

Jørgen Frost (red)
(2010)

EVALUERING I ET DIALOGISK PERSPEKTIV



Forord

”Evaluering - i et dialogisk perspektiv” er et kærkomment og særdeles relevant debatindlæg om den stadig mere omsiggribende brug af evaluering.

Der er ingen tvivl om, at evaluering er i focus som aldrig før. Spørgsmålet er bare, hvilken evalueringskultur, der nu er udviklet eller er ved at udvikles?

Introduktion

Paradoksalt nok er betydningen af evaluering undervurderet i skolen - skolen har ikke taget sig tid til at drøfte evaluering på interne præmisser. Heldigvis er der undtagelser, hvor skoleledere forstår betydningen af pædagogisk ledelse, og som prøver at forhindre, at det offentlige, politisk styrede resultatpres skal påvirke skolens indre liv negativt.

Produktfocuseringen på politisk niveau betyder, at man tænker primært flere timer i modersmålsundervisning, færre elever i klasserne, niveaudeling o.s.v.

Formålet med bogen er at sætte focus på evalueringsbegrebet som et vigtigt begreb på mange niveauer.

Læringssynet er ikke noget, der normalt diskuteres i debatter - hverken blandt lærere og pædagoger eller blandt skolepolitikere. Det er vigtigt, at værdisynet for den skole, vi ønsker, bliver drøftet, og fra værdisynet kommer vi hurtigt til evalueringsmåden.

1. Vurdering i et dialogisk perspektiv

Vurdering er blevet et af focuspunkterne i den internationale og nationale debat om uddannelse og skole. Af nogle betragtes vurdering som et styringsmiddel for uddannelsespolitik, mens andre repræsenterer et mere pædagogisk syn og hævder, at vurdering er nøglen til al læring og at fremme af læring er hovedformålet med alle vurderingsaktiviteter.

Forskellig forståelse af vurderingens formål skaber en række forskellige dikotomier.

Der er tre paradigmer inden for vurdering, som den nuværende diskussion fokuserer på:

1. Det psykometriske. Viden betragtes som noget konkret, der kan måles nøjagtigt. Paradigmet er mest velegnet, når et stort antal kandidater skal testes og nogle få vælges ud. Der er minimal læringsværdi i metoden.
2. Det kontekstuelle. Vurdering betragtes i lyset af den kontekst, inden for hvilken vurderingen finder sted. Det vigtigste i tilbagemeldingen er ikke karakteren, men den information kandidaten får adgang til, sådan at den kan indgå i udformningen af en fremtidig læring.
3. Det personlige. Kandidaten vurderes udelukkende i forhold til egen læring. Det bliver en intrapersonlig proces, hvor eksterne kriterier og mål er af lille relevans. Vurdering er ifølge dette paradigme bindeleddet mellem undervisning og læring.

Og der er to herskende vurderingskulturer, som afspejler de forskellige vurderingsparadigmer. Vurderingskulturerne er:

1. Testing culture (test-kulturen), som er udtryk for testning af læring. Internationale tests som PISA er eksempler herpå. Der er en fare for, at al aktivitet indskrænkes til at forberede kandidater til fremtidige prøver og eksaminer - altså at undervisningen får karakter af ”teaching-to-the-test”. Det bliver stadig vanskeligere at ignorere den akkumulative forskning, der peger på negative effekter af systemer, som baseres på en testkultur.
2. Assessment culture (vurderingskulturen), som handler om vurdering for læring. Vurdering betragtes som processer, vi sætter i gang for at få bedre indblik i elevens læreprocesser. I modsætning til testkulturen ser vurderingskulturen på læreprocesserne og ikke kun på læringsproduktet. Terry Crooks siger, at der er 7 spørgsmål, man bør stille til sin vurderingspraksis:
 - a. Gør vurderingen eleverne mere engagerede i deres egen læring?

- b. Bidrager vurderingen til at bygge på deres stærke sider?
- c. Hjælper vurderingen med at rette fejl og overvinde svagheder?
- d. Gør vurderingen eleverne mere motiverede for vejledning?
- e. Bidrager vurderingen til at skabe forståelse for stærke/svage sider?
- f. Hjælper vurderingen til at forstå, at "indsats" er kernen til succes?
- g. Bidrager vurderingen til at skabe et læringsammenhold i klassen?

Standardiserede, nationale tests er ekstern accountability, hvor vurderingen kommer udefra og er standardiseret for alle. Det psykometriske paradigme styrer den eksterne form for accountability. Intern accountability, derimod, handler om at læreren og skolelederen overtager ansvaret for vurderingen af, om selvvalgte mål er nået. I vurderingskulturer, der er bygget op omkring en indre form for accountability, praktiseres det konceptuelle paradigme.

Når man vil gennemføre vurdering for læring, så er nogle af nøgleprocesserne: (1) at pege på, hvor eleven er i sin læring, (2) at pege på det fremtidige læringsmål og (3) at afdække, hvordan eleven bedst når målet.

Når man vil gennemføre vurdering af læring, ser man ikke fremad men ser tilbage på det resultat, som læreprocessen har ført til.

Begrebet "equity" kan oversættes med personlig forstået retfærdighed og legal retfærdighed.

Diskussionen om, hvilke paradigmer der skal bruges i forskellige vurderingsrelationer bør ikke være en teoretisk diskussion om, hvad "der er bedst". Det må være en dialog om, hvad vurdering skal bruges til: Skal den fremme læring? Skal den udvælge nogle få af mange på den mest praktiske måde? Eller skal vurderingen bruges som rapportering?

2. Læringsyn og vurderingspraksis

Det overordnede mål i skolen er læring. Og vurdering hænger nøje sammen med læring.

Den traditionelle testkultur bygger på behavioristisk læringsteori og er forbundet med forældede intelligens- og lærepanteorier. Forandring er kun mulig, hvis vurdering bliver en integreret del af den måde, man arbejder på i klasseværelset.

Der er 2 forskellige definitioner af læring:

1. Tilegnelsesmetaforen: Læring betyder tilegnelse og modifikation af viden, færdigheder, strategier, holdninger og adfærd.
2. Deltagelsesmetaforen: Læring betyder at mestre aktiviteter, handlinger og sproglige diskurser inden for et fællesskab.

- Det traditionelle, behavioristiske perspektiv støtter et kvantitativt syn på viden og læring, hvor vurdering er relateret til, hvor meget eleverne har tilegnet sig.
- Det kognitive syn på vurdering lægger vægt på spørgsmålet om, hvorvidt eleverne forstår generelle principper inden for området, og om de bruger metoder og strategier, der fremmer problemløsning.
- Det situerede eller sociokulturelle syn på vurdering lægger vægt på spørgsmålet om kvaliteten i elevdeltagelse i aktiviteterne og i meningsproduktion. Vurderingspraksisser betragtes som integrerede elemente inden for de generelle aktivitetssystemer, som de er en del af.

Fra et sociokulturelt perspektiv er det en central pointe, at eleverne ikke kun er objekter for vurdering, men at de bliver deltagere i forskellige sider af vurderingen.

Læringsteorier har ikke alene med vidensteori (epistemologi) at gøre, men også med ontologi, dvs at det handler om menneskesyn, og hvad det betyder at "være".

Lorrie Shepard hævder at

- Det er læringsteori, der bør præge vurderingsformerne

- Der var overensstemmelse mellem behaviorismen og det testsystem, der blev udviklet i begyndelsen af det 20. århundrede
- Nye opfattelser af læring står i modsætning til det traditionelle syn på testning, som har levet videre gennem hele århundredet.

I begyndelsen af det 20. århundrede var der almindelig enighed om et biologisk syn på intelligens, dvs. at IQ var en medfødt størrelse. I dag er synet på intelligens et andet - bl.a. er det tydeligt, at arv spiller en mere afgrænset rolle. Men behaviorismen lever dog stadig i bedste velgående i skolen. Også selvom den grundlæggende er reduktionistisk og iver et alt for snævert syn på læring og vurdering.

Et nyt læringsparadigme baseret på konstruktivistiske og sociokulturelle perspektiver på læring siger derimod, at

- Alle elever kan lære
- Eleverne skal møde et udfordrende fagindhold rettet mod en højere ordens tænkning/problemløsning
- Eleverne bliver socialiseret ind i faglige diskurser og praksisser gennem aktiv deltagelse
- Eleverne skal kunne se relevansen af det, de lærer
- Eleverne skal opleve demokrati i praksis.

Læringsteori alene ændrer ikke klasserumspraksis. Tradition og kultur på den enkelte skole spiller også en rolle. Men viden om forskellige positioner kan give lærerne en forankring for pædagogisk praksis, som i næste instans kan komme eleverne til gode.

Et centralt aspekt af et kognitivt læringsssyn er konstruktivisme. Det vil sige, at viden ikke passivt kan overføres fra lærer til elev, men at den enkelte aktivt konstruerer sin viden ud fra det, han eller hun kan og har erfaret tidligere, i mødet med ny information.

Portfoliomethoden har vundet indpas i skolen. Alligevel er det langt fra entydigt, hvad det indebærer. Konsekvensen af et sociokulturelt læringsssyn bliver, at portfolioerne indeholder

- Både færdige elevarbejder og eksempler på processer
- Eksempler på tilbagemelding fra både kammerater og lærer
- Dokumentation for fællesarbejde ("mit bidrag var vigtigt, fordi")
- Selvvurdering (både fagligt og som deltager)

Dialogisk vurderingspraksis handler om vurderingsformer, der giver plads til den enkelte elevs kreativitet og udfoldelsesevne, og som er dialogisk i den forstand, at eleverne ikke bare responderer på det, andre har bestemt, men også giver dem indflydelse på udformningen.

3. Skoleudvikling i et dialogisk lys

Den norske skole har i det seneste årti været optaget af at tilpasse sig et kontinuerligt forandringsarbejde - et arbejde, der bør foregå i dialog med dem, det angår.

Hvad sker der blandt lærerne - i den enkelte lærer - når der fra centralt hold meldes så tydeligt ud om et forstærket focus på grundlæggende kompetencer? Tolker læreren ånden i "Kundskabsløftet" mest i retning af kompetencer som færdigheder og konkret viden, eller mest i retning af dannelse som kulturel identitet?

For at give børnene specifikke kompetencer er man nogle steder begyndt med en formaliseret læseundervisning fra første dag. Nu er der ikke plads til mere forebyggende arbejder som fx sproglege og tidlig skrivning.

Hyppe reformer og metodefrihed giver den enkelte lærer et stort ansvar, og hvis ikke læreren har tilstrækkelig pædagogisk dannelse, så bliver beslutningerne ikke kvalificerede.

Det er et kors til tanken, at regeringerne og de kommunale instanser i både Danmark og Norge går så hårdt til værks for at detailstyre skolens pædagogiske virksomhed. Det ville man fx aldrig finde på i Finland.

En lærer med god pædagogisk dannelse er bl.a. kendetegnet ved:

- Ikke afhængig af et bestemt materiale
- Skaber målrettet aktivitet = bruger tiden
- Tilpasser kravene = individualiserer
- Følger op, fra undervisning til selvstændig brug
- Får eleverne til at tænke med.

”Kundskabsløftet” er blevet politiseret gennem pressens dækning, fordi lovens ånd er blevet fortolket som opstramning, konkrete mål og krav om effektivisering. Der har ikke været nogen dialog, hvor læreren har haft mulighed for at tage de nye krav ind i arbejdet - uden at smide barnet ud med badevandet.

Det ideelle ville have været at udarbejde en kursuspakke, som blev benyttet på interne seminarer på alle skoler i Norge, inden reformen blev omsat i praksis.

4. Evaluering i et læringsperspektiv

Uddannelse og evaluering er to sider af samme sag, og koblingen har givet anledning til glæder, sorger og splid.

Evaluering handler om stærke følelser. At stigmatisere et barn kan være etisk forkasteligt, især hvis et dårligt resultat ikke følges op af en intensiveret pædagogisk satsning, der giver en ændret og mere positiv udvikling. Men ikke at evaluere systematisk, når forskning og erfaring peger på gode læringseffekter af fx tidlig forebyggelse er ikke mindre etisk betænkeligt.

Formativ evaluering har først og fremmest et kursjusterende formål. Summativ evaluering retter søgelyset mod summen eller resultatet

I forhold til enkeltindivider kan evaluering have sorterende, rangerende og læringsstøttende funktioner.

Ved statisk kortlægning foretager man en vurdering af, hvad eleven kan klare uden hjælp. Ved dynamisk kortlægning studeres, hvad eleven kan klare i samarbejde med en voksen eller en mere kompetent jævnaldrende. Her er focus fremadrettet. Vygotski taler om nærmeste udviklingszone (NUZO).

På daginstitutionsområdet er vurderingstraditionen betydelig svagere og rettet mere mod processer end resultater - mens skolens opmærksomhed primært har været og er resultaterne. I Danmark er der nu indført obligatorisk testning af 3-åriges sprog.

Den evalueringsstrategi, man har i Quebec er interessant, fordi den afspejler en prioritering af evaluering, der ligger lidt ud over det sædvanlige. Undervisning og evaluering planlægges samtidigt og med samme grundighed og i god tid inden undervisningsstart. Dermed får man en sammenhængende evalueringsstrategi, og myndighederne sikrer både en vertikal og horisontal sammenhæng i undervisnings- og evalueringsarbejdet. Det skaber ansvar hos alle i dette kommunale uddannelseshierarki.

Læringsstøttende evaluering på elevniveau fokuserer på evalueringens bidrag til at sikre den enkelte elevs læring. Læringen beskrives ud fra 3 dimensioner: (1) interaktiv regulering finder sted i løbet af læringsaktiviteterne, (2) retrospektiv regulering finder sted, når læreren gennemgår opgaver og (3) proaktiv regulering er baseret på vurderende observationer af eleven fra tidligere læringsituationer.

En væsentlig side ved den evaluerende læringskultur er at styrke elevernes evne til selvregulering.

Undervisningsstøttende evaluering henviser til evalueringsstrategier, der har til formål at støtte lærerens undervisning - bl.a. i form af systematisk observation af elevpræstationer og elevadfærd, regelmæssige samtaler med eleverne om deres læring, lærer- og elevlog, video, kollegaobservation m.m.

En lærers tolkning af en elevs præstationsmønster skal ifølge Quebec-planen altid føre til en beslutning om pædagogiske indsatser

Evaluerende observationer i klasserum gav bl.a. følgende tilbagemeldinger:

- Klasseværelserne var præget af varme og trivsel og eleverne virkede glade og motiverede
- Lærerrollen viste overraskende mange fællestræk med læreren som den dominerende samtaleleder
- Eleverne brugte mere tid til individuel opgaveløsning end registreret i tidligere undersøgelser
- Lærerne lagde stor vægt på at vise en støttende og moderat korrigerende holdning, når elevpræstationer skulle evalueres mundtligt
- Der var få pædagogiske lærer-elev-samtaler om læring og om det, der skulle læres
- Timerne fremstod i høj grad som aktivitetsbårne. Det virkede som om eleverne (og nogle lærere) havde en lav bevidsthed om aktiviteternes funktion i elevernes læring.

At vurdere, ”hvordan tingene fungerer” er uden store problemer, men at ”kigge nogen i kortene” er ikke nødvendigvis så let. Hvis det er fremgang, vi ønsker, må vi undervejs systematisk tjekke, hvordan det går. Det forudsætter, at vurderingerne gennemføres med faglig kompetence og indsigt, og at resultaterne formidles til de involverede parter på en indsigtfuld og etisk bevidst måde. Det forudsætter også en ydmyghed i forhold til det faktum, at vurderingerne kan være behæftet med fejl.

5. Om evaluering af læseforståelse

Der er i de senere år kommet langt flere krav fra myndighedernes side om gennemførelse af eksterne evalueringer af elevernes skolefaglige færdigheder.

Det norske PISA-resultat er ikke tilfredsstillende og afstanden mellem de svagest fungerende læsere og de gode læsere - dvs. spredningen eller variationen - er desuden langt større end i andre OECD-lande.

Spørgsmålet er, om det stærke focus på ekstern, summativ evaluering kommer til at stå i vejen for udvikling af de virkemidler, som skolen bør etablere for at få de gode resultater, som man ønsker. Man skal passe på, at det ikke bliver læsning som produkt frem for proces, der kommer til at stå i centrum i undervisningen.

Lærerne har tilsyneladende for ringe viden om, hvordan læseforståelse skal udvikles gennem systematisk arbejde med blandt andet centrale læseforståelsesstrategier, og hvordan sådanne færdigheder skal vurderes og evalueres.

Læseforståelse er en meget kompleks færdighed, og det er langt mere komplekst og mere udfordrende at evaluere elevernes udvikling af læseforståelse, end at evaluere mere grundlæggende færdigheder i forbindelse med afkodning.

Forskellige læseprøver måler forskellige færdigheder, så kortlægning hvor sammenligning er i focus, er måske ikke det allerbedste. I modsætning til en kortlægning af klassen vil en dynamisk kortlægning foregå som en dialogisk lærings samtale

Den allerstørste udfordring for lærerne ligger i at kunne omsætte den viden, forskellige former for prøver og kortlægningsmateriale giver, til gode læseoplæg.

”Giv plads til læsning”-projektet havde til formål at videreudvikle en systematisk og planmæssig indsats for at øge elevernes læselyst, læsefærdighed og kundskabsglæde. Resultatet var både, at gennemsnittet blev hævet, og at forskellene mellem eleverne blev mindre. Faktisk var det de svageste læsere, der havde den største fremgang!

6. Nordiske PISA-resultater

Det finske skolevæsen og uddannelsessystem høster i disse år mange fornemme bedømmelser. Danmark, Island, Norge og Sverige scorer som bekendt ikke så højt, men har til gengæld bedre resultater på bløde områder om trivsel og samarbejde. Dog overhaler finnerne os alle på ét blødt punkt: "equity" = lighed.

Overordnet set er der som bekendt rigtig mange fællestræk mellem de nordiske lande. Enhedsskolen er fx unik for Norden. Men hvorfor skiller Finland sig så ud?

Generelt kan man ikke betragte den finske folkeskole som bedre end de øvrige nordiske landes på trods af PISA-resultaterne. Omvendt kan man heller ikke sige, at den generelt er dårligere.

Der har fra mange sider været peget på den gode og grundige finske læreruddannelse, som en forklaring på den finske PISA-succes. Som udgangspunkt er finske lærere universitetsuddannede. Mange finske skolefolk peger selv på denne læreruddannelsesmodel (den pædagogiske magister) som en medvirkende årsag til de gode finske PISA-resultater. Og det er et faktum: Lærerne i Finland er simpelthen vældig godt uddannede!

Selve klasselærersystemet og den overordnede pædagogiske tænkning vedrørende undervisningen i 1.-6. klasse er som nævnt ret ens i Danmark, Norge og Finland. Men hvorfor er den finske folkeskole så bedre end den danske til at løfte svage samfundsgrupper op?

De elever, som i Danmark henvises til specialundervisning og tages ud af deres klasser i skoletiden, følger i den finske folkeskole alle klassens timer. Til gengæld tilbydes de ekstra hjælp efter skoletids ophør - fx i lektiecafeer på skolebiblioteket.

En anden vigtig deltalje er de finske undervisningsassistenter, der løser masser af opgaver (uden forberedelsestid). De finske skoleledere kan anvende undervisningsassistenterne meget fleksibelt og sætte dem ind der, hvor der er problemer - til gavn for både elever og medarbejdere.

Hvor danske skoleledere bruger meget af deres tid foran en skærm, så har deres finske kolleger i højere grad mulighed for at udøve pædagogisk og personalemæssig ledelse. Man ser i langt højere grad de finske skoleledere ude i klasseværelserne, på gangene og på lærerværelset. Det har faktisk også tid til selv at undervise. Og derfor har de nemmere ved at fungere som coach eller konsulent for lærerne.

Undervisningsassistenterne i Finland kan levere varen, når klasselæreren eller andre af de faste lærere af forskellige grunde ikke kan være tilstede i undervisningen. De kan hjælpe lærerne med det komplekse relationsarbejde, som er en forudsætning for den gode undervisning i skolen.

Parallelt med undervisningsassistenterne, som findes overalt i Finland, kan man støde på såkaldte "morfar-ordninger", som i realiteten har samme effekt.

Der er en række praktiske forhold, der springer i øjnene som markant anderledes i Finland end i DK:

- Der synes generelt at være lidt flere elever i klasserne i Finland, og de har lidt flere timer end i Danmark - men der er (ligesom i Danmark) stor spredning i klassestørrelse og timetal
- Børnene sidder i Finland ofte ved enkeltmandsborde
- Klasseværelserne er mange steder ret små
- Alle elever får i Finland hver dag et par sunde retter gratis mad i skolekantine
- Finske folkeskoleelever har flere lektier for end de danske. Mange har som nævnt lektiecafé
- Finske børn har ofte 15 minutters frikvarter efter 45 minutters undervisning - og i frikvartererne er eleverne ude og ofte i gang med "gamle" fælles børnelege.

Lærebogen har en central rolle i Finland, og det skaber rummelighed, fordi det er nemmere for ressourcetsvage forældre at følge op på end de danske fotokopier.

Med hensyn til IKT er situationen meget lig den danske.

På undervisningsmetodeområdet kan man godt betragte finnerne som lidt gammeldags:

- Classroom-management-undervisning med faste rammer, struktur og regler
- Lærerstyret
- Fagorienteret
- Læreren er dirigent og ikke konsulent.

7. Læseudvikling - flerdimensionel og dynamisk evaluering

Undervisning er grundlæggende et spørgsmål om mødet mellem mennesker. En forudsætning for, at disse møder kan blive frugtbare, er, at lærere og elever kan leve sig ind i hinandens tanker, følelser og intentioner.

Man kan ikke forholde sig til virkeligheden uden at have en form for forventning, forestilling eller "teori" om virkelighedens beskaffenhed.

En generel vurdering eller måling af elevernes læsevne kan have sin værdi. Sådanne målinger kan have en betydelig skolepolitisk interesse. Men de giver sjældent nogle retningslinier for, hvad man skal gøre med eventuelle ekstra ressourcer.

En test giver et øjebliksbillede af, hvad en elev kan præstere i en prøvesituation. Resultaterne kan generelt relateres til en norm - man får at vide, hvordan eleven ligger i forhold til en repræsentativ gruppe elever i samme alder.

Til forskel fra testbaseret evaluering, så giver kapitlet anvisninger på et konkret system, hvormed man nøje følger den enkeltes udvikling over tid, så man kan vurdere, om den undervisning, der gives, har en effekt eller ej - samt på hvilke områder den fungerer.

8. Vurdering og evaluering af elevernes læseudvikling

Skolen har en vigtig opgave i at skabe muligheder for alle børn, når det gælder om at lære at læse, forstå og anvende tekster. Læreren's egentlige opgave er at skabe grobund for læring.

Læsningens 2 hovedkomponenter er afkodning og sprogforståelse.

God læseudvikling omfatter 5 vigtige dimensioner i den tidlige læseudvikling: (1) fonologisk bevidsthed, (2) ordafkodning, (3) flow i læsningen, (4) læseforståelse og (5) læseinteresse.

Et konstruktivistisk syn på læring indebærer, at viden er noget, mennesket konstruerer ud fra sine erfaringer. Eleverne skal lære at lære, blive bevidste om, hvordan de lærer for at kunne udvikle deres læse- og skrivefærdigheder, og her spiller læreren en central rolle som støtte for eleverne i læreprocessen.

En kyndig lærer med en struktureret og velorganiseret læseundervisning kan vejlede eleverne til at udføre større præstationer. Vygotski brugte begrebet: "Zonen for nærmeste udvikling".

Læreren er den ansvarlige, som planlægger og vejleder eleven ind i læseoplevelsen: Hvilke mål sigter eleven mod? Hvilken vej er den mest hensigtsmæssige? Eleverne skal allerede fra begyndelsen få en oplevelse af, at læsning handler om mening, glæde, betydning, budskaber, oplevelse og forståelse. Og forældrene er en meget vigtig ressource. Vi må samarbejde for at nå så langt som muligt.

En læseprofil er en beskrivelse af et individs niveau i flere forskellige dimensioner. Læreren bruger læseudviklingsskemaet som tjekliste for sig selv som lærer, hvilket gør det muligt løbende at reflektere over læseundervisningen. Og eleverne skal delagtiggøres i deres egen læring.

Læseudviklingens 5 dimensioner afspejler elevens totale læsning. Udgangspunktet for brugen af læseudviklingsskemaet er elevens stærke sider. Ved at kortlægge og arbejde ud fra elevens stærke sider udvikles også de svage sider.

9. Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode

I Finland læser de bedre, og i Belgien er de skrappe til regning. Men det er faktisk ikke så godt, når nabo-lande scorer bedre i internationale tests.

Når vi vil måle kvalitet i skolen, må man nøjes med det målbare. Men testscores kan ikke alene validere en skoles læseplan. For det er ikke alt det, der tæller, der kan tælles.

Når man overvejer evalueringsværktøjer i skolen, er nogle antagelser baseret på erfaringer og tro:

- Læringens kvalitet er forbundet med undervisningen
- Lærere underviser mest "effektivt", når målene er klart formulerede
- Elever behøver også selv feed-back og øvelse i selvvurdering
- Evaluering kan give et kvalitetsløft for læring og være personligt tilfredsstillende.

Porteføljer synes at tilbyde en glimrende kombination af en læringsstrategi, der fremmer elevernes refleksion, og en vurderingsmetode, der kan supplere eller eventuelt erstatte testning.

En portefølje er

- Elevens eget udvalg
- Af repræsentative arbejder
- Samlet gennem en periode
- Og med henblik på vurdering.

Der findes mange forskellige slags porteføljer - fra procesorienterede med focus på den formative evaluering på den ene side til produktorienterede med focus på den summative vurdering på den anden.

Der forekommer naturligt nogle faser i arbejdet med portefølje:

1. Opstilling af mål for portefølje
2. Indsamlign af materialet og produkter, dokumentationsmateriale
3. Udvalgelse af præsentationsporteføljen
4. Refleksionsproces
5. Opstilling af nye mål for portefølje.

Elever bliver ofte reflekterende når de

- Vælger ting, de skal med i deres portefølje, og når de forklarer deres valg
- Sammenligner bidragene i deres portefølje
- Organiserer deres portefølje
- Viser deres portefølje til andre.

Mange lærere raffinerer porteføljestrategien i mødet med praksis. De mærker stærkt behovet for målsætning og udvikler rutiner til det, der synes at gøre den løbende fælles evaluering til en mere overbevisende og naturlig del af undervisningen.

10. Evalueringsudfordringer i praksis.

I mit arbejde med portfolio (mappevurdering) er der langsomt vokset en tænkning og en praksis frem, som har forankret den måde, jeg arbejder på. I dag prioriterer jeg det dialogiske samspil med eleverne langt mere og finder plads til det i hverdagen. Mit mål er at støtte elevernes aktørrolle i deres egen læringsproces.

Skoleåret starter med, at jeg sammen med eleverne udarbejder klassens Årsplanstræ. Første trin i årsplansarbejdet er at synliggøre og fortælle eleverne, hvad de skal lære i det kommende skoleår. Andet trin er valg af de faglige områder.

Det er vigtigt, at jeg som lærer forstår kunsten at balancere mellem at skabe et dialogisk samspil og samtidig optræde som autoritetsperson.

I begyndelsen af hvert skoleår og kort tid efter arbejdet med Årsplantræet får jeg i samspil med eleven udarbejdet en elevplan. Den bygger på Vygotskys NUZO: "Hvad er det, eleven kan nu, og hvor er eleven på vej hen?"

Dialogen omkring elevplane kan struktureres ud fra SMTTE-tænkningen.

I dialogen får eleven mulighed for at se på sig selv og sin egen læreproces i en samlet kontekst.

Efter at have opstillet fælles mål skal eleverne hver især sætte individuelle mål.

Da mundtlig og skriftlig respons er centralt i arbejdet med portfolio, vælger jeg ofte at lade eleverne give respons til hinandens arbejde to og to. På adgangsbilletten eller i logbogen reflekterer eleven over graden af målopfyldelse.

Regler for god respons er i den forbindelse:

- Fremhæv det bedste
- Vær konkret
- Det er eleven, der ejer sin tekst/rolle

Når eleverne har udarbejdet deres præsentationsportfolio lader jeg dem fremvise resultatet for hinanden. Det giver dem træning i at præsentere sit arbejde og i at give respons.

Arbejdet med Portfolio kan synes at være endnu en opgave, der vil tage tid fra væsentlige kerneopgaver. Min vurdering er, at det tager tid at implementere den tænkning, der ligger bag portfolioarbejdet. Efterhånden som både lærere og elever bliver fortrolige med de beskrevne processer, bliver det imidlertid en naturlig og uundværlig del af undervisningen.

Portfolioens klare fordele er, at den tilbyder en ramme, hvor eleverne kan fokusere på deres egen læreproces.

I portfolioarbejdet er eleven med som medspiller, for det er eleven selv, der udvælger, hvad der skal med i elevens portfolio. Portfolio er både en evalueringsmetode og en læringsstrategi.