ikke er et generisk anliggende. Man lærer sig fag gennem faglig skrivning og bliver på den måde indkulturet i den faglige diskurs. Men der mangler viden om, hvordan dette realiseres i elevtekster, specielt på mesoniveauet, og hvordan denne viden kan omsættes til didaktisk praksis i forbindelse med feedback og vejledning.

Teoretisk forståelse af sammenhængen mellem skrivning og læring

Vygotsky (Emig, 1977; Vygotsky et al., 1971) ser skrivning som et medierende redskab for tænkning og for læring. Man skriver ikke sine færdige tanker ned, de kommer til syne gennem skriveprocessen. Hvordan dette sker, er blandt andet undersøgt empirisk af Bangert-Drowns, Hurley og Wilkinson (2004). New Literacy Studies (Krogh & Jakobsen, 2016; Krogh et al., 2015; Street, 1997) bygger videre på forståelsen og ser literacy som evnen til at afkode, forstå og anvende fx verbalsprog og andre repræsentationsformer. Literacy er en social praksis, der tilegnes situeret – fx i fag i skolen.

Shanahan og Shanahan (2012) understreger, at et fags indhold udtrykkes, udvikles og forhandles i sproget. Da sprog og tænkning er tæt forbundne, er (skrift)sproglige udtryk et udtryk for den lærendes faglige viden og erkendelse, ligesom sproget er et redskab til yderligere faglig erkendelse. Gennem skrivningens situerede praksis indsocialiseres den lærende i det faglige fællesskab (Prior & Bilbro, 2012).

Forskelle i fagenes sprog hænger sammen med fagenes forskellige erkendelsesinteresser og tænkemåder (Kristiansen, 2017, kap. 3; Shanahan & Shanahan, 2012). Naturvidenskabelige fag er orienteret mod at beherske omverden, humanistiske fag er forståelsesorienterede, og samfundsvidenskaberne er orienteret mod frigørelse fra illegitim magtudøvelse (Kalleberg, 1979).

Shanahan og Shanahan (2012) peger på, at i naturfag er den overordnede hensigt ofte at identificere og forklare årsagssammenhænge. Resultaterne formidles i stramt opbyggede genrer.

Der anvendes entydige faglige begreber, som indgår i klassifikationssystemer – tænk fx på det periodiske system. Temporale koblinger som "først" og "dernæst" anvendes i forbindelse med beskrivelse af forsøg og hændelser i naturen, mens kausale koblinger som "fordi", "derfor" og "som følge af" angiver forklaringer. Det skrivende subjekt, "jeg", fremgår ikke af teksten, fordi de eksperimenter og data, der ligger til grund for resultaterne, skal kunne gentages af andre, og dermed er det fortolkende subjekt ikke så væsentligt. Referencer fokuserer derfor også på andres forskningsresultater, og ikke blot på forskere.

Naturvidenskab anvender årsagsforklaringer, der siger, at hvis initialbetingelsen Z er til stede, følger X af Y. I biologi anvendes også funktionelle forklaringer, som siger, at egenskaben X i en organisme i en population vinder i evolutionen, hvis den giver bedre betingelser for organismens reproduktionsevne end nærliggende alternativer (Føllesdal et al., 1990). Ofte anvendes nominaliseringer: Et verbum, der betegner en proces, pakkes sammen med den, der udfører processen, i et substantiv. Nominaliseringen medfører en tingsliggørelse, men tankeøkonomisk er der den fordel, at kausalrelationen mellem to nominaliseringer udtrykkes klart. Et eksempel kan være: "CO2-udledningen medfører global opvarmning".

I historiefaget er den overordnede hensigt ifølge Shanahan og Shanahan at beskrive, forklare og forstå sammenhænge både på struktur- og aktørniveau. Til de brede og komplekse erkendelser egner essaygenren sig som overordnet struktur. Ordvalget kan være metaforisk, fordi sådanne ord egner sig til at formidle store og sandsynlige sammenhænge, som er baseret på en forståelse af udvalgte kilder.

Temporale koblinger anvendes, når historiske forløb fremstilles, og kausale koblinger anvendes, når mulige årsagssammenhænge skal angives. I historie anvendes også kausale forklaringer, og nogle forskere anvender også funktionelle forklaringer, når de fx siger, at kernefamilien, bedre end nærliggende alternativer, sikrer omsorg for børn i det senmoderne samfund.

I modsætning til naturvidenskaberne anvender historie også intentionelle forklaringer: handlingen X er ifølge den handlende det bedste middel til at realisere et ønske i situation Y. Der er fokus på den handlende aktør. Derfor kan det også være problematisk at anvende nominaliseringer i historie – fx "dampmaskineteknologien faciliterede industrialiseringen" – fordi aktørerne, deres interesser og magtforhold pakkes, og udviklingen kommer til at fremstå som "naturlig". Endelig er det skrivende subjekt, "jeg", helt afgørende i teksten. Historikere interesserer sig for andre historikeres argumenter for deres forståelse af den historiske udvikling.

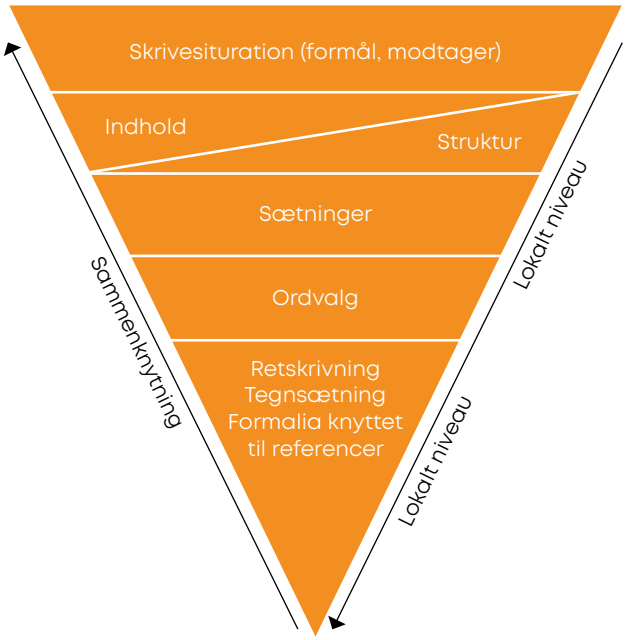
Både naturvidenskab og historie anvender forklaringer med henblik på henholdsvis at kunne kontrollere naturen og med henblik på at kunne forstå historien og mellemmenneskelige relationer. På den måde er faglige projekter i skolen orienteret mod forklaringer, og det at kunne forklare må derfor stå centralt i forbindelse med stilladsering af og formativ feedback på elevernes faglige skrivning.

Med reference til SOLO-taksonomien (Biggs & Collis, 1982) kan man sige, at eleverne skal kunne arbejde relationelt og ikke bare uni- eller multistrukturelt. De skal ikke bare angive en eller flere årsager til en virkning. De skal diskutere relationen mellem de forskellige forklaringer og fundere denne relation fagligt. Med Toulmins (2003) terminologi kan man sige, at faglig teori og faglig metode skal inddrages som hjemmel for, at de angivne belæg er valide, og som begrundelser for, at påstanden holder.

På denne baggrund står det klart, at alle fag reelt er sprogfag (Krogh, 2010, s. 27). Selvom sproget i sig selv ikke er undervisningens genstand som fx i dansk og engelsk, anvender også naturvidenskab og historie sproget som medie til videns- og meningskonstruktion. Det medfører, at det bliver centralt i fagene at give feedback på, hvordan man med sproget som medie skaber og fremstiller faglig viden.

Som vi har vist ovenfor, tyder nyere forskning til dels på, at denne feedback er underprioriteret og underdidaktiseret. Det gælder eksempelvis måden, hvorpå sproget anvendes fagligt validt på niveauerne ordvalg (herunder fagbegreber), sætningskonstruktion og sætningskobling med inddragelse af fagligt relevante begreber, lokale afsnit i teksten og kobling mellem disse. Skal feedback på elevtekster være fagdidaktisk sensitiv, må dette niveau inddrages. Dette niveau kalder vi med inspiration fra Blåsjö og Josephson (2018) mesoniveauet.

Teksttrekanten (figur 1) (Dysthe et al., 2001) er et godt værktøj, når man som forsker, lærer og elev skal forholde sig til de tre niveauer og deres relevans i forbindelse med faglig feedback.



Figur 1. *Teksttrekanten (Dysthe et al., 2001).*

Teksttrekanten åbner for en fagdidaktisk sensitiv feedback i forlængelse af de pointer, vi har fremlagt ovenfor. Mesoniveauet skyder sig ind mellem lokalt og globalt niveau og dækker i vores forståelse ordvalg og sætninger, især sætningskoblinger, og desuden tekstens lokale afsnit. Teksttrekantens udgangspunkt er, at skrivning i skolen er en fagligt situeret, social handling.

Når man skal skrive (jf. pilen på teksttrekantens højre side), skal man først overveje, hvilket fagligt formål skrivningen har. Med dette udgangspunkt skal man overveje tekstens struktur og indhold, det vil sige den faglige diskurs – som altså er tilpasset formål og adressat. Derefter skal man skrive teksten. Skrive afsnit, der består af sætninger og ord, og overholde konventioner for retskrivning, referencer mv. Skrivningen er en rekursiv proces. Man skal hele tiden sikre sig, at man er inden for den faglige diskurs' rammer, og at man opfylder det faglige formål. Det er også en rekursiv proces i den forstand, at man skal revidere teksten undervejs – og i hvert fald, når den ligger som et færdigt udkast.

Når man reviderer sin tekst (jf. pilen på venstre side af teksttrekanten) – eller giver feedback på en andens tekst – foreslår Dysthe et al. (2001), at man omvendt starter lokalt i teksten, mens man reviderer, og sikrer sig, at formalia, ordvalg og sætningskonstruktion er i overensstemmelse med den faglige diskurs og underbygger formålet. Denne proces er også rekursiv. Ændringer i et afsnit kan føre til, at man må overveje justeringer i andre afsnit.

Hvis man formativt evaluerer en elevtekst (Dysthe & Hertzberg, 2009; Hattie & Timperley, 2007), kan man umiddelbart sige, at man giver en opgaveorienteret feedback. Feedbacken bygger på kravene til opgaven og kriterierne for en god opgave, det vil sige målorienteret feedback. Problemet med en sådan feedback kan være, at den lukker sig om den ene opgave og ikke lader sig generalisere. Hvis feedbacken også adresserer skriveprocessen og sammenhængen mellem denne opgave og kommende opgaver, sker denne lukning ikke. Der bliver tale om en handlingsorienteret feedback, der kan udvides, så den også adresserer læringsforvaltning, det vil sige evnen til at kunne vurdere sin egen faglige læring og kontrollere sine læringsprocesser.

Vi antager, at det, at mestre skrivning på mesoniveauet, er forudsætningen for, at man kan sige, at man har tilegnet sig den fulde faglige diskurs. På samme måde gælder det, at fagdidaktisk sensitiv feedback indebærer, at man mestrer feedback på mesoniveauet.

Feedback, der stilladserer elevernes faglige skrivning, kan ikke begrænses til at have fokus på fagets genrer og begrebsapparat (makro) og på retskrivning, syntaks og regler for referencer (mikro). Som forskere, der ikke kender de gymnasiale fagdiskurser, er vi afhængige af et samarbejde med faglærere, når vi skal diskutere, hvad det vil sige at beherske den fulde faglige diskurs.

To cases – analyse og refleksion

I det følgende analyserer vi to elevtekster fra 1. HF og den feedback, de har fået af faglærerne. Det er dels en synopsis fra tværfagligt forløb om Grønland i kultur- og samfundsfagsgruppen (hvor historie, religion og samfundsfag indgår – fokus er på redegørelsesafsnittets historiedel), dels en biologijournal om fordøjelse af fedt. Den indgår i et tværfagligt forløb i den naturfaglige gruppe (hvor kemi og geografi også indgår) under temaet "Sundhed og levevilkår".

I forlængelse af vores teoretiske overvejelser undersøger vi særligt feedback på mesoniveauet, og hvordan den synes at være en forudsætning for, at eleverne kan tilegne sig og mestre den fulde faglige diskurs. Vi analyserer de kriterielister for gode faglige tekster, som lærerne har udarbejdet sammen med eleverne, og elevteksterne og lærernes feedback, og vi undersøger, hvordan lærernes feedback fungerer som og kan udvikles som formativ evaluering, som gennem sprog understøtter den faglige læring.

Kultur- og samfundsfagssynopsen er skrevet af en gruppe elever, der forsvarede den mundtligt, hvorefter de fik både mundtlig og skriftlig feedback. Feltnoter fra fremlæggelsen indgår i analysen. Udgangspunktet var en problemformulering leveret af lærerne: "Hvilken udvikling har Grønland gennemgået siden 2. verdenskrig og frem til i dag på det sociale og kulturelle område?" Synopsen skal indeholde et redegørende, et analyserende og et diskuterende afsnit. Redegørelsen skal danne fagligt grundlag for synopsens analyse.

Først præsenterer vi den kriterieliste, klassen udarbejdede, derefter analyserer vi historiedelen af det redegørende afsnit med henblik på at undersøge, hvordan udviklingen forklares.

Eleverne har sammen med læreren opstillet en liste med 29 punkter for den gode synopsis. De mange kriterier skyldes, at de gentages for hvert af de taksonomiske niveauers redegørelse, analyse og diskussion.

- Tolv kriterier angår formalia og adresserer fodnoter, litteratur og korrektur.
- Ingen kriterier angår ordniveauet.
- Tre kriterier adresserer sætningsniveau. Svarene skal være "konkrete" og underspørgsmål til problemformuleringen "præcise".
- Fem kriterier er på indholds- og strukturniveau. De fire adresserer, at man skal anvende fagbegreber, og et adresserer, at man skal bruge citater som dokumentation.
- Otte kriterier vedrører skrivesituationen ved på forskellig måde at adressere, at formålet er at løse problemer med resurser fra flere fag.

Som det fremgår af fordelingen af kriterier, er mesoniveauet underprioriteret, idet kravene på ord- og sætningsniveau er færre end de øvrige.

Derefter ser vi på elevteksten fra en elevgruppe (se figur 2).

ELEVTEKST	KAUSALITET
Vurdering a Efter krigen havde sluppet op og Danmark endelig fik kontakt tilbage til Grønland var det ikke det samme land som de blev skilt fra tilbage i start 40'erne, **de** var blevet påvirket af den amerikanske kultur **som** havde spredt sig ud over landet.	Underforstået: Det grønlandske samfund var forandret *på grund af* den amerikanske kultur
Det medbragte at grønlænderne ville have deres egen ret til at bestemme over hvad der skulle ske med deres politik, love og regler, med andre ord ville de være selvstændige.	Påvirkningen fra den amerikanske kultur *medfører* krav om selvstændighed
Det kunne Danmark ikke gå med til, **så derfor** begyndte det der blev kaldt G50 og G60, **som** var en måde at sørge for at Grønland blev mere moderne og bedre forhold, men stadig var under dansk ejerskab.	Det ønsker Danmark ikke (årsag angives ikke) og *derfor* iværksættes programmerne G50 og G60
Hen mod slutningen af 70'erne fik Grønland endelig deres hjemmestyre	Underforstået: *derfor* kom der senere hjemmestyre
hvor de fik etableret landstinget, og **dermed** ret til at bestemme over deres eget hjemland og have mere at sige i de dansk-politiske debatter.	Og *dermed* fik grønlænderne selvstyre

Figur 2. *Historiedelen af det redegørende afsnit. Gul = kendt, rød = kausal konnektor.*

Når man skal give feedback på dette afsnit, kan man pege på, at det er komponeret kronologisk og således, at hvert afsnit (se venstre spalte i figur 2) indledes med fx et stedord eller navneord, der viser tilbage til det, der er kendt fra forrige paragraf (med undtagelse af den næstsidste). Derefter følger ny information.

Dette skaber kohærens i teksten. Teksten er desuden komponeret sådan, at der er en kausalsammenhæng mellem sætningerne (underforstået eller markeret med kausal konnektor). Den realiseres som en kæde af monokausale forklaringer; forklaringerne er unistrukturelle, hvor B følge af A, men hvor initialbetingelserne for, at dette vil ske, ikke præciseres (fx at indflydelse fra amerikansk kultur vil føre til ønske om selvstændighed).

Her kan feedbacken kommentere på, hvordan man kan få mere komplekse, multikausale forklaringer.

Endelig sker der det, at såvel strukturer og aktører, der forårsager noget, pakkes i begreberne "Grønland" og "Danmark", og det bliver dermed uklart, om der er tale om intentionelle forklaringer eller årsagsforklaringer. Man kan diskutere, hvordan intentionelle forklaringer kan realiseres som tekst. Eksemplificeret med dette citat:

”Det kunne Danmark ikke gå med til, så derfor begyndte det der blev kaldt G50 og G60” kunne man fx diskutere, hvem ”Danmark” er, hvorfor ”Danmark”

ikke kunne gå med til selvstændighed, og hvorfor det førte til (hvem handlede intentionelt i hvilken magtpolitisk kontekst?) igangsættelse af de nævnte programmer. Hvem handlede med hvilke intentioner på den ”grønlandske” side? Og endelig: Hvordan indsætter man en reference til teori, der kan fungere som hjemmel for, hvorfor udviklingen gik, som den gjorde?

Ved fremlæggelsen beder historielæreren eleverne om at anvende fagterminologi, men han kommenterer ikke på, hvordan de anvender disse i deres faglige argumentation, ej heller om de anvender de teorier, der er pakket i begreberne, som hjemmel for, at deres kausalforklaringer (jf. skemaet ovenfor) er valide. Den mundtlige feedback består i en henvisning til den skriftlige, og det understreges, at det har været et træningsforløb, som de skal lære af, i forhold til at de senere skal til en rigtig eksamen i et andet forløb. Læringsforvaltningsniveauet berøres kort.

Den skriftlige feedback har 12 punkter:

- På formalianiveau fremhæves det, at det er ”godt med fodnoter”.

- På niveauet for indhold og struktur er der syv kommentarer. Gruppen roses for, at synopsen har en ”fin struktur”, og de opfordres til i højere grad at anvende de udleverede tekster som dokumentation, til at bruge fagbegreber og til at være tekstnære og kildekritiske.

- Til skrivesituationen er der fire kommentarer, der adresserer, at det er et genrekrav, at redegørelsen skal skrive så fuldt ud, at man ikke behøver at gentage den ved den mundtlige fremlæggelse, og at problemformuleringen skal besvares i konklusionen.

Som det fremgår, adresserer lærernes feedback ikke mesoniveauet, herunder hvordan historiefaglige forklaringer realiseres på dette sætningsniveau og ved kobling mellem sætninger. En feedback, der både understøtter sprog og faglig læring, kunne pege på, at ”Grønland” og ”Danmark” i teksten fungerer på samme måde som nominaliseringer, og at såvel strukturer som aktører pakkes i disse ord. At pakke nominaliseringerne op ville kunne føre til mere komplekse forklaringer på såvel struktur- som aktørniveau.

Endvidere: Hvis læreren ønsker at udfordre de monokausale forklaringskæder, vil eleverne kunne hjælpes på vej henimod, hvordan en nuancering kunne se ud sprogligt, fx ved at bruge vendingerne ”både … og” eller ”for det første … for det andet”. Endelig er det muligt her at vise, hvordan de med en sproglig vending som fx ”i henhold til” eller ”som X siger” kan referere til teori, der dermed bliver hjemmel for deres argument. En sådan feedback ville bidrage til elevernes refleksion over og indkulturering i den historiefaglige diskurs.

Lærerne anerkender, at eleverne med de citerede formuleringer har givet den historiske baggrund for at kunne diskutere den udvikling, Grønland har gennemgået frem til i dag.

Forsøget, der er udgangspunkt for biologijournalen, skal vise, hvordan galdesalte og enzymet lipase nedbryder fedt i fordøjelsesprocessen. Journalen har seks afsnit: formål, hypotese, materialer, fremgangsmåde, resultater og noter til resultater.

Vi indleder med to centrale citater fra journalen (figur 3).

Hypotese:

"*Vi* forventer at *den* der skifter hurtigst er den med både lipase og galdesalte, *da* det er den eneste der har *begge* i og ikke kun den ene." [Vores kursivering].

Fra Noter til resultater: Forklar, hvorfor blandingen skifter farve.

"PGA. fedtsyren."

Figur 3. *Citater fra biologijournal.*

I første omgang bemærker vi, at der i hypotesen:

- er et "vi" i teksten, der henviser til de to elever, som har gennemført forsøget
- at det ikke er klart, hvad pronomenerne "den" og "begge" henviser til
- og at der er en kausal kobling (med "da")
- at eleven besvarer et spørgsmål alene ved at skrive, at der er "PGA. fedtsyren".

Eleverne og læreren har i fællesskab udarbejdet en kriterieliste med syv punkter for skrivning i biologi.

- På formalianiveau påpeges det, at retskrivning skal være i orden, og at sætninger skal sættes korrekt op.
- Sætningsniveauet adresseres med denne formulering: "En god beskrivelse af resultater. For at beskrivelsen er god, er det vigtigt, at den er detaljeret. At man beskriver med egne ord."
- De resterende fem kriterier er på indholds- og strukturniveau og understreger, at man skal bruge fagudtryk, anvende repræsentationsformer som grafer og tabeller, og at der skal være teori, hypotese og konklusion.

Vi bemærker, at der kun er ét kriterie på mesoniveauet, og at det ikke præciseres, hvad det vil sige at beskrive resultater "detaljeret" i biologi.

Læreren giver ti feedbackkommentarer til journalen:

- Syv adresserer indholds- og strukturniveauet: Den ene angår, at "diskussion" er en del af "noter til resultater" i en journal, mens to angår, at det er godt, at repræsentationsformerne billede og skema kommenteres.
- Endelig er der fire kommentarer, som adresserer fagbegreber. Læreren foreslår fx at anvende fagbegrebet "emulgere" i stedet for den hverdagslige formulering "hakke i småstykker", og til hypotesen skriver hun: "I skal lige forklare, hvad I mener med 'den'". Læreren efterlyser biologifaglig præcision.
- Læreren har en enkelt kommentar på sætningsniveau. Hun efterlyser, at svaret "PGA. fedtsyren" udvides til en sætning: "Det må I uddybe med en nærmere forklaring."
- Endelig er der to procesfeedbackkommentarer: Eleverne roses for næsten at have styr på opbygning (struktur) og opfordres til at give grundigere svar (diskurs) næste gang.

Feedbacken om brug af fagbegreber kan dog ses som en feedback på ordniveau, netop fordi læreren ikke blot efterlyser fagbegreber, men peger på ord, der passer bedre ind i den faglige kontekst.

Spørgsmålet om, hvordan man på sætningsniveau og i koblingen af sætninger realiserer kausalitet på en fagligt valid måde, adresseres med opfordringen til at "uddybe med en nærmere forklaring".

En handlingsrettet feedback kunne være at vise, hvordan dette kan gøres ved at sætte nominaliseringer i relation til hinanden, eller ved at pege på, hvilke initialbetingelser der skal til for at B følger af A.

I en mail fra februar 2021 foreslår læreren, at eleverne kunne have uddybet med en nærmere forklaring på denne måde (figur 4):

> "**Lipase nedbryder triglycerid** til **fedtsyre** og glycerol. **Fedtsyren** (**-OOH-gruppen**) vil få vandets **pH** til at falde, **da hydrogenionen** afgives til vandet. **Derfor** vil **opløsningen**, **der indeholder pH- indikatoren phenolrødt**, skifte farve fra rød til gul, i takt med at **pH værdien** falder."

Figur 4. *En forklaring. Første sætning: emnesætning, rød: fagbegreber, gul: kausal relation.*

Blandingen skifter farve, når der tilsættes lipase. I denne sætning er kausalrelationen pakket i verbet "nedbryde", som er et distinkt fagbegreb. I de to næste helsætninger realiseres kausalsammenhængen med to konnektorer (gule). Antallet af fagbegreber er højt, og de indgår i en valid forklaringskæde. Man kunne tilføje, at reaktionen sker under den betingelse, at opløsningen ikke er for varm (fx 50o C eller mere). Forklaringen er kompleks og tæt pakket, men kunne dekonstrueres med klassen og være oplæg til en diskussion om, hvordan man realiserer faglige forklaringer på mesoniveau i den biologifaglige diskurs.

Med kommentaren til hypotesen og til svaret på, hvorfor blandingen skifter farve, adresserer læreren forskellen på talesprog og skriftsprog. De to elever har en tendens til at skrive, som om de besvarer mundtlige spørgsmål. Læreren kræver skriftsproglig udfoldelse og adresserer pointen om, at skriftsproget skal være fuldt udfoldet og dekontekstualiseret, så læseren kan forstå det uden uddybende mundtlige forklaringer. Læreren peger på, at det er gennem at skrive fuldt udfoldet, at man får faglig indsigt, men hun anviser ikke, hvordan man gør det fagligt validt.

Diskussion

Vores undersøgelser af litteraturen viser, at det, som vi kalder mesoniveauet i feedbacken på elevtekster, forsvinder i fokusset på elevteksternes globale og lokale niveauer, og at mesoniveauet dermed er underprioriteret og underdidaktiseret. Det drejer sig om fagspecifik feedback på ordvalg, sætningskonstruktion, kobling mellem sætninger og konstruktion af lokale afsnit. Det vil sige feedback på, hvordan den faglige diskurs realiseres gennem disse valg. Samtidig tyder vores undersøgelse på, at det, at lærere giver en fagdidaktisk sensitiv feedback på dette niveau, er centralt for den faglige læring og for indkulturering i den faglige diskurs. Elevernes beherskelse af dette niveau rummer potentialet for, at de opnår indsigt i fagets indre sammenhænge, og det er samtidig en forudsætning for, at de behersker den fulde faglige diskurs.

De undersøgelser, vi refererer til, kunne tyde på, at det begrænsede fokus på tekstens mesoniveau og tilsvarende eksplicitering af fagets indre sammenhæng er karakteristisk for feedbackkultur i praksisfeltet – ikke blot på grundskole- og gymnasialt niveau, men også på videregående uddannelser (Blåsjö & Josephson, 2018; Christensen & Hobel, 2020). Vores analyse af elevteksterne med kriterielister og lærerrespons peger på, at der er brug for empirisk forskning i feedback på mesoniveauet og stilladseringen af de lærendes faglige skrivning på dette niveau. Den kunne fx handle om, hvordan fagspecifikke forklaringer realiseres på dette niveau. En ændring af de faglige skrivekulturer i praksisfeltet i retning af større opmærksomhed på mesoniveauet er udfordrende og sker over tid.

Teksttrekanten kan være et nyttigt redskab i den sammenhæng – kombineret med fokus på skriveprocesser og læringsforvaltningsprocesser. Det forekommer os også vigtigt, at faglærerne tilegner sig et grundlæggende sprogligt begrebsapparat a la det, vi præsenterer her, som de kan anvende i den faglige feedback. Det kan fx ske gennem interventionsprojekter på skolerne, som fokuserer på sammenhængen mellem fagdiskurs og sprog.

I praksisfeltet kunne man fx forestille sig, at de lærende og lærerne:

- dekonstruerer gode modeltekster (elevers, studerendes eller læreres tekster) og undersøger, hvordan fagligheden realiseres på mesoniveauet
- er opmærksom på mesoniveauet, når der opstilles kriterier
- arbejder med at udvikle et sprogligt apparat, der kan anvendes i forbindelse med faglig feedback
- arbejder meget konkret med, at der bliver givet lærer- og peerfeedback på mesoniveauet, om muligt ikke kun som opgaveorienteret, men også som handlingsorienteret feedback.

I forskningen bør sammenhængen mellem (skrift-) sprog og faglig læring udforskes disciplinspecifikt, ligesom forståelsen af tekstens forskellige niveauer kalder på nærmere undersøgelse.

Acknowledgement
Tak til Stine Standhart Handested og Katrine L. Banke, med hvem vi har diskuteret analyserne og de gymnasiefaglige biologi- og historiediskurser.

Litteratur

Adams, J. (2011). Investigating peer tutoring for academic writing support in a UK university. Journal of Academic Writing, 1(1), 110-119.

Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M.M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. Review of Educational Research, 74(1), 29-58.

Biggs, J. & Collis, K. (1982). Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). Sydney: Academic Press.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5(1), 7-74.

Blåsjö, M. & Josephson, O. (2018). Texter och genrenormer. I Erixon, P.O. & Josephson, O. (red.). Kampen om texten. Examsarbetet i lärarutbildningen. Lund: Studenterlitteratur.

Bueie, A.A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. Nordic Journal of Literacy Research, 2, 1-28.

Christensen, V. (2015). Nettekster fanger og fænger. Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Christensen, V. (2014). En generel feedbackmodel i et specifikt fag. I Christensen, V. (red.). Feedback i danskfaget. Frederikshavn: Dafolo.

Christensen, V. & Hobel, P. (2020). Disciplinary writing tutors at work. A study of feedback quality in academic writing at the BA Level. Journal of Academic Writing, 10(1), 113-127.

Christensen, T. S., & Hobel, P. (2021). Refleksioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrivedidaktiske cases om forsker-praktiker-samarbejdet i gymnasiet. Sammenlignende Fagdidaktik, (6), 51–70. https://doi.org/10.7146/sammenlignendefagdidaktik.vi6.127572

Crossman, J.M. & Kite, S.L. (2012). Facilitating improved writing among students through directed peer review. Active Learning in Higher Education, 13(3), 219-229.

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. Journal of Educational Psychology, 97(2), 139-156.

Dysthe, O. (2011). "What is the Purpose of Feedback when Revision is not Expected?" A Case Study of Feedback Quality and Study Design in a First Year Master's Programme. Journal of Academic Writing, 1(1), 135-142.

Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I Otnes, H., Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S. & Hertzberg, F. (red.). Tekstvurdering som didaktisk utfordring. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2001). Skrive for at lære: faglig skrivning i de videregående uddannelser. Aarhus: Klim.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. College Composition and Communication, 28(2), 122-128.

Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (1990). Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Igland, M.-A. (2008). Mens teksten blir til: ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast. Doktorafhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Kalleberg, R. (1979). En introduktion til Frankfurterskolens videnskabsteori. I Johansson, I., Gerholm, T., Aspelin, K., Liedman, S.-E., Kalleberg, R. & Holst, C.P. (red.). Positivisme, marxisme, kritisk teori: retninger inden for moderne videnskabsfilosofi. København: Gyldendal.

Koffman, B.G., Kreutz, K.J. & Trenbath, K. (2017). Integrating Scientific Argumentation to Improve Undergraduate Writing and Learning in a Global Environmental Change Course. Journal of Geoscience Education, 65(3), 231-239.

Kristiansen, B. (2017). Om at skrive på universitetet. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. (2015). Indledning. I Krogh, E., Christensen, T.S. & Jakobsen, K.S. (red.). Elevskrivere i gymnasiefag. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. (2010). Videnskabsretorik og skrivedidaktik. Rapport om et forsknings-og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik, 77, 9-290.

Krogh, E. & Hobel, P. (2020). Skrivning er tænkningens værktøj. Emu.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Krogh, E. & Jakobsen, K.S. (2016). Skriverudviklinger i gymnasiet. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E., Spanget Christensen, T. & Sonne Jakobsen, K. (2015). Elevskrivere i gymnasiefag. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Lachner, A., Backfisch, I. & Nückles, M. (2018). Does the accuracy matter? Accurate concept map feedback helps students improve the cohesion of their explanations. Educational Technology Research and Development, 66(5), 1051-1067.

Morawski, M. & Budke, A. (2019). How Digital and Oral Peer Feedback Improves High School Students' Written Argumentation—A Case Study Exploring the Effectiveness of Peer Feedback in Geography. Education Sciences, 9(3), 178.

Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: Teacher and student perceptions. Curriculum Journal, 25(4), 516-541.

Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(4), 369-386.

Parr, J.M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. Assessing Writing, 15(2), 68-85.

Piekut, A. & Hobel, P. (2016). Dobbelt integration af skrivning på VUC: Kollaborativ skrivning og peer-respons i klasserummet. I Beck, S., Rüsselbæk Hansen, D. & Piekut, A. (red). Forskning i og med praksis på VUC: Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling. København: Unge Pædagoger.

Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. I Castelló, M. & Donahue, C. (red.). University Writing. Selves and Texts in Academic Societies. Leiden: Brill.

Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., Whittingham, J. & Dolmans, D. (2020). Peer-to-peer dialogue about teachers' written feedback enhances students' understanding on how to improve writing skills. Educational Studies, 46(6), 693-707.

Schmidt-McCormack, J.A., Judge, J.A., Spahr, K., Yang, E., Pugh, R. ... & Shultz, G.V. (2019). Analysis of the role of a writing-to-learn assignment in student understanding of organic acid–base concepts. Chemistry Education Research and Practice, 20(2), 383-398.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? Topics in Language Disorders, 32(1), 7-18.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. Harvard Educational Review, 78(1), 40-59.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189.

Smedegaard, A. (2016). Genrer som rammer: et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab.

Smirnova, N.V. (2015). Writing-to-learn instruction in L1 and L2 as a platform for historical reasoning. Journal of Writing Research, 7(1), 65-93.

Street, B. (1997). The implications of the "New Literacy Studies" for literacy education. English in Education, 31(3), 45-59.

Timperley, H.S. & Parr, J.M. (2009). What is this lesson about? Instructional processes and student understandings in writing classrooms. The Curriculum Journal, 20(1), 43-60.

Toulmin, S. (2003). The Uses of Argument. New York, NY: Cambridge University Press.

Underwood, J.S. & Tregidgo, A.P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. Journal of Teaching Writing, 22(2), 73-98.

Van Drie, J., Braaksma, M. & van Boxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. Journal of Writing Research, 7(1), 123-156.

Vardi, I. (2008). The relationship between feedback and change in tertiary student writing in the disciplines. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(3), 350-361.

Vygotsky, L.S. (1971). Tænkning og sprog. Bd. 2. København: Hans Reitzels Forlag.

Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 519-533.

Preben Olund Kirkegaard
Docent, ph.d.,
Professionshøjskolen UCN

Formativ feedback af skriftlighed

I læseplanerne for grundskolen er det fastlagt, at eleverne skal lære at skrive faglige tekster. Dermed aktualiseres behovet for viden om, hvordan der kan arbejdes med formativ feedback som et redskab i udviklingen af elevernes skrivefærdigheder i alle skolens fag.

I artiklen præsenteres først nogle studier, der har haft betydning for udvikling af den internationale responsforskning. I forlængelse heraf fremlægges indsigter i synet på rettelser af fejl i skriftlighed. Efterfølgende fremstilles en nyere forståelse af formativ feedback. En nyere forståelse af formativ dialogisk feedback indbefatter en dialogisk forståelse, gennem hvilken eleverne aktivt og over tid medinddrages. Dette omtales som responsiv pædagogik. Hensigten med responsiv pædagogik er, at eleverne kommer til at forstå og samarbejde om feedback. Artiklen afsluttes med tre vejledende anbefalinger til, hvordan læreren kan anvende responsiv pædagogik i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde.

Nøgleord: responsforskning, fejlretning, formativ feedback, responsiv pædagogik

Indledning

Det er stort set ikke diskuteret i forskningen, hvorvidt bestemte feedbackprocedurer kan understøtte børn og unges skriftlighed (Bueie, 2014; 2015; 2016).

Tilbage i 2015 udkom et dansk forskningsprojekt (Christensen, 2015), der undersøgte, hvordan bestemte feedbackprocedurer kan understøtte elevernes skriftlighed. Christensens ph.d.-projekt (Christensen, 2015) konkluderer, at det er nødvendigt at udvide Hattie og Timperleys feedbackmodel fra 2007. Denne model synes ikke i stand til at opfange al den feedback, der understøtter elevernes faglige udvikling af skriftlighed. Hattie og Timperleys model må udvikles til at kunne støtte elevernes faglige læring på et metaniveau – ifølge Christensen (2015, s. 308). Selvregulerings-niveauet skal indeholde både et fagligt og et psykologisk element, der således kan støtte eleverne i vurderingen af og kritisk stillingtagen til indholdet. Dette skulle ifølge Christensen resultere i en bevidsthed hos eleverne om den læring, som eleverne selv opsøger i forbindelse med udviklingen af skriftlighed.

I 2019 udkom et vidensnotat til grundskolen om feedback på skriftlighed (BUVM, Deloitte og Professionshøjskolen Absalon, 2019). Dette notet giver helt konkrete anvisninger på, hvordan lærerne kan give feedback, så det understøtter elevernes skriftlighed. Det er et vidensnotat, som sætter fokus på den formative feedbacks betydning og dens rolle i udvikling af skriftlighed.

Emnet om feedback har været behandlet grundigt allerede tilbage i 1970'erne af Bloom og hans kolleger i deres håndbog om formative og summative evalueringer vedrørende elevernes læring (Bloom et al., 1971). Black og Wiliam, der stod bag det første systematiske review om formativ vurdering fra 1998, pointerer, at lavt præsterende elever og elever med særlige behov får størst udbytte af formative vurderinger (Andrade og Cizek, 2010).

"Hattie påviste omtrent 10 år senere i en forskningsoversigt med en rangliste over de faktorer, der påvirker læringen positivt eller negativt baseret på deres effektstørrelse, at formativ feedback som et undervisningsmæssigt tiltag viser sig at have en stor effektstørrelse."
(Hattie, 2009; 2012).

Når læreren følger elevens læringsproces ved hjælp af formativ feedback, kommer der et vidnesbyrd om elevernes læring fra det konkrete undervisningsforløb, som læreren kan fortolke og handle på. En tidlig iagttagelse af elevernes arbejde med skriftlige færdigheder giver læreren en professionel gevinst. For det første kan læreren gribe ind, allerede mens der arbejdes med skriftligheden. For det andet kan læreren samtidig være i stand til at tilpasse og justere den efterfølgende undervisning, øvelser og vejledning i overensstemmelse med elevernes udviklingsbehov. Selvom der således er gode gevinster ved anvendelsen af formativ feedback (Shute, 2008) kan det imidlertid også være problematik at give feedback.

Feedback er ikke uden risiko: "Mens feedback er blandt de mest magtfulde moderatorer for læring, er dens effekter blandt de mest variable" (Hattie, 2012, s. 115). Med andre ord er det vanskeligt at give god feedback, hvilket også illustreres i Kluger og DeNisis metaanalyse (1996). Metanalysen viste, at feedback har en gennemsnitlig effektstørrelse på 0,41, men at over 38 procent har negative virkninger. Selvom gevinsten ved formativ feedback er, at man får bedre kendskab til, hvor eleverne befinder sig i deres læringsproces, betyder det ikke, at læreren skal gribe ind, hver eneste gang der er en fejl i elevernes arbejde. Resultatet af for hurtig indgriben kan være, at eleverne aldrig får chancen for at arbejde med en vis anstrengelse. Lærerne risikerer at adressere misforståelser med det samme – uden at give eleverne mulighed for at tænke. Dette er man klar over i forskningen, hvilket kommer til udtryk i Kluger og DeNisis (1996) bemærkning om, at feedback "kan reducere den kognitive indsats involveret i opgaveudførelse". Hensigten med feedback er, at det skal være et håndterbart element i al god undervisning; men ofte ikke er det.

Derfor skal de to næste afsnit handle om den internationale responsforskning og synet på fejlretningen i forskningen for hermed at vise, at det kan være vanskeligt at dokumentere, hvorvidt lærernes respons og feedback på elevernes skriftlige tekster giver den ønskede udvikling. Lærernes feedback på elevernes skriveudvikling kan ikke alene knyttes til kommentarernes kvalitet, for de indgår i et komplekst samspil af forskellige faktorer i eleverne skriveudvikling (Bueie, 2017). Det drejer sig også om, hvordan eleverne lære at tage imod forskellige typer af feedback, hvordan de anvendes, og hvordan feedbacken kan overføres til nye skrivesituationer, hvori der indgår støtte, instruktion og feedback (Bueie, 2017).

Responsforskningen

Ifølge Bueie (2017) har nogle centrale studier om responsforskningen kastet lys over, hvordan lærerkommentarer kommer til udtryk i forhold til elevernes skriftlighed. Det første studie er et oversigtsstudie om effekten af forskellige lærerkommentarer: "Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art" (Knoblauch og Brannon, 1981). Studiet strakte sig fra 1955 til 1980. Undersøgelsen fokuserede på de forskellige måder, hvorpå skriftlige tekster blev kommenteret. Det kunne være ros versus kritik. Det kunne være de afsluttende kommentarer. Det kunne være omfattende kommentarer versus korte kommentarer, fejlkommentering versus indholdskommentering. Eksplicitte ændringsforslag versus implicitte. Undersøgelsen konkluderede at ingen af disse skriftlige tiltag førte til forbedringer af elevernes skrivning.

Det andet studie, som Bueie (2017) trækker frem, er "Responding to Student Writing" (Sommers, 1982). Det var et empirisk studie, der undersøgte, hvordan undervisere på to amerikanske universiteter gav feedback. Formålet med studiet var at undersøge undervisernes måder at kommentere på de studerendes skriftlige arbejde. Et andet formål var at undersøge, hvad der førte til, at de studerende valgte at anvende eller ignorere undervisernes skriftlige kommentarer, når de arbejdede videre med deres skriftlige arbejde.

Konklusionen var, at der var en tendens til, at underviserne, gennem deres skriftlige kommentarer, overtog de studerendes skriftlige arbejde. Dertil kom, at de skriftlige kommentarer var af en sådan karakter, at det var vanskeligt for de studerende at finde ud af, hvad der var de væsentligste problemer ved deres skriftlige arbejde. Endelig viste undersøgelsen, at kommentarerne ofte var diffuse og ufokuserede, og feedbacken var mere generel end tekstspecifik.

Derfor var feedbacken vanskelig at forstå og anvende i den videre skriveudvikling. Konklusionen var også, at skriftlig feedback på de studerendes skrivearbejde var den mest anvendte metode til feedback – med henblik på udvikling af de studerendes skrivefærdigheder. Det var desværre også den mindst effektfulde og mindst forståede metode for de studerende. Bueie (2017), som henviser til Ferris (2003), omtaler disse studier som "dårligt nyt".

Udover nogle metodiske kritikpunkter vedrørende de to undersøgelser fra Ferris (2003) er konklusionen imidlertid, at indsigterne fra studier generelt har ført til nye retningslinjer for en bedre praksis, hvad angår god og effektiv respons og feedback på skriftlige arbejde. Andre studier peger på, at de studerende nogle gange anvender kommentarerne uden at forstå dem (Zhao, 2010). Hvis de studerende søger at gennemarbejde deres skriftlige arbejde uden at forstå, hvad der ligger i feedbacken, forekommer det usandsynligt, at feedbacken udvikler skrivefærdighederne. Fejlene gentages. Uden forståelse af feedbacken sker der ikke en langsigtet udvikling af skrivefærdighederne (Zhao, 2010).

Fejlretning

Rettelser af fejl gennem feedback på elevernes og studerendes skriftlige arbejde har været et centralt spørgsmål i responsforskningen. På den ene side er der en opfattelse af, at fejlretning overhovedet ikke skal indgå i oplæringen af skriftlighed (Truscott, 1996). Ifølge Truscott er der ikke noget, som tyder på, at grammatisk fejlretning hjælper med at udvikle skriftlige færdigheder hos de lærende. Problemet med fejlretning er, at læreren ikke er i stand til at lave fejlretning på en instruktiv måde. Dertil kommer de lærendes manglende motivation og vilje til at anvende feedbacken til udviklingen af færdighederne. Fejlretning kan desuden skade de lærendes skriveudvikling. De bliver bange for at afprøve og eksperimentere med det skriftlige arbejde.

På den anden side findes der det syn på fejlretning, at feedback støtter de lærendes skriveudvikling (Ellis, 1998; Ferris, 1999). Det har ført til, at nogle studier har undersøgt effekten af skriftlig korrektiv feedback (Bitchener og Ferris, 2012; Ferris, 2011).

Denne forskning viser, at det ikke er muligt at lave for bastante konklusioner, hvad angår betydningen af skriftlig fejlretning i forhold til de lærendes skriveudvikling. Selvom flere af de omtalte studier viser, at skriftlig korrektiv feedback kan være udviklende for de lærendes skriftlige færdigheder, er debatten om værdien om skriftlige fejlretning ikke afsluttet.

Lee (2014) argumenterer for, at store dele af den empiriske forskning, som bekræfter, at skriftlige korrektiv feedback er udviklende, er foregået som eksperimentelle studier, som er foretaget under særlige kontekstuelle og laboratorielignende forhold. Derfor har studierne begrænset pædagogisk og didaktisk værdi. Ifølge Bueie (2017) har debatten om fejlretning imidlertid taget en ny drejning. Det diskuteres ikke længere, hvorvidt fejlretning er effektiv eller ej. Fokus er på, hvilke typer af feedback der er mest nyttige og udviklende for de lærende.

Formativ feedback

Feedback kan defineres som den information, der er mellem gabet mellem den lærendes niveau og det ønskelige niveau (Sadler, 1989). Feedback er den information, der skal støtte den lærende i at kunne "udfylde" gabet mellem det aktuelle niveau og det ønskede niveau.

Idéen hos Sadler er, at elever skal kunne bedømme kvaliteten af det, som de producerer, for herefter at kunne regulere deres læringsprocesser. Antagelsen er, at den løbende formative feedback kan give støtte til den enkelte elev – til at lagre viden i hukommelsen. Den information, som eleven opfatter som feedback, kan have en bred karakter fra domænespecifik viden og metakognitiv viden til opfattelser vedrørende opgaver eller kognitive taktikker og strategier. Ofte har feedbackprocessen været praktiseret ret ensidigt. Processen begynder og ender med læreren, der giver eleven feedback, men ikke selv modtager en tilbagemelding fra eleven om, hvorvidt eleven oplever faglige udfordringer i lærerens undervisning (Andreassen og Bjerresgaard, 2013).

”Gennem feedback dannes en bro mellem elevens forforståelse og den nye forståelse, undervisningen søger at fremme.”
(Andreassen og Bjerresgaard, 2013, s. 203).

Feedback skal anskues som en bro, der forbinder lærerens undervisning (med henblik på en ny forståelse) med elevens forforståelse. For at denne bro kan etableres og forbindes, fordrer det en tovejsfeedback gennem fx en vurderingskommunikation eller en undervisningskommunikation mellem lærer og elev, som er afgørende i en optimal feedbackproces.

I en vurderingskommunikation er der indopereret en tovejsfeedback, hvor eleven får tildelt en stemme i undervisningssammenhængen (Andreassen og Bjerresgaard, 2013, s. 202). Ret beset handler denne kommunikation om, i hvilken grad eleven får et fagligt udbytte af undervisningen.

Dernæst indebærer den en udfordring for læreren, som på baggrund af kommunikationen skal vurdere, i hvilken grad vedkommendes undervisning er adækvat i forhold til elevernes forforståelse og faglige udbytte af den nye forståelse. For at kommunikationen mellem læreren og eleven kan være udbytterig for begge parter, skal eleven i øvrigt lære at pege på, hvor den nye forståelse er svær i forhold til den etablerede forforståelse (Andreassen og Bjerres-gaard, 2013, s. 203).

Boud og Falchikov (2007) hævder, at feedback, snarere end undervisning, har af-gørende indflydelse på elevernes læring. Feedback – eller rettere den vurdering, som den udtrykker – retter elevernes opmærksomheden mod, hvad der er vigtigt i læ-ringsprocessen. Feedback fungerer som et incitament til at lære nyt. Den første forudsætning for god feedback forudsætter, at eleverne udfører opgaver, der giver dem forudsætninger for at lære mere langsigtet (Boud og Falchikov, 2007). Det er de langsigtede forudsætninger, der udvikler viden og færdigheder, som kan bruges senere i uddannelser. Den anden forudsætning for god feedback er, at lærerne ikke ser eleverne som passive aktører i feedbackkommunikationen. Evalueringen skal ikke ses som noget passivt, der gøres mod dem (Boud og Falchikov, 2007).

Et nyere feedbackparadigme indbefatter, at eleverne er aktive i feedbacken. De skal være medudviklere af, hvad der skal læres, hvordan det skal læres, og hvordan læreren bedømmer, hvorvidt de har lært det ønskede eller ej (Boud og Falchikov, 2007). Hvis eleverne ses som passive modtagere af feedback, er der sandsynlighed for, at de ikke forstår, misforstår eller ikke anvender feedbacken fra læreren. Det skaber en ”lært afhængighed” af læreren (Yorke, 2003, s. 489). Gamlem og Smith (2013) har udviklet en typologi med fire hovedtyper af feedback, som har forskellige funktioner og værdier for at støtte elevernes læring. Type A fremstilles som belønning og straf; det sker med point og karakter. Det drejer sig her ikke om information til eleverne i forhold til at lære mere. Type B drejer sig om godkendelse eller ikke godkendelse af elevernes arbejde. Denne feedbackform giver heller information til støtte for elevernes udvikling; men den kan handle om at motivere eleverne til en større arbejdsindsats.

Type C fremstilles som en konkretisering af målopnåelse og direkte anvisninger af den videre vej frem for den enkelte elev. Type D fremstilles som opbygning af den fremtidige læringsvej gennem dialog og samarbejde med den enkelte elev.

Hos Gamlem og Smith (2013) fremstilles type C og D som feedbackformer, der af eleverne bliver beskrevet som de mest anvendelige. Det er særligt type D, som drejer sig om formative feedbackdialoger. Disse bliver af eleverne opfattet som de feedbackformer, der giver den bedste støtte til deres udvikling (Gamlem, 2014; Gamlem og Smith, 2013). Konklusionen på anvendeligheden af formativ feedback – set i et elevperspektiv – er, at feedbacken skal støtte elevernes læring, ved at feedbacken løbende kan anvendes af dem til at kunne foretage relevante justeringer af deres læring (Sadler, 1989; Kluger og DeNisi, 1996). Dette virkeliggøres mest hensigtsmæssigt gennem formative feedbackdialoger.

Formativ feedback skal tilrettelægges således, at eleverne udvikler kapaciteter til at kunne reagere betimeligt på feedbacken. Derfor bliver det et centralt element i anvendelsen af formativ feedback, hvordan eleverne kan og vil anvende feedbacken til at forbedre deres færdigheder.

Denne forståelse af principperne for frugtbar feedback er funderet i en almendidaktisk forståelse af formativ feedback. Ifølge Bueie (2017) er der flere faktorer, som har betydning for, hvordan formativ feedback fungerer i forhold til elevernes skriveudvikling.

1. Feedback på skriftlige arbejde skal indgå i dialog med eleverne.
2. Læreren skal ikke tage kontrol over elevernes tekster; men tilrettelægge feedbacken, så de selv kan reflektere over aspekter ved teksterne.
3. Feedbacken kan begynde med at kommentere på det generelle tekstniveau, så mere konkrete forhold i teksten kommer til sidst i feedbackprocessen.
4. Læreren skal begrænse antallet af kommentarer og ikke mindst omfanget af kommentarerne.
5. Læreren skal udvælge, hvor hovedvægten af de skriftlige kommentarer skal være – alt efter hvor i skriveprocessen eleven er og modenheden i teksten.
6. Det er et stort arbejde for læreren; men kommentarer på elevernes skriftlige kommentarer skal være individuelle, og der skal hyppigt være motiverende ros.
7. Der skal skabes rum for løbende formativ feedback i klassekonteksten – på generelle forhold vedrørende elevernes skriveudvikling (Straub, 1999; 2000, s. 23-24).

Disse råd og anbefalinger bliver imidlertid kritiseret af andre forskere (Igland, 2009; Phelps, 2000). Kritikken er rettet mod, at anbefalingerne er for instrumentelle, og det ses ikke, hvor kompleks feedbacksituationen i virkeligheden er. Murphy (2000) tilføjer en anden og mere vidtgående kritik. Der er for lidt opmærksomhed på elevernes forståelsesperspektiv og rolle i feedbackprocessen. Det angår, hvordan eleverne reagerer og skaber mening ud fra feedbacken (Murphy, 2000, s. 79). Med andre ord er det nødvendigt at komme frem til mere sensitive former for formative feedbackdialoger i skriveoplæringen.

Feedback er således et komplekst fænomen. Den skal ses i den sammenhæng, som den indgår i, idet eleverne ikke skal opfattes som aktører, som bare modtager den feedback, som er udtænkt fra lærerens side. Der er brug for et syn på feedback, hvori der indgår et elevperspektiv, og hvor der er opmærksomhed på, hvordan eleverne forstår, modtager og anvender feedback.

Det danske vidensnotat Feedback på skriftlighed i danskundervisningen fra 2019 søger at vægte en større opmærksomhed på elevernes forståelse, modta-gelse og anvendelse af feedback gennem otte punkter (BUVM, Deloitte og Professionshøj-skolen Absalon, 2019, s. 4-5):

1. Giv feedback på tekstens makroniveau.
2. Giv konkret og eksplicit feedback.
3. Foretag en afvejning mellem det positive og det negative, især i de små klasser.
4. Giv feedback undervejs i elevens skriveproces.
5. Giv feedback kontinuerligt og rutinemæssigt.
6. Inddrag de ældste elever i feedbackprocessen.
7. Hvis eleverne skal give hinanden feedback, så stilladsér dem grundigt før start.
8. Brug dine kolleger til at forbedre dine feedbackkompetencer.

De otte principper fokuserer på, at eleverne skal have feedback, som giver dem information om udviklingen af deres skriftlighed.

Eleverne skal løbende rådgives om, hvordan de kan forbedre sig. Det er imidlertid også vigtigt, at der undervises i, hvordan eleverne skal anvende lærerfeedbacken. Det vil give feedbacken en stærkere formativ funktion (Bueie, 2017, s. 72). Helt centralt er dog, at eleverne i fremtiden i højere grad bliver involveret i den formative feedback. Derfor er det nødvendigt at præsentere nyere forståelse af forskning i formativ feedback – for hermed at kunne udnytte det fulde potentiale, som ligger i formativ og dialogisk feedback.

Responsiv pædagogik

En nyere forståelse af dialogisk feedback kommer til udtryk i begrebet responsiv pædagogik. Responsiv pædagogik bliver defineret som en "rekursiv dialog mellem elevernes interne feedback og ekstern feedback fra betydningsfulde andre" (Smith et al., 2016, s. 1). I denne tilgang er feedback mere end en envejstransmission af information fra læreren til eleven. Der er fokus på, hvordan elevens selvgenererede, interne feedback påvirker vedkommendes selvregulering og selveffektivitet (Smith et al., 2016).

De tidligere forståelser af responsiv pædagogik har været inspireret af arbejdet med responsiv undervisning, som knytter an til, hvordan lærerne kan reagere på elevernes tænkning i klassen (Vattøy, 2020). Ifølge Vattøy er responsiv pædagogik forbundet med at udvikle vurderingsfærdigheder for både lærere og elever. Det er vigtigt, at de udvikler et fælles vurderingssprog (Vattøy, 2020). Responsiv pædagogik kan problematiseres; den kan ses som et forsøg på at fange den bedste praksis i klasseværelset. Kritikere har påpeget, at responsiv undervisning overvejende har været udøvet af en usædvanlig dygtig lærer med usædvanlig ekspertise (Hammer et al., 2012).

I responsiv pædagogiks opfattelse af feedback skal eleverne have mulighed for at indtage en langt mere aktiv rolle i de formative feedbackdialoger (Vattøy, 2020). Feedbackdialoger ses som et fælles konstrueret produkt gennem interaktionerne mellem lærere, eleverne, kammerater og læremidler. Nyere forskning i feedback har således opmærksomheden rettet mod de dialogiske aspekter ved feedback (Adie et al., 2018; Gamlem og Smith, 2013; Vattøy, 2020).

Her ses feedback ikke som en direkte læring; men derimod som en understregning af elevernes proaktive modtagelse af feedback. Det er nødvendigt at engagere eleverne som ligeværdige partnere i feedbackprocessen (Vattøy, 2020). Vattøy (2020) understreger videre, at gennem feedbackdialoger kan læreren give eleverne mulighed for at blive "feedbackudbydere". Samtidig kan læreren henlede elevernes opmærksomhed på nogle læringsmål. Når eleven anerkendes som den primære driver af feedbackprocesser (Winstone og Carless, 2020), så risikerer feedback ikke at blive domineret af lærere og af en "topdown-forståelse". Vattøy (2020) diskuterer, hvordan en sådan tilgang giver eleverne mulighed for at forhandle mellem deres egen interne feedback og den eksterne feedback. I dette perspektiv optræder responsiv pædagogik rekursivt indenfor en formativ feedbackkultur, uanset om læreren deltager med en effektiv feedbackpraksis, og elever lærer – og regulerer sig selv – med udgangspunkt i feedbacken, hvad enten den er af lav eller høj kvalitet.

Tre vejledende råd

På baggrund af den forståelse fremlægges nu tre vejledende råd vedrørende feedback, som er knyttet til responsiv pædagogik for feedbackdialoger:

1. Elever er ikke altid alene optaget af målstandarder for deres arbejde. Derfor angår opmærksomheden også, hvad der er formålet med feedback. På denne baggrund er eleverne mere tilbøjelige til at se feedback som en proces, som de kan anvende, fremfor et instrumentalt værktøj, som bliver pålagt dem. Derfor skal eleverne udvikle et vurderingssprog sammen med deres lærere, hvor de opfordres til at formulere deres egen vurdering af eget arbejde. Dette kan alene ske indenfor rammerne af et formativt sprog, det vil sige uden karakterfastsættelse.

2. Eleverne skal lære at anmode om feedback – gennem dialog med deres lærere – om de aspekter af deres arbejde, der betyder mest for dem. Eleverne skal ses som udbydere af dialogisk feedback. Den skal tjene det formål, at lærerne får information om, hvordan de bedst muligt kan støtte eleverne med at nå deres mål.

3. Lærerne skal anerkende elevernes sårbarhed i forhold til et ufærdigt arbejde. Denne ærlighed fra elevernes side kan kompromitteres, hvis eleverne gennem uddannelsessystemet bliver tilpasset den summative vurderingsproces, hvor de konstant skal forsøge at være den bedste udgave af sig selv overfor deres lærere. Lærerne kan have forskellige opfattelser af kvalitet og giver ofte forskellige former for feedback til eleverne. Derfor må målet være at indlede en dialog med eleverne om feedback, hvor eleverne og lærerne kan forhandle om feedback.

Afslutning

Artiklen har søgt at fremlægge overvejelser over, hvordan det er muligt, gennem feedbackdialoger, at tilvejebringe den information, som findes i afstanden mellem elevernes niveau og det ønskelige niveau (Sadler, 1989). I artiklen er det blevet ana-lyseret, hvordan teoretiske forståelser og resultater fra forskningen kan anvendes til at udvikle lærerrollen og forbedre feedbackpraksis i forhold til skriveprocessen. Hen-sigten har været at få en bedre forståelse af, hvad der principielt set er på spil i for-mativ dialogisk feedback.

Hensigten har også været at fremlægge, hvordan den formative vurdering kan fremme elevernes skriftlige færdigheder set ud fra almenpædagogiske principper. Helt central i denne forståelse er, at både lærere og elever har brug for at arbejde sammen om at udvikle en bedre forståelse af de løbende og ufærdige læringsprocesser. Dertil kommer, at det er væsentligt at forstå, at feedbackdialoger er socialt konstruerede processer. Eleverne skal være centrale deltagere i feedbackdialoger. Det drejer sig om at samarbejde med eleverne om at designe "opbyggende stilladser", hvor eleverne i processen udvikler skrivefærdigheder.

Endnu mere vigtig er det, at eleverne når frem til at kunne vurdere sig selv og deres eget arbejde. Derfor er hensigten, at dialogisk formativ feedback skal være inkluderende, idet der ofte i levende læringsprocesser vil være et behov for afkolonialise-ring af læseplanens mere eksklusive karakter. Responsiv pædagogik er en nyere tilgang til dialogisk feedback. Tilgangen skal sikre inklusion gennem forberedelse af elevernes deltagelse i egne læringsprocesser.

Litteratur

Adie, L., Willis, J. & van der Kleij, F.M. (2018). Diverse perspectives on student agency in classroom assessment. The Australian Educational Researcher, 45(1), 1-12.

Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (2010). Handbook of Formative Assessment. New York, NY: Routledge.

Andreassen, R. & Bjerresgaard, H. (2013). Feedback og vurdering for læring. Frederikshavn: Dafolo.

Beach, R. & Friedrich, T. (2006). Response to writing. I MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (red.). Handbook of Writing Research. New York, NY: The Guilford Press.

Bitchener, J. & Ferris, D.R. (2012). Written Corrective Feedback in Second Lan-guage Acquisition and Writing. New York, NY: Routledge.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education. Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York, NY: McGraw-Hill.

Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term. London: Routledge.

Bueie, A.A. (2017). "Slike kommentarer er de som hjelper". Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Ph.d.-afhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Bueie, A.A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. Nordic Journal of Literacy Research, 2, 1-28.

Bueie, A.A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. Acta Didactica Norge, 9(1), 1-21.

Bueie, A.A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'". Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I Aasen, A.J., Skaftun, A. & Uppstad, P.H. (red.). Skriv! Les! Bind 2. Bergen: Fagbokforlaget.

BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet), Deloitte og Professionshøjskolen Absalon (2019). Feedback på skriftlighed i danskundervisningen. Vidensnotat til grundskolen. Emu.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet.

Christensen, V. (2015). Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udskolingen. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. Tesol Quar-terly, 32(1), 39-60.

Ferris, D. (2011). Treatment of Error in Second Language Student Writing. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). Journal of Second Language Writing, 8(1), 1-11.

Gamlem, S.M. (2014). Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget. Ph.d.-afhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Gamlem, S.M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. Assessment in education. Principles, Policy & Practice, 20(2), 150-169.

Hammer, D., Goldberg, F. & Fargason, S. (2012). Responsive teaching and the beginnings of energy in a thirdgrade classroom. Review of Science, Mathematics & ICT

Education, 6(1), 51-72.

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Abingdon: Routledge.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Metaanalyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Igland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (red.). Tekst-vurdering som didaktisk utfordring. Oslo: Universitetsforlaget.

Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a metaanalysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119(2), 254-284.

Knoblauch, C. og Bannon. L (1981): Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art. Corpus ID: 141048078Lee, I. (2014). Feedback in writing. Issues and challenges. Assessing Writing, 19( ), 1-69 (1), 23-40.

Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a stu-dent in the room? Assessing Writing, 7(1), 79-90.

Phelps, L. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. Assessing Writing, 7(1), 91-110.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional science, 18(2), 119-144.

Smith, K., Gamlem, S.M., Sandal, A.K. & Engelsen, K.S. (2016). Educating for the future: a conceptual framework of responsive pedagogy. Cogent Education, 3(1), 1227021.

Straub, R. (1999). Responding – really responding – to other students' writing. I Bishop. W. (red.). The Subject is Reading. Essays by Teachers and Students. Portsmouth, NH: Boynton Cook Publishers.

Shute. J. V. (2008): Focus on formative feedback
https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Language learning, 46(2), 327-369.

Vattøy. K.-D. (2020). Feedback practice as responsive pedagogy in teaching Eng-lish as a foreign language. Ph.d.-afhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning.

Winstone, N. & Carless, D. (2020). Designing effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach London: Routledge.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education, 45(4), 477-501.

Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. Assessing Writing, 15(1), 3-17.

Dorthe Geisnæs
Lektor, UCN act2learn, Pædagogik og læring

Susanne Hjelmberg Larsen
Lektor, UCN act2learn, Ledelse og organisation

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

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

Mette Vestergård
Adjunkt, UCN act2learn, Ledelse og organisation

Evaluering i og af undervisningen i FGU

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

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

Nøgleord: FGU, elevinddragelse, evaluering, feedback, portfolio

Indledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evaluering i undervisningen

Evaluering i FGU er præciseret af Børne- og Undervisningsministeriet:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> ”Læreren er god til at forklare os, (…), hvorfor vi egentlig skal have belægning, og hvad det egentlig er, vi skal lære ved det. Vi har også sådan nogle små opgaver hele tiden, indimellem, hvor vi lige skriver om, hvad vi har lært af det, og hvor vi lige snakker om det.”
> (interview 10, s. 8, 2020).

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

> ”Egentlig ikke, nej. Vi får uddelt nogle opgaver, (…) vi ved ikke helt, hvad vi skal lave.”
> (interview 3, s. 8, 2020).

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

Feedback

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

Ja, altså, det er, hvis jeg fx står og rører i en dressing. Altså, så vil vi gerne altid alle sammen smage på tingene, øh, og så kan det godt være, at der er en, der siger: Jeg synes, der skal lidt mere … så lidt … og så prøver vi at få lidt mere salt i. **(interview 12, side 7, 2020)**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Endelig peger eleverne på forløbssamtalen som et rum, hvor deres faglige, sociale og personlige mål bliver tydelige, og hvor de opnår en bevidsthed om, hvor står nu, og hvad de fremadrettet skal arbejde videre med. Forløbssamtalen er en individuel samtale mellem en lærer og en elev. Formålet er en løbende opfølgning på den enkelte elevs udvikling, og samtalen tager udgangspunkt i elevens forløbsplan (Undervisningsministeriet, 2019).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Altså, i hvert fald ved mig, der – mig og min underviser – der sætter vi faglige mål for mig. Altså, så kan det være, at i den her uge eller i næste uge, der skal jeg arbejde med husblas hele ugen, og så får jeg ligesom tid til at stå og lege med det og arbejde med det. Og når jeg så har gjort det, så kan vi sætte kryds i, at det har jeg lært. **(interview 12, s. 3, 2020)**

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

Elevinddragelse i evaluering af undervisningen

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

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

> **"Elevinddragelse er en kontinuerlig samarbejds- og udviklingsproces mellem lærer og elever, hvor eleverne på baggrund af deres kompetencer får medejerskab til egen læringsproces – via indflydelse på og aktiv deltagelse i planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen."**
> (Andersen, Jeppesen og Gloy, 2014).

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

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

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

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

Spørgsmål til eleverne

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

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

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

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

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

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

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

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

Jeg har jo sagt, at jeg godt vil bygge på ting og arbejde med træ og sådan noget, så det har jeg fået lov til nede i værkstedet.
(interview 12, s. 7, 2020)

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

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

Justeringer i undervisningen på baggrund af elevfeedback

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der er jo sikkert nogle lærere, der gerne vil evaluere på undervisningen. Men med alt det her for tiden, kan det måske godt være svært at huske og spørge. **(interview 4, s. 5, 2020)**

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

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

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

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

Portfolio som evaluering og dokumentation på FGU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Du ser jo, hvor meget du udvikler dig i selve arbejdsprocessen. Alle har jo været nybegyndere på et eller andet tidspunkt. Og så med tiden, så finder man ud af, at du bliver jo bedre til sidst. Og så, når man kigger i sin arbejdsportfolio – fra den første til den nyeste, så kan man tydeligt se forskel på produktet i kvalitet, og hvor flot det er. **(interview 9, s. 6, 2020)**

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

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

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

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

Systematik og tilrettelæggelse af portfolioarbejdet

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

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

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

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

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

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

Nogle gange tager vi billede. Så går der en uge, så siger en af os "fuck" og kigger på ham [læreren], "vi glemte det". Jeg tror, jeg har syv billeder på et år. **(interview 3, s. 15, 2020)**

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

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

Konklusion

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

Samtidig er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at vores empiriske grundlag vidner om store forskelle på, hvordan eleverne oplever, at der arbejdes med evaluering og portfolio – også indenfor samme FGU-institution og skoleafdeling. Institutionerne kan skærpe deres opmærksomhed på, hvordan eleverne på den enkelte institution, afdeling og hold oplever, at arbejdet med evaluering understøtter deres læreprocesser, og på den baggrund indarbejde en systematik for evaluering af og i undervisningen på FGU. Samtidig har vi peget på lærernes overordnede ansvar for undervisningens tilrettelæggelse.

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

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

Litteratur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: Læsning og evaluering
Evaluering mellem forskning, profession og praksis
Evaluringens nuancer
Evaluering af læsefærdigheder
LC Ehris interaktive læsemodel
Evaluringsværktøjet De nationale test
Karakteristik og vurdering af tekstlæsetesten TL 1
Læserest eller tæsk
Løbende evaluering

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: Evaluering i dagtilbud og boformer
Evaluering mellem forskning, profession og praksis
Evaluringens nuancer
Evaluering af læsefærdigheder
LC Ehris interaktive læsemodel
Evaluringsværktøjet De nationale test
Karakteristik og vurdering af tekstlæsetesten TL 1

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: Evalueringspraksis i folkeskolen
Professionelt eller hvad?
Redskab til forandring af folkeskolen
Lærersamarbejde
Mange veje med en stærk evalueringskultur
Kvalitetssystemer i kommunalt regi
Dialogiske evalueringsformer i et skriveforløb i 9. klasse
Evaluering, karakterer og udvikling af selvopfattelse
Evaluering og social sortering

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: Evaluering som udvikling
Udvikling
Evaluering som udvikling
Personlige kompetencer og evaluering
Strategisk ledelse af evalueringskulturen
Kvalitetsmodel som redskab
Evaluering er faktisk en gave...
Evaluering, undervisning og læringsteorier

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: SPECIALUNDERVISNING OG SOCIALPÆDAGOGIK
Pædagogisk praksis
Hvad – Hvor – Hvorhen
Specialpædagogisk professionsviden
AKT i skolen – et broget billede
Praksis i specialundervisningen
Pædagogisk praksis på selvpsykologisk grundlag – med vægt på evaluering
Specialundervisning – et begreb under forandring
Specialundervisning – 14 år frem og 14 år tilbage

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: UNDERVISNINGSEVALUERING
Under-
visnings-
evaluering
Intern evaluering af undervisningen
Er god undervisning evidensbaseret?
Fra meningsløs til meningsfuld evaluering
Skolernes brugere er tilfredse – eller er de?
Meningsskabende undervisningsevaluering
Undervisningsevaluering på psykologistudiet
Praktiske eksempler betydning

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: INNOVATION OG EVALUERING
Kreativitetsfremmende evaluering
Den kreative platform
Innovativ evaluering
Evaluering - et u-turn
Evaluering, refleksion og skoleudvikling
Kvalitetsmålinger kan skabe udvikling
Kontekstuelle definitioner af evaluering

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: DANSKDIDAKTIK OG EVALUERING
Sprog om danskhed
Læring og sprog i dansk faget
Sproget spruder og sprøder i tænet
Gummi-Tarzan i 3. klasse
Refleksive rum
Om forholdet mellem evaluering med formative og summative formål

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: BOLOGNA PROCESSEN
Bologna processen
Standarder for kvalitet
Process tracing
Skolemodenhedstest
Den formative evaluering
Hvordan hænger det sammen?
Evalueringsontologi

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: EVALUERINGSMETODER - LÆVPRAKTISK
Hvem sagde opskrift?
Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 3 - 6 årige
Interview som evalueringsmetode
Spørgeskemaer som redskab
Videoanalyse
Temperaturmåling
Egenvurderinger
Fremte Generations Evaluering

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: AKKREDITERING
Akkreditering af socialt arbejde
Akkreditering i Danmark
Et skridt frem eller to tilbage?
Gør kvalitetsrapporten til et værktøj
Kvalitet & akkreditering
En tallinuser møder folkeskolen
Unges selvopfattelse & evaluering i skolen

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: LÆRINGSMÅL & VURDERING
Erfaringer fra norsk grundskole
Forventningen om neutralitet i evaluering
Vanderingens nøle i udvikling af motivation
Aok & Endele
SMETE
Hjæneg modeller
Ressourcepersonsrolle

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: EVALUERING I KONTEKSTEN
Feedback i skolen – så enkelt, så kompleksit?
LDV – en strategi for å fremme læring
Innovativ Evaluering og observation
U-valuering
"Shit! Skal vi lunne alt det?" – Om SOLO-evaluering i praksis
Design i evaluering
LP-modellen og Evaluering – om at evaluere sit eget pædagogiske arbejde
Anmeldelse - Kampen om evidens

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
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
Bedømmelse som læringsfremmende undervisningsaktivitet
Inklusion og børn i udsatte positioner
LDV – en strategi for å fremme læring

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: INKLUSION OG EVALUERING
Seks positioner i forhold til evidens
Ledelse, tid og evalueringsanvendelse
Portfolioer
Cooperative learning
Feedback
Brug af forskningsbaseret viden
Transformevaluering
Sosial, faglig og opplevel inklusjon
Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet

TIDSSKRIFT FOR EVALUERING I PRAKSIS
cepra·striben
TEMA: EKSAMEN
Hvordan udvikles eksamensformer
Selektion kvalifikation retsikkerhed - folkeskolens eksamener og prøver
Brug af test og prøver på specialskoler
Forsøg med modulopdelt evaluering
Gymnasiet som inkluderende institution
Gruppeeksamen - bar-eksa
Gruppeeksamen som strategisk kommunikation
Innovation i uddannelser og i prøveformer
Tosprogelige læreruddannede

Tidsskriftet kan læses online på:
https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive

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

CEPRASTRIBEN

CEPRA-Striben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten
for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.