

Elevens vurdering af lærernes undervisning er kommet for at blive. Det er en revolution i skolens kultur, idet lærerens vurderingsmonopol hermed er brudt. Imidlertid er det afgørende vigtigt for balancen i klasseværelset, at der ikke opstår en ny ensidighed.

Derfor må læreren og eleverne såvel tage vurderende stilling til sig selv som til den anden part i undervisningssituationen. Først da kan evaluering blive et frugtbart udviklingsredskab.

Du er velkommen til at sende eller faxe Dine kommentarer og forbedringsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder får den første, der kommer med forslaget, et teksthæfte tilsendt, som ikke skal betales.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Temahæftet kan bruges i folkeskole, ungdoms- og voksenundervisning, samt kortere og længere videregående uddannelser.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19 -4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.
E-mail: info@metaconsult.dk
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:

Sanne Enøe Møller Kabat og
Sten Clod Poulsen

© Copyright by Sten C. Poulsen,
Slagelse, Danmark, 1996.

ISBN 87-610-0005-1

Sten Clod Poulsen

Evaluering i klasseværelset



kan være
gensidig
og selv-
ansvarlig



Evaluering i klasseværelset T-4

Temahæfte T-4 fra MetaConsult

Sten Clod Poulsen

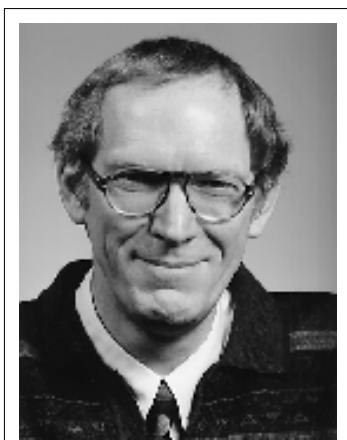
Evaluering i klasseværelset kan være gensidig og selvansvarlig



Indholdsfortegnelse findes på side 58

Dette er udgave 2 c af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1995



Sten Clod Poulsen

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-4-951116

Slagelse

ISBN 87-610-0005-1

Til læseren

En pædagogisk kulturrevolution vokser i disse år frem i danske skoler og uddannelsesinstitutioner:

Den juridiske, organisatoriske og pædagogiske indarbejdelse af elevers ret og pligt til at tage vurderende stilling til undervisningen. Såvel som skolens forpligtelse til at tage sådanne elevvurderinger alvorlige.

Men hvad med lærerne? Skolerne er i mange henseende uforberedte. Eleverne er uforberedte. Og lærerens personlige og professionelle tryghed og mulighed for at overleve usaglige eller velfunderede dumpekarakterer fra eleverne, er for tiden helt uafklaret. Lærerorganisationerne er defensive.

Hvor er det tilbud til læreren, som modsvarer denne yderligere belastning i klasseværelset. En belastning, der kommer på et tidspunkt hvor lærerens trivsel i skolen, pædagogiske efteruddannelse og muligheder for personlig udvikling i årtier har været groft forsømt?

Elevvurderingsrevolutionen vil medføre krav til læreruddannelserne og lærerefteruddannelserne om forberedelse af lærerne på den nye situation. Dette kan alene ske ved at den samme praksis indføres på alle læreruddannelser hvis den ikke allerede er det: Altså at de lærerstuderende skal vurdere seminarielærernes undervisning.

Det er en konstruktiv udvikling: En virkelig kulturrevolution, der kan bringe Danmarks i forreste række i udviklingen af uddannelsessystemets funktion. Hvis ellers vi kan finde ud af at få det til at virke konstruktivt.

Hvis for eksempel gensidig ligestillet observation og samtale - kollegial supervision - ikke bliver bredt indført i skolerne, har den enkelte lærer en ekstremt udsat position over for usaglige elevvurderinger.

Hvis eleverne ikke gennem veltilrettelagte pædagogisk forløb trænes i at give feedback på en konstruktiv måde såvel som i at tage kritisk stilling til deres egen studieaktivitet og medvirken til en produktiv undervisning - risikerer vi at ende i den kinesiske kulturrevolutions excesser.

Åbner vi Pandoras æske med ustyrlige onde vinde, eller lukker vi døren op til en genrejsning af den danske skole efter årtiers mistænkeliggørelse? Ja! - Det gør vi. Begge dele ligger parat som åbne muligheder.

Hvad mon der sker?

God læselyst

Prolog: Mistilliden til uddannelsessystemet må tages alvorligt.

Den udviklingsorienterede livsform har taget tæten
I et andet teksthæfte (TU-5) gennemgås en ny teori om den danske befolknings sociale grundstruktur: Den strukturelle livsformsteori. Der skelnes her mellem lønmodtagerlivsformen, den udviklingsorienterede (karriereorienterede) livsform, investorelivsformen og den selvstændige livsform.

I kraft af socialdemokratiets politiske styrke er udviklingen af det danske skole- og uddannelsessystem i det sidste halve århundrede i vidtgående omfang sket ud fra lønmodtagernes kvalifikationsbehov. Lønmodtagerorganisationerne var naturligvis optaget heraf men også virksomhedsejere og arbejdsgivere havde logiske interesser i at lønmodtagerne blev veluddannede. Ikke mindst efterhånden som Danmark skiftede fra at være et landbrugssamfund til at være et industrisamfund. Det krævede en helt ny kvalifikationskultur, og grundlaget for denne blev udviklet i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Ved overgangen fra industrisamfund til informationssamfund bliver en anden livsform central: Den udviklingsorienterede managementlivsform. Tidligere var dennes kvalificering ikke noget samfundsproblem, fordi behovet for antallet af højere funktionærer, ledere og eksperter var så begrænset at der blev uddannet nok. I perioder var der for få ingeniører, så for få psykologer, så lidt for mange osv.

Men i de senere årtier er udviklingen hurtigt gået i retning af, at lønmodtagere bliver arbejdsløse medens der er stigende mangel på højt kvalificerede og udviklingskompetente medarbejderkategorier.

Managementlivsformen sidder i dag med en betydelig indflydelse uden om det parlamentariske system (men også inden i) fordi magt er mere baseret på ekspertise end på kapital. Prognoser for arbejdsstyrken peger enigt på, at behovet for ufaglært og faglært arbejdskraft, samt lavere kvalificerede funktionærer falder - medens behovet for højtuddannet, selvstændigt arbejdende og udviklingsorienterede medarbejdere stiger.

Uddannelsesreformer i grundskolen og ungdomsskolen peger klart i retning af at denne livsform i dag kan sætte sine interesser direkte igennem i uddannelseslovgivningen: Tværfaglig viden, overblikviden,



kritisk selvstændig arbejdsform, projektarbejde, samarbejdserfaringer osv. Det er også nyttige kvalifikationer for lønmodtagere i de aller mest moderne virksomheder. Men det er overlevelseshøvedvendinge kvalifikationer for managementlivsformen.

Skolen har undergravet sig selv

OECD har nogle kritiske bemærkninger til det danske uddannelsessystem:

“Danmark har ikke et særligt reflekterende eller selvkritisk uddannelsessystem, som er bevidst om sine egne styrker og svagheder - og som derfor kan debattere og træffe afgørelser om, hvad der skal til for at forbedre det”. (Mandag Morgen nr. 14 (11-4-94) side 23 øverst.).

En nok så fornærmende opfattelse - men svær at afvise.



På to afgørende punkter har skolen ikke sikret sig selv.

Det ene er, at skolen i dag ikke kan dokumentere sit produkt: Den kompetence, som eleverne tilegner sig. Problemstillingen er analyseret i et andet teksthæfte fra MetaConsult (TU-7) og er i korthed følgende:

Ud fra en forkert opfattelse af skolens egenart - servicekonceptet - er undervisningen fejlagtigt blevet opfattet som skolens produkt. Men skolens egentlige produkt er den kompetence, der udvikles hos eleverne.

Hvis man tænker ud fra servicekonceptet søger man at dokumentere undervisningen og udnytte lærernes arbejdskraft bedre. Og vi kan se, at opmærksomheden i de sidste ti år fra officiel side netop har samlet sig om dette. Den sidste økonomianalyse af folkeskolens ressourceforbrug viderefører fejltagelsen med søvngængeragtig selvsikkerhed.

Der er ikke blevet investeret ressourcer i en håndsækning til skolen således at den kan dokumentere sit produkt og ikke sine produktionsmidler. Der investeres i ørkesløse analyser foretaget af økonomer uden nogen forståelse for uddannelsessektorens egenart.

Og nødvendigheden af at kunne dokumentere sit produkt ligger såvel i synliggørelsen af skolens nytteværdi for samfundet som i den interne udviklende feed-back, som sådanne kompetencebeskrivelser vil kunne give til undervisningen.

Men denne mangel på løsning af et centralt pædagogisk udviklingsproblem, har gjort, at den udviklingsorienterede managementlivsform har fået mistillid til skolen og uddannelsessystemet. Det er en direkte trussel mod livsformens trivsel og overlevelse.

Mit overordnede syn på denne situation er, at det vigtige er, at der er en udviklingsbalance mellem livsformerne: At de møder hinanden, inspirerer hinanden, stiller krav til hinanden og at ingen ødelægger andre livsformer for så vidt de er nødvendige for samfundets overlevelse.

Jeg mener således ikke at den udviklingsorienterede livsform skal nyde ensidigt fremme, men dens krav til skolen er i øjeblikket rimelige og nødvendige ud fra ovennævnte synspunkt.

Den udviklingsorienterede livsform selv, har i løbet af de senere årtier - såvel i den private som i den offentlige sektor - måttet indstille sig på at blive vurderet såvel på præstation - på produktet - som på processen. Det er ikke nok at nå resultater, hvis man ødelægger medarbejdere, produktionsapparat og miljø undervejs har den moderne leder alligevel fejlet.

Det er ikke længere nok at have opnået de nødvendige eksaminer og klaret sig igennem headhunterfirmaernes udvælgelsesprogrammer: Lederne skal i det daglige arbejde - hver dag - på ny bevise at de er kompetente.

Det, der startede som medarbejdersamtaler er mange steder i hastig videreudvikling til medarbejdervurdering af cheferne.

Skolen og uddannelsessystemet har på dette, andet, punkt komplet misforstået udviklingen eller forsøgt at ignorere meget tydelige tegn i tiden: Erhvervelsen af rent faglige kompetencer er uden større betydning hvis ikke også elever, studerende og kursister har erhvervet de personlige og sociale egenskaber, som er forudsætningen for at de faglige kundskabers brugsværdier kan virkeliggøres i et produktivt arbejde.

Og dette forhold indebærer: At lærerne må arbejde på samme måde for at vise eleverne hvordan man gør!

Personlige og sociale arbejdskompetencer kan man ikke udvikle ved at holde foredrag om dem: De må 1) demonstreres personligt af læreren og 2) udvikles, optrænes hos eleverne.

Derfor vil samfundet uden for skolen ikke give køb på dette punkt. Det er ikke længere et spørgsmål om lærere har lyst til at blive vurderet af elever, kursister og studerende. Det er en ufravigelig fordring fra en meget stærk livsform i samfundet. Som bliver bakket op også af lønmodtagerorganisationer fordi denne optimering ved gensidig evaluering i stigende omfang også angår deres medlemmer.

Men ingen kan tvinge lærere fordi de selv bestemmer i klasseværelset og har de facto monopol på undervisningen. Så hvis ikke situationen skal køre fast i gensidig mudderkastning og ressourceblokering må der nogle konstruktive løsningsforslag til.

Dette teksthæfte er et forsøg på at bidrage til indkredsningen af sådanne løsningsforslag. Det er en bred problematiserende og rammesættende analyse.

Det er en skolekulturrevolution

Dette indebærer et klart brud med den årtusindgamle skolekulturelle grundstruktur, der ligger i uligheden mellem lærer og elev. I lærerens ret til at vurdere elevens præstationer og udvikling medens eleven ingen ret havde til at vurdere lærerens præstationer og udvikling.

Det er denne ulighed, der er den primære årsag til at elever i demokratiets udemokratiske skole ikke har besiddet forudsætningerne for at blive reelt selvansvarlige.

Denne kulturrevolution i det danske uddannelsessystem vil ændre livet i klasseværelserne og vil potentielt indebære virkeliggørelsen af mange ambitiøse drømme om en reel, demokratisk pædagogik.

Hvis man vil modarbejde denne udvikling må man vælge at forstå den som et forsøg på at få detaljeret kontrol over skolen, som undertrykkelse slet og ret. Men der kan aldrig ligge mere kontrol i det, end at samfundet forventer at livet i skolen holder sig inden for gældende skolelovgivning. Som er demokratisk vedtaget.

Lærerens handlemuligheder vil fortsat være meget omfattende. De må blot fremover komme helt ud af buskene mht. hvad de vil og ikke mindst: Hvad de kan!

De nye krav er udtryk for mistro til at uddannelsessektoren vil og kan forny sig selv.

Den næste kulturrevolution står lige om hjørnet

I denne analyse af de aktuelle krav til skolen er den selvstændige næringsdrivende ikke nævnt. De har helt særlige krav til uddannelsessystemet. (Se teksthæfte TU-5 om livsformer og lærernes livsform).

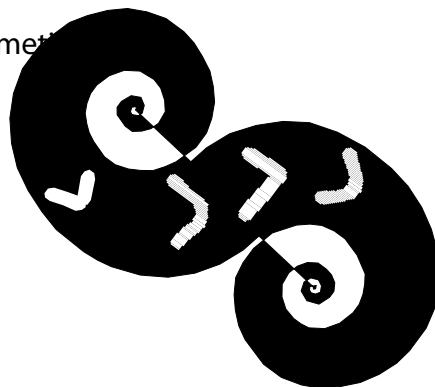
Men de har aktuelt ikke meget at skulle have sagt. Og selve arbejdspresset i hverdagen vanskeliggør politisk arbejde. Livsformen har en nøgelfunktion for fornyelsen i erhvervslivet, men er i dag nærmest døende. Antallet af selvstændige virksomheder falder markant år for år.

Det eneste parti, der ret utvetydigt støtter deres værdier og uddannelsessyn er Fremskridtspartiet, og det er sat uden for politisk indfly-

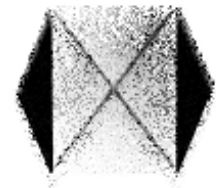
delse.

Det er min opfattelse, at Fremskridtspartiet er opstået som følge af, at de andre livsformer stiltiende gik sammen om at presse eksistensvilkårene for den selvstændige næringsdrivende. Så mobiliserede de næringsdrivende og dannede dette parti. Men kan ikke slå igennem fordi livsformen allerede omfatter for få vælgere.

De initiativer, der så småt er taget virker indtil videre mere kosmetisk.
Men der er dristige undervisningsforsøg rundt omkring.



1. Der skal være udviklingstilbud til lærerne



Det kan være, at skolen må sige farvel til elever eller lærere

Jeg vælger at starte teksthæftet med denne problematik, fordi den med det samme er oppe i bevidstheden når man snakker elevvurdering af undervisningen. Gang på gang i konsulentprojekter, der bevæger sig denne vej, bliver diskussionen kaotisk når denne problematik presser sig på.

Det er nødvendigt med en holdning og med nogle handlingsforslag lige fra begyndelsen for at folk kan trække vejret og gå i gang fra en konstruktiv indfaldsvinkel. Vi må først se på det mest alvorlige udfald af elevvurderingen: Den velbegrundede dokumentation af uacceptabelt dårlig undervisning.

Det at indføre evaluering af undervisning og studieaktivitet er at sige farvel til den holdning, at alt kan accepteres. Evalueringer kan føre til den konklusion, at bestemte enkeltpersoner ikke udfylder deres opgave i skolen: At tilegne sig skolefaglige kundskaber som elev - og at undervise elever godt nok, hvis man er lærer.

Det springende punkt er om skolen har en konstruktiv og gennemprøvet arbejdsgang for tackling af problemeleven hhv. problemlæreren. Og det næste vil blive: Problemlederen.

Det er jo ikke ualmindeligt at elever geledes ud af skolen med eller uden deres samtykke men ofte med hjælp fra et professionelt apparat af vejledere og andre skoler/institutioner. Ofte er der forud gået betydelige anstrengelser for at bistå eleven med at fungere bedre i skolen. Anstrengelser, der i folkeskolen har inddraget elevens familie.

Det sker, at problemlærere afskediges, men yderst sjældent. Dels er de som regel velbeskyttet af deres organisation og aftaler vedrørende ansættelsesforholdet.

Dels er omgivelsernes mulighed for at finde ud af hvad der egl. sker i klasseværelset meget begrænset. Og som nævnt ovenfor: Kompetenceproduktionen bliver ikke dokumenteret.

Det vi gør i det humanistisk-demokratiske uddannelsessystem er, at vi i bedste fald undersøger situationen, hører på de forskellige parter

og søger at løse problemet i mindelighed.

Hvis nu dette mislykkes. Hvis vi kommer til et punkt, hvor eleven tager plads op for andre elever uden at bruge skoleopholdet konstruktivt. Eller hvis læreren reelt er holdt op med at fungere som underviser i klasseværelset. Eller hvis lederen demoraliserer grupper af lærere - så kommer skolen til det svære beslutningspunkt.

Jeg har i årenes løb hørt ikke helt få historier om problemlærere, som for længst har mistet grebet om undervisningen, som har det psykisk meget dårligt med sig selv og sit arbejde, som kollegerne synes det er synd for, som spolerer skolens rygte, som eleverne er rasende over - og som har undervist sådan i 5, 10 eller 20 år. Dette er autentisk.

En fagforenings bistand til forlængelsen af en sådan lidelse er ikke hensigtsmæssig for nogen af parterne.

Er det muligt at finde aktiviteter til eleven på skolen uden for klasse-lokalet - teoretisk kunne der være arbejdsfunktioner på skolen, som kunne varetages af unge mennesker. Eller er det muligt at finde andet arbejde til læreren hvor vedkommende gør gavn og ikke skade.

Hvis ikke må man belave sig på at sige farvel. Men da skolen er en pædagogisk virksomhed vil det rigtigste være at gribe problemstillingen pædagogisk an.

Skolen kan tilbyde læreren et af to: Enten en hjælp til at udvikle sig tilbage i en god funktion i skolen - hvis ikke det allerede er udtømmende afprøvet. Eller hjælp til at udvikle sig ud af skolen.

Det vil sige: Brug ressourcer til at bistå læreren med at udvikle de kompetencer, der skal til, for at de kan få fodfæste uden for skolen. Det, skolen kunne tænkes at bidrage med, var måske udvidet studievejledning/ erhvervsvejledning eller henvisning til erhvervsqualificerende kurser eller personlig udvikling. Det er en rimelig tanke, at enhver skole havde en fast opsparring til et sådant „udslusningsbudget“. Længere kan skolen næppe gå. Herefter må man sige farvel.

Heller ikke ude i det øvrige arbejdsmarked kan man forvente at kunne beholde sit arbejde hvis man ikke magter at bestride det.

Nye belastninger må afbalanceres med muligheder

Elevevaluering af lærerens undervisning og etablering af kurser til efteruddannelse af betrængte lærere må gå hånd i hånd. Ellers vil mange lærere blive trængt op i hjørner, som de ikke kan slippe ud af uden dybe personlige ydmygelser.

Genoplivningskurser skal være det bedste af det bedste

Det er en udfordring at uddanne lærere, men vi har i Danmark omfattende erfaringer med seminarieuddannelser og andre læreruddannelser.

Vi har også efteruddannelseskurser. Men de fleste heraf er tiltænkt velfungerende lærere, som blot har brug for ny inspiration. Som regel af faglig art.

Det er en udfordring i en helt anden klasse at skulle skabe genoplivningskurser for lærere, der ønsker at re-kvalificere sig til arbejdet som lærer. Som har lidt alvorligt skibbrud i deres klasseværelse, men som ikke desto mindre helst ser en fremtid i skolen.

Kurserne må kunne rumme at arbejde med lærerens faglighed, fagdidaktik, pædagogiske redskabsskabe, med lærerens personlighed og med undervisningsjobbets placering og betydning i lærerens hele liv.

Kurserne må derfor varetages af topkvalificerede tværfaglige teams. Gerne sammensat af tidligere lærere, der måtte „begynde forfra“. Eller rettere sagt - rydde op og komme videre, for at begynde forfra er jo ikke muligt.

Der må nødvendigvis være en bred tilføring af praktisk personlighedspsykologisk ekspertise: Transaktionsanalyse, systemisk psykologi, gestaltpsykologi, korttids terapi, assertion, NLP mv. Og der må være en bred repræsentation af håndværkspræget pædagogisk erfaring: Klasseundervisning, gruppebaseret undervisning, tværfaglig undervisning, projektarbejde, differentieret undervisning mv.

Det skal være muligt for læreren at få undervisere fra genoplivningskurset med ud på skolen som støtte til at få bearbejdet eftervirkningerne af lærerens tidligere sammenbrud. Såvel mht. at gennemarbejde forholdet til eleverne som forholdet til kolleger og ledelse. Ganske vist kan lærerens egne klasser have forladt skolen. Men de vil have efterladt rygter i elevkulturen, der kan foruddisponere nye klasser til at stille sig urimeligt negativt an når "problemlæreren" vender tilbage.

Derfor må genoplivningskurset omfatte massiv træning i kollegial supervision så læreren vænner sig til at blive observeret og selv observere andre. Således at der kan knyttes kollegial supervision til indslusningen af læreren i skolen.

En sådan lærer kunne derefter kvalificere sig videre til at blive gæstelærer på genoplivningskurset.

Tidsmæssigt kunne kurset omfatte 2 måneders heldagsundervisning og være placeret i ferieperioder hhv. i perioder med vikardækning.

Det kunne tænkes at læreren har brug for endnu et kursus efter et års tid. I hver kursusperiode kunne lærere, der kom lige fra nederlaget gå sammen med lærere, der havde været i gang i et år efter første kursus og nu kom tilbage for at genuddanne sig i anden omgang.

Afgørende for sådanne genoplivningskursers mulighed for succes er et kompromisløst krav om kvalitet ved besætningen af stillingerne i det lærerteam, som skal stå for dem.

Det kunne være en interessant tanke, om et antal skoler og uddannelsesinstitutioner selv etablerede et sådant center uafhængigt af eksisterende statsinstitutioner. Det ville være en konstruktiv alternativ investering af de udgifter, som fyringen af problemlærere koster skolerne.

Det ville være en værdig opgave for de velhavende lærerfagforeninger at gå med.

Og turde også være i uddannelsesforvaltningernes interesse at støtte.

Hårde og bløde lærere er systemisk forbundne
Problemlæreren er måske ikke alene. Man kan tænke sig, at problemlæreren i et vist omfang fungerer som symptom på en mere kompleks problematik.

Det følgende er en professionel intuition ud fra mine konsulenterfaringer:

Lærergruppen omkring en klasse udgør et system sammen med klassen. Det vil sige, at den enkelte lærers relation til klassen kan være forbundet med de andre læreres forhold til klassen. Relationen kan være gennem klassens egen forarbejdning af holdningen til dens lærere. Men kan også foregå på lærerplan hvis klassens lærere har møder og meningsudvekslinger indbyrdes om eleverne.

Systemet kan fungere som forbundne kar: I det omfang holdet er samlet i flere fag udgør eleverne og deres forskellige lærer et sammenhængende system. Lad os sige at de har fem lærere hvoraf de fire er skrappe og dygtige og den femte er venlig, sårbar og åben over for eleverne. Den irritation og måske ydmygelse, som de skrappe lærere holder nede i deres timer kan så udøses over den femte lærer, her ryger låget af.

Det afgørende spørgsmål er så, om undervisningsevalueringen hos de fire lærere vil vise noget om det "overtryk" de skaber. Det vil den ikke nødvendigvis, fordi mennesker ikke generelt bryder sig om at indrømme at de lader sig dominere. Den femte lærer bliver syndebuk.

Især hvis denne lærer så har nogle virkelige svagheder, kan disse blive grotesk overdrevne i elevernes evaluering.

Hvis så den femte lærer afskediges vil det kun være et spørgsmål om tid før eleverne er nødt til at finde en ny syndebuk. I psykologisk forstand kaldes denne femte lærer for en "projektionsskærm" for elevernes tilbageholdte følelser.

Eller der kunne være fire laissez-faire lærere og een konsekvent, struktureret lærer, som stillede krav til eleverne. Hvis klassen har formet en anti-præstationskultur hos de bløde lærere kan de enes om at ignorere den mere krævende lærer eller mobbe vedkommende.

På lærerplan kan sammenhængen opstå på den måde, at en lærer - ud fra det kollegerne siger om deres undervisning - beslutter sig til at gøre noget helt andet end dem. Det kan være en bestemt og autoritetsbetonet underviser, der hører hvor urolige eleverne er i de andre læreres klasser og stiltiende vælger selv at være ekstra markant i sin styring af klassen. Eller det kan være en antiautoritær lærer, der hører hvordan kollegerne taler om at de må styre netop denne klasse strengt - og så stiltiende beslutter sig til at give eleverne ekstra lange tøjler i sine timer.

Den enkelte lærer lægger så med andre ord ikke sin egen „stil“ uafhængigt af lærersnakken om klassen men kan prøve at supplere eller kompensere for kollegernes undervisning. Uden at fortælle kollegerne om sin beslutning.

Hvis disse iagttagelser har bredere gyldighed betyder det, at man i tilfælde af vanskeligheder med en lærer eller en klasse må tage fat på helheden af klassen og dens lærere.

I dette kapitel har jeg ikke taget fat på hvorfor vi har problemlærere. Der er mange årsager. Det konkrete er, at de eksisterer, har det forfærdeligt, og udgør en alvorlig belastning for kollegerne, fagforeningen, eleverne og skolen.

Hvor mange? Mit gæt ville være 2-3%. Men deres indflydelse kan være meget betydelig, fordi det er intelligente mennesker, der så for nogles vedkommende vælger at bruge deres intellektuelle ressourcer til at mistænkeliggøre pædagogiske udviklingsprojekter i skolen. Som en rent defensiv foranstaltning for sig selv.

Andre går og kæmper med deres inkompetence og håber på at nogen kommer med en redning i tide inden de går ned i et psykisk sammenbrud eller går i stå som mennesker og stivner i en livløs rutineundervisning.



2. Der er brug for et værdigrundlag

For at der overhovedet kan være tale om en "evaluering" skal der være 1) en afgrænset og veldefineret del af virkeligheden - her klasseundervisning. Der skal være 2) nogle rimeligt tydelige værdibeskrivelser. Som holdes op mod nogle 3) neutrale og præcise beskrivelser af forholdene. Hvorved det 4) er muligt at karakterisere virkeligheden i forhold til værdierne. Men heller ikke før.

Med "værdi" mener jeg nogle klare sproglige udsagn, der henviser til et indre, kropsligt, følelsesmæssigt og intellektuelt forankrede orienteringsberedskab. Et orienteringsberedskab, som er socialt kendt, og som gør det muligt for individet på eget initiativ at tage stilling til mylderet af hverdagens store og små begivenheder.

Brugerne bliver inddraget overalt i samfundet

Offentlige uddannelsesinstitutioner i et demokratisk samfund må være præget af at alle parter får lejlighed til at bidrage til skolens udvikling - og derved bidrage til egen udvikling. Men også får lejlighed til at kunne tage kritisk-konstruktiv stilling til de andres medvirken.

Dette er et led i en helt generel tendens i vores samfund til at brugerne af samfundets institutioner såvel som af erhvervsvirksomhedernes produkter og service i stigende grad giver deres mening tilkende.

I og med at eleverne i en årrække har været udsat for et stigende præstationspres mht. karaktergennemsnit for at komme ind på de eftertragtede uddannelser er det en sikker forudsigtelse, at de i fremtiden med stigende styrke vil formulere præstationskrav til lærere, ledelse og administration.

Udfordringen er at finde en arbejdsform, der er menneskeligt, etisk anstændig, økonomisk overkommelig, praktisabel i skoleorganisationen og som fører til forbedringer af undervisningen såvel som til forbedringer af elevernes ansvarlighed og studieaktivitet.

Emnet: Elevvurdering af lærerens undervisning, har en sådan karakter, at mange har stærke og ensidige meninger parat. Nærmest i form af selvsikre doktriner om hvad der kan lade sig gøre og hvad ikke, hvad der er moralsk rigtigt og hvad der er moralsk uacceptabelt.

Det fascinerende er imidlertid - at det som den ene lærer er helt sikker på er det rigtige - er den anden lærer helt sikker på er det forkerte og vice versa. Alt ud fra egne erfaringer.

For eksempel kan den ene lærer være dødsikker på at elevvurderingen skal være anonym. Medens kollegaen på samme skole er lige så sikker på det modsatte.

I denne behandling af emnet vil sådanne ensidige partisanstandpunkter blive problematiseret og afløst af en bredere og mere nuanceret forståelse.

Den overordnede målsætning eksisterer i forvejen
Hensigten med gensidig evaluering i klasseværelset er helt enkelt at optimere undervisningen i retning af de mål, der allerede eksisterer for det pågældende skoleafsnit eller for de pågældende uddannelsesinstitutioner.

Tillige kan man i forlængelse af ovenstående afsnit om brugerinddragelse pege på at gensidig evaluering indebærer en væsentligt øget demokratisering af undervisningen.

I et længere fremtidsperspektiv handler det nok så meget om at ændre selve lærerens begreb om undervisning. Således, at "undervisning" helt enkelt som et naturligt led omfatter en fælles evaluering i overkommelig målestok af lærerens og elevernes aktiviteter. I første omgang vil dette kræve tid - men den kommer formentlig mangefold igen i form af højere elevansvarlighed, større arbejdsglæde hos læreren og mindre fælles tidsspilde.

Tom Tiller peger nok så meget på den gode balance mellem selvvurdering og ekstern vurdering. Nærværende analyse handler om intern selvvurdering, men også den eksterne vurdering er jo jævnlige oppe til debat i disse år: Bestyrelsens krav til skolen, afgangens udsagn om de elever de modtager mv.

Der må være en vilje til selvansvarlighed
Det grundlæggende vigtige er bevidstheden om at man overhovedet er villig til at evaluere sig selv og sit arbejde. Først derefter kan man begynde at få bistand fra andre og bruge den til noget. Ens egen grundholdning er vigtig, og den er nok så meget en personlighedsvariabel som en professionel værdi-kodex.

I personlighedspsykologisk forstand kunne det udtrykkes sådan, at hvis personen er vokset op med for lidt eller for megen kritisk-konstruktiv feedback fra sine egne forældre kan det være meget svært for dem at tage imod vurderinger fra andre mennesker i det hele taget - også fra elever.

Det at udsætte sig for andres feedback kræver en vis personlig modenhed, det vil sige, at jegudviklingen er forløbet rimeligt uproblematisk. Lærere med udprægede neurotiske kontaktforstyrrelser vil have meget svært ved at indgå i åben og direkte dialog med eleverne. Der vil være så meget forvrængning i deres opfattelse af elevernes udsagn, at de frit kan projicere alle angstfantasier ind i situationen.

Spørgsmålet er helt grundlæggende, om ens selvopfattelse og selv-værdsfølelse kan holde til konfrontationen med de andres mening. I skønlitteraturen kan findes mange meget realistiske beskrivelser af hvor hård en belastning det kan være. For læreren er den dobbelt svær, idet man så at sige lever af sin personlighed. Fordi den i moderne undervisning er så dybt involveret i pædagogikken.

Selvansvarlighed er ikke mulig uden trænet selvopmærksomhed. Såvel elever som lærere har som led i forberedelse af evaluering i klasseværelset brug for at øve sig i at følge bedre med i egne handlinger, ytringer og følelsesudtryk.

Evalueringen skal bruges til noget konstruktivt

Den enkleste måde at miste enhver respekt for hinanden er at gennemføre omhyggeligt udarbejdede evalueringstiltag, der ikke bruges til noget.

Energien skal derfor samles om lokale tiltag, der rent faktisk bruges så det kan mærkes af parterne, og hvor man bagefter udfører en effektiv intern markedsføring. Det peger mod begrænsede evalueringstiltag.

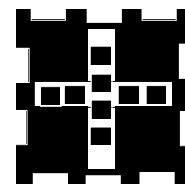
I et arbejde om gensidig evaluering osv. ved en handelsskole har eleverne netop over for mig meget kraftigt udtrykt, at en absolut forudsætning for at de gider dette her er, at de kan se, at det bliver brugt til noget.

De fleste er dybt skeptiske mht. om lærerne mener det alvorligt eller det bare er en forbipasserende mode.

Evalueringemetoden skal være troværdig

Det er her umuligt ikke at tage nogle ting op fra den praktiske udviklingsforskning: Målinger skal være rimeligt præcise, de skal angå det aftalte fænomen, skal vedrøre det væsentlige i fænomenet og skal pege mod handlemuligheder. Målingen skal også foregå på en etisk acceptabel måde så de indgående lærere og elever ikke bruger deres energi på at sabotere evalueringen.

Gensidighed er uomgængelig nødvendig



Vejen til at skabe en moralsk logik omkring vurdering af undervisningen er, at den er symmetrisk. Det vil sige at parterne - elever og lærere - vurderer såvel sig selv som hinanden. Først da kan vurderingen blive selvansvarlig.

Begge parter er udsatte og sårbare.

For eleverne er det ikke bare deres daglige studiemotivation, der står på spil. Hvis lærerens modvilje forplanter sig til karaktergivningen er det hele deres uddannelsesvalg og fremtid, der kan blive påvirket.

For lærerne kan urimelige og negative rygter mellem eleverne spredes til de nye årgange og forpuste lærerens forhold til andre klasser også længe efter at læreren reelt har forbedret sin undervisning. Og lærerens job i sig selv kan stå på spil.

Parterne er gensidigt afhængige. Uden lærere - ingen kvalifikationsudvikling til eleverne. Uden elever - ingen undervisningsjob til lærerne.

Derfor er gensidighed en logisk nødvendighed.

Den enkeltes værdighed skal bevares

Værdighed og selvværd, selvrespekt, er af central betydning i en arbejdssituation som den pædagogiske. Det er via kontaktkvaliteten i almindelighed at den moderne lærer når eleverne og formidler sin faglige viden. Denne kontaktkvalitet kan ikke opretholdes hvis den ene - eller begge parter - berøves væsentlige elementer af deres basale menneskelige værdighed.

Dette synspunkt skal ikke misbruges til at undgå evaluering af undervisning. Men det skal tages alvorligt. Og det skal tages med i den evaluering af evalueringen, som også må finde sted.

Slutvurderinger alene er etisk urimelige

Det er de, fordi man beder eleverne anstrenge sig for at give en kvalitetsfuld vurdering af undervisningen, som de ikke selv kan få glæde af at bruge. Den er jo netop - slut. Det er kontaktløst. Ørkesløst. Kun til glæde for bureaukratiske opgørelser, det giver ingen gevinst for de involverede. Der er heller ikke mulighed for korrektion af fejl, fordi de involverede er spredt. Og der er dårlig mulighed for uddybning.

Hvis holdet skal have glæde af at gå ind i evalueringen må det være fordi de selv får udbytte af det og er med til at udforme undervisningssituationen.

Det enkelte undervisningsforløb er en unik kombination af lærer og elevgruppe. Det er langt fra sikkert, at de ting, der har fungeret dårligt eller godt her vil falde ligeså ud på andre hold. Med andre ord er det

sandsynligvis kun dette hold og denne lærer, der vil kunne bruge en række af evalueringens resultater.

Derfor skal det være "undervejs-evaluering" og ikke alene slut-evaluering.

Der skal være udviklingstilbud til lærerne

Denne problematik er så afgørende vigtig at jeg genoptager den allerede her i teksthæftet. Den er selve omdrejningspunktet i indførelse af elevvurdering af undervisningen.

Lærere, der får at vide af deres elever, at de f.eks. skal være mere omhyggelige med formuleringen af opgaver til gruppearbejder - kan rette dette op inden for den normale forberedelsestid, der er med i overenskomsten.

Men hvis læreren får at vide at alle de eksempler, som hun bruger i undervisningen er helt ude af trit med virkeligheden - og hvis dette er sandt - står læreren over for en genopretningsopgave af større dimensioner. Det vil realistisk set ikke være muligt for læreren at rette dette op inden for normal forberedelsestid. Og hvis læreren har familie er det ikke muligt bare at fordoble forberedelsestiden. Heller ikke selv om det måske ville være rimeligt fordi det kunne skyldes sjusket forberedelse over en årrække - eller bristende pædagogisk uddannelse - eller.....

I sådanne tilfælde er en moralsk fordømmelse af læreren komplet nyteløs og vil kun føre til trakasserier med lærerens organisation. Her må der energiske og praktiske handlingstiltag til.

Lærerne må nødvendigvis have tillid til, at deres ledelse vil bakke dem op med tilbud om efteruddannelse, evt. personlig udvikling. Fordi en barsk holdning overvejende vil føre til at læreren bruger energi på at prøve at skjule sine problemer med eleverne, et meningsløst tidsspilde til aktiviteter, der blot vil øge problemerne.

I betragtning af lærerens hævdvundne ansættelsessikkerhed vil den mest overbevisende ledelsesstrategi være utvetydige krav om forbedring af undervisningen kombineret med utvetydige tilsagn om mulighed for efteruddannelse/ personlig udvikling.

Med "personlig udvikling" tænkes f.eks. på at nogle lærere er fagligt dygtige men så følelsesmæssigt skrøbelige at de har svært ved at klare samværet med den moderne ungdom. De har brug for professionel hjælp til at komme ud af denne overdrevne sårbarhed. Andre har en voldsom personlig gennemslagskraft, men er ufølsomme over for de elever, der bliver mast flade under deres magtfulde selvudfoldelse.

Skoleledelsens har et ansvar

Uddannelsesinstitutioner generelt har over de sidste 10 år mærket et stigende krav fra samfundets side om dokumentation af god undervisning og en rimelig serviceholdning over for eleverne. Hvor det måske tidligere blev set som et privilegium at gå i skole og få en uddannelse er det nu en demokratisk rettighed og rekvirenterne insisterer på at skolens indre verden bliver mere gennemskuelig. Ledelsen forventes at kunne sikre et vist mindstemål af god undervisning. Og brugere og aftagere er stadig mere utålmodige over for læreres afventende og til tider afvisende holdninger over for elevvurdering, åbning af dørene ind til klasseværelserne og manifest udvikling af undervisningen pædagogisk, fagligt mv.

I den moderne "lærende" organisation er evaluering hyppig. Men til forskel fra den gamle kadaverdisciplinære industriorganisation bruges evalueringen som grundlag for udviklingstiltag, ikke som grundlag for fyring af medarbejderne.

Igangsættelse af intern undervisningsevaluering såvel i form af elevvurdering som lærer- selvurdering - kan vække bekymring hos lærere, der måske gennem mange år har arbejdet godt med, ud fra de forudsætninger de besad, men som nu føler at kravene stiger og stiger ud over hvad de kan magte at følge med i.

Ledelsen står over for den dobbelte opgave på den ene side at fastholde kravene om en gradvis hævelse af undervisningens kvalitet. Og på den anden side skabe en tryghed omkring det, så lærere med problemer ikke føler at de er nødt til at prøve at omgå evalueringsprincipperne.

Det er en supertanker, der skal vendes.

Der skal tænkes over en årrække. Over f.eks. 5 år - ønsker man at komme frem til en situation, hvor alle lærere i deres undervisning lever op til en minimumsstandard.

Selv de mest trætte, udbrændte eller forbenede lærere eller dårligt kvalificerede unge og usikre lærere har med deres arbejdskraft, så godt de formåede, bidraget til skolens udvikling. Uanset det aktuelle funktionsniveau fortjener de af denne grund respekt og støtte. Ikke ubegrænset - for samfundets aktuelle krav om kvalitet i uddannelserne kan ikke afvises. Men de må have et reelt valg.

Den ene valgmulighed er som nævnt at tage fat på faglig og pædagogisk efteruddannelse evt. også på en nødvendig personlig udvikling. Skolen må prioritere højt at have overblik over hvor der udbydes kvalificerede kurser til denne gruppe. Svagt præsterende lærere, som selv ønsker at komme til at fungere bedre, skal have nogle ordentlige tilbud - men må så også gå helhjertet ind i efteruddannelse/ personlig udvikling.

Den anden valgmulighed, som den svagt præsterende lærer har, er at vælge sig ud af skolen og lærerjobbet. Hertil kræves en lige så god støtte. Et kvalitetsbetonet udslusningsprogram. Ellers vil ingen turde vælge dette alternativ.

Man kan næppe afvise, at der i ethvert lærerkollegium er et vist antal lærere, der dybest set ønsker at afslutte deres undervisningsarbejde for altid. (På flere af mine kurser har jeg spurgt deltagerne anonymt herom - op til 25 % angav at de hellere ville arbejde med noget andet end undervisning, hvis de kunne se en reel valgmulighed - men husk at der er tale om en selvselekeret gruppe - tallet afspejler nok ikke et gennemsnit).

Der mangler helt enkelt udviklingsperspektiver og arbejdsmodeller, der kan føre undervisere ud af lærerlivet så de ikke forbliver lærere fordi der ikke står andre erhvervsmuligheder åbne. Tilvejebringelse af sådanne udslusningsprogrammer er en helt klar opgave for uddannelsesforvaltninger, skoleledelser og lærerfagforeninger.

Samfundet afkræver skoleledelserne at de sikrer en minimumsstandard i undervisningen. Derfor er ledelserne i stigende grad helt enkelt nødt til at få indblik i lærernes undervisning. Men de står over for en stærk tradition der går imod et sådant indblik.

Vejen til at skabe en moralsk logik omkring ledelsesindsigt i elevvurdering af undervisningen er at udvikle lærerindsigt i lærervurdering af ledelsen. Jo mere kritisk og konstruktiv feedback ledelsen kan tåle at høre - og aktivt indsamle hos lærerne - desto mere rimeligt vil det fremstå, at også lærerne bliver evalueret af eleverne og at resultaterne bliver set af ledelsen.

Især, naturligvis, hvis ledelsen synligt demonstrerer, at denne feedback fra lærerne tages alvorligt. Den kan tages alvorligt ved at man bruger den - eller ved at man ud fra en åben argumentation afviser den.

Der skal være udviklingstilbud til eleverne

Her har mange skoler allerede taget fat. Dels i form af studievejledning, skolepsykologer og skolesocialrådgivere. Dels i form af ekstra støtte i undervisningen. Og endelig i form af lektielæringsværksteder, der skyder frem mange steder i uddannelsessystemet.

Imidlertid rekrutterer uddannelsessystemet stadig flere elever, der kommer med en uddannelsesfremmed baggrund. Og ikke mindst disse har brug for meget mere omfattende vejledning i, hvordan man styrer sit eget hjemmearbejde, hvordan man deltager konstruktivt i timerne

Den aktuelle interesse for de norske erfaringer om ansvar for egen læring og det australske Peel-projekt er vidnesbyrd om at der er op-

mærksomhed for nødvendigheden af et pædagogisk udviklingsarbejde. Noget andet er at omfanget er helt utilstrækkeligt.

Evalueringsniveau har sit eget omkostningsniveau

Da evaluering - ud over karaktergivning - er et ret nyt fænomen i skolen, er der endnu ikke en budgetmæssig tradition for rutinemæssigt at afsætte væsentlige ressourcer til en sådan bredere evaluering. Det er på vej, men næppe for alvor indarbejdet.

Følgen er at man kan komme til at overse det ressourceforbrug i form af lærer-arbejdstimer, som evalueringen forudsætter.

Eksempelvis er det afgørende punkt netop at evalueringen fører til mærkbare forbedringer hvis disse er tiltrængte. Men denne forandring af undervisning kan i sig selv kræve et mer-timeforbrug, som der ikke er plads til når pensum skal gennemgås osv.

Læreren har dog mulighed for i den daglige undervisning gradvist at afprøve og indarbejde helt lokale forbedringer. Men en fælles lærerbearbejdning af resultater af evalueringer forudsætter mødetid i et vist omfang. Og uden sådanne møder kan skolen ikke organisatorisk og ledelsesmæssigt følge med i udbyttet af evalueringen.

Evalueringsniveau skal evalueres

Og det skal ske lige fra starten. Dels mht. de direkte udgifter i penge og timer og materialer. Dels i form af beskrivelser af evalueringsprocesserne, oversigtslig opgørelse af essensen af de evalueringer, der så fremlægges. Og aller vigtigst: Analyse af hvad der kommer ud af det i form af konstruktive forandringer i undervisningen og i skolen som helhed.

Megen evaluering af undervisning berører kun det Niels Asmussen - en pioner på området - kalder "reaktionsniveauet", den umiddelbare elevtilfredshed. Det interessante er, om evalueringen kommer frem til at vurdere det, der læres. Vurdere det, der gøres. Og vurdere ændringer i organisationen.

3. Der er allerede indhøstet mange erfaringer med elevvurdering af undervisningen



Man kan foretage en rundspørge

I maj-juni 1994 brugte jeg 3 intensive arbejdsuger på en rundspørge til uddannelsesinstitutioner over hele landet. Hensigten var at kortlægge aktuelle erfaringer med inddragelse af elever i vurdering af undervisningen. Tillige omfattede studiet biblioteksbesøg, og telefonrundspørger til uddannelsesforskere, pædagogiske tidsskrifter, læsning af fremskaffet materiale og tværgående gennemtænkning af de mange impulser og erfaringer. Spørgsmålene var praktisk handlingsrettede i et værdibetonet udviklingsperspektiv.

Arbejdet var en analyseopgave, som jeg udførte for Lyngby Uddannelsescenter, som har været tidligt ude med at få erfaringer med elevvurdering af undervisningen.

Nedenfor anføres i stikordsform omfanget af enqueten.

Kontakt med tidsskriftredaktioner:

Dansk pædagogisk Tidsskrift. Folkeskolen
Gymnasieskolen. Efterskolen. Ungdomsskolen
Pædagogisk psykologisk rådgivning. KVAN. Voksen-
pædagogisk Tidsskrift. Pædagogisk Orientering.
Folkeoplysning. Højskolebladet. Uddannelse. Uddan-
nelse og udvikling. Voksenuddannelse

Kontakt med avisredaktioner

Talte med journalister, der dækkede
uddannelsesstoffet, samt med avisernes arkiver og
artikelservice på følgende aviser: Morgenavisen
Jyllandsposten, Politiken og Berlingske Tidende

Kontakt til ministerier

Gymnasiedirektoratet. Erhvervsskoleafdelingen.
Evalueringcenteret. Folkeskoledirektoratet.
Direktorat for folkeoplysning og
voksenundervisning

Kontakt til højere læreanstalter og institutioner

Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksen-
undervisning. Statens forsøgscenter i Rødovre. SEL.
Danmarks Lærerhøjskole. Danmarks pædagogiske

Institut. Institut for pædagogik ved Københavns Universitet. Odense Universitet (tværgående tiltag). Aalborg Universitetscenter (tværgående). Aarhus Universitet. Københavns Universitet (Jura og matematik)

Kontakt til mellemuddannelser
Socialrådgiveruddannelser. VUC

Kontakt til konsulentfirmaer
PLS- Consult. EN- Teambuilding

Kontakt til elevorganisationer
Gymnasieelever. Handelsskoleelever. Universitets-
studerende

Lærere har mange slags erfaringer

Dette afsnit indeholder korte stikordsreferater af samtaler med skoleledere og lærere og elever m.fl. i anonymiseret form.

Hensigten med fremlæggelsen er at vise hvor mange forskellige og kreative muligheder der er for at indføre evalueringsformer over tid. Det materiale, der er medtaget, er derfor udvalgt efter et variationsprincip.

Folkeskoler

En skoleleder: Vi laver kun mundtlige evalueringer - ikke skriftlige. Dog ved afslutningen i 10. klasse laver vi en 3-års tilbageskuende evaluering - på dette tidspunkt er eleverne lidt rørstrømske og dette giver nok lidt for positive vurderinger - man skulle prøve en sur mandag i november. Det anonyme og skriftlige vil vi ikke have. Det er risikofyldt - hvem ved om det, der står er sandt - og det er ansvarsfrit at skrive hvad som helst. Der kan skabes rygter, som det ikke er muligt at aflive.

Handelsskoler

En skoleleder: Det er jo noget med værdistyringstankegangen, det etiske regnskab. Tidligere var det i de enkelte klasser. Nu - spørgeskemaer, som bearbejdes og forelægges bestyrelsen. Så laves diskussionsgrupper ud fra resultaterne.

En lærer på merkonomkurser: Giver et oplæg ved starten af undervisningen om evaluering og laver fælles aftale - afklarer vores forventninger til forløbet og skriver ned. Tager det op ved juletid. En af mine kolleger havde "kontrakten" hængende som et skilt i klassen med det, de var blevet enige om. Det er svært at kvantificere elevernes opfattelser.

En lærer HG: Jeg og nogle kolleger bruger følgende form: Eleverne får 20 minutter til at blive enige om nogle positive og nogle negative ting ved undervisningen medens vi er ude af lokalet. De skrives op på tavlen og de vælger en elev, der kan forklare stikordene. Læreren kommer så ind og så tager vi tingene punkt for punkt. Jeg synes det er virkelig godt og har med udbytte brugt det både i en stærk og i en svag klasse.

En anden form er at jeg løbende spørger eleverne "hvad synes I" eller "hvad vil I helst" - eller de kommer spontant til mig med deres forslag.

En elev fra elevorganisation på handelsskolerne: Der er ikke albuerum til forbedring af lærernes arbejde. Der er ikke mulighed for efteruddannelse. Et generationsskifte er på vej. De gamle lærere ønsker ikke at ændre sig. De nye vil gerne men har ikke mulighed for det. Kritik alene fra eleverne fører blot til forsvar.

En leder: Vi er gået videre fra KUP og er ved at skabe værktøjer - det har nu mest været en bredere skolevurdering. Vi har afprøvet vurdering på holdbasis - nogle lærere tog det tungt, følte de havde fået kniven. Vi prøver nu at udarbejde nogle bedre skemaer.

En lærer: Jeg har med gode resultater prøvet at sætte klassen i gang med noget arbejde og taget eleverne ud een af gangen til en samtale. Min erfaring er, at de netop siger også meget kritiske ting under fire øjne, som de næppe ville sige i plenum. Det er en slags medarbejder-samtale. I de samtaler spørger eleverne også ivrigt om feedback på deres egen funktion. De venter spændt på at det bliver deres tur. Det bedste er, tror jeg, at hver lærer gør det på sin egen måde.

Et medlem af et pædagogisk udvalg: Vi laver hvert år - på klassebasis - spørgeskema til hver elev om undervisning og faget. Læreren samler selv ind, bearbejder og diskuterer med eleverne. Resultaterne går ikke til ledelsen, men læreren opfordres til at gå til sin faggruppe og få gode ideer hvis der er problemer. Faggruppelederen samler resultaterne op og nogle hovedtendenser går videre til bestyrelsen. Men her er det blevet for tyndt - for generelt. Det, der behøves er dialog og kontakt. Man skal mødes regelmæssigt med kolleger om hvordan det går med evalueringen.

En skoleleder: Ikke kommet så langt - har lavet udkast og skitse til et handlingsprogram - skal først til at træde i kraft i næste skoleår.

En lærer: Elevvurdering af undervisningen virker bedst i kombination med personlige udviklingssamtaler med elever om dem selv. Det giver en større åbenhed og ansvarlighed. Det kan være en befrielse for dem at kunne tale om noget privat.

Når man laver evalueringsskemaer kommer man let til at spørge om noget eleverne ikke har forudsætninger for at besvare - om stof-

mængden, om indholdet er fagligt forsvarligt.

Der har været modstand og utryghed hos kolleger. Det er underligt, at elevvurdering skulle kunne rukke så meget ved os. Vores vurderinger af eleverne har jo i sig selv ofte haft karakter af kollektive domsafsigelser - lærernes mening om den enkelte elev.

En elev fra elevorganisationen: Det er de færreste, der tør. Hos os ser skolerådet og eleverne gerne at der foretages en evaluering, men lærerne stritter imod. De er angste for fyring.

På vores aftenskolehold gøres det, men meget forskelligt. Hvis man bruger anonyme metoder er der en tendens til overdrivelser. Hvis man bruger åbne metoder kan eleverne være bange for hvordan det går dem til eksamen hvis de har kritiseret læreren. Det bedste ville være åbne mundtlige diskussioner af undervisningen efter eksamen.

En leder: Brugt det selv i min undervisning - stillet åbne spørgsmål, bryder mig ikke om lukkede skemaer. Eleverne kan skrive nogle grove ting, som ikke giver meget at gå efter - og så skal man jo alligevel ud og spørge hvad de mener med det.

Det er vigtigt at starte med det tidligt - f.eks. i november - det er en fin måde at lære hinanden at kende på. Jeg stiller også mange spørgsmål til elevernes selvsvurdering af egen aktivitet og udbytte. Udbyttet er godt.

En lærer på HH: Der er nogle erhvervsfolk i bestyrelsen, der gerne vil have det ind. Andre har prøvet det på nogle af vores videregående kurser - det var en barsk affære. Flere lærere fik så dårlig evaluering at de måtte holde op.

En skoleleder: Ved merkonomkurserne betaler folk for undervisningen og har krav på også at få lejlighed til at tage stilling selv - om de helt enkelt synes de får noget for pengene. På dagskolen er der frygt for at det kan blive brugt mod den enkelte lærer - det faldende elevtal skræmmer. Der er over 3-4 år gradvist sket en holdningsændring, lærerne er blevet mere servicemindede og en hel del lærere laver intern evaluering med deres elever.

En lærer - dagskolen: Jeg laver mundtlige vurderinger ved årets udgang. Deler tavlen op i to dele - hvad er gået godt og NB: Hvad kan gøres bedre - så taler eleverne lige fra leveren - kan godt lide de upolerede svar. Har erfaring for at klasser, hvor det går godt, vurderer det samme undervisningsmateriale mere positivt end klasser, hvor det går dårligt.

En elev HH: De gode lærere får kvalificeret feedback og bruger det. De svage lærere får usaglig feedback - eleverne er sure og kan skrive rigtig grove personlige ting- og læreren kan ikke bruge kritikken. Allerede i frikvarteret inden timen hetzer man sig op hvis man ikke kan lide læreren. Man kan roligt trække halvdelen af det negative fra, der kan let opstå en negativ stemning omkring en lærer, som er svær

at bryde. Det anonyme svar er svært at tolke. Det gør det lettere for eleverne, men sværere at bruge for læreren. Lærerne må lære at tage imod og bruge kritikken.

Voksenundervisningscentre

En HF lærer: Det vigtigste er vel bevidstheden om at man vil vurdere sig selv.

Gymnasier

En gymnasielærer: Jeg har altid gjort det - brugt nogle skemaer jeg selv har udviklet og så ændret efterhånden. Eleverne svarer anonymt - om deres egen indsats, om gruppearbejdet, om undervisningsmaterialerne. Hver gang jeg er færdig med et tematisk forløb får de et skema, jeg sammenfatter - op på en transparent og så diskuterer vi de markanteste tendenser.

Men det er svært at skelne mellem deres vurdering af undervisningen og deres mening om mig personligt. Det undrer mig - de er lidt for positive - det er en svaghed ved metoden.

Jeg gjorde så det, at jeg talte med elever efter eksamen. Det viste sig meget overraskende, at de ting i undervisningen, som jeg selv var utilfreds med, ikke var dem, som eleverne var utilfreds med. De pegede på nogle andre ting. Min egen vurdering svarer altså ikke til deres. Man har ikke nødvendigvis som lærer fingeren på pulsen.

En gymnasielærer: Jeg gør det hele tiden, både mundtligt og skriftligt 1-2 gange årligt. De skriftlige svar resumerer jeg og sætter på en transparent. De mundtlige svar kommer op på tavlen. Nogle gange efter en gruppediskussion. Mine erfaringer er gode - jeg får mange gode ideer til forbedring af undervisningen. Men der er også nogle ting - de mere personlige, som det er svært at rette op på. Der er tale om en gensidig opdragelse over tid.

En tankevækkende iagttagelse er, at hvis jeg beder flere klasser bedømme det samme undervisningsmateriale vil de "sure" klasser bedømme det mere negativt.

En gymnasielærer: Der er mange venlige og fagligt dygtige kolleger med gode hensigter - de kan bare ikke få hold om undervisningen.

En gymnasielærer: Vi har besluttet i pædagogisk råd, at alle skal lave både en skriftlig og en mundtlig vurdering.

En gymnasielærer: Hos os har mange syntes at det var for hårdt med spørgeskemaer med tilfredshedsmålinger. Nogle foretrækker stile, essays, men de er svære at samle op på. Måske vil en kombination af afkrydsningsskemaer og åbne kommentarer være bedst.

Universiteter

En pædagogisk ekspert: Det er i dag almindeligt på alle de højere læreanstalter, at der laves sådanne vurderinger af undervisningen. Der

er udarbejdet skemaer - resultaterne er kun til brug på det enkelte undervisningshold, de bliver ikke opbevaret. Vi har også udarbejdet et skema til lærerens vurdering af de studerende.

En lærer, matematik: Vi bruger spørgeskemaer mod slutningen af hvert semester. de studerende svarer anonymt - de udfyldes i klassen - lærerne tæller sammen og ser bemærkningerne. Det hele går videre til en sekretær, som ser efter om der er noget særligt at bemærke og derfra op i Studienævnet eller havner hos en overordnet lærer. Vi har gode erfaringer med denne feedback. Så må læreren jo tage sig sammen, hvis noget har været dårligt i undervisningen.

Der er en udvikling på vej - at det kræves at de dårlige lærere går på pædagogiske kurser. Men så skal kurserne jo også være der.

Vi er også blevet opmærksomme på, at nogle lærere udpræget klarer sig bedre tidligt eller sent i studiet. Det prøver vi så at tage højde for.

Etater

Udannelseskonsulent i en etat: Det er et ømt punkt. Slutvurderinger med standardskemaer kan ikke bruges. Man må få lærerne til løbende at indhente vurderinger fra kursisterne. Svært. Det skal være åbne spørgsmål, ikke generelle skemaer. Men måske - kunne lærerne lave små skemaer tilpasset deres egne forløb. Det er langt mere værdifuldt med 3 åbne spørgsmål - f.eks. om deltagerne har ansvar for det, der sker.

Afrunding

Jeg havde spurgt mig frem til nogen, der havde prøvet det. Sandsynligvis har jeg fået fat på ledere, lærere og elever, der var mere positive end deres kolleger. Men de fremlægger en række vigtige erfaringer, der illustrerer variationsbredden og de konkrete muligheder men ikke garanterer noget om statistisk repræsentativitet. I alt talte jeg vel med 50-70 personer i kortere eller længere tid og modtog 30-40 materialesæt.

Enquêteen viser, at lærere og ledere på mange skoler rent faktisk er i fuld gang med praktiske forsøg på at få erfaringer med elevvurderinger. Parterne på skolen ser elevvurdering af undervisningen på det enkelte hold som noget, der er meget vigtigt, men som man må omgås forsigtigt.

Der er i de senere år foretaget ganske mange evalueringer af skoler som helhed. En række af de henvisninger jeg fik viste sig at gå på hvad man nærmest må kalde systemevalueringer, brugerevalueringer i bredere forstand (forældre, lokalt erhvervsliv osv.). Det er mit umiddelbare indtryk, at der er ofret langt større ressourcer på denne form for evaluering end på udarbejdning af den holdbaserede undervisningsvurdering.

En mellemform er, at man spørger alle, eller en stor del, af skolens elever om deres mening om undervisningen uden differentiering på

hold og lærer. Herved kan man få noget om den generelle tilfredshed. Fordelen er, at man kan få et overblik og en identifikation af forhold mange elever finder problematiske. Omkostningen er, at det kan være svært for den enkelte lærer at bruge resultaterne til forbedring af sin egen undervisning. Informationerne er ikke præcise nok til at der kan handles ud fra dem.

4. Der er brug for gensidig og selvansvarlig vurdering

Analysen i teksthæftet handler primært om elevvurdering af undervisning. Om vurdering af undervisningssituationen på holdbasis. Og med andre ord ikke om evaluering af skolen som helhed, ikke om organisationsudvikling i bredere forstand og ikke om kvalitetsudviklingsprojekter, som de har været kendt gennem de senere år.

Der er fire vurderingsperspektiver i klassen

1) Elevvurdering af lærerens undervisning. Dette er i Danmark nyt og det, der optager lærerne mest.

2) Elev-selvurdering af forberedelse og bidrag til indlæringsklimaet i timerne - og i gruppearbejdet. Her er en vigtig og til dels overset mulighed for at skabe ansvarlighed i elevernes feedback til læreren.

3) Lærervurdering af elevernes forberedelsestilstand, præstationer og bidrag til indlæringsklimaet i timerne. Dette er ikke nyt - mange lærere arbejder naturligt allerede med disse sider af evalueringen.

4) Lærer-selvurdering af egen undervisning. Dette er ikke nyt i den forstand at dygtige lærere altid har set kritisk på sig selv. Det nye er at gøre denne selvgranskning offentlig over for eleverne. Og at gøre det seriøst.

Ved at pege på disse indholdselementer ændrer hele udfordringen karakter. Den er ikke en ensidig elevvurdering af læreren, men en selvurdering og gensidig vurdering. Evalueringen kommer i moralsk balance. Selvevalueringen giver balance og ansvarlighed.

I hverdagens evaluering skal lærere og elever først tage fat på selvurderingen og lægge denne frem. Derefter har man "gjort sig fortjent" til at vurdere den anden part. Men heller ikke før.

5. Evalueringen skal have et indhold

Hvad skal man se på, hvad skal man forsøge at vurdere? - måske kommer man til at overse de helt rigtige indfaldsvinkler til en produktiv evaluering. En helhedskortlægning af nogle grundlæggende dimensioner kan være nyttig:

Kvaliteten af det faglige stof.

Er lærebøger moderne. Er lærerens eksempler og anvendelse af stoffet virkelighedsnær? Noget, der helt forståeligt kan bringe moderne elever i harnisk, er hvis de får en mistanke om at dele af læseplanen eller undervisningsmidlerne er helt ude af trit med den verden, som de skal ud og præstere i. Uddannelse har mere betydning for elevernes fremtid end nogen sinde tidligere og eleverne har et grundlæggende krav på at selve det faglige kerneindhold er up-to-date og virkelighedsrelevant.

Eleverne - og læreren - er også optaget af om stoffet i sig selv virker umiddelbart interessant. Men dette med den umiddelbare underholdningsværdi må ikke overskygge om det er relevant.

Fremstillingen af det faglige stof.

Forståeligheden af lærerens forklaringer og forståeligheden af lektier og opgaver. Her tænkes på større samlede lærerfremlæggelser, brug af AV-midler, tavleorden, sprogbrug, variation af forklaringer. Men også på den faglige kvalitet af elevoplæg - useriøse elevoplæg, som læreren ikke har hjulpet eleven med at strukturere - undergraver elevernes respekt for arbejdsformen.

Lærerens overhøring af elever hhv. feedback på skriftlige opgaver.

Elevernes villighed til at gå ind i denne didaktiske dialog med læreren. Et nok så kildent punkt. Eleverne lærer meget ved at gå ind i denne dialog, lade sig overhøre, få fejlforståelser afdækket - men de kan trykke sig - måske fordi kammeraterne gør dem til grin når de tager fejl - måske fordi læreren gør dem til grin eller skælder moralsk ud hvor en bedre forklaring var mere på sin plads. Præcis bedømmelse af elevernes forudsætninger er vigtig for feed-back til dem.

Den fælles samtale om stoffet

Dialogerne lærer-elev og elev-elev omkring arbejdet med det faglige stof. Store dele af pensum fremlægges og forklares indirekte i de

mange små dialoger mellem lærer og elever og elever. Til tider kan fagets overordnede struktur derved blive utydelig for eleverne. Omvendt er det her, at der kan opstå fælles Aha! oplevelser af stor værdi for stemningen og forståelsen.

Hensigtsmæssig brug af rimeligt varierede pædagogiske arbejdsmønstre.

Det kan være klasseundervisning, hvor læreren står ved tavlen. Det kan være brugen af elevoplæg, af gruppearbejde, ekskursioner, projektarbejde mv. Introduktionen af pædagogikken kan være et svagt punkt. Begrunder læreren sit valg af arbejdsformer. Inviteres eleverne til at give deres besyv med?

Den sociale kvalitet af samværet, af de menneskelige møder, i klasselokalet.

Naturligt kan eleverne stille spørgsmål ved lærerens evne til at skabe et godt menneskeligt samvær i klassen. Men det er lige så vel elevernes ansvar. Hvis de mobber hinanden er de med til selv at ødelægge samværskvaliteten. Hvis læreren stiller sig overmoralisk revsende an eller latterliggør enkelte elever er læreren med til at ødelægge samværskvaliteten.

Parternes forberedelsestilstand og oplagthed.

Der må kunne tales realistisk herom. Lærere er principielt altid godt forberedt - men der kan ske ting i privatliv eller skoleliv (pludselig vikariering for kollega) som gør forberedelse vanskelig. Det samme gælder for eleverne.

Elevernes udbytte af undervisningen og ansvarlighed i studiearbejdet

Finder eleverne at de rent faktisk lærer noget. Det er i sig selv demotiverende hvis man ikke kan mærke sin egen læreproces lykkes. Dette er det afgørende punkt, det er selve kernen i skolens opgave: At producere kompetence. Dels handler det om hvorvidt man føler man lærer noget. Men også om hvorvidt man lærer at lære. At man som elev får støtte fra læreren til gradvist at kunne styre sin egen lektielæsning og opgaveløsning bedre og bedre. Det drejer sig om hvordan undervisningen fungerer som indlæringsmiljø.

Ved evaluering af undervisning er det derfor særdeles vigtigt at eleverne tackler den udfordring det er at beskrive hvad de selv har lært. Det passer godt ind med moderne pædagogisk forsøgsarbejde om udvikling af elevens selvansvarlighed (Peel-projektet og AFEL-projektet).

Det drejer sig om elevernes hele oplevelse af det, at lære noget. Deres metakognition om egen læring og viden. Den kvalitet som lærings-



oplevelsen har for dem.

Og elevens kompetenceudvikling skal sættes i direkte forbindelse med undervisningen og deres hjemmearbejde.

Ved siden af det faglige udbytte er der den personlige udvikling og udvikling af samarbejdskompetencen. Især på disse punkter er der brug for et struktureret udviklingsarbejde for at finde frem til praktisk brugbare definitioner af sådanne egenskaber. Ellers risikeres at læreren uden videre projicerer helt private synspunkter og måske neurotiske træk over i eleverne.

Den personlige side er bl.a. elevens ansvarlighed. Problemet her er, at elevens "jobansvarlighed" i skolen næsten ikke er beskrevet, medens lærerens jobansvarlighed er meget detaljeret beskrevet. Lærerens jobbeskrivelse siger at elevens arbejde skal vurderes. Det modsatte har manglet. Og når elever kaldes til at vurdere læreren må det også indebære nogle nye krav til elevens ansvarlighed.

Lærerens udbytte af at undervise

Et vigtigt men overset element i forbedring af undervisning er lærerens egen læreproces ved at undervise. Hvad lærer læreren af den enkelte time? I kollegiale supervisionsprojekter opdager vi gang på gang hvor vigtig denne proces er. Og at eleverne er ret interesserede i hvad læreren lærer.

Undervisning og studievirksomhed har et omfang

Hvis man prøver at vurdere lærerens undervisning uden at beskrive elevernes deltagelsesomfang er vurderingen helt misvisende.

For elever, kursister og studerende handler det dels om fremmøde, dels om forberedelse og dels om aktiv og konstruktiv deltagelse i timen. For læreren noget lignende - forsømmelser, forberedelsestilstand, almindelig energiniveau o.l.

Undervisningen har en plan og skolen en organisation

Men ofte kender eleverne den ikke. Eller kan ikke fastholde den fordi planen henviser til viden de endnu ikke har erhvervet. Derfor skal planargumentationer gentages.

Det er imidlertid en spændende øvelse at bede eleverne selv rekonstruere lærerens plan f.eks. en måned tilbage.

Skolens organisation er også vigtig at vurdere set fra klasseværelset og ikke omvendt. Hvordan støtter den øvrige skole op om lærerens undervisning og elevernes studievirksomhed.

Timen har flere kulturlag

En klasse og dens lærer danner hurtigt en bestemt pædagogisk samværskultur, der gælder specielt for denne kombination af lærer og elever. Betraget som virksomhedskultur kan man se på tre kulturlag: Det officielle lag, som handler om det undervisningen formelt handler om og det evalueringsprogram, som lærer og elever måske har sat ned på papiret. Det sociale samværsplan hvor det er måden tingene sker på, der er afgørende - f.eks. om læreren overhovedet med sit kropssprog tager elevernes feedback alvorligt. Og så de privatiserede understrømme som er enkeltpersoners eller små grupperes egne og hemmelige meninger om det, der sker.

En fælles opmærksomhed på disse tre kulturlag kan være et meget kraftigt redskab til at holde evalueringskulturen på sporet.

Det er jo ikke mindst "læringskulturen" som det er vigtigt at få hold om: Støtter eleverne de, der vil lære noget eller de, der gør oprør mod fag og lærer? Har klassen en konstruktiv læringskultur eller en anti-læringskultur? Det sidste kan f.eks. opstå fordi tilstrækkeligt mange elever opgiver at forstå lærerens fagformidling.

Man kan let løbe vild i indholdskategorier

Alene ved den gensidige vurdering krydses med disse indholdselementer opstår et tocifret antal vurderingsfelter, som et evalueringskema måtte omfatte, hvis det nogenlunde skulle dække undervisningssituation.

Det giver en vis ærbødighed over for opgavens omfang, hvis den skulle angribes helt systematisk. Det vil der ikke være ressourcer til. Lærer og elever må derfor for hver evaluering forud prioritere hvad der er aktuelt behov for at vurdere. Ellers bliver det evaluering for dens egen skyld og et uoverkommeligt, demotiverende tidsspilde.

6. Eleven har stærke interesser i undervisningen men er amatør som pædagogiske sparringpartner

Skolen er nøglen til deres fremtid

Eleverne har mere brug for at lære noget i skolen end nogensinde før. Skolefaglig dygtighed er forudsætningen for langt de fleste senere uddannelser.

Situationsfaktorer kan virke kraftigt ind

De vil være tilbøjelige til at lade en stærk positiv holdning til et moment i undervisningen smitte af på vurderingen af de andre. Hvis f.eks. de holder af læreren personligt kan de forholde sig overbærende til lærerens måske sjuskede forberedelse. Eller vurdere lærebøgerne mere positivt.

Det omvendte kan også være tilfældet - negativ afsmitning. For eksempel hvis de klarer sig meget dårligt i et bestemt fag - måske pga. dårlige forkundskaber - kan de komme til at lægge frustrationen over på læreren, lærebøgerne eller kammeraterne.

Hvis man evaluerer på et tidspunkt hvor eleverne er glade for at gå i skole, hvor der sker noget godt i skolens liv, kan det smitte af på vurderingerne. Lærere, der har prøvet at bruge holdvurdering giver meget konkrete eksempler herpå. Eller omvendt - hvis eleverne lige har fået afvist et ønske om f.eks. bedre mad i kantinen kan de måske bedømme den lærer hårdere, som tilfældigvis laver evaluering i timen efter de har fået beslutningen at vide.

Når elevers vurderinger inddrages må den bredere situation tages i betragtning.

De unge er i en overgangsfase i deres liv, og når de får en mulighed kan de let komme til at projicere deres egen usikkerhed og utilfredshed med forældre over på lærerne. De står midt i en gradvis selvstændiggørelse i forhold til forældrene og alt hvad forældrene står for og de kan let komme til at blande alle autoritetsfigurer sammen. Derfor er det vigtigt at læreren kan problematisere elevernes feedback - dette er ikke muligt hvis den er anonym og sammenfattet.

Såvel elever som lærere er jo også til stede som de privatmennesker de er. Og undervisningsevaluering kan derfor ikke blive rent saglig. Det vigtige er, at læreren har erfaring i at skelne - både hvad angår usaglig feedback fra eleverne som usaglige reaktioner hos en selv.

Eleverne må trænes i evalueringskompetence

Elevernes evalueringskompetence kan umiddelbart siges at ligge i, at de jo er genstand for undervisningen og direkte på deres krop mærker om lærerens undervisning fungerer. Hvis de deltager i timerne, læser lektier og alligevel til eksamen opdager at de ikke har lært det rigtige - da kan de med føje siges at kunne give undervisningen karakter. Denne situation er ikke et tankespind - det sker i virkelighedens skolehverdag, at klasser har haft en så tilfældig og skiftende lærerbemanding at de ikke lærer det de skal selv om de har deltaget i undervisningen og prøvet at forberede sig.

Men elever er ikke trænede observatører, ikke trænet i at formulere sig præcist og neutralt beskrivende og kan have særdeles subjektive grunde til at forvrænge deres vurdering positivt eller negativt. Retrospektive interviews viser at eleverne ikke husker præcist hvad de blev undervist i, hvor længe og i hvilken rækkefølge. Det peger mod at elevfeedback til undervisning skal være hyppig.

For at elever kan forholde sig ansvarligt til undervisning må de vide noget om læreprocesser og om pædagogik. I vor tids samfund er en sådan viden også brugbar langt uden for skolen fordi alle har brug for faglige, personlige og sociale kompetencer. Lærerne må med andre ord give deres pædagogiske viden fra sig.

Et grundproblem er, at elever, kursister og studerende i dag kun i begrænset omfang gøres ansvarlige for seriøsiteten i deres studievirksomhed og skolegang.

Det kunne være interessant at lave små koncentrerede kurser i pædagogik for elever.

Ikke mindst gøre forsøg med at udvikle en konstruktiv gensidig vurdering mellem eleverne selv. Så indlæringskulturen i klassen kunne sættes på dagsordenen.

Evalueringsmanualer skal skrives på elevdansk: Elever forstår ikke pædagogisk lærersprog

Når lærere sammen formulerer værdier for skolen, vil selve den sproglige formulering bestemmes af læreres konsensus om hvordan en sådan skal se ud. Den skal være pænt formuleret stilistisk. Der må ikke være frække ord, et vist urbant sprog er nødvendigt. Det skal være passende generelt så man ikke skal opremse myriader af enkelttilfælde.

Og det skal have en passende vaghed - så ingen kan blive fanget på en snæver og konkret tolkning af sætningerne. Der vil sjældent stå noget om hvad hvem skal gøre hvornår og hvordan, hvem, der skal checke det efter. Eller noget om hvad det koster og i øvrigt forudsætter af ressourcer.

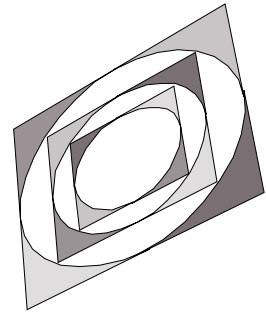
Når elever møder dette lærersprog er det meget sandsynligt at de

vender ryggen til - med mindre de er veltilpassede og på forhånd går ud fra at lærerne altid har ret.

De vender ryggen til fordi de ikke kan forbinde sproget med deres hverdag. De vender ryggen til fordi de ikke tror nogen mener det alvorligt. Og de griner af det fordi de ikke tror, at de nogen sinde vil få støtte i nogle værdiformuleringer, hvis de reelt har en anke mod skolen eller en konkret lærer. Det har elever sjældent erfaringer med kan lykkes.

Så spørgsmålet er, om værdisætninger, kan „oversættes“ til „elevsprog“ - og hvordan de så kommer til at se ud.

7. Læreren har undervisningen som arbejde og som liv men er ikke vant til bredere evaluering



Lærerne er forståeligt nok ængstelige

Der kan være en massiv lærerbekymring om hvorvidt og i hvilken form vurderingerne går videre til ledelsen samt om de kan få indflydelse på beslutninger om fastansættelse/afskedigelse.

Samtidig har lærerne også andre og mere nuancerede holdninger til problemstillingen fordi det er i lærernes - og organisationens - interesse at vide, at skolen seriøst fastholder et kvalitetsniveau i undervisningen. Fordi dette i sig selv er en langsigtet garanti for sikkerhed i ansættelse og beskæftigelse.

De fleste lærere starter på bar bund undtaget mht. faget

Situationen i dag er, at gensidig evaluering i undervisningssituationen er noget historisk nyt. Denne grundlæggende kendsgerning er væsentlig. Lærerne har naturligvis erfaring med karaktergivning o.l. men mange kender ikke til i organiseret form at indhente elevernes mening om undervisningen. Mange lærere har heller ikke erfaring med en bredere vurdering af elevernes personlige indsats. Noget i denne retning er ved at komme ind, men er langt fra almen praksis. Lærernes evalueringskompetence er grundigere funderet end elevens, men samtidig som regel indsnævret til evaluering af elevens faglige standpunkt. Andre former for evalueringer har kun de færreste lærere fået nogen stringent skoling i.

Lærerperspektivet

For mange dygtige unge lærere med en positiv holdning til pædagogisk fornyelse er elevvurdering af undervisningen bare noget man kaster sig ud i. Og måske ret let kan få succes med. Dels fordi man er ung med de unge, ikke er slidt af mange års undervisningsjob, har fået en bedre uddannelse, fagligt og pædagogisk - og dels fordi man har et langsigtet og positivt fremtidsperspektiv hvor elevvurdering kan se ud som en måske lidt barsk, men meget intelligent, sikring af arbejdstilfredshed og karriereudsigter. Måske har man også mange kræfter og tid og kaster sig ind i en omfattende forberedelse med liv og sjæl.

For undervisningsveteraner, der er ved at køre trætte, kan elevvurdering af undervisning fremstå som en dødelig trussel. Som en klippefuld skærgård, hvor de kan gå på grund og til bunds. Hvor de kan risikere

at blive genstand for elevernes heksejagt, for ledelsens modvilje og for yngre kollegers utålmodighed. Det er deres job, som trues men måske i endnu højere grad deres selvværdsfølelse. Ansættelsesaftalerne kan sikre mod at jobbet som sådan bringes i fare, men ikke mod at man mister selvrespekten på et tidspunkt i ens liv, hvor man måske ikke orker at "begynde forfra" i jobbet.

Sådan kunne man tro det forholdt sig. Men langt fra altid. Der er dygtige, erfarne lærere, der hviler sikkert i deres undervisning og har elevernes respekt. Der er panikkede nye - måske løst ansatte - lærerkræfter, der føler jobbet er uoverskueligt og at alle andre er bedre end dem selv. Som har små børn hjemme og måske er eneforsørgere.

Også et andet generationspsykologisk forhold, kan spille ind. Lærerkollegiets aldersspredning viser, at mange har børn netop på elevernes alder. Hvis læreren har det godt med sine egne børn kan en positiv holdning til unge - og tilvanthed med at omgås dem uformelt virke positivt ind på undervisningen på HG og HH. Hvis læreren har opdragelsesproblemer med sine egne unge derhjemme kan det være meget svært ikke at lade sin vrede og sorg flyde over i overdrevne reaktioner på de unge i klasserne.

Læreren ensomhed vanskeliggør proportionsvurderinger

Det manglende kendskab til kollegernes undervisning er i forbindelse med indføring af elevvurdering af undervisningen et centralt problem.

Lærere, der ikke jævnligt overværer kollegers undervisning står svagt over for elevernes kritik. De kan helt enkelt ikke vide om det er sandt hvis eleverne siger, at undervisningen er bedre eller dårligere end hos kollegerne. Eleverne ved det bedre end læreren.

Ved nogle skoler har jeg talt med lærere i forbindelse med "åben-dør uger" hvor alle var opfordret til at gå på besøg hos alle.

"Det er jo egentligt interessant at opdage, hvad der undervises i her på skolen" sagde en lærer til mig - "og så forskelligt der undervises i de forskellige fag". Jeg tror hun havde været på skolen i 17 år.

Eleverne har vidst det hele tiden.

Her har Åben-dør projekter indlysende en meget stor betydning. En lærer, der har deltaget i et sådant projekt, kan ikke slås af pinden af tendentiøse elevvurderinger.

Og - lærere, der har været med i Åben-dør projekter kan af kolleger inviteres ind og i en vis forstand fungere som "opmænd" på rimeligheden af elevernes kritik.

8. Målemetoden er budskabet

Evaluering er praktisk forskning

I min tid som uddannelsesforsker - 25 år - har jeg set mange eksempler på at man i uddannelsessystemet prøver at komme uden om de grundlæggende forskningslogiske problemer mht. at indsamle, analysere og vurdere data.

Effektvurdering af forskellige undervisningsmetoder er det mest håbløst komplekse forskningsproblem man overhovedet kan opstille fordi det indebærer næsten alle andre metoder og design som elementer.

Det nytter ikke noget bare at kalde det noget andet: Feed-back, brugerreaktioner, etisk regnskab, slutvurdering, "tage temperaturen" på noget osv. osv.

Man vil altid gerne bagefter kunne udsige noget om hvad, der havde indvirkning på hvad. Hvad, der var "årsag" til at noget skete. Hvis skyld eller fortjeneste det var.

Forget it! Enhver sådan ambition under et budget på 10 millioner kroner er ørkesløst tidsspilde.

Det betyder ikke, at evaluering i klasseværelset er meningsløs.

Men tværtimod at man må arbejde på en sådan måde at aktiviteten i sig selv i et meget kort tidsperspektiv bliver maximalt meningsfuld for lærere og elever. Arbejde sådan, at situationsrapporter straks forbindes med nye handlinger, så man kan tage personlig og direkte stilling til nye konsekvenser.

Hvis det, der så sker opleves rigtigt. Hvis elever, kursi-ster og studerende lærer stoffet lidt bedre. Lærerne er lidt gladere. Så er det en kanonsucces! Og det vil være bureaukratisk dårskab at insistere på "objektive" målinger endsige lave samlede bogholderopstillinger.

Hensigten er ikke objektive målinger. Hensigten er en umiddelbar optimering af undervisningen.

Skellet mellem indhold og metode kan ikke strengt opretholdes. Metoden i sig selv er indhold i vurderingen. The medium is the message. En evalueringsmetode, der bruger anonymitet lægger op til at sandheden ikke kan omgås direkte osv.

Dataindsamlingsmetoden i sig selv er også en indholdsmarkering fordi hver metode - f.eks. kryds-af-skemaer eller social dialog - gør nogle indholdselementer mulige og andre umulige. Gør nogle kontaktformer mulige og andre umulige.

Der findes bjerge af forskningsmetodiske vejledninger. Det følgende er blot for at give lidt overblik over muligheder.

Karakterer dur ikke som evalueringsmetode

Karaktergivning i dansk skolekultur er 1) normrelateret, 2) en falsk brug af talsystemet og 3) indholdsneutral og derved indholdsligegyldig.

Ad 1) Den er normrelateret. Det vil sige, at der i den faktuelle karaktergivningstradition - som holdes fast ved kontrolforanstaltninger - skal være en vis rimeligt "normal" fordeling af gode og dårlige karakterer. Usædvanlige ophobninger af topkarakterer betvivles og udsættes for systematiske forsøg på at gøre dem utroværdige.

Da karaktererne er normrelaterede mere end målrelaterede forhindrer brugen af karaktersystemet den enkelte lærer og skole i at dokumentere ekstraordinær god undervisning. Hvis undervisningen bliver helt ualmindelig vellykket og eleverne lærer betydeligt mere - på kortere tid og med mindre ressourceforbrug - så bryder karaktergivningen sammen. Eleverne må ikke få mere end højeste karakter og der er snævre grænser for hvor mange sådanne karakterer der må falde.

Skolen kan derfor over en årrække forringe eller forbedre sin kompetenceproduktion uden at det kan ses i karaktergivningen fordi den år for år justeres ind til en normalfordeling.

Ad 2) Karakterer er udtryk for misvisende brug af tal. Ingen har nogensinde været i stand til at dokumentere, at afstanden mellem karaktererne 7 og 8 er lige så stor som afstanden mellem 9 og 10. I regning og matematik er 10 dobbelt så meget som 5. Men karakteren "10" giver intet belæg for at en elev har præcis dobbelt så meget viden som en anden elev, der får "5". Det ville være langt mere vederhæftigt at bruge grafiske ikoner, som ikke var forbundet med talsystemet. Karakteren "10" kunne symboliseres ved billedet af en kaffekop og karakteren "7" med billedet af en kasserolle. Bedre endnu ville det være med ikoner uden faste kulturelle tolkninger.

Ad 3) Karakteren er indholdsneutral og derved indholdsligegyldig. De sproglige beskrivelser, der er knyttet til karaktertrin er generaliseret

for at kunne bruges i alle fag. Og derved fjernes det mulige informationsindhold, der kunne have knyttet sig til tallet. Man kan ved krydsopslag i læseplanerne få et vagt indtryk af hvilke faglige kundskaber, der muligvis gemmer sig bag tallet, men kun et yderst vagt indtryk. Har man brug for at vide om en elev har nogle specifikke kundskaber er karaktertallet ubrugeligt. (Denne analyse er hentet fra TU-7, Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed).

Det anonyme spørgeskema er en Pandoras æske

Det anonyme og skriftlige er risikofyldt - hvem ved om det, der står er sandt - og det er ansvarsfrit at overdrive eller lyve. Der kan skabes rygter, som det ikke er muligt at aflive.

Det er sandt, at anonyme spørgeskema muliggør at elever lægger meninger frem, som de ikke tør udtrykke ansigt til ansigt med læreren - det kan være stærkt kritiske meninger eller bevidst forvrængede udsagn. Men herved har vi med det samme også sagt, at resultatet formentlig ikke vil kunne bruges. Fordi stemningen er præget af hemmeligholdelse. Så måske skulle man sætte direkte ind mod dette.

For ikke ligefrem at tvinge eleverne til en uønsket anonymitet kan der i afkrydsningsskemaer være en rubrik hvor eleven kan vælge at skrive sit navn, så læreren kan stille spørgsmål til besvarelsen under fire øjne. Man kan ligefrem give eleven flere svarmuligheder: Vil gerne diskutere under 4 øjne. Vil gerne diskutere i plenum.

Skriftlige spørgeskemaer kan have faste, lukkede, svarmuligheder: Man mister nuanceringen. Der kan ikke komme noget frem, som ikke er tænkt ind i svarmulighederne. Men materialet er tilsyneladende overskueligt. Det er imidlertid en grov simplificering af virkeligheden.

Åbne skriftlige svarmuligheder, gør en nuancering mulig fra elevens side. Men det forudsætter en skriftlig formuleringsevne, en lyst til at bruge tid på at skrive en individuel kommentar og tid. Endvidere medfører det i sig selv at anonymitet ophæves, da læreren ofte kender elevens håndskrift. Og materialet bliver hurtigt omfangsrigt og uoverskueligt. En god mulighed er at bruge nogle få, men vigtige, åbne spørgsmål og så sammen med eleverne lave en grundig bearbejdning af svarene.

Spørgsmål, der tilstræber en relativ bedømmelse: For eksempel "Hvordan er stoffets sværhedsgrad i forhold til dit niveau?". Her får vi en ide om hvorvidt, der er et forståelsesgab eller ej, men kun i relativ forstand. Hvis det også skulle være i absolut forstand skulle eleven tackle den langt sværere opgave at karakterisere sit eget faglige niveau hhv. stoffet.

Opsummerende vurderinger: "Hvorledes vurderer Du - alt taget i betragtning - dit udbytte af at deltage i undervisningen i dette fag?".

Ikke dårligt fordi det lægger op til respekt for elevens egen evne til at formulere en helhedsvurdering og kan sætte detailsvar i relief.

Ledende spørgsmål: Lægger svaret i munden på eleven: "Føler du, der er for megen uro i klassen?". Her er det bedre med "Hvilken betydning har uro i klassen for dig". Ledende spørgsmål har en aura af moralisme over sig: "Er Du altid godt forberedt til undervisningen?".

Gennemtænkte serier af skemaer: "EN-Teamudvikling" i Nordjylland, har udviklet et godt materiale til merkonom-kurser. Her er deltagerne selv med til at bestemme hvilke dimensioner, de senere selv vil vurderes på. Og det fastholdes gennem udfyldning af evalueringsskemaer.



Den x-delte holdningsskala ved afkrydsning mht. tilfredshed
Denne metode er umiddelbart så let at bruge at de fleste går på hovedet i den. Og i vandet. Den giver kun et forførende fata morgana af brugbare evalueringssdata.

Problem 1: Intervallerne mellem f.eks. 6 afkrydsningsfelter er ikke psykologisk ækvidistante, har ikke lige stor oplevet afstand. Den oplevede afstand mellem midterfelterne kan være mindre end mellem midterfelterne og yderfelterne. Med andre ord er talværdierne misvisende idet de ofte går eet point op for hver afkrydsningsmulighed.

Problem 2: Elevens personlige forståelse af yderpunkterne er forskellig. Hvis den ene elev kommer fra en skole med fremragende lærere kan en middelmådig underviser bliver bedømt meget negativt. Ved siden af sidder en elev, der kommer fra en skole med elendige lærere - han vurderer den samme lærer højere. Der er ingen forklaring på svarene og ingen forankring.

Problem 3: Selve ordet "tilfredshed" opmuntrer eleven til at sammenblende en umiddelbar oplevelse af undervisningen med en mere nøgtern vurdering af udbyttet.

Anonymt spørgeskema kan forbindes med plenumdiskussion
Skemaet uddeles og udfyldes af alle samtidigt. Derefter får læreren skemaerne, bearbejder dem og lægger hovedresultaterne frem til en diskussion i klassen - f.eks. vha. en transparent. Her er lærerens åbenhed og lydhørhed vigtig.

Åbne dialog-metoder i klassen

De kan være noget forskellige (klassefeedback, gruppediskussion mv.) og er en meget værdifuld metode fordi der er kontakt, tingene kan følges op, uddybes, den giver debat - og man kan gå videre og drøfte handlemuligheder med det samme.

Man skal være opmærksom på, at hvis ikke klassen er vant til arbejds-

formen kan der ske en opinionsdannelse. Såvel det negative som det positive bliver i filtreret form hængende hos eleverne og kan være med til at for-forme deres fremtidige oplevelse af undervisningen.

I uheldige tilfælde kan en klasse danne en koncensus om at læreren er håbløs og derefter lukke øjnene for alle forbedringsforsøg fra lærerens side. Men det modsvarende kan jo også gælde for læreren, der bliver sur på de elever, der har fremsat en ubehagelig kritik.

Gruppreferater til plenum kan sløre den udsatte elev

Åben evaluering kan gradueres ved at eleverne diskuterer i grupper uden lærermedvirken og så referer samlet til plenum. Enkelte elever kan så "putte" sig lidt - men hvis ikke gruppens referat er umiddelbart forståeligt vil andre elever og læreren alligevel let komme til at spørge: "Hvem var det der mente dette"? Eller nogen kommer til - tilfældigt eller ej - at afsløre identiteten.

Systematiske runder stiller eleverne lige

Åben evaluering kan f.eks. gennemføres ved at eleverne først sidder hver for sig og tænker over hvad det er vigtigst for dem selv at få frem og skriver nogle notater, så de kan fastholde deres egen mening. Derefter laves en systematisk runde, så alle får lige mulighed for at komme frem med deres mening. Hvis man efter hvert udsagn åbner for elev- og lærerreaktioner kan dette tage lang tid. Men det kan også gå hurtigt hvis man løbende har "ryddet op" i undervisningen.

Vigtigt er, at udgangspunktet er en åben dialog mellem lærer og elever, der muliggør udviklingen af en reel elevansvarlighed.

Særlige elevgrupper har særlige synsvinkler

Det sker let, at læreren i forbindelse med evaluering kommer til at tale mest med de pæne, konstruktive og skolepositive elever. Men der er også de fraværende, de tavse og de oprørske. Måske har de mindst lige så vigtige budskaber til læreren.

Læreren kan bære glorie

Problemet med påfaldende positive vurderinger: Elever kan have set sig så glade på en lærer, at de ikke vil tale om de problemer, der alligevel er. Rent spørgeteknisk må man gå ind på deres synsvinkel og så spørge venligt og humoristisk hvilke elementer i undervisningen, der så relativt set måske kunne forbedres.

Eleverne kan være lammet af realistisk frygt for læreren

Problemet med elevangst for negativ særbehandling: Hvis man bruger åbne metoder med dialog i plenum - eller spørgeskemaer hhv. frie stile med navn på - er det ikke muligt at undgå, at enkelte elever

holder deres mening tilbage fordi de ikke tror læreren kan lade være med at lade skrap kritik virke ind på kontaktkvaliteten, årskaracteren og eksaminationen.

Hånden på hjertet vil dette også være reelt vanskeligt for en lærer, der føler sig "overfaldet" at undgå.

I ved fra "Åben-dør" projekter (kollegial supervision), at alle lærere har ret store "hvide pletter" i deres bevidsthed om deres egen undervisningspraksis. Det er langt fra sikkert at man selv lægger mærke til det når og hvis man er urimeligt skarp over for enkelte elever. Men - eleven mærker det. Og eleven husker det. Denne elev vil ikke siden løbe den risiko, som den åbne, offentlige vurdering er.

Der er ingen problemfri løsninger.

En særlig slutvurdering er åbne vurderinger efter eksamen

Som ung forsker var jeg med til at udvikle projektarbejdsformen ved Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet. Vi var ret stolte af os selv og fik også konsekvent positiv feedback når vi lavede de obligatoriske kritik-selvkritik runder før eksamen.

To år i træk valgte jeg ud fra en indskydelse at placere evalueringen efter eksamen. Det første år fik jeg et skrap møgfald. De studerende var benhårde i deres kritik. Men trak så noget i land og forklarede at de helt enkelt var så rasende over hele det forløjede cirkus med "som om" evalueringer. Og vedgik at en hel del af kritikken gik på andre lærere. Men det sved. Det, der jo også stillede dem stærkt var, at de meget præcist kunne påvise hvad jeg havde glemt at undervise dem i fordi de lige havde fået deres kompetence vurderet. Det er jo ikke muligt før eksamen.

Næste år havde jeg reelt prøvet at bruge kritikken og forsøgte mig igen. Det blev en fin oplevelse: Igen hård kritik men også direkte ros. Og meget sagligt. Vi var enige om at evaluering før eksamen helt enkelt var et paradenummer. Illusionsmageri af værste slags.

Brug i stedet nogle af de bedre forskningsmetoder

De fleste former for intern undervisningsvurdering, der for tiden bruges af lærere, er baseret på en eller anden form for erindring om undervisningen hvad enten den kaldes frem vha. afkrydsningskemaer, essays, personlige interviews, gruppediskussioner eller plenum-runder/diskussioner.

Disse metoder er mere eller mindre direkte inspireret af videnskabelige forskningemetoder fra samfundsforskning eller humanistisk forskning. Men når man nu har taget fat herpå, hvorfor så overse de andre metodetyper videnskaben med held har benyttet sig af.

Der er en afgørende kvalitativ forskel mellem de mange overfladiske holdnings-skemaer og så de få mere virkelighedsforankrede metoder: Undervisningsobservationen hhv. serier af vurderingsskemaer, der opsamler deltagerens selvvalgte evalueringskriterier og deres egne svar.

Det mest pålidelige resultat fås altid ved at kombinere forskellige metoder f.eks. interview og observation.

Observation er et af de kraftigste værktøjer i empirisk forskning. Så hvorfor ikke igangsætte overkommelige former for observation af undervisningen.

For eksempel sætte en elev til at tælle hvor mange gange læreren på eget initiativ henvender sig til den enkelte elev (enkelt ølregnskab) og lade en anden optælle antallet af spontane elevhenvendelser til læreren. Allerede her ligger en kraftig feedback til såvel lærer som deltager.

Eller sætte en elev til at tælle hvor mange gange undervisningen forstyrres - med et enkelt skema til afkrydsning. F.eks. "Henvendelser udefra - folk, der stikker hovedet ind", "Uro i klassen", "Støj på gangen" osv.

Eller gå lidt tættere på og observere i en lidt anden betydning: Optælle frekvensen af udsagn afleveret med neutralt tonefald, vredt tonefald eller humoristisk tonefald - såvel af lærer som elever. Man kan ligefrem lave humørmålinger - tælle vitser fra lærer- hhv. elevside.

Pædagogisk kvalitet i en vuggestue blev engang af en psykolog operationaliseret til bl.a. antallet af smil fra pædagog til det enkelte barn i direkte øjenkontakt. Det viste sig at være et godt mål.

Sådanne enkle optællinger af direkte mærkbare træk ved undervisningen er nyttige og også ofte humørfyldte at snakke om.

Systematisk personinterviewing er en tredje klassisk metode. Her udfylder eleverne ikke et spørgeskema med afkrydsningsmuligheder - men sættes f.eks. til at interviewe hinanden to og to. Det giver også en træning i overhovedet at lytte til hinanden. Selve rækken af spørgsmål skal udarbejdes med en vis omhu og afprøves i praksis.

Selvrapportering er også en værdifuld metode fordi dataregistreringen sker meget tæt på processen. For eksempel kendes den som dagbogsskrivning, regelmæssig indtaling af procesrapporter på båndoptager osv. Læreren kunne sætte 3 elever til over f.eks. 4 uger regelmæssigt at notere ned hvad de selv syntes de havde lært i faget - i betydningen har taget til sig og kan bruge.

Handlespor: En nærmest "arkæologisk" metode er at beskrive forskellige sider af en situation efter at menneskene har forladt den: Slidspor på møbler og lokaler, ophobning af rod, analyser af fordeling af hærværk osv.

Efterundersøgelser: Opsporing og interviews - enkeltvis eller i grupper - med tidligere elever er en meget værdifuld metode.

De kan fortælle om latente kompetencer, som de først længe efter de forlod skolen opdagede, at de havde erhvervet. Den aktuelle tendens til korttidsevaluering har den bagside, at latent langtidseffekt af skolens arbejde ikke bliver dokumenteret.

De kan redegøre for hvilke extra-faglige brugsværdier kompetencen har vist sig at have. En viden, som er utroligt vigtig for læreren fordi der næppe er noget mere overbevisende argument over for de fleste elever end at de erhvervede kompetencer rent faktisk kan bruges til noget uden for skolen. Bruges i videregående skolegang og uddannelse. Bruges i privatliv og samfundsliv. Og bruges på arbejdet.

Dels kan de netop retrospektivt udskille de vigtigste elementer i undervisningen. Sådanne inspirationer kan føres tilbage i hverdags-evalueringen og gøre den mere produktiv. Det vil også være et stærkt argument at ideerne kommer fra tidligere elever.

Spørgsmålene kan gå på hvad de har fået ud af skolegangen, hvad de savnede, hvad de har brugt kundskaberne til, hvordan de har klaret sig i tilværelsen som helhed.

Metoder til organisationsudvikling er kraftige værktøjer

Det kan være øvelser i aktiv lytning - en metode hentet fra transaktionsanalysen. I virkelighedens verden - såvel blandt lærere, som blandt elever - er der ikke så mange, der mestrer at spørge neutralt og aktivt lyttende til den anden parts mening. De fleste kommer meget hurtigt til at manipulere fortælleren hen i egen boldgade og bliver trætte af at høre på den anden - de vil selv på banen.

Reflekterende procesteam er en metode hentet fra systemisk organisationsanalyse. Man sætter to elever uden for klasseoffentligheden, dvs. hen i hjørnet som et observationsteam. Det får til opgave

at observere f.eks. aktivitetsniveauet hos eleverne eller kvaliteten af lærerens behandling af enkelte elever. Med mellemrum bliver de bedt om at sidde og tale højt med hinanden om hvad de mener de har set og hørt.

Klassen og læreren må ikke tale med dem for ikke at lukke munden på dem, men fortsætter undervisningsforløbet. Klassen og læreren kan reagere på procesteamets bemærkninger ved at ændre deres praksis eller lade være. Over et antal timer lader man forskellige elever være team. Og foretager også vurderinger af hvordan de har fungeret - altså ikke en diskussion med dem om indholdet af deres iagttagelser men en vurdering af om de for alvor holdt sig til opgaven, beskrev det, de så neutralt osv. Metoden virker over nogen tid kraftigt opdragende på alle parter.

Symmetrisk perspektivvending er også en systemisk metode: Den enkelte part - det kunne f.eks. være flere kliker i klassen - bliver bedt om at formulere hvordan de tror at de andres mening om dem er. Derefter checker man efter om de har gættet rigtigt. I det mindste får man herved ryddet op i rene misforståelser og når ind til de virkelige uenigheder.

For eksempel kan en klasse føle at læreren har opgivet dem totalt og ikke længere gider undervise dem. Det er ret vigtigt at få en sådan holdning konfronteret med virkeligheden. Eller eleverne kan prøve at give et bud på hvordan læreren mener de er tilfredse med undervisningen for tiden. Og vice versa.

Her og nu. Ofte spildes tiden under evalueringer med at harpe fortidens synder og forsømmelser. Det er nok så vigtigt hele tiden af konfrontere fortidsskildringer med nutidsvurderinger. "Det er rigtigt at jeg tidligere har været meget ironisk over for jer - men her og nu, synes jeg ikke jeg har været ironisk. Hvad siger I?" Det er et personligt mod at spørge sådan, men kan også virke udviklende på samværet.

Behov og vilje. Hvad har lærer og elever brug for? Hvorfor er de samlet her? Hvad vil de med hinanden. Skarpe spørgsmål og svar skal have uger og måneder til at gå og tænke over, så de ikke skal glemme når de først er stillet over for dem.

Evalueringsmetoder må helst være simple og nemme at bruge. Alt tager tid og energi. Det er vigtigt at være opmærksom på til evalueringsformer, der dokumenterer arbejdet og at se tilbage og gøre status uden at skulle gøre ekstra arbejde.

Det kunne være at elever og lærer fører en fælles dagbog for klassens undervisningsevaluering. Eller løbende udfylder enkle skemaer. Eller synliggør det på plakater på væggen.



Eller indtaler vigtige bemærkninger på bånd og skriver det ud eller bare gemmer det.

Netop på grund af ressourceforbruget skal 1) evalueringen kunne beskrives, 2) omfanget bestemmes og 3) resultaterne tydeliggøres.

9. Svarene skal bruges til noget

Der er forskel på hvad der spørges om - og så hvilken slags svar, der efterlyses.

Typisk spørger lærerne om hvorvidt eleverne er tilfredse/utilfredse (afkrydsningsskalaer) eller beder dem nævne nogle positive hhv. negative meninger om undervisning (dialogmetoder).

Risikoen ved at spørge om positivt-negativt er, at eleverne ikke skelner mellem deres situationsbestemte og måske stemningsbetonede oplevelse af undervisningen - og deres mere nøgterne bedømmelse af undervisningens saglige kvaliteter og af hvad de egentlig lærer.

Eksempelvis kan træning i grammatikalske bøjningsformer umiddelbart opleves med en vis grad af kedelighed. Men samtidig kan det være særdeles relevant for elevernes kundskabsudvikling at de lærer det. Hvis man her stiller en utydelig valgmulighed op om de er "tilfredse" med undervisningen i grammatik kan disse to meget forskellige aspekter blive blandet totalt sammen.

Man kan imidlertid også direkte spørge eleverne selv om de kan give konstruktive forbedringsforslag. Herved menes forbedringsforslag, der tager højde for de reelle forhold omkring undervisningen. Fra tid til anden kan man teste rammevilkårenes betydning ved direkte at spørge om utopiske, visionære løsningsforslag.

Og man kan spørge om der er ting ved undervisningen, som de finder værd at kommentere også ud over polariseringen i godt/dårligt. Noget f.eks. der har vakt dem til eftertanke. F.eks. erfaringer fra skolegang i udlandet sammenlignet med dansk undervisningstradition.

Evaluering kan ikke løse alle problemer

Det sker, at lærer og hold går helt skævt af hinanden. Læreren finder eleverne totalt umulige og er i krise. Eleverne er opslugt af en hetzpræget enighed om at læreren er en ondskabsfuld idiot, lallende inkompetent osv..

Når vi har et sådant minefelt slår gensidig undervisningsvurdering ikke til som arbejdsform. Begge parter har bevæget sig ud i sump og mose og kan ikke trække sig op ved egen hjælp. Hvis de går i gang alene med evaluering vil det meget let blive hævnprojekter. Her er to parter een for lidt. Der må assistance til fra andre lærere, fra ledelsen og fra elevråd.



Som eksempel kan nævnes en fysiklærer i en gymnasieklasse, der var røget helt uklar med sin klasse. Han fik så en god kollega med på ideen og en dag stillede han op med kollegaen i klassen og gik lige i flæsket på eleverne og situationen. Indrømmede at han også syntes det gik meget dårligt og opfordrede til en åben klassesdiskussion. Fortalte, at han havde taget kollegaen med fordi han var usikker på at kunne klare det alene. Eleverne blev dybt imponeret over lærerens mod og konfrontationsvilje og forholdet i klassen ændredes markant til det bedre.

Men dette kan ikke bruges som mønster fordi det kræver særlige personlige egenskaber.

Elevorganisationen LH peger her på, at elever med uduelige lærere har meget dårlige vilkår. Der eksisterer ingen klageveje, der reelt fungerer. Hvis et hold har en klar fornemmelse af, at situationen i et fag er katastrofal og risikabel for deres egen fremtid, er de i berettiget vildrede mht. hvordan de kan sikre at der bliver gjort noget ved det.

Nærværende evalueringsanalyse sigter ikke mod sådanne krisepregede situationer. De er fænomener, der ligger ud over den almindelige undervisning og må tackles særskilt.

10. Læg et evalueringsprogram for hele undervisningsforløbet

Evalueringstiltag skal indføres gradvist

De fleste lærere føler sig meget tidspresset i deres arbejde. At skulle løfte en ny opgave, der ser stor ud, er for mange helt uoverskueligt.

På længere sigt vil evalueringen give en bedre - og måske roligere undervisningssituation fordi eleverne får mere medansvar - men i overgangsperioden er der for mange lærere reelt tale om en ny arbejdsopgave. Ikke mindst derfor er en velplanlagt, gradvis indførelse af evalueringstiltag den rigtige strategi.

Start med succes'er

Vent med intern markedsføring af evaluering til der er påviselige succeser: Det er vigtigere at opnå tillid omkring evalueringsprogrammet end at opnå omfang. Det er vigtigt at få lærere, der med held har brugt det, til at stå frem og fortælle enkelt, jordnært om hvad de gjorde, hvordan eleverne spillede med eller mod og hvad der kom ud af det. Også fortælle om problemerne. Glansbilleder er utroværdige.

Et konkret skridt i denne interne markedsføring kunne være at få udarbejdet læseværdige case-beskrivelser. Lærere, der har afprøvet forskellige metoder kunne på een side beskrive fremgangsmåde og resultater og vedlægge eventuelle skemaer. Disse case-historier kunne så samles til en hvidbog om arbejdsformens muligheder. Det kunne også være historier fra lærere andre steder i uddannelsessystemet.

Arbejdsformerne skal give åben dialog og handling

Det, der ikke kan tales åbent og direkte om mellem elever og lærer og mellem elever og elever i klassen - kan heller ikke bearbejdes og dermed ikke forbedres i åbenhed. Hvis ikke vi kan tackle problemerne i åbenhed kan vi heller ikke opnå en konsensus om hvilke problemer, som nu er løst.

I første omgang kan det måske for læreren føles lettere at indhente skriftlige og anonyme svar fra eleverne - og så sandelig også lettere og mere uansvarligt for eleverne at afgive sådanne svar.

Men i et positivt perspektiv på undervisning, som noget, der kun kan lykkes når lærer og elever arbejder sammen, er åbne evalueringer et mål, man må arbejde hen i mod hurtigst muligt.

Det kan være svært for elever ansigt til ansigt at fortælle læreren at de

ikke er interesseret i dennes fag. For at få en ide om hvorvidt bestemte fag er særligt utilgængelige for eleverne kan bredere spørgeskemaer bruges.

Men metoden er kun nyttig som udgangspunkt. Hvis den er helt anonymiseret kan man jo heller ikke bag efter opdage hvis der skulle være nogle enkelte lærere, som havde fundet ud af hvordan faget kunne gøres interessevækkende. Deres elever ville drukne i et negativt gennemsnit.

Det gode og det dårlige skal med

Hensigten med evalueringen er lige så meget at fremhæve det, der går godt, som at pege på det, der er problematisk. Det er en meget uheldig misforståelse at "nu skal vi rigtig kritisere".

Det er ved at skabe en fælles bevidsthed i klassen om de gode ting, at man får overskud og lyst til at tackle det tunge og vanskelige. Det er ved at fordybe arbejdet med de produktive aktiviteter at man får kræfter til problemløsning.

Afklaring af værdier for god undervisning

Lærere og elever vil ikke kunne blive fuldstændigt enige om kriterier for en god undervisningsituation. Det er heller ikke nødvendigt. Men det er nødvendigt at parterne respekterer hinandens ret til at have sine egne værdiforestillinger. Ideelt må man derfor forestille sig, at en liste over "sådan skal undervisningssituationen være" omfatter værdier elever og lærer er enige om såvel som værdier, som udtrykker særstandpunkter hos elever og lærere.

Man starter undervisningen med at eleverne sidder i grupper og har som opgave at blive klar over hvad de er enige om hører med til god undervisning og hvad de er uenige om. De skal komme med nogle rimeligt korte og konkrete bud. De skal både formulere krav til læreren, til samværet i klassen og til eget bidrag til en god undervisningsituation. Denne afklaring af meningsforskelle mellem eleverne er en meget vigtig fortræning til at kunne tage stilling til hinandens bidrag til undervisningssituationen. Samtidig sidder læreren og afklarer selv værdier for undervisningssituationen.

Derefter lægger een gruppe deres værdi frem - den skrives på den ene halvdel af tavlen og på den anden halvdel skriver læreren selv een værdi. Disse to værdier diskuteres så - det skal afklares hvad det egentlig betyder og de to parter må konfrontere hinanden på om værdien er rimelig. Megen senere tidsspilde kan forebygges ved at diskussionen her bliver seriøs.

Værdierne skal gøres konkrete. Ellers dur de ikke. For eksempel kan man starte sådan: "Læreren nedgør eleven når han....." og så udfyldes

det med et konkret eksempel. Definer værdier gennem eksempler. Det giver klar kommunikation.

Det er min erfaring fra en række kurser med lærere at hvis man beder dem om at indkredse nogle værdier for god undervisning kommer de tilbage med meget vage og ukonkret bud: Tillid, tryghed, respekt, ligeværd osv. Meget smukke signaler men uden indhold, konkretisering og forankring i hverdagen.

Det vil være forvirrende at inddrage mange værdier.

Det er her, der kan ske en begyndende gensidig opdragelse til realisme og rimelighed. Hvis læreren f.eks. insisterer på at alle elever altid møder velforberedt er det hverken realistisk eller rimeligt. Men læreren kan insistere på at der er en sådan forberedelsestilstand at det i løbet af året er muligt i fællesskab at nå stoffet igennem. Modsvarende er det hverken realistisk eller rimeligt hvis eleverne kræver at læreren alene skal skabe ro i klassen.

De værdier, der på denne måde er diskuteret igennem, sættes i stikordsform op på plakater på væggen. De omfatter altså såvel særstandpunkter hos parterne, som den anden part ikke finder så vigtig, som værdier, der er nogenlunde enighed om.

Hvis læreren allerede her møder krav fra eleverne, der virker helt ved siden af, er det lærerens professionelle ansvar at drøfte dette med kolleger, hhv. ledelsen for derved at få afklaret en kollegial konsensus.

Vælg en periode og nogle enkelte vurderingspunkter

Hold og lærer skal nu vælge hvornår, der skal vurderes - hvis de vil vurdere med bestemte intervaller. For eksempel efter fem timers undervisning.

Og vælger også nogle få ting ud fra værdilisten for at se hvordan det går med det: For eksempel om eleverne forstår lærerens faglige forklaringer, eller om der er rimeligt ryddeligt i klassen.

Elever og lærer starter med at vurdere deres egen indsats.

Før parterne vurderer hinanden skal de vurdere sig selv. Det giver en mærkbar forbedring af lydigheden af den følgende vurdering af de andre parter. Lærer og elever sidder f.eks. stille i klassen og tænker igennem hvordan de selv har bidraget til den del af undervisningssituation og forløb, som de nu ser på.

Eleverne skal f.eks. her tage stilling til deres egen individuelle forberedelsestilstand og til deres personlige medvirken til et godt indlæringsklima i klassen som forudsætninger for at de kan forstå læreren. Læreren kan reflektere over sin oplagthed i den senere tid, sit humør

og tolerancetærskel over for rod i klassen.

Konkret og beskrivende stillingtagen til hinandens indsats, til undervisning og elevaktivitet

Læreren kan ikke bruge det til noget hvis eleverne generelt siger han eller hun er "for uforståelig". Der må beskrivelse af konkrete handlinger på bordet. "Når du siger sådan..... og sådan.... forstår vi det ikke". Modsvarende kan læreren heller ikke nøjes med at klage over "konstant rod" - men pege på konkrete ting, som er sket medens han selv har klassen. De skal jo ikke være syndebuk for den forrige klasses svineri.

Vurdering ud fra kvalitetsstandard forudsætter at parterne er i stand til at give konkrete og neutrale beskrivelser af det, der skal vurderes.

Nøglen til evaluering er den rimeligt konkrete og neutrale beskrivelse af undervisningsbegivenheder. Fra Åben-dør projekter ved vi, at dette for mange lærere er noget helt nyt. Hvorfor skulle det være lettere for eleverne. Med andre ord må der indtænkes tid til at øve sig i beskrivelse af undervisning.

Elever kan komme til at vurdere meget stemningsbetonet. Det er vigtigt at læreren ikke accepterer løst formulerede meninger fra eleverne, men konfronterer dem for at opnå en konkretisering. Læreren må med andre ord også gå i offensiven når eleverne udtrykker utydelige meninger. Læreren skal stille spørgsmål til elevernes vurderinger. Netop her er et alvorligt problem ved anonyme skriftlige kommentarer fra eleverne - at de kan ikke konfronteres.

Det er vigtigt, at eleverne også tager stilling til hinandens indsats. Det skal ikke fremstilles som lærerens problem alene, at der f.eks. er for meget uro i det bagerste hjørne i klassen. Også de andre elever må tage stilling. Og de urolige må hives ud af busken, så de får plads til at udtrykke deres mening. Målet er at undgå en to-dimensional polarisering mellem elever og lærer.

Bliver det uoverskueligt, så sænk ambitionsniveauet en tid
Start med noget overkommeligt. Der er i mange skolemiljøer en selv-morderisk tilbøjelighed til at ville løfte for meget på een gang. Når man skal i gang med evaluering står man over for en dobbelt opgave: At rette opmærksomheden mod det, der skal evalueres - og at lære en ny pædagogisk arbejdsform.

Derfor skal man starte småt - og dette skal klargøres for eleverne. Man kunne måske kalde de første fælles evalueringsøvelser for "model-øvelser". Måske tale om simulering af evaluering for at fremgangs-måden i sig selv. Altså f.eks. afprøve forskellen mellem beskrivelse og tendentiøs overdrivelse.

Forbedring af undervisning og elevaktivitet

Når man som lærer gør tingene på en ny og bedre måde skal dette

samtidig synliggøres. Det vil sige at man i forbindelse med "den nye undervisning" taler med eleverne om at dette gøres anderledes som konsekvens af deres feedback om undervisningen. Først herigennem kan elever og lærer opdage om de overhovedet forstår ordene på samme måde.

Revision af de fælles mål for undervisning og elevaktivitet hvis de er uforståelige eller viser sig at være mindre væsentlige.

Det er ofte sådan, at værdiformuleringer skal revideres mange gange før de er brugbare. De første forsøg er som regel alt for utydelige, generelle og vidtrækkende.

Det er også muligt at forskellige faser i årsforløbet hører sammen med forskellige værdisæt. For eksempel kan læreren i starten af året prioritere det højt at prøve at få alle elever med. Medens læreren måske hen mod eksamen vælger at støtte de elever, der gennem året har vist at de vil lære noget.

Hvis værdier ikke fungerer i evalueringen kan det helt enkelt være fordi den ene part aldrig har accepteret dem, men bare har ladet som om.

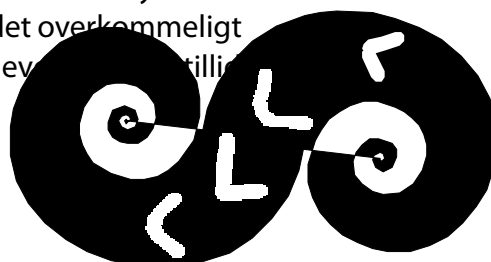
Skemaer skal udarbejdes af lærere og elever sammen
Evalueringsskemaer kan med fordel udvikles af lærere og elever i fællesskab. Det giver en kontakt mellem parterne om hvad evalueringen skal gå på, hvordan vurderingskriterierne er og hvilken metode, der skal bruges. Dette kan i sig selv give en god stemning i undervisningen.

Kun begrænsede vurderinger kan føre til overskuelige forbedringstiltag.
Ingen har ressourcer til at følge op på altomfattende evalueringer.

Hvis man lægger ambitiøst an, har man næsten med fuldstændig sikkerhed skabt en situation, der kun kan føre til utilfredshed.

Start med små ting - og få fælles erfaringer med overhovedet at gennemgå faserne i en evaluering og forbedring.

Det er ved at starte med at evaluere begrænsede momenter i undervisningen, at læreren gradvist kan få tillid til selv at kunne styre vurderingen i rimeligt omfang. Og det er ved at gøre det overkommeligt så man kan nå frem til mærkbare forbedringer, at elever får tillid til evalueringen som mere end tidsspilde.



Hyppige vurderinger er mest brugbare

Elevfeedback skal med andre ord være afgrænset og komme med korte intervaller - gerne efter hvert naturligt undervisningsafsnit. Også fordi elever har en meget usikker erindring om indhold og rækkefølge af stofelementer i længere undervisningsforløb.

Statusvurderinger over længere undervisningsforløb kræver et særligt forberedelsesarbejde for at lykkes. For eksempel i form af at læreren giver eleverne en kortfattet oversigt over hvad timerne har været brugt til i årets løb. Det er af meget stor betydning, at man samler vurderingen om emner, der netop kun kan vurderes i det længere perspektiv. Her kan det f.eks. være rimeligt vha. systematisk besvarelse af spørgeskemaer at få et komplet overblik over parternes syn på undervisningen.

Ærlige svar kan måske først fås efter eksamen. Meget taler for åben gensidig vurdering i dialog - under fire øjne, i grupper eller i klassens plenum. Men - ængstelige elever vil nok holde mere kritiske meninger tilbage til efter eksamen har fundet sted. Det er også først efter eksamen at holdet som helhed kan vurdere om de har lært det, som man gennemsnitligt kan forvente. Det kræver mod at arrangere vurdering efter eksamen - læreren kan få meget skarp kritik - men også meget stor ros.

Evaluerer er en udviklende kontaktform
Samtalekvaliteten er afgørende for efterbehandlingen af vurderingen
- hvad enten svarene fremkommer anonymt eller ikke.

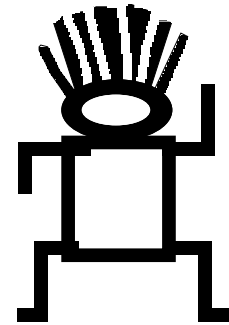
Det er vigtigt, at parterne søger at møde hinanden med respekt og vilje til at give hinanden realistisk og brugbar feedback.

Det kan være rart, hvis læreren er i stand til at gennemføre evalueringen med godt humør. Men den meget humoristiske og måske lidt smarte og ironiske lærer - kan også være så underholdende at evalueringens mere alvorlige indhold fortoner sig.

Som regel vil parterne gerne tale sammen på en ordentlig måde om indholdet af evalueringerne. Men det er ikke altid at man magter det personligt.

Lærerkonsensus om god undervisning er svær at nå
Mere omfattende kortlægninger af mulige og ønskelige kvaliteter i undervisningen kan let føre til fremlægning af så omfattende og mangedimensionale signaldord at alle mister overblikket.

En mere overkommelig afklaring kan ske ved at man tager konkret fat på afgrænsningen af enkelte værdier ud fra virkelige eller hypotetiske case-situationer fra undervisningens hverdag.



For eksempel mht. "ro i klassen". Ved at diskutere ud fra konkrete situationsbeskrivelser viser der sig tit individuelle forskelle mht. "uro-tolerance". Men her kan man også inddrage feedback fra eleverne - hvordan vil den urotolerante lærer forholde sig til at eleverne selv ønsker mere ro i timerne.

Der vil aldrig kunne opnås fuldstændig konsensus. Og det vil heller ikke være hensigtsmæssig fordi der ligger et udviklingsreservoir i meningsforskellene. Men man vil kunne afklare grader af enighed om stadig mere veldefinerede værdier hvis man er villig til at nøjes med at arbejde med få værdier af gangen. Og tage dem op til ny drøftelse med nogle måneders interval.

Erfaringerne med vurderingsmetoder skal også vurderes.

Det er en god ide, at kolleger mødes regelmæssigt for at tage stilling til hvordan forskellige evalueringstiltag fungerer. Men - hvis ikke man har lært noget om at snakke tæt ind omkring undervisningen og dens glæder og sorger kan det være meget svært for kolleger, der har fået vidt forskellige vurderinger fra eleverne at tale åbent om det.

Ikke mindst ressourceforbruget skal indkredses helt konkret. For hver 10 undervisningstimer, hvor meget forberedelsestid og hvor meget undervisningstid er gået med evaluering.

Parternes menneskelige værdighed skal også evalueres. Har undervisningsvurderingen haft en karakter, så det var muligt for lærer hhv. elever at bevare selvrespekten også over for kritisk vurdering af deres praksis. Et særligt problem kan her være, at mange elever måske ikke føler, at lærerne har respekteret deres værdighed som elever. At de har følt sig latterliggjort, udstillet osv. Vi er her inde på en værdi, som kun kan udvikles i symmetrisk balance.

Det bedste er

Det bedste er, at evalueringen er intern, tæt knyttet til den fælles arbejdsproces i klassen, åben og udviklingsorienteret.

Det bedste er, at tage lidt op af gangen og gennemarbejde det rimeligt grundigt. At en mere omfattende vurdering indføres gradvist.

Det bedste er at tænke langsigtet. Forstå, at dette er starten på en kulturrevolution i skolen og at det er svært for begge parter.

Såvel elever, som lærere, skal vænne sig til, og øve sig i - at give solide vurderinger af sig selv såvel som af den anden part.

Det bedste er, at man i evalueringen af vurderingerne er meget opmærksom på såvel tilsigtede som utilsigtede konsekvenser, bivirknin-

Indhold

- Til læseren...2
- Prolog: Mistilliden til uddannelsessystemet må tages alvorligt....3
 - Den udviklingsorienterede livsform har taget tæten...3
 - Skolen har undergravet sig selv...4
 - Det er en skolekulturrevolution...6
 - Den næste kulturrevolution står lige om hjørnet...6
- 1. Der skal være udviklingstilbud til lærerne...8
 - Det kan være, at skolen må sige farvel til elever eller lærere...8
 - Nye belastninger må afbalanceres med muligheder...9
 - Genoplivningskurser skal være det bedste af det bedste...10
 - Hårde og bløde lærere er systemisk forbundne...11
- 2. Der er brug for et værdigrundlag...13
 - Brugerne bliver inddraget overalt i samfundet...13
 - Den overordnede målsætning eksisterer i forvejen...14
 - Der må være en vilje til selvansvarlighed...14
 - Evalueringen skal bruges til noget konstruktivt...15
 - Evalueringsmetoden skal være troværdig...15
 - Gensidighed er uomgængelig nødvendig...15
 - Den enkeltes værdighed skal bevares...16
 - Slutvurderinger alene er etisk urimelige...16
 - Der skal være udviklingstilbud til lærerne...16
 - Skoleledelsens har et ansvar...17
 - Der skal være udviklingstilbud til eleverne...19
 - Evaluerer har sit eget omkostningsniveau...19
 - Evalueringen skal evalueres...20
- 3. Der er allerede indhøstet mange erfaringer med elevvurdering af undervisningen...21
 - Man kan foretage en rundspørge...21
 - Lærere har mange slags erfaringer...22
 - Folkeskoler...22
 - Handelsskoler...22
 - Voksenundervisningscentre...25
 - Gymnasier...25
 - Universiteter...25
 - Etater...26
 - Afrunding...26
- 4. Der er brug for gensidig og selvansvarlig vurdering...27
 - Der er fire vurderingsperspektiver i klassen...27
- 5. Evalueringen skal have et indhold...28
 - Kvaliteten af det faglige stof. ...28
 - Fremstillingen af det faglige stof. ...28
 - Lærerens overhøring af elever hhv. feedback på skriftlige opgaver. ...28
 - Den fælles samtale om stoffet ...28
 - Hensigtsmæssig brug af rimeligt varierede pædagogiske arbejdsmønstre....29
 - Den sociale kvalitet af samværet, af de menneskelige møder, i klasselokalet....29
 - Parternes forberedelsestilstand og oplagthed....29

- Elevernes udbytte af undervisningen og ansvarlighed i studiearbejdet...29
- Lærers udbytte af at undervise...30
- Undervisning og studievirksomhed har et omfang...30
- Undervisningen har en plan og skolen en organisation...30
- Timen har flere kulturlag...31
- Man kan let løbe vild i indholdskategorier...31
- 6. Eleven har stærke interesser i undervisningen men er amatør som pædagogiske sparingpartner...32
 - Skolen er nøglen til deres fremtid...32
 - Situationsfaktorer kan virke kraftigt ind...32
 - Eleverne må trænes i evalueringskompetence...33
 - Evalueringsmanualer skal skrives på elevdansk: Elever forstår ikke pædagogisk lærersprog...33
- 7. Læreren har undervisningen som arbejde og som liv men er ikke vant til bredere evaluering...35
 - Lærerne er forståeligt nok ængstelige...35
 - De fleste lærere starter på bar bund undtaget mht. faget...35
 - Lærerperspektivet ...35
 - Lærers ensomhed vanskeliggør proportionsvurderinger...36
- 8. Målemetoden er budskabet...37
 - Evaluering er praktisk forskning...37
 - Skellet mellem indhold og metode kan ikke strengt opretholdes ...38
 - Karakterer dur ikke som evalueringsmetode...38
 - Det anonyme spørgeskema er en Pandoras æske...39
 - Den x-delte holdsningskala ved afkrydsning mht tilfredshed ...40
 - Anonymt spørgeskema kan forbindes med plenumdiskussion...40
 - Åbne dialog-metoder i klassen...40
 - Grupperferater til plenum kan sløre den udsatte elev...41
 - Systematiske runder stiller eleverne lige...41
 - Særlige elevgrupper har særlige synsvinkler...41
 - Læreren kan bære glorie...41
 - Eleverne kan være lammet af realistisk frygt for læreren...41
 - En særlig slutvurdering er åbne vurderinger efter eksamen...42
 - Brug i stedet nogle af de bedre forskningsmetoder...42
 - Metoder til organisationsudvikling er kraftige værktøjer...44
 - Evalueringsmetoder må helst være selvdokumenterende...45
- 9. Svarene skal bruges til noget...46
 - Alvorligere kriser på enkelte undervisningshold...46
- 10. Læg et evalueringsprogram for hele undervisningsforløbet...48
 - Evalueringsiltag skal indføres gradvist ...48
 - Start med succes'er...48
 - Arbejdsformerne skal give åben dialog og handling...48
 - Det gode og det dårlige skal med...49
 - Afklaring af værdier for god undervisning ...49
 - Vælg en periode og nogle enkelte vurderingspunkter...50
 - Elever og lærer starter med at vurdere deres egen indsats. ...50
 - Konkret og beskrivende stillingtagen til hinandens indsats, til undervisning og elevaktivitet...51

- Bliver det uoverskueligt, så sænk ambitionsniveauet en tid...51
Forbedring af undervisning og elevaktivitet...52
Revision af de fælles mål for undervisning og elevaktivitet hvis de er uforståelige eller viser sig at være mindre væsentlige....52
Skemaer skal udarbejdes af lærere og elever sammen...52
Kun begrænsede vurderinger kan føre til overskuelige forbedringstiltag. ...52
Hyppige vurderinger er mest brugbare...53
Evaluering er en udviklende kontaktform...53
Lærerkonsensus om god undervisning er svær at nå...53
Erfaringerne med vurderingsmetoder skal også vurderes....54
Det bedste er...54
11. Epilog: Tålmodighed er en dyd for umælende dyr, træer og stene.....55
Det lange, seje, stædige træk...55
Gensidig og selvansvarlig evaluering bliver den nye tradition...55
12. Litteratur...56
- 1a) "Kontakt bonus for gode resultater", "En målrettet dialog er guld værd", "Ansatte giver ledere karakterer i Hundested", "Flere får chefjob i begrænset tid". Artikler i Danske kommuner, nr. 25, 25-8-1994 ...56
- 1b) Kellaway, L. Karakter til chefen. Berlingske Tidende, 11-6-1995 side 5 i erhvervssektionen. ...56
- 2) Nielsen, F. & Randa, L. Idekatalog 1992: At udvikle evalueringskultur. Randers: Handelsskolen i Randers og SEL-Midtjylland, 1993, 57 s. plus bilag. ...56
- 3) Tiller, Tom. Kenguruskolen - det stora spranget. Oslo: Gyldendal, 1990, 196 s. ...56
- 4) Tiller, T. Vurder selv - skolevurdering i praksis. Oslo: Universitetsforlaget, 1993, 178 s.
- 5) Ekholm, M. (Red.) Evaluering av skolor i Norden - tankar och diskussioner. Nordiske Seminar- og Arbejdsrapporter, 1993:508...57
- 6) Mehlbye, J. m.fl. Håndbog i evaluering. København: AKF Forlaget, 1993, 180 s. ...57

