

Fortællinger om læring

- der skal to til en tango...



LIGEVÆRD • MERE VÆRD

Inspirationsmateriale til STU undervisere om evaluering i et samskabende perspektiv

Fortællinger om læring

- der skal to til en tango...

Inspirationsmateriale til STU undervisere om evaluering
i et samskabende perspektiv

Fortællinger om læring - der skal to til en tango...

Inspirationsmateriale til STU undervisere om evaluering i et samskabende perspektiv

© Foreningsfællesskabet Ligeværd
Vejlbjergvej 8a · 8240 Risskov
Tlf. 8620 8570
ligevaerd@ligevaerd.dk

Ligeværd er et udviklingsnetværk og talerør for mennesker med særlige behov.
Se mere på www.ligevaerd.dk

Forfattere:

Konsulent og Cand. mag. Kirstine Ipsen
Cand. mag. og Master Bodil Lomholt Husted

Fotos: Janne Flinholm Jensen, PMU
Tak til elever og ansatte på PMU for modelfotos

Grafisk design og tryk: Huset Venture

Publikationen er støttet af Ministeriet for Børn og Undervisning, tips- og lottomidler 2013



LIGE VÆRD • MERE VÆRD

Forord

I foråret 2013 udsendte Ligeværd publikationen - *Progression i elevernes læring og udvikling, støttet af tips- og lottomidler, 2012*. Publikationens særlige fokus var foranlediget af et generelt ønske fra STU udbyderes side om at kunne dokumentere den læring, der sker for den unge i en uddannelsesform med ikke præcist definerede mål og rammer for den enkelte elevs læring og udvikling. Men publikationen var dertil også konkret foranlediget af de STU bevillende kommunale myndigheders stigende efterspørgsel på dokumentation af progression i elevernes læring og udvikling. Publikationen introducerede *Praksisfortællinger som dokumentationsform*.

En ny bevilling fra tips- og lottomidler for 2013 har muliggjort udvikling af endnu et inspirationsmateriale - "Fortællinger om læring - der skal to til en tango". Materialet bygger videre på dokumentationsmetoden fra materiale 1, men nu med et særligt fokus på metodens *samskabende perspektiv*, idet princippet om eleven som medskabere af praksisfortællingen rummer afgørende perspektiver for elevens refleksion over sin læring og udvikling. De unge STU elever udgør en meget bredt sammensat gruppe med store ressourcemæssige forskelle. STU forløbet kan tilrettelægges med en stor variation af mål og aktiviteter. At tilgodese den enkelte unges udvikling bedst muligt og at dokumentere, at der sker en udvikling, kræver derfor tilsvarende metoder, som kan rumme elevgruppens og STU uddannelsesformens store mangfoldighed. Det er med afsæt i en sådan mangfoldighed, at praksisfortællinger og det samskabende perspektiv er begrundet som det gennemgående metodevalg.

Materialet er henvendt til det pædagogiske personale ved STU uddannelser. Materialet er opbygget sådan, at det i trin guider STU underviseren igennem evalueringsprocessens fire trin, hvor trin 3 udgør hæftets centrale afsnit - det afsnit, som er en nærmere beskrivelse af metoder til at støtte eleven i at reflektere over sin egen læring og udvikling i form af vurderingens samskabende perspektiv.

Inspirationsmaterialet rummer viden, metoder og redskaber til en samskabende evalueringspraksis, som primært fokuserer på dokumentation og evaluering af den enkelte elevs læring og progression, men som tillige udgør afsættet for udvikling af skolens pædagogiske praksis og for udvikling og implementering af den samskabende evalueringsform som organisatorisk praksis.

Fortællinger om læring - der skal to til en tango, er udarbejdet af Konsulent Cand. mag. Kirstine Ipsen og Cand. mag. og Master Bodil Lomholt Husted. Forfatterne vil gerne takke for praktisk hjælp og ikke mindst stort engagement og imødekommenhed til løsning af opgaven fra Ligeværd og STU skoler, undervisere og ledelse.

Sekretariatet for Ligeværd
April 2014

Indholdsfortegnelse

[Forord]	3
[Hæftet som ramme for evaluering af elevers progression]	5
[Stillads for måling af elevers progression i udvikling og læring]	10
Evaluering af faglig viden og håndværk	10
Udfordringer i det pædagogiske STU-arbejde	10
Evaluering af læring og udvikling	12
[Praksisfortællinger - en metode til dokumentation af læring og udvikling]	19
Praksisfortællingens elementer	20
Skriftliggørelse af praksisfortællingen	22
[Eleven som medskaber]	25
Hvorfor er elevens perspektiv vigtigt i vurderingen?	26
Elevens perspektiv bygger på refleksion	26
Elevens refleksion er nøglen til erkendelse og læring	28
Hvad er elementerne i elevens medskabende perspektiv?	29
Praksisfortællingen er ramme og struktur	29
Praksisfortællingens narrative elementer er bærere af mening og betydning	30
Eleven som medskaber - hvordan?	30
Trin 1: Underviserens vurdering af praksisfortællingen - den 'tynde' fortælling	31
Trin 2: Mettes vurdering af praksisfortællingen - som medskaber af praksisfortællingen	32
Trin 3: Den fyldige praksisfortælling - det samskabende perspektiv	32
Det samskabende perspektiv har også refleksionen som nøgle	33
Refleksion bliver også en nøgle til transfer af læring	34
[At gøre samskabende evalueringsprocesser til organisatorisk praksis] ..	36
[REDSKABER i evalueringsarbejdet]	40
Redskab nr. 1: EVALUERINGSPROCESSEN	42
Redskab nr. 2: SKABELON til dokumentation af elevens læring og udvikling	43
Redskab nr. 3: KØREPLAN for den samskabende vurderingsproces	44
Redskab nr. 4: STØTTESPØRGSMÅL til 'sprækker'	45
Redskab nr. 5: HVERDAGSMÅLINGER	46
Redskab nr. 6: STATUSMÅLING og STATUSSAMTALE	47

[Hæftet som **ramme** for evaluering af eleveres progression]

[Hæftet som **ramme** for evaluering af elevers progression]

STATUSSAMTALE i kommunen

(UU-vejlederen): *Hvad synes du så, at du har lært ved at gå på skolen?*

(STU-eleven): *Det ved jeg ikke, vi spiller bare kort!*

Måske du har oplevet en lignende situation til en statussamtale med kommunen om udviklingen hos én af dine elever. Du kommer velforberedt til mødet med udfyldte statuspapirer - møjsommeligt indhentet hos adskillige kolleger. Som skole har I gjort en kæmpe indsats for at skabe de bedste læringsrammer og udviklingsbetingelser for eleven. Efter, at du har fremlagt din grundige status, der afspejler et godt pædagogisk håndværk og skolen fremstår som et STU-tilbud med kvalitet, henvender UU-vejlederen sig til eleven - og stiller det famøse spørgsmål: *Hvad synes du så, at **du** har lært?* Svaret trækker tæppet væk og hele situationen føles "opad bakke" ...

I inspirationshæftet "Fortællinger om læring" vil vi sætte fokus på elevers progression i læring og udvikling - og hvordan vurdering af dette kan foregå som en samskabende proces mellem underviser og elev. Derfor undertitlen "- der skal to til en tango". Målet med samskabelse er, at eleven opnår erkendelser om sin egen læring og udvikling - og på en sådan måde, at eleven også selv kan sætte ord på sine kompetencer og udvikling.

Hæftet er bygget op omkring fire kapitler, hvor det tredje - "Eleven som medskaber" - netop beskriver og folder den samskabende proces ud. Dette kapitel skal derfor ses som hæftets hovedkapitel. Men da dette kapitel bygger på "praksisfortælling" som en specifik dokumentationsmetode og trækker på en evalueringsfaglig grundforståelse er "Eleven som medskaber" forudgået af

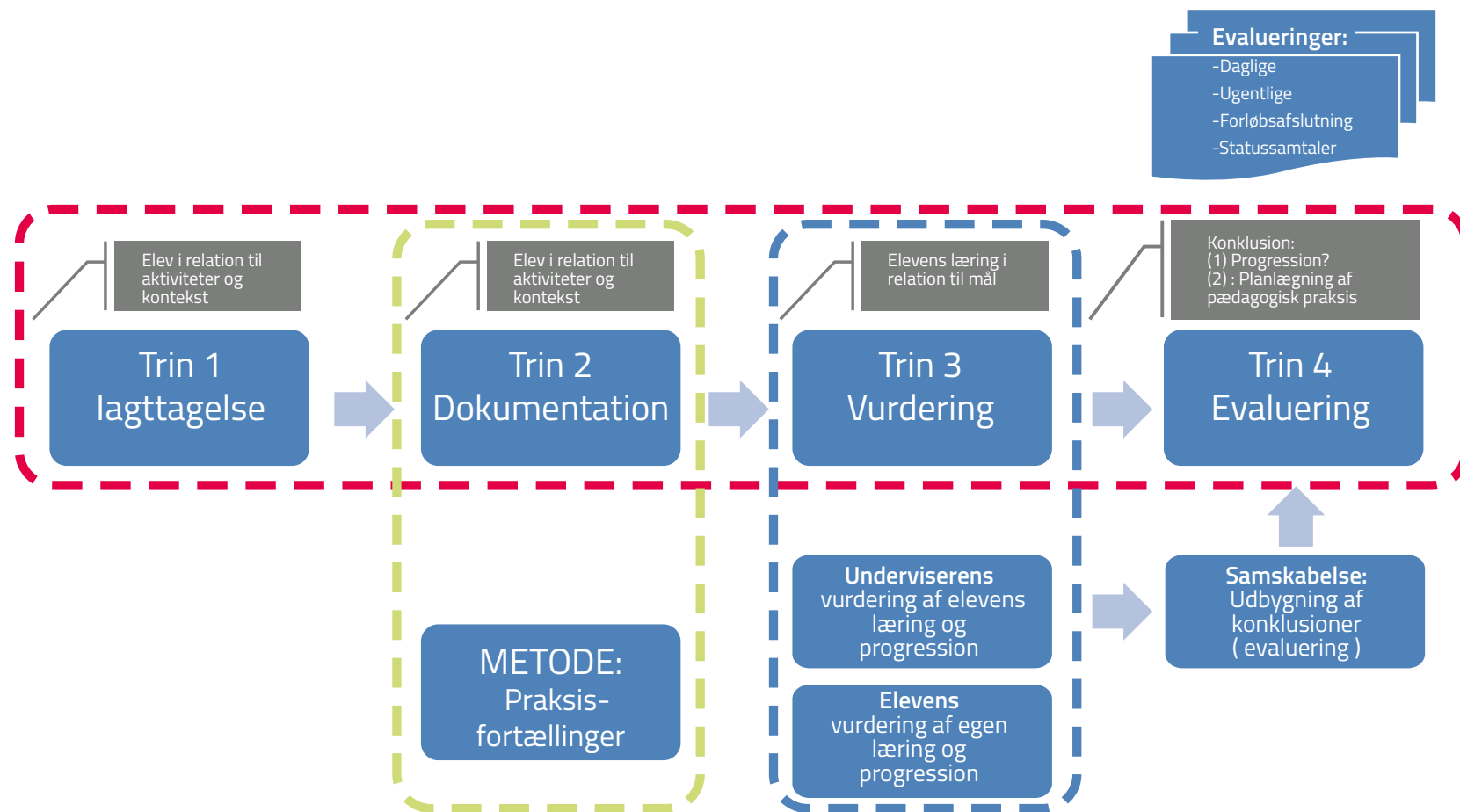
kapitler med disse faglige temaer. I de samme afsnit præsenteres også modeller og skemaer, der udbygges i kapitel tre. Mere enkelt sagt, hæftets hovedpointer ligger i kapitel tre, og de to kapitler før bygger op til disse og er nødvendige for at kunne håndtere praksisfortællinger med det samskabende perspektiv. Kapitel fire handler om, hvordan den samskabende evalueringsform kan udvikles til en egentlig organisatorisk evalueringspraksis.

Kapitlernes indre sammenhæng har vi også synliggjort med et 'orienteringslandkort'.

Det første kapitel *Stillads for måling af elevers progression i udvikling og læring* - omtalt før som det evalueringsfaglige grundskelet - er fremhævet på orienteringslandkortet med en [rød] farve. Som du kan se, har grundskellet fire trin: lagttagelse, dokumentation, vurdering og evaluering. Det centrale fokus i hvert af de fire trin forklares i den tilhørende boks ovenover trinnet. Hæftets efterfølgende kapitel, som sætter spot på *Praksisfortællinger*, kobler sig til trin to i denne grundfigur, idet praksisfortællinger er en særlig dokumentationsmetode. På landkortet er denne sammenhæng fremhævet med farven [grøn]. Det tredje kapitel i hæftet er på figuren markeret med en [blå] farve og knytter an til trin tre - vurdering - i det evalueringsfaglige grundskelet. Det er omkring denne vurdering, at det samskabende perspektiv mellem underviser og elev udfolder sig. Gennem dialog over de to aktørers forskellige bidrag til vurderingen dannes det tredje og samskabende perspektiv som en *ny* fælles fortælling om elevens læring og udvikling, der bliver et slutprodukt og afslutter evalueringsprocessen, jf. trin 4. Med 'fanebladene' over trin 4 illustreres, at sådanne evalueringer kan gennemføres med forskellige tidsintervaller alt efter formål. Hæftets afsluttende kapitel - om at gøre samskabende *evaluerings-*

processer til organisatorisk praksis - udtrykker, hvordan landkortets forskellige trin og elementer kan løftes fra et individniveau til 'skoleniveau' og blive en integreret og forankret del af skolens pædagogiske praksis. Bagest i hæftet finder du seks tilhørende redskaber til materialets kapitler.

Redskaberne kan støtte det konkrete arbejde med at dokumentere og evaluere elevens progression i læring og udvikling. Redskab nr. 1 er en oversigt, der på samme måde som orienteringslandkortet nedenfor viser, hvor i processen de enkelte redskaber skal anvendes.



Redskaberne kan printes i en arbejdsvenlig form fra hæftets e-paperversion. Du finder bogen som e-paper på dette link: www.ligevaerd.dk.

Med inspirationshæftets formidling af såvel generel evalueringsfaglig viden som dokumentation af pædagogisk praksis kan materialet have flere anvendelsesformer for skolen afhængig af perspektivet, som anlægges.

For det første er der det konkrete elevrettede perspektiv, som har fokus på dokumentation og vurdering af elevers progression i læring og udvikling. Her leverer hæftet forudsætninger til underviserne for at gennemføre dialog-baserede samtaler med eleven om dennes læring og udvikling og til at dokumentere progressionen.

Hæftet leverer svar på spørgsmålet om, *hvilken progression i elevens læring og udvikling - som henholdsvis eleven og det pædagogiske personale vurderer, er sket som følge af de konkrete pædagogiske indsatser?*

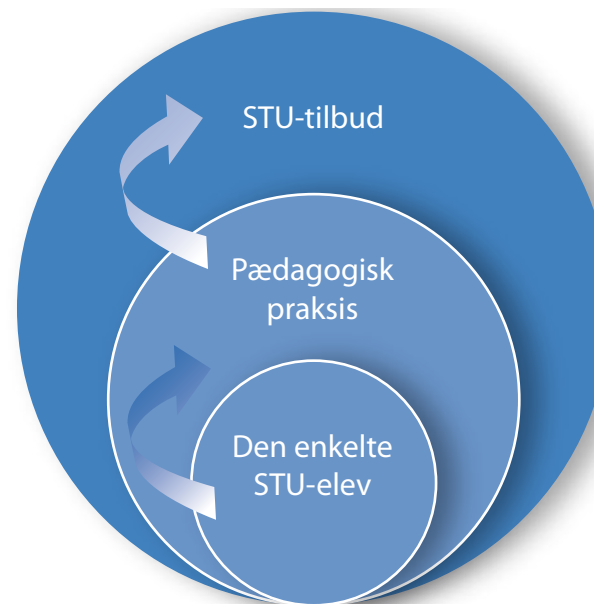
For det andet er der et mere fagpædagogisk rettet perspektiv, idet undervisernes samarbejde med eleven skaber grundlag for at kunne tilpasse og tilrettelægge den pædagogiske indsats, netop i lyset af resultater og dialog med eleven.

Samarbejdet med eleven giver grundlag for refleksion hos underviserne over, *hvordan resultatet af den identificerede progression - eller mangel på samme - bliver afsæt for det videre pædagogiske arbejde i relation til den pågældende elev eller skolens elever som helhed?*

For det tredje kan hæftets metoder give anvendelse for et mere organisatorisk og myndighedsorienteret perspektiv. Hermed forstås, at skolens dokumentation og opsamling af praksisfortællinger over mange forskellige elevers læring og udvikling kan levere basis for refleksion over og kvalitetsvurdering af skolens STU-tilbud som helhed, hvis man således samler dem og gør dem til genstand for vurdering.

Det underliggende spørgsmål her angår, *hvilken værdi skolens STU-tilbud tilfører såvel brugere (elever og forældre) som bevilligende myndigheder?* Om denne anvendelse rejses der perspektiver i hæftets afrundende kapitel fire.

Visuelt kan hæftets anvendelsesmuligheder synliggøres med elevperspektivet som den inderste cirkel og STU-tilbuddet yderst - og hvor cirklerne i en bevægelse indefra og ud kan levere data til det næste cirkelled i forhold til de spørgsmål, som vi har rejst. Ligeledes synliggør modellen, at hæftet har sit fokus på de inderste cirkler.



[**Stillads** for måling af eleveres progression i udvikling og læring]



[Stillads for måling af elevers progression i udvikling og læring]

Et stillads kendes bedst i forbindelse med bygningsarbejde som det midlertidige stativ, der sættes rundt om en bygning, hvorpå håndværkere kan stå og gå, mens de arbejder på bygningen.

Vi har anvendt stilladsmetaforen.

Arbejdet med elevers læring og udvikling er i pædagogiske sammenhænge blevet sammenlignet med 'stilladsring'. Det, som eleven gør i dag ved hjælp af pædagogisk støtte har til hensigt, at eleven i morgen kan udføre det på egen hånd. Eleven kan med billedet betragtes som den 'bygning', der sker en forandring med hen mod større selvstændighed som følge af en pædagogisk indsats. Det er også kernen i en STU-opgave.

Stilladset er på samme tid en sikker struktur, som det pædagogiske personale kan støtte sig til, imens en opgave udføres. Strukturen er her evalueringsfaglig viden og håndværk, når det kommer til at måle og vurdere elevers progression i udvikling og læring.

I dette kapitel vil du få fundamentet for:

- At forstå evalueringsprocessens enkelte elementer og hvordan de hænger sammen i en helhed som afsæt for at arbejde med iagttagelse, dokumentation, vurdering og evaluering af elevers læring og udvikling.

I redskabsmaterialerne finder du:

- En oversigt over evalueringsprocessen med kortfattede beskrivelser af processens enkelte trin, samt hvor hæftets øvrige redskabsmaterialer har deres anvendelse i forhold til evalueringsprocessens enkelte faser.

- To måleredskaber - hverdagsmåling og statusmåling - til at vurdere elevens læring på henholdsvis den korte og lange bane.

Evalueringsfaglig viden og håndværk

Som pædagogisk ansvarlig for elevens læring og udvikling har det betydning at have en grundlæggende viden om, hvordan man planlægger, gennemfører, dokumenterer og formidler evaluering.

En sådan viden tjener følgende formål:

- At evaluering gennemføres efter en systematik og benytter en fælles begrebsforståelse, som det faglige underviserfællesskab følger.
- At systematikken leder til, at evaluering løftes ud af den enkelte undervisers personlige (og ikke evalueringsfagligt begrundede) meninger om eleven.

Selve det evalueringsfaglige håndværk opnås alene gennem tilbagevendende øvelse og kontinuerlige drøftelser med andre kolleger om kvaliteten af evalueringen.

Udfordringer i det pædagogiske STU-arbejde

Evaluering af elevers progression i læring og udvikling i en STU-kontekst rummer tre helt centrale udfordringer, som underviserne skal holde sig for øje, når de arbejder med evaluering. Det er præmisser, som adskiller STU evaluering fra evaluering i andre uddannelser på en række punkter.

Udfordring 1 - STU er individuelt tilrettelagt

Uddannelsen skal under henvisning til loven være tilrettelagt individuelt efter

den unges interesser og muligheder. Det vil sige, at uddannelsen - tilsvarende andre uddannelser - ikke er styret af standardiserede eller fastlagte mål for de enkelte fag eller undervisnings- og praktikforløb, som eleven skal indfri og vurderes i forhold til. STU er tværtom vendt på hovedet. STU er styret af elevens progression og udvikling - og dermed karakteriseret ved at være dynamisk.

Betydningen af dette er:

1. Målene skal individuelt defineres, mens den unge er i bevægelse på sin uddannelsesvej. Resultater danner afsæt for nye mål.

Udfordring 2 - STU mål er overordnede

Individuelt tilrettelagte mål betyder ikke, at STU er uden retning. Uddannelsen har beskrevet følgende tre områder, som fag og aktiviteter i uddannelsen skal orientere sig mod:

- 1) Fremme den unges personlige udvikling og mulighed for at deltage selvstændigt og aktivt i samfundslivet,
- 2) Fremme den unges evne til at indgå i sociale sammenhænge og til at få et selvstændigt og aktivt fritidsliv og
- 3) Rettet mod udvikling af kompetencer til brug i uddannelses- eller beskæftigelsessituationer.

Det er helhedsorienterede mål, som har personlige, sociale og faglige udviklingsområder som hovedfokus.

Betydningen af dette er:

2. De overordnede mål skal med hele vejen på elevens uddannelsesrejse, men gøres konkrete og operationelle.

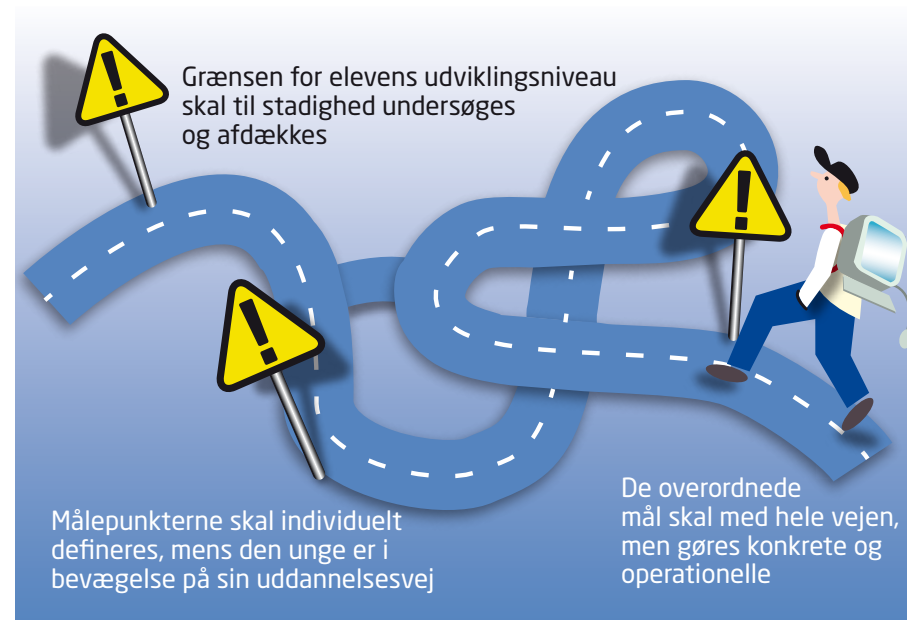
Udfordring 3 - STU er uden slutniveau

STU har ikke et direkte slutniveau for den enkelte elev. Det angives i de overordnede mål, at der skal arbejdes hen mod *selvstændighed og et aktivt liv*, samt at eleven kan gennemføre en *uddannelse* eller have en *beskæftigelse*.

STU-uddannelsen skal udgøre en ny start i den unges liv, hvor elevens muligheder og færdigheder afprøves. STU skal således bygge på en tilgang præget af udforskning og undersøgelse af, hvor langt den unge kan nå i sin udvikling i forhold til disse ret åbne 'slutniveauer'. Progression i læring og udvikling skal markeres og fejres, men ikke være en anledning til at stille sig tilfreds - for om den unge kan nå længere, må være en stadig dagsorden.

Betydningen af dette er:

3. Grænsen for elevens udviklingsniveau skal til stadighed undersøges og afdækkes.



Evaluering af læring og udvikling

Evalueringsprocessen

Evaluering handler enkelt set om at sætte værdi på noget. Dette 'noget' er i vores sammenhæng elevens progression i læring og udvikling.

Evaluering er bygget op af en række byggeklodser. Det er trin, som underviseren skal igennem, inden en evaluering som konklusion og slutprodukt kan foreligge.

Byggeklodserne er *iagttagelse, dokumentation, vurdering og evaluering*



Trin 1 - Iagttagelse

Iagttagelse vedrører elevens ageren i den særlige rammesatte STU kontekst, dvs. i hverdagen med eleven i et samspil med de fag og aktiviteter og den kontekst, som underviserne har tilrettelagt.



Per er i værkstedspraktik. I denne uge er der fokus på følgende delmål:

- At Per kan skrue træterrassemoduler sammen efter anvisning
- At Per kan gøre det i samarbejde med Søren ud fra den aftalte opgavefordeling
- At Per kan fastholde koncentrationen, så han udfører min. 30 minutters sammenhængende arbejde uden pause

Om konteksten: Valget af Søren som samarbejdspartner er sket ud fra, at Søren er rolig, ikke snakker hele tiden og kan fastholde koncentration i længere tid af gangen. Per og Søren er fysisk placeret i et mere stille hjørne af det store værksted med afskærmning af en skillevæg.

Underviserens **iagttagelser** af Per (og Søren) er funderet i de tre mål og med blik for kontekstens indflydelse på målopfyldelse. Mål og kontekst er således underviserens 'briller', når han betragter Per i gang med de tilrettede pædagogiske aktiviteter.

Iagttagelser er ikke tilfældige betragtninger af eleven, men styret af elevens mål, dvs. et fokuseret blik rettet mod en helhed, der vedrører eleven i forhold til både personlige, sociale og faglige elementer. Målene fremgår af elevens uddannelsesplan. Disse er brudt ned i operationelle delmål opstillet for en given periode, hvor eleven og underviserne arbejder med de specifikke delmål for at udforske, hvor grænsen for elevens udviklingsniveau går, jf. de tre STU udfordringer.

Iagttagelser foretages primært af det pædagogiske personale, som er omkring eleven.

Trin 2 - Dokumentation

For at fastholde iagttagelser og gøre dem synlige for andre skrives disse ned og bliver til beskrivelser. Skrift har permanent og forsvinder ikke ligesom det talte ord. Nedskrevne tekster gør det ligeledes muligt at indsamle beskrivelser af forskellige situationer fra forskellige tidspunkter - og dermed opbygge en systematik omkring evaluering af elevens progression i læring og udvikling.

Dokumentation af iagttagelser understøtter, at iagttagelser løftes væk fra den enkelte undervisers personlige meninger om eleven, idet iagttagelser som kvalitet har at beskrive 'hvad der er set' og undlade holdninger eller at tolke på betydningen af det, der er set. Billedligt skal beskrivelse og dokumentation indfange, hvad et videokamera kunne have optaget, hvis kameraet havde zoomet ind på eleven.

Beskrivelse og dokumentation udføres af det pædagogiske personale i form af dagbogsnotater og praksisfortællinger. Praksisfortællinger er dette hæftes særlige afsæt og forslag til dokumentationsmetode, fordi metoden rummer den unges arbejde med at mestre nye udfordringer i konkrete kontekster og favner et helhedsorienteret blik på eleven. Praksisfortællinger som dokumentationsmetode præsenteres i hæftets kapitel to.

Et dagsbogsnotat - **dokumentation** - om underviserens iagttagelser af Per fra eksemplet i den forrige boks kunne se sådan ud:

Per bruger skruemaskine og får samlet træterrassemodulerne med de seks skruer, som jeg har anvist. Kærven er ikke plan med træet. Per stopper skruearbejdet før skruen er i bund. Han tager selv initiativ til at gå i gang med næste terrassemodul, når han er færdig med én. Han har typisk arbejdet i koncentrerede sekvenser af 15 minutter i løbet af dagen, inden han går over til Anton ved savklingen. Når Per går, går Sørenns arbejde i stå.

Notatet er 'objektivt' beskrivende og udtrykker ikke holdninger eller tolkninger. Beskrivelserne har forbindelse til målene.

Et dagsbogsnotat, der ikke er 'objektivt' og målorienteret, men holdningspræget og en fortælling om Per til de andre undervisere i 'underviserens dagbog' - kunne fx lyde således:

Per har arbejdet med træterrassekonstruktioner i dag og det gik godt, indtil han kom op og skændes med Anton. Det er ret kompliceret at have Per og Anton i samme værksted.

Trin 3 - Vurdering

Som tredje trin i evalueringsprocessen finder en vurdering sted af elevens ageren i samspil med fag og aktiviteter, dvs. elevens arbejde med at mestre nye udfordringer.

En vurdering er karakteriseret ved, at iagttagelser sættes i forhold til eksplícitte kriterier. I ordinære uddannelser anvendes de centralt fastsatte mål for faget eller uddannelsen. I STU er målene individuelt tilrettelagt.

Vurderingen i STU sker altså i forhold til disse individuelt tilrettelagte mål. Det kan være de individuelt tilrettelagte delmål for en given uge. Det kan være i forhold til elevens mål for et fagområde eller en værkstedspraktik. Eller det kan ske i forhold til de helt overordnede mål, som ved en statussamtale er besluttet skal gælde for det næste ½ år.

Men målene er ikke nok. Vurderingen må på samme tid forholde sig til konteksten for elevens læring, iagttagelse og beskrivelse af eleven fandt sted i en



særlig rammesat situation - den pædagogisk tilrettelagte læringsramme i klasseværelset eller på værkstedet sammen med andre elever. Når konteksten er vigtig også at forholde sig til, skyldes det, at den virker ind på elevens læringsmuligheder.

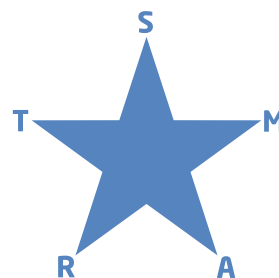
I eksemplet med Per har underviserne valgt at afskærme ham på værkstedet - ved at placere hans opgave i et stille hjørne, som derudover afskærmes af en skillevæg. Det er gjort for at reducere mængden af indtryk, der kan forstyrre ham, så han mister sin koncentration - og dermed ikke kan løse den faglige opgave. Med tiden kan det være, at Per kan løse skruetasker uden afskærmning. Modsat, vil det måske netop være den betingelse, der skal være opfyldt, for at han kan. Det er denne grænse for Pers udviklingsniveau, som det pædagogiske arbejde skal udforske - og også inddrage i dokumentationen.

Vurdering af eleven må derfor inddrage såvel elevens målopfyldelse og en beskrivelse af konteksten for læring. Praksisfortællingen som metode har sin styrke ved at beskrive betingelsesfeltet helhedsorienteret.

Når underviseren laver dokumentation af sine iagttagelser af Per på værkstedet, har vi fremhævet, at det skal ske i forhold til målene for perioden. Målene for perioden er også det, vi har kaldt de 'eksplicite kriterier', som en vurdering sættes i forhold til.

Jo mere specifikke, målbare, accepterede, realistiske og tidsafgrænsede målene er - jo nemmere er det at foretage en vurdering. En god vurdering i evaluering af faglig forstand hænger altså sammen med kvaliteten af målene.

En kendt og brugt kvalitetsstandard i Danmark er SMART-mål. SMART er forkortelsen på mål, der er specifikke, målbare, accepterede, realistiske og tidsafgrænsede.



Specifikt = Målet skal være konkret og rette sig mod et specifikt område for forbedring.

Målbart = Det skal være muligt at vurdere om målene nås.

Accepteret = Målet skal være vigtigt, relevant og accepteret af eleven.

Realistisk = Det skal være realistisk at opnå målet inden for den givne tidsramme.

Tidsbestemt = Der er fastsat en tydelig tidsramme.

Vi kan prøve at efterse, om Pers mål fra eksemplet under 'iagttagelse' lever op til SMART kvalitetskravene. Målene var:

1. At Per kan skrue træterrassemoduler sammen efter anvisning
2. At Per kan gøre det i samarbejde med Søren ud fra den aftalte opgavefordeling
3. At Per kan fastholde koncentrationen, så han udfører min. 30 minutters sammenhængende arbejde uden pause

Målene er *specifikke* - de vedrører faglig læring ift. skruning i træ, samarbejde omkring en opgave og fastholdelse af koncentration - og alle med sigtet *at Per skal blive bedre til hvert område*.

Spørgsmålet er, hvor *målbare* målene er angivet? Det første mål angiver en standard, der hedder 'efter anvisning'. Hvis der fx ligger en tegning til grund for målet, så er målet målbart, idet man kan se på tegningen, hvornår det er gjort. Det kan også være en faglig standard for, hvordan en 'god skruning' ser ud. Hvor skal kærven sidde i træet - i niveau, lidt under, lidt over? Det *andet* mål, knyttet til samarbejde, er bundet sammen med 'en aftalt opgavefordeling', dvs. hvad henholdsvis Per og Søren skal gøre i samarbejdet omkring opgaven at skrue træterrassemoduler sammen. Det centrale i forhold til 'målbare' er, om underviseren og de to elever kender samarbejdsfordelingen. Det *tredje* mål er angivet med en tidsfaktor, der hedder '30 minutters sammenhængende arbejde uden pause'.

Om målene er *accepteret*, hænger sammen med, om Per har accepteret, at det er disse tre områder, der arbejdes med i denne uge. Han skal også synes, at de er vigtige og relevante, for ellers vil han næppe være motiveret for at nå dem. Det er svært at nå mål, som den lærende ikke er motiveret for.

For at gøre Per motiveret for at arbejde med ugemålene har det betydning, at de er realistiske. Det giver ingen mening at opstille mål, som både underviser og elev ikke tror, kan indfries. I opstillingen af realistiske mål bruger underviseren sit kendskab til eleven (fx de konkrete faglige udredninger, der ligger på eleven: PASS-udredning, udredning af fysiske og psykiske funktionsniveauer mv.) og medvirker til, at eleven kan få succesoplevelser, dvs. indfri sine mål efter en indsats og udviklingsperiode. Det er desuden en del af den pædagogiske opgave at undersøge, hvor grænsen går for netop Pers udviklingsniveau inden for de specifikke områder, som målene angiver. Så i opstillingen af mål kan underviseren bevæge sig lidt udover, hvad han måske tror, Per vil kunne nå.

Målene havde vi angivet som ugemål. Hermed lever de op til kravet om tidsafgrænsning, altså at være tidsbestemte.

Det er det pædagogiske personale, som har hovedansvaret for vurdering af eleven. Denne publikation peger på betydningen af også at inddrage eleven selv i vurderingen af, om eleven har nået sine mål, om eleven er på vej mod at nå dem eller, om målene er uopnåelige for eleven.

Eleven kan bidrage med andre vinkler, tolkninger og supplerende fortællinger i forhold til de beskrivelser og praksisfortællinger, som personalet lægger frem. Dermed bidrager eleven til at gøre konklusioner om sig selv mere fyldige og kontekstualiserede. Eleven bliver medskaber. Det vender vi tilbage til i kapitel tre.

Trin 4 - Evaluering

Vi definerede i begyndelsen af afsnittet evaluering som det *at sætte værdi* på noget. Og at dette 'noget' i en STU sammenhæng er elevens progression i læring og udvikling. I fasen 'vurdering' vurderede vi elevens indsatser i forhold til de givne mål. Og vi vurderede også, hvordan konteksten virkede ind på mål-opfyldelsen. Det vi mangler er at sætte en værdi på vurderingen.

Værdi kan udtrykkes som noget kvantitativt (tal, mængder, omfang) eller kvalitativt (kvaliteten af noget). Det har noget at gøre med *afstanden* til et mål; om man er tæt på eller langt fra. Der er brug for en målestok.

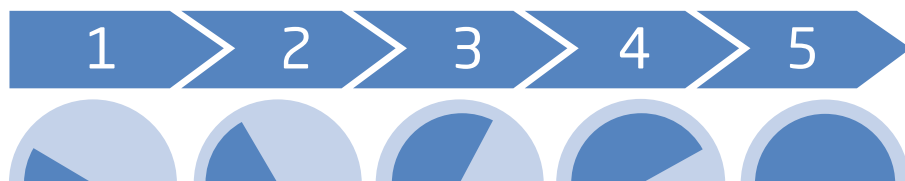
Pengesedler har forskellig værdi angivet med tallet (kvantitativt) på sedlen. Om man er rig afhænger af, hvilken *målestok* for rigdom, der anvendes, og hvor langt eller tæt på det mål, man er. Om et hotelophold har været godt, er en subjektiv vurdering, men man kan spørge kunden, hvor tilfreds (kvalitativt) hun har været ud fra en skala, der går fra 'mindre tilfreds', over 'tilfreds' og til 'meget tilfreds'. *Målestokken* for hotelejereren er måske, at kunderne som minimum skal være 'tilfredse'. Hvor mange af kunderne, der angiver 'tilfredse' eller 'derover', siger noget om, hvor langt hotelejereren er fra at nå sit mål.

I formelle uddannelser anvendes karakterskalaen til at sætte værdi på elevens læring. Bag karakterskalaens tal ligger beskrivelser af talværdien; et 12 tal beskrives med ordene, at eleven demonstrerer 'udtømmende' opfyldelse af fagets mål; ved et 10 tal er opfyldelsen 'omfattende', og ved et 02 er der tale om 'den minimalt acceptable grad' af opfyldelse. Beskrivelserne er nødvendige, for at undervisere kan bedømme ud fra det samme grundlag.

I STU uddannelser anvendes ikke karakterskala. Uddannelsen skal selv finde en måde at angive en værdi for elevens læringsniveau, som jo er *individuel målsat*. En simpel model kan være med et tal at angive afstanden fra, at eleven har nået et opstillet mål, fx med en talværdi fra 1-5. For at gøre talværdierne gennemskelige for undervisere og elever må man - ligesom ved karakterskalaen - beskrive, hvad hvert tal dækker over af mestringsniveau hos eleven.

Et relevant beskrivelsessystem i en STU sammenhæng kan være knyttet til ordene *selvstændighed* og *aktiv deltagelse*, fordi det er den målestok, som de overordnede STU mål benytter. Oversat til beskrivelser for de enkelte tal 1-5 kunne beskrivelserne se sådan ud:

Statusmåleredskab



<i>Tager hverken initiativ til eller udfører (det, der måles på)</i>	<i>Tager ind imellem initiativ til og udfører delelementer med støtte (af det, der måles på)</i>	<i>Tager i perioder initiativ til og udfører mange elementer med støtte (af det, der måles på)</i>	<i>Tager for det meste initiativ til og udfører mange elementer (af det, der måles på)</i>	<i>Tager initiativ til og udfører selvstændigt (det, der måles på)</i>
--	--	--	--	--

Som del af vurderingen af elevens læring og udvikling kan underviserne således benytte sådanne talværdier og markere, hvor på linjen eleven befinder sig.

Evalueringen er den samlede konklusion og status på, hvordan det går med elevens læring og udvikling. Evalueringen er sidste trin i evalueringsprocessen og bliver - med en skriftliggørelse af mål, aktiviteter og den samlede vurdering - et slutprodukt heraf.

Elevens **progression** i læring og udvikling vil komme til udtryk, når vurdering og målinger viser, at der sker en bevægelse mod større selvstændighed inden for en række områder knyttet til de faglige, sociale og personlige områder, altså at *prikkerne på linjen over tid flytter sig mod højre*.

Evalueringen bliver på samme tid også et afsæt for at tilrettelægge eller justere elevens læringsramme, idet formålet med det pædagogiske arbejde er at gøre det muligt for eleven fortsat at udvikle sig eller finde grænsen for sit 'slutniveau'.

Vi anbefaler, at evaluering med de mere samlede konklusioner på elevens

læring og udvikling, hvor beskrivelser af mål, aktiviteter, vurdering og måling vha. status-måleredskabet, udarbejdes i forbindelse med statusamtaler eller når eleven afslutter en længere læringsperiode, fx en værkstedspraktik. Det er relevant, fordi udarbejdelse af disse mere omfattende evalueringer er tidskrævende. Redskab nr. 6 i hæftets redskabsmateriale udfolder nærmere, hvordan 'statusmålinger' og statusamtaler kan foretages og gennemføres.

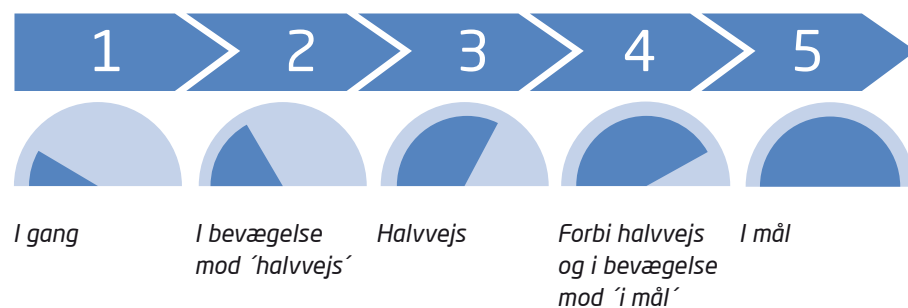
*Hvad kan man så gøre i hverdagen for at måle, om der sker **progression** i elevens læring og udvikling?*

Det er jo vigtigt løbende at undersøge om det pædagogiske arbejde, som man som underviser tilrettelægger, virker efter hensigten. Der er brug for løbende at følge med i, om eleven når sine mål, om eleven er på vej mod at nå dem eller om målene ganske enkelt er uopnåelige for eleven (og skal ændres).

Til den mere 'daglige/ugentlige' vurdering af progression kan 1-5 modellen som beskrevet ovenfor også benyttes. *Forskellen* er, at tallene i 'hverdagsmålingen' skal udtrykke noget i forhold til, hvor eleven befinder sig i forhold til de konkrete delmål, fx ugemål - og ikke i forhold til de mere overordnede mål, der har sit særlige beskrivelsessystem.

Delmålene udtrykker, hvad der er slutmålet for perioden, hvilket svarer til 5-tallet på pilen. Når målene er beskrevet i henhold til SMART-kriterier, så er de også formuleret *målbare*. Det betyder, at underviser og elev kan vurdere, hvad 'afstanden' til indfrielse er: Er man halvvejs i mål eller kun lige kommet i gang? Tallene 1-5 kan således dække over følgende beskrivelser, som er formuleret, så de kan bruges til alle slags mål. Redskab nr. 5 viser mere uddybet, hvordan du kan bruge hverdagsmålinger.

Hverdagsmåleredskab



Underviseren kan fint et par gange om ugen evaluere, hvor på linjen eleven befinder sig - og om der sker en bevægelse mod højre på linjen.

Hvis vi vender tilbage til mål nr. 3 i Pers værkstedsmål for en konkret uge, lød dette:

3. At Per kan fastholde koncentrationen, så han udfører min. 30 minutters sammenhængende arbejde uden pause

Underviseren kan markere et punkt (sort prik) som udtryk for en **evaluering** af, hvor Per befinder sig i forhold til at indfri målet, som er slutniveauet. Pers **progression** kommer til syne, når underviseren markerer endnu en måling (grøn prik), fx en anden dag i ugen.



Med linjen kan vi **konkludere**, at Per har en positiv progression i forhold til at indfri sit mål. Endvidere, at han aktuelt befinder sig på en 4'er. Om Per *kan* opnå målet, vil tiden vise.

Sammenhængen mellem dagligdagsmålinger og statusmålinger er, at statusmålingerne bliver til på baggrund af de løbende hverdagsmålinger, idet delmålene (som jo er slutniveau for en periode og et 5 tal på linjen) løbende gøres sværere og sværere i forhold til at arbejde hen mod elevens selvstæn-

dighed, som jo var de overordnede STU-måls slutniveau. Det er i forhold til en lang række områder inden for det faglige, sociale og personlige område og forskellige kontekster, at underviserne kontinuerligt arbejder med at undersøge grænsen for elevens slutniveau i læring og udvikling, jf. STU udfordring nr. 3.

Kapitlet har vist, at evaluering på den ene side er en proces bestående af en række adskilte faser med hvert sit fokus, men på den anden side at evaluering også skal betragtes som en sammenhængende proces, hvor det kan være vanskeligt skarpt at adskille de enkelte faser. Afsnittet har ligeledes synliggjort, at evaluering er bundet meget stærkt op på formulering af mål - og en vurdering af *i hvilket opfang og på hvilken måde disse mål bliver indfriet*. Opstilling af mål er en central opgave i pædagogisk arbejde, hvor man tager afsæt i de overordnede STU-mål og splitter dem op i en række delmål for kortere perioder - for dels at kunne gøre overordnede mål konkrete og operationaliserbare - dels løbende vurdere, om der sker progression i elevens læring og udvikling, om målene skal tilpasses eller om elevens slutniveau er nået.

Som vi åbnede kapitlet, vil vi også lukke det: *Det evalueringsfaglige håndværk opnås alene gennem tilbagevendende øvelse og kontinuerlige drøftelser med andre kolleger om kvaliteten af evalueringen.*



[Praksisfortællinger – en **metode**
til dokumentation af læring og udvikling]

[Praksisfortællinger – en **metode** til dokumentation af læring og udvikling]

Praksisfortællinger er denne publikations særlige afsæt og forslag til metode, når det handler om at dokumentere iagttagelser af elevers læring og udvikling, jf. evalueringsprocessens trin 2.

I dette kapitel vil du få fundamentet for:

- At forstå de centrale betingelser for at kunne udvælge relevante situationer fra elevens praksis og at udforme en praksisfortælling.
- At tilegne dig et læringsbegreb, som er grundlaget for at kunne identificere læring hos elever.

I redskabsmaterialerne finder du:

- En skabelon for dokumentation af elevens læring og udvikling, der bygger på praksisfortællingen som metode.

Praksisfortællinger rummer den unges arbejde med at mestre nye udfordringer i konkrete kontekster og favner et helhedsorienteret blik på eleven. Fortællinger kan synliggøre både det individuelt unikke ved eleven og den helhed, som læringsarbejdet indgår i, dvs. de fysiske rammer, aktiviteter, læringsformer og -metoder samt de øvrige personer, som er tilstede. Netop konteksten som betingelsesfelt pegede det forrige afsnit på som væsentligt, når underviseren skal vurdere elevens læring og udvikling.

Fortællinger er fængende, fordi de bliver formidlet levende og personligt. Som fagpersonale kan vi danne billeder af episoden og trække paralleller, når vi selv har været i situationer, der ligner. Når vi hører andres fortællinger kan vi med vores erfaringer måske få øje på muligheder og alternative veje at gå i det pædagogiske arbejde med eleven.

- ✓ Der er én eller flere vigtige *hovedpersoner*
- ✓ Personerne skaber *handling* gennem det, de gør og de aktiviteter, de er involveret i
- ✓ Handlingen udspiller sig inden for en ramme, en *kontekst*, en scene
- ✓ Handlingen retter sig mod opnåelse af *mål*, dvs. der arbejdes i en særlig retning
- ✓ Personerne udfører handlingen ved hjælp af redskaber, remedier eller metoder - *midler* til at nå målene

Praksisfortællingens elementer

En praksisfortælling udgøres af en række faste elementer.

En fortælling er desuden karakteriseret ved at udgøre en helhed med en begyndelse, en midte og en afslutning. Det er i forhold til disse orienteringspunkter en fortælling konstrueres.

For en fortælling er en konstruktion. Det er fortællerens oplevelse og iagttagelsesperspektiv, komponeret over en meningsgivende begivenhed, der formidles. En kollega ville måske iagttage noget andet i rummet og dermed konstruere en anden fortælling – selvom begge har elevens mål for øje, jf. evalueringsprocessens fase 1.

Praksisfortællingen som dokumentationsform har i sit væsen en anerkendende tilgang. Det betyder, at der er fokus på muligheder, ressourcer og situationer, der lykkes – fremfor ting, som eleven mislykkes i eller ikke kan. Det betyder på den anden side ikke, at grænsen for elevens formåen – slutniveau – ikke skal afsøges.

En begyndelse

- Indledning - *Hvad handler fortællingen om? Og hvorfor fortælles den?*
- Kontekst - *Beskriv hvem, hvad, hvor og hvornår*

En midte

- Handlesekvenser - *Hvad sker der? Og hvad sker der videre?*
- Handlende aktører - *Hvem gør noget? Og hvad siges der?*

En slutning

- Afslutning - *Hvad lukker fortællingen?*
- Pointe - *Hvilken forandring beskriver fortællingen?*

Praksisfortællingen er skrevet i uge 14-15, hvor der arbejdes med følgende mål:

- At Lene kan modtage en faglig opgave og fokusere på denne i en ramme med mere end tre personer (fagligt)
- At Lene fungerer i grupper med mere end tre personer, idet hun har fokus på, hvad der samler gruppen fremfor skiller den (socialt)
- At Lene har glæde ved at være sammen med andre (personligt)

Praksisfortælling:

Fortællingen handler om Lenes håndtering af en gruppeopgave, og hvordan hun, ved at indgå kompromisser, er med til at få opgaven til at lykkes. (Lene har svært ved at løse opgaver med andre, fordi hendes vilje og temperament kommer til at dominere samarbejdsprocesser).

Danskholdet har en temadag om sund kost. Holdet er delt ind i tre grupper, hvor Lene arbejder sammen med Sara og Jonas. Lene har fortalt, at hun godt kan li' at være sammen med Sara. Jonas er placeret i gruppen, fordi han er god til at få

ideer og finde løsninger, så gruppearbejdet kan have fremdrift, da Lene og Sara begge ikke har så nemt ved at være de idegenererende (få gruppearbejdet til at blive en succes for alle). De tre grupper er i det store dansklokale i de afskærmede gruppeområder. Eleverne har valgt at have baggrundsmusik kørende. Der er en god og arbejdsom stemning.

Lene finder billeder af sund og usund kost i blade og klipper dem ud for at bruge dem til de plancher, som vi har aftalt at hænge dem op på. Hun snakker med de andre i gruppen, mens hun arbejder. Alle tre limer frugter på planchen. Lene har fået ideen, at de skal lime dem på i grupper efter farver. De arbejder i 30 minutter. Herefter samler jeg hele holdet og snakker med dem om deres opdeling af madvarerne - og jeg kommer ind på kostrådet om 6 stk. frugt om dagen. Hver gruppe får herefter til opgave at vælge 6 stykker frugt til en frugtsalat - 2 stykker hver, som de selv skal købe i Brugsen i eftermiddag. Grupperne går igen ud til deres gruppeområde. Der går ikke så lang tid, før der bliver talt ret højt i Lenes gruppe. Der er uenighed om, hvem der skal købe hvilke frugter. Både Jonas og Lene vil stå for jordbærrene. Jeg går ind i 'processen'. Lene bliver i første omgang sur, da Jonas får lov til at være den, der køber jordbærrene. "Jeg elsker jordbær, så dem vil jeg købe" (Lene). "Jamen, det var mig, der fandt på jordbærrene" (Jonas). Vi får løst konflikten, da vi finder en anden måde, hvorpå gruppen i morgen skal vælge opgaver. Lene bliver i gruppen under snakken og accepterer, at Jonas køber jordbærrene. Da vi over middag er ude og købe frugt kan jeg se, at Lene smiler, mens hun køber pærer og bananer. Hun finder selv frugterne og betaler uden hjælp.

Praksisfortællingen er netop fortællende, men på en *beskrivende* måde. Som læser har man en god fornemmelse af, hvor situationen har udspillet sig, hvem der har været med, og hvad der er fortællingens hovedpointe. Læseren er både sporet ind på denne i indledningen, hvor det præsenteres, hvad fortællingen vedrører, og hvorfor den er valgt. Og historiens slutning rammer denne ind ved at beskrive den forandring, der er sket med Lene. Fortællingen rummer både en indledning, midte og slutning. Fortællingen er desuden et godt afsæt for at *vurdere*, hvordan Lene arbejder med at indfri periodens mål.

Praksisfortællingen er bygget op om en begyndelse, midte og slutning med tilhørende underpunkter og igangsættende spørgsmål - illustreret således:

Skriftliggørelse af praksisfortællingen


Afsættet for valg af fortælling er de mål, som der arbejdes med i den givne periode og knyttet til det fag, værksted eller træningsområde, som underviseren er involveret i. Det vil sige, at fortællingen vil kunne illustrere, hvordan den unge arbejder med at indfri de pågældende mål og hvilke resultater, der kommer ud af det.

Underviseren beskriver situationen i den elektroniske dagbog, som mange STU skoler anvender for at dokumentere deres daglige arbejde. Praksisfortællingen skrives ned så tæt på underviserens iagttagelse af episoden. Dette for at kunne huske situationen og dens mange detaljer bedst muligt. Hvis underviseren ved, at der vil komme til at gå noget tid fra situationen er oplevet til, den bliver skrevet ned, kan hun umiddelbart efter episoden skrive sine iagttagelser ned i note- eller stikordsform og støtte sig til dem, når der bliver tid til at skrive den udfoldede fortælling.

Første trin er at *nedfælde* selve iagttagelsen, dvs. beskrive situationen. Som vi allerede har været inde på, er kvaliteten af sådanne beskrivelser kendetegnet ved at være friholdt af personlige meninger og tolkninger af situationen og udgør alene righoldige beskrivelser af 'lyd og billede', jf. kamerametaforen.

Andet trin er at *vurdere* elevens læring, som den kommer til udtryk i praksisfortællingen. Vurdering drejede sig om at koble elevens læring til eksplicite kriterier, jf. evalueringsprocessens fase 3. I en STU sammenhæng handler det om målene for perioden. Vurdering er en anden analytisk forholde sig til den beskrevne situation end selve udformningen af den. Ved vurdering betragtes fortællingen 'udefra' modsat ved beskrivelsen, hvor man er 'i' fortællingen.

Ved vurdering aktiveres spørgsmål, som knytter sig til elevens læring sat i forhold til målene; hvad har eleven lært i/af situationen, og hvordan har situatio-

DATO		DOKUMENTATION af elevens læring og udvikling	
PRAKSISFORTÆLLING [Her fortæller underviseren sin praksislæring]			
HVAD HAR ELEVEN LÆRT? [I de tre kolonner nedenfor skriver underviseren , hvad eleven vurderes at have lært inden for tre udviklingsområder og styret af periodens mål]			
FAGLIGE UDVIKLINGSOMRÅDER	SOCIALE UDVIKLINGSOMRÅDER	PERSONLIGE UDVIKLINGSOMRÅDER	
HVAD HAR ELEVEN LÆRT - EN FYLDIGERE FORTÆLLING [Her skrives et resumé af underviserens dialog med eleven om, hvad eleven har lært - en essens af den samskabende proces - omkring produkt, proces eller præmisserne herfor]			
ELEVENS PROGRESSION [I de to kolonner nedenfor beskrives progressionen dels 'i tal' - dels 'med ord']			
PROGRESSION 'I TAL' [Se vejl. i redskab nr. 5]		PROGRESSION 'MED ORD' [Se vejl. i redskab nr. 3 og 4]	
 ● [Dato for måling 1] ● [Dato for måling 2]			
NYE DELMÅL ELLER JUSTERING AF EKSISTERENDE: [Her skriver underviseren, hvilke refleksioner om elevens videre læring, dialogen med eleven har givet anledning til i forhold til opstilling af nye delmål eller justering af de eksisterende]			

nen flyttet eleven fra et punkt A til et andet punkt B - tættere på opfyldelse af periodens mål. Det sidste spørgsmål angår den mere konkluderende del af vurderingen, dvs. dette med at sætte en værdi på læringen. Det kan illustreres ved hjælp af 'hverdags måleredskabet', som blev præsenteret i forrige kapitel - med en skalering (sort og grøn prik på målelinjen).

Processens elementer, når elevens læring **vurderes**, kan skematisk illustreres på denne måde (se også Redskab 2 bagest i hæftet):

Vurdering af elevens læring og udvikling via praksisfortællingen som dokumentationsmetode bliver foldet ud i næste kapitel, hvor konkrete eksempler på brugen af skemaet vises. Inden vi åbner det kapitel, skal vi afrunde kapitlet her med at knytte nogle kommentarer til læring, som jo er nøgleordet, hvorom hele inspirationshæftet udfolder sig. Hele inspirationshæftets tænkning og anviste metoder sigter ene og alene mod - elevens læring.

For at kunne forholde sig til elevens *læring* er det derfor en forudsætning, at fagfællesskabet har et fælles læringsbegreb.

Dette inspirationsmateriale tager afsæt i Knud Illeris' læringsbegreb, der er formuleret som:

Alle processer, der fører til varig kapacitetsændring - det være sig af kropslig, erkendelsesmæssige, psykomotorisk (følelses-, motivations- og holdningsmæssig) eller social karakter.¹

Illeris sætter med sin forståelse fokus på *den lærende*, hvad der sker af til-egnelses- og udviklingsprocesser, hvor viden, forståelse, motivation, holdninger, følelser, kommunikation og socialitet indgår i en helhed - og ikke på undervisning, der har fokus på, hvad *underviseren* gør for at skabe rammerne for elevens læring. Med andre ord kan underviseren bruge Illeris' begrebsapparat til i sin fortælling at lede efter indikatorer på forandring.

Kognitiv forståelse
Følelser

Færdigheder
Holdninger

Samspil med andre
Motivation

Illeris' læringsbegreb understreger betydningen af, at såvel beskrivelse af praksisfortælling som vurdering af elevens læring og udvikling - har eleven som centrum i et samspil med fag og aktiviteter i en specifik kontekst.

¹Illeris, Knud (2002): *Fra erhvervsrettet uddannelse til læring i arbejdslivet*. In: Udspil om læring i arbejdslivet. (Red.) Knud Illeris. Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag.



[**Eleven** som medskaber]

[Eleven som medskaber]

Hvorfor er elevens perspektiv vigtigt i vurderingen?

Vi har i det foregående set på evalueringsrammen og de faser - eller trin - der indgår i evalueringen; materialets kapitel 1. Og vi har beskrevet den dokumentationsform, som er valgt i dette inspirationsmateriale som evalueringsgrundlag for vurderingen af elevens arbejde med at mestre udfordringer, nemlig praksisfortællingen; materialets kapitel 2.

Hermed er vi nået frem til kapitel 3, og det tredje trin i evalueringsprocessen, nemlig selve vurderingen af, hvordan den unge formår at udvikle sig i samspillet mellem mål, fag og aktiviteter.

I dette kapitel vil du få fundamentet for:

- At vide hvordan eleven inddrages i vurderingen og på den måde er medskaber på vurderingen af progressionen i sin egen læring og udvikling
- At vide, hvordan refleksionsprocessen kan forstås i relation til forskellige refleksionsformer.

I redskabsmaterialerne finder du:

- En køreplan for den samskabende vurderingsproces med eleven som medskaber.
- Støttespørgsmål til at undersøge 'sprækker' med udviklingspotentiale i den fyldige praksisfortælling.

Hovedansvaret for en vurdering af elevens udvikling ligger altid hos det pædagogiske personale og omfatter både organisering af vurderingen og den konkrete vurdering med konklusion, som sker ved en sammenholdelse mellem mål, kriterier og elevens præstationer.

STU vurderingen rummer ingen forskelle, hvad angår placeringen af hovedansvaret. Det er underviserens og undervisergruppens ansvar at tilrettelægge vurderingen, sådan at der sikres en løbende vurdering af elevens udvikling i et koordineret forløb mellem mål, fag og de forskellige aktiviteter. Det er underviseren, der sætter rammen og tidspunktet for vurderingen, hvad enten denne sker dagligt, ugentligt eller ved afslutningen af et af de mange delforløb, som elevens STU forløb består af. Og som vi har beskrevet det i kapitel 1, så udgør mål - på ugeniveau såvel som på slutniveau og med anvendelsen af SMART metoden - de kriterier, som vurderingen af den unges læringsaktiviteter holdes op imod.

I vurderingen vil underviseren altid være optaget af at vurdere, om eleven er på rette vej mod at nå sine mål, om målene er nået - eller hvis det ikke går som forventet, så at vurdere, om de er uopnåelige og skal revideres for så i stedet at formulere realistiske mål som orientering for elevens udviklingsforløb.

Det, der adskiller sig fra denne sædvanlige vurderingspraksis - og som supplerer og udbygger den underviserorienterede vurderingsform er inddragelsen af eleven som den aktive aktør i sin vurdering af sit *eget* lærings- og udviklingsforløb.

Det er denne medinddragelse, som vi nu beskriver i form af Eleven som *medskaber* .

Elevens perspektiv bygger på refleksion

Det er afsættet for dette inspirationsmateriale, at STU udbydere og undervisere oplever øgede krav til dokumentation af progressionen i den unges STU forløb. Det er en stor udfordring i det helt særlige uddannelsesforløb, som STU uddannelsesformen udgør, hvor mål ikke er statiske, men tværtimod inkluderer

en stadig undersøgelse af, hvor grænsen for læring og udvikling aktuelt går for den unge. Derfor opstår der tilsvarende særlige krav til vurderingsformen, som skal være velegnet til at rumme vurdering med de særlige forudsætninger for de individuelle STU forløb og til at undersøge til bunds, hvad det er for en læring og udvikling, der sker for eleven.

Ingen vurdering foregår objektivt!

Vurdering foretages altid fra en bestemt position, fra et udkigspunkt, hvor noget findes vigtigt og andet udelades fra vurderingen, fordi den, der er den aktive i vurderingen - i fortolkningen af det, hun ser - ikke kan undgå at være påvirket af sin forforståelse. Man ser det, man ser, med et bestemt sæt briller, med en særlig optik, som fanger noget ind og udelader noget andet.

Underviserens perspektiv er væsensforskelligt fra elevens. De to ser ikke det samme og de fortolker næppe det de ser på samme måde - det kan man i hvert fald ikke tage for givet.

STU læring foregår i et pædagogisk rum, der må karakteriseres som læringsmæssigt mangfoldigt. Læringen er individuelt tilrettelagt med det formål, at eleven med sine helt særlige forudsætninger, interesser og muligheder opnår mest muligt inden for de forventede mål og rammer. Måske nås elevens mål? Måske nås de ikke fuldt ud? Måske viser det sig, at den unge kan meget mere end oprindeligt forventet?

Refleksion er en afgørende nøgle til at få øje på, til at forstå og til at erkende, hvad der sker i en proces, som involverer læring og udvikling. I kapitlet udfoldes det nærmere, hvad refleksionsprocessen kræver og indebærer og hvilke muligheder for læring, der ligger i refleksionsprocessen.

For eleven i STU forløbet er refleksionen nøglen til at se sig selv som kompetent i kraft af de læringsaktiviteter, som STU planens mål er omsat til.

Enhver udvikling henimod opnåelse af mål udgør læring, som kan ske i en forholdsvis jævn bevægelse, men som undertiden også sker i form af overraskende læringsspring, ligesom der - modsat - også kan ske pludselige tilbageskridt i læringen.

Hvad der er årsagen til, at den ene eller anden form for læring - eller ikke-læring - sker, er ikke enkelt at forstå.

Læring bygger på, hvad eleven evner - af overvejende kognitiv karakter. Men læring handler ligeså meget om, hvad der motiverer eleven til at lære. Og spørgsmålet om motivation har bl.a. at gøre med den unges følelser, selvforståelse, selvtillid og med elevens evner til socialt at indgå i en aktivitet. Det er denne kompleksitet i læringen, som Illeris er optaget af, når han siger, at læring er:

Alle processer, der fører til varig kapacitetsændring - det være sig af kropslig, erkendelsesmæssig psykomotorisk (følelses-, motivations- og holdningsmæssig) eller af social karakter - som vi også var inde på i kapitel 2.

Læring - som vel at mærke ikke er identisk med undervisning - sker netop i et kompliceret samspil mellem den unge og omgivelserne. Som del af dette samspil indgår den proces i læringen, som Illeris kalder samspilsprocessen og som får afgørende betydning for den grundlæggende dimension i læringen, som Illeris kalder *drivkraften*. Drivkraften er farvet af alt det, som den lærende udsættes for i sin læringsaktivitet. Sker læringen i et positivt, trygt miljø? Og med mål, som den lærende selv opfatter som opnåelige? Det, som i SMART modellen benævnes **A**cepteret - eller oplever den lærende tværtimod usikkerhed, ubehag og utryghed, måske fordi udfordringer og mål af den ene eller anden grund er for store og måske ligefrem urealistiske? Jf. SMART modellens **R** for realistisk. Eller fordi eleven slet og ret ikke føler sig tryk og tilpas i situationen?

STU elevens læringsforløb sker i et samspil mellem den unge og den kontekst, som uddannelsen og de enkelte aktiviteter foregår i. På det konkrete og nære

plan kan konteksten være dansklokalet, hvor noget af danskundervisningen foregår, eller konteksten kan være værksteder, fx køkken eller træværksted, hvor den faglige træning og udvikling foregår. På det mere overordnede plan udgøres konteksten også af STU uddannelsen med dens rammer og mål og specifikt med elevens individuelle mål. Og endelig er elevens familie og venner også en del af konteksten for den unge. Omgivelsernes syn på STU elevens udviklingsforløb har stor betydning for elevens selvtillid og lyst til læring.

Den måde samspillet konkret udfoldes på, bidrager med indhold, karakter og stemning m.m. til drivkraften – som dermed er helt afgørende for den læring og udvikling, som eleven formår at opnå. Drivkraften har stor betydning for, om eleven er motiveret – ikke kun generelt for STU uddannelsen, men også specifikt for den pågældende aktivitet. Drivkraften farves af, hvordan eleven har det i læringssituationen og i forløbet generelt.

Sådanne aspekter ved den unges læring kan den professionelle underviser kun til dels få øje på.

Eleven selv sidder inde med sin oplevelse af læringen, men som måske ikke altid er reflekteret og erkendt af den unge selv og som derfor risikerer ikke at indgå i vurderingen som årsag til, at der sker læring, eller – tværtimod – til at der ikke sker læring.

Elevens refleksion er nøglen til erkendelse og læring

Refleksion er en styret proces, som adskiller sig fra det at tænke over noget i mere almen forstand – det sidste gør vi hele tiden – ja, vi kan slet ikke lade være med det. Men vi kender også alle til at lade tankerne distrahere og at slippe dem til fordel for noget andet, som her og nu trænger sig på. Refleksion adskiller sig radikalt fra det at tænke – mere eller mindre tilfældigt – over noget, fordi refleksionen dels er *besluttet*, og dels fordi refleksionen har et *formål*. Tilsammen kan man sige, at refleksionen er *intentionel*. Der er et bestemt formål med refleksionen, nemlig at skabe kognitiv forbindelse mellem på den ene side den aktivitet, man har udført og på den anden side overvejelser over enten resulta-

tet – *produktet* af læringen, eller over processen, som førte til produktet. En refleksion kan som en tredje form også have forudsætningerne eller *præmisserne* for læringen som det særlige fokus.

Det er ikke lige enkelt at gennemføre en refleksion over produkt, proces eller præmis. Eller sagt med andre ord – refleksionens fokus på de tre nævnte kategorier udgør en stigende sværhedsgrad, som også tilsvarende udgør muligheden for en større lærings- og erkendelsesdybde for den lærende.

Refleksion over produkt og proces

Det forekommer umiddelbart mere enkelt og ligetil at reflektere over kvaliteten af et produkt, som kan karakteriseres og bedømmes ud fra – forholdsvis – entydige standarder. Er fx skruerne i træterrassen forsænkede, så man ikke river sig på dem, når man går på bare fødder på terrassen? Hvis det var et krav til produktet, så er det enkelt at foretage den refleksion, hvor mål og specifikationer for opgaven sammenholdes med resultatet – produktet.

At reflektere over processen er straks mere krævende, for her gælder refleksionen den måde, man valgte at udføre opgaven på, og refleksionens fokus vil her lægges på, om processen med de valgte arbejdsformer, organiseringen af arbejdet, samarbejdet omkring opgaven o.a. førte til det forventede resultat. Hvis det ikke er tilfældet, kan der netop ligge en forklaring i processen. Skyldes det ikke-tilfredsstillende produkt, at eleven ikke har forstået opgaven? At eleven var optaget af at færdiggøre opgaven på tid og derfor så denne målopfyldelse som vigtigere end kvaliteten af produktet? Eller blev produktet tværtimod af god kvalitet, fordi eleven opsøgte underviserens godkendelse af de første terrassemoduler, evt. justerede sin teknik med skruemaskinen og herefter producerede med stor sikkerhed og på tid?

Refleksion over præmisser

Endelig kan man reflektere over, hvorfor man valgte at tilrettelægge arbejdsprocessen på den måde, man gjorde og at undersøge sine egne præmisser for, at man valgte at gribe opgaven an på netop denne måde. Det er en refleksion,

som af indlysende grunde er kompliceret, fordi denne refleksionsform særligt kræver evnen til at tænke abstrakt - at gå på afstand af produktet og processen - og fordi den kræver evnen til at reflektere over årsagerne til, at man vælger, som man gør. Det vil sige, at man skal kunne forholde sig analytisk og reflekteret til sig selv og sine begrundelser for at vælge, som man gjorde. Til gengæld er udbyttet som erkendelse over læringen meget værdifuld, fordi den ligger inden for den læringskategori, som handler om at lære at lære. *At lære at lære* vil sige at forstå sig selv og sine forudsætninger for at være lærende på netop den måde, som ens egne erfaringer viser fører til læring, dvs. jeg lærer bedst, når jeg...

Når man kan det, er man nået langt som lærende individ.

Per kommer måske, i sin refleksion over processen med træterrasseselementerne frem til den erkendelse, at han vægter det højt at blive hurtigt færdig med opgaven - måske i et indre kapløb med sig selv om at slå kammeratens rekord - men med et resultat, som lader noget tilbage at ønske. Pers refleksion over præmisser vil - med hjælp fra underviseren - lede til hans dybere forståelse af, hvorfor det er vigtigt for ham at være hurtigst færdig med opgaven. Per vil måske reflektere sig frem til, at hurtigst færdig er fint i nogle sammenhænge og mindre heldigt som styrende præmis i andre. Men det er netop også den form for refleksion og erkendelse, som er svær, fordi man måske skal aflægge sig sædvanlige præmisser for handlinger.

Uanset præmisrefleksionen fører til en erkendelse af præmisser, som er enten hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige for elevens læringsberedskab, så vil erkendelsen altid være en styrke - en ny ressource i det at forstå sig selv og sine præmisser for at handle, som man gør.

Tilsammen udgør fokus for de tre refleksionsmåder en refleksionsstige, som er vigtig for at opøve en vurdering af progression i udvikling og læring. Vi vil senere i dette kapitel vende tilbage til brugen af de forskellige refleksionsformer.

Hvad er elementerne i elevens medskabende perspektiv?

Ovenfor har vi slået fast, at refleksion er nøglen til læring, fordi læring sker, når vi forstår og erkender, at vi har lært noget af erfaringer, øvelser med praktiske opgaver, tilegnelse af færdigheder i dansk, regning, faglige færdigheder i køkkenet, samarbejde - og, *hvordan* vi har lært det!

Det er denne erkendelse af læring, støttet af refleksion og evnen til at forstå sig selv som et individ, der udvikler sig og lærer, som vi i det følgende beskriver i form af elevens medskabende perspektiv i vurderingen af progression af egen læring og udvikling.

Praksisfortællingen er ramme og struktur

Som vi har set det i kapitel 2 udgør praksisfortællingen den konkrete ramme for beskrivelse af den læringssituation, som er udgangspunktet for vurderingen. Men praksisfortællingen er også valgt, fordi den udgør en metafor for den fælles aktivitet - mellem elev og underviser, der handler om at konstruere en fælles forståelse af udviklingen i elevens læring.

Fortællinger er en del af vores tradition og kultur. Vi kender og holder af fortællinger, fordi de - inden for en kendt ramme og struktur - formidler oplevelser og erfaringer, som er knyttet til bestemte begivenheder, ofte i et afgrænset forløb og inden for en bestemt kontekst.

Men vi bruger også fortællingens form, når vi formidler noget om os selv eller om andre, om begivenheder og oplevelser i et givet forløb. Vi konstruerer et forløb som ramme, rækkefølge og prioritering af de elementer, som indgår i fortællingen - og i overensstemmelse med det særlige formål for fortællingen, sådan at vi underbygger den pointe eller konklusion, som vi vil formidle med fortællingen.

Udvælgelse - fokus på valg og fravalg - er derfor et af de væsentligste aspekter ved konstruktion af fortællingen.

Praksisfortællingens narrative elementer er bærere af mening og betydning

Det er karakteristisk for fortællingen, at den konstrueres i et lineært forløb, hvor årsag og virkning indgår som de forklarende elementer, der skal til for at formidle en forståelse til andre om, hvad der skete i det forløb, som er fortællingens handling.

Der er en intention med fortællingen.

Men fortællingen er ikke nødvendigvis rettet til en anden - en tilhører.

Fortællingen kan også konstrueres af og til fortælleren selv. Det gør vi faktisk konstant. Den slags fortællinger - narrativer - er små identitetsskabende fortolkninger af, hvem vi er, hvordan vi agerer i en given situation og hvilken betydning, det der sker, har for os.

Narrativerne om os selv, er fortællinger, som vi giver mening, i overensstemmelse med vores selvbillede. Selvbillederne - eller narrativerne - kan være overvejende positive og optimistiske - *"det kan godt være, at jeg ikke klarede den her opgave særlig godt, men jeg ved, at jeg ender med at finde ud af det"*.

Eller de kan være overvejende negative og triste - *"se bare, det går altid galt for mig, når jeg skal klare noget på egen hånd"*.

Fortællingen har altså en indbygget kraft, som kan optræde både positivt og negativt. Når vi vælger at bruge fortællingen - her praksisfortællingen - som både ramme og metafor, er det netop fortællingens potentiale for at forstå sammenhænge i et positivt udviklingsforløb, som vi er særligt optagede af. Ikke sådan at forstå, at mere negative forløb ikke har plads, men på den måde, at praksisfortællingen - som en form for narrativ - er egnet til at udbygge og supplere underviserens forenkede historie - også kaldet den *tynde* historie, om det konkrete forløb og oplevelse og med det formål at historien *gøres fyldigere*, fordi den med elevens medskabende perspektiv da forstås med flere aspekter.

Det er det, som eleven og underviseren skal gøre i fællesskab, når de tolker, reflekterer over og vurderer progression i den unges læring og udvikling - den fælles dialog bliver til en *samskabende* proces. De to perspektiver ser, udvælger og fortolker forskelligt, afhængigt af udsigtpunkt og forforståelse.

Fortælling og vurdering bliver dermed en sammenhængende proces, som ikke alene skal bruges som dokumentation af udvikling og læring, men som også i sig selv skubber positivt til elevens erkendelse af læring og egen formåen.

Den unges fortælling om egen læring skaber mere læring.

Eleven som medskaber - hvordan?

Vi tager udgangspunkt i en praksisfortælling, der er konstrueret over STU eleven, Mette, som har arbejdet i køkkenet i denne uge. Om fredagen har hun ansvaret for opvasken efter frokosten i kantinen.

Aktiviteten har fokus på følgende delmål:

- At Mette selvstændigt kan gennemføre opvasken efter frokosten.
- At Mette kan fastholde koncentrationen, sådan at hun udfører hele processen omkring opvasken uden pause og er færdig til kl. 13.30, hvor forberedelserne til eftermiddagspausen begynder.

Om konteksten: Valget af arbejdsformen - Mette udfører opgaven på egen hånd - er sket med den begrundelse, at Mette igennem længere tid har øvet sig i at fastholde sin koncentration om en opgave og ikke lade sig distrahere, som det ellers let sker for hende. Opvasken udgør en klart afgrænset arbejdsopgave og proces.

Underviseren, Jans **iagttagelser** af Mette er funderet i de to mål og med blik for kontekstens indflydelse på målopfyldelse. Mål og kontekst er således underviserens 'briller', når han iagttager Mettes udførelse af aktiviteten.

Mettes lærer, Jan, har på baggrund af sine nedskrevne iagttagelser udfyldt skabelonen for praksisfortællingen (se denne i kapitel 2):

Praksisfortælling

Mette står i opvasken i dag. Der er travlt, og de snavsede tallerkener hober sig op. Jens står ved siden af, griner og fortæller om en sjov oplevelse ude i kantinen. Mette bliver irriteret og siger, at Jens skal gå. Hun gider ikke høre på ham, siger hun surt og larmer med tallerkenerne.

Jens går, mens han surmuler over Mette. Mette arbejder koncentreret videre med opvasken. Efter en times arbejde er Mette færdig. Alt er ryddet og fint. Mette ser stolt og glad ud. Da hun kommer ud i kantinen, hvor Jens sidder sammen med Michael og Torben, er der en kølig stemning overfor Mette. Mette bliver ked af det og går.



Trin 1: Underviserens vurdering af praksisfortællingen - den 'tynde' fortælling

Jan vurderer Mettes praksis og adfærd i situationen ved at udfylde skemaets punkter om læring:

DOKUMENTATION af elevens læring og udvikling		
<p>Praksisfortælling: <i>Mette vasker op på egen hånd. Hun klarer opgaven perfekt - hun gennemfører den uden at slippe koncentrationen. Under opvasken har Mette en konflikt med Jens, fordi han forstyrrer hende. Mette taler hårdt til Jens, som bliver sur på Mette og går. Konflikten bliver ikke løst. Mette er ked af det. (Uddrag af praksisfortællingen).</i></p>		
<p>Hvad har Mette lært:</p>		
<p>Personlige udviklingsområder <i>Mette fastholder koncentration om opgaven.</i></p>	<p>Sociale udviklingsområder: <i>Mette kommer i konflikt med Jens og kan ikke håndtere den hverken i processen eller bagefter. Hun er ked af det. Det er et tilbagevendende problem for Mette.</i> Problemet udgør et udviklingsområde for Mette.</p>	<p>Faglige udviklingsområder <i>Mette arbejder effektivt og holder overblik over faserne i opvasken. Hun klarer det hele på egen hånd og efterlader køkkenet fint og ordentligt og til den fastsatte tid.</i></p>
<p>Progression 'med ord': <i>Mette koncentrerer sig alene om opvasken, som hun klarer fint og alene. Det er første gang, Mette helt på egen hånd fuldfører en opgave uden at gå fra den, inden hun er færdig.</i></p>		
<p>Nye delmål eller justering af eksisterende: <i>Der opstår en konflikt for Mette, fordi hun er afvisende og aggressiv i sin kommunikation med Jens.</i> <i>Mette skal øve sig i at sige fra på en måde, som ikke er så afvisende. Det er et tilbagevendende problem for Mette, at hun føler sig lukket ude fra fællesskabet med de andre. Mette vil helst arbejde alene, og viser usikkerhed, når hun skal samarbejde om en opgave.</i></p>		

Trin 2: Mettes vurdering af praksisfortællingen - som medskaber af praksisfortællingen

Jan og Mette har en samtale fredag eftermiddag, en time efter at arbejdet i køkkenet er afsluttet. Jan indleder samtalen med at fortælle, hvordan han har opfattet situationen i køkkenet. Han roser Mette for at have klaret opvasken alene. Hun har efterladt det hele omkring opvaskeafsnittet i køkkenet meget fint og ordentligt, sådan at alt er klar til næste produktion i køkkenet.

Jan tager også hul på at snakke med Mette om konflikten med Jens. "Hvordan kan du undgå, at det sker en anden gang, for du bliver jo ked af det, når I bliver uvenner?"

Mette er glad for Jans ros. Hun fortæller, at hun var nervøs, da det blev aftalt, at hun skulle klare opvasken alene. Hun synes, det har været rigtig svært at overskue alt det, der sker, når tallerkener og kopper står i store stakke, og der bliver ved at komme mere snavset service ind fra kantinen. Det, der plejer at ske i den slags situationer er, at Mette forlader opgaven, fordi hun ikke kan overskue den. Og når det sker, bliver hun ked af det.

Men i dag klarede hun det hele, selvom det var lige ved at gå galt, da Jens kom og forstyrrede hende. Og det er vigtigt for Mette at vise - sig selv og de andre, at man godt kan regne med hende, når der skal bringes orden i køkkenet.

Og så kommer Jens og forstyrrer hende, så det er lige ved at gå galt igen. Og nu synes Mette, det er vildt uretfærdigt, at Jan synes, at det er et problem, at hun har afvist Jens på en vred måde. "Jeg var jo nødt til at sige til ham, at jeg ikke ville forstyrres, når han ikke selv kan forstå det", siger Mette.

Trin 3: Den fyldige praksisfortælling - det samskabende perspektiv

Vi har her to praksisfortællinger, som handler om samme situation. Men mens Jan - ganske vist anerkendende overfor Mettes faglige og personlige udvikling - også vælger at fokusere på konflikten med Jens og dermed er optaget af Met-

tes sociale udviklingsmål, så har Mette sit primære iagttagelsesperspektiv et andet sted i fortællingen. For hende er dagen en succes. Hun har overskredet en tærskel, som hidtil har handlet om, at hun ikke kan fastholde koncentrationen. Og dermed har Mette en helt logisk forklaring på, at hun er nødt til at afvise Jens. De to historier fortælleres fra forskellige positioner - noget ses og tillægges betydning, andet udelades som mindre eller slet ikke betydningsfuldt.

For at støtte Mette i at bringe de to fortællinger sammen - ved at anlægge et samskabende perspektiv - kan Jan igen bruge praksisfortællingen i samtalen, fordi det er den, der er den fastholdte dokumentation af situationen, og som de nu kigger på **fra et nyt ståsted** for at finde 'sprækkerne' til den fyldige historie. En sprække kan forstås som en lille åbning, hvor der anes lys for en anden forståelse af fortællingen.

Jan skal hjælpe Mette med at finde sprækkerne. En sprække findes fx der, hvor Mette giver udtryk for uretfærdighed over Jans negative vurdering af Mettes afvisning af Jens. Fra Mettes perspektiv er der en tydelig årsags-virkningsforklaring på, at hun afviser Jens: Mette lader sig sædvanligvis let forstyrre og forlader opgaven, inden hun er færdig. Jens forstyrrer hende, og da hun denne gang vil gøre noget andet, end hun plejer, er hun *nødt* til at afvise Jens. Jens er i fortællingen anledning til det, der normalt ikke lykkes for Mette. Fra Mettes perspektiv er afvisningen det gode udtryk for, at hun selv tager ansvaret for at gøre opgaven færdig. Og derfor kan hun kun opfatte det som uretfærdigt, at afvisningen nu bliver et problem i sig selv. Gennem sprækken anes det lys, som afspejler Mettes ønske om at blive forstået for sine valg og dermed måske få overskud til at gøre noget andet og mere, nu hvor hun er lykkedes med at løse opgaven.

En anden sprække i fortællingen findes der, hvor Mette - færdig med sin opgave - oplever at være holdt udenfor og derfor bliver ked af det. Hun opnår i mødet med drengene det modsatte af inklusion i fællesskabet på baggrund af sin arbejdsindsats. Og det gør Mette ked af det.

Sprækken rummer muligheden for en samtale, hvor Jan støtter Mette i at reflektere over en løsning på det dilemma, som hun er - og ofte kommer i - når hun ikke kan rumme pligter og det sociale fællesskab på samme tid. For hun vil gerne være en del af fællesskabet.

Det kan være det videre forløb i samtalen, nu med det fokus at sætte mål op for, at Mette øver sig i at løse en opgave sammen med en af de andre unge, og netop på sådan en måde, at det sociale har en betydning for, at opgaven løses godt. For Mette har demonstreret, at hun drives af det, der føles meningsfuldt for hende. Ved at arbejde med de sprækker i fortællingen, som Mettes perspektiv efterlader, bliver det muligt at udbygge fortællingen sådan, at den giver mening for Mette, og sådan at den kan rumme meningsfulde fremadrettede handlemuligheder for Mette.

Det samskabende perspektiv har også refleksionen som nøgle

En måde at nå frem til de meningsfulde, fremadrettede handlemuligheder for Mette kan med fordel trække på refleksion som nøglen til hendes erkendelser og dermed bane vejen for hendes udbyggede beredskab for læring og udvikling.

Hvis vi vender tilbage til kapitlets afsnit om de forskellige refleksionsformer, så kan vi se, at Mette med sit perspektiv på den kontekstualiserede læringsaktivitet foretager følgende refleksioner:

Produktrefleksion sker umiddelbart og primært - resultatet er til at få øje på. Opvaskeafsnittet fremstår ryddet og pænt, klar til næste produktion. Mette er glad og tilfreds. Hun reflekterer ud fra kriterierne for det gode produkt, og resultatet svarer fuldt ud til hendes ambitioner for dagen. Omsat til SMART kriterierne fremstår målene for opgaven som specifikke og accepterede. Mette er optaget af at gennemføre opgaven på egen hånd uden at lade sig distrahere og målene er realistiske og målbare - opvasken skal være afsluttet og færdig på tid.

Procesrefleksion rummer derimod en frustration og skuffelse for Mette, fordi processen bliver gjort til genstand for kritisk stillingtagen fra Jans side. Jan fokuserer på konflikten, som udspringer af arbejdsprocessen, hvorimod arbejdsprocessen, som Mette valgte at udføre på egen hånd og gennemførte uden at lade sig distrahere, netop bygger på Mettes meningsfulde valg.

Mette får - rammesat af praksisfortællingen - mulighed for at **reflektere over præmisserne** for sine valg i arbejdsprocessen. Ro og fokus, som udelukker forstyrrelser og distraktion, var i situationen de nødvendige forudsætninger / Mettes præmisser for, at hun var i stand til at gennemføre den opgave, hun havde sat sig for.

I det samskabende perspektiv, tilrettelagt af Jan, bliver det muligt for Mette at erkende, at hendes præmisser for valg i arbejdsprocessen har konsekvens for hendes sociale relationer til de andre elever. Målet med samtalen om den fyldige praksisfortælling vil være at støtte Mette i - med erkendelsen af sin adfærd i pressede situationer - at arbejde med at udfordre sig selv og at øve sig i at samarbejde med en anden om opgaven. Det vil være et vigtigt udviklingsmål for Mette at opøve sin evne til at samarbejde om arbejdsopgaver.

Omsat til niveauskalaen for mestring, som vi introducerede i kapitel 1, kan vi indsætte Mettes progression for den aktuelle opgave på følgende måde:

1. At Mette selvstændigt kan gennemføre opvasken efter frokosten.
2. At Mette kan fastholde koncentrationen, sådan at hun udfører hele processen omkring opvasken uden pause og er færdig til kl. 13.30, hvor forberedelserne til eftermiddagspausen begynder

De markerer i fællesskab punktet (sort prik) som udtryk for en evaluering af, hvor Mette befinder sig i forhold til at indfri målet, som er slutniveaet. Mettes progression kommer til syne, når de markerer endnu en måling (grøn prik), fx en anden dag i ugen.



Med linjen kan vi konkludere, at Mette har en positiv progression i forhold til at indfri sine delmål. På baggrund af den samskabende proces med Mettes refleksion kan Jan og Mette indsætte et nyt delmål for den kommende uge, som hedder:

3. At Mette i samarbejde med Jens kan stå for opvasken, og hvor Mette sætter Jens ind i opgaven og arbejdsprocessen.

På denne måde formulerer Jan og Mette i fællesskab et nyt delmål, som i den samme kontekst - køkkenet - undersøger det videre udviklingsrum for Mette, og hvor Mette skal bygge videre på sin succes med at gennemføre opgaven selvstændigt og på tid, til nu også at rumme arbejdsfællesskabet som læringsmål.

I den nye praksisfortælling, som skal konstrueres efter, at Mette i den kommende uge har arbejdet med sit nye delmål, vil det være oplagt, at Mette støttes i en refleksion over både produkt og proces, fordi det nu er i arbejdsprocessen, at Mette får mulighed for at reflektere over det nye og udfordrende delmål og med erkendelsen af sine præmisser for nu at udføre arbejdsprocessen på en ny måde. Udbygningen af delmålet for arbejdsopgaven, opvasken, i samarbejde med Jens udgør dermed også den konkrete undersøgelse af grænserne for Mettes udviklingsrum mht. koblingen af sociale og arbejdsmæssige relationer.

Refleksion bliver også en nøgle til transfer af læring

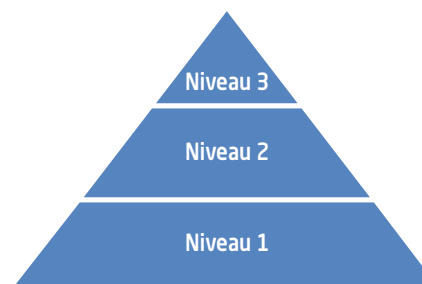
I vurderingen af elevens udvikling vil der være en vekslen mellem fokus på STU målene og på delmålene for elevens løbende udvikling. De enkelte praksisfortællinger danner fokus for vurderingen af de enkeltstående kontekstualiserede læringsaktiviteter, der - som perler på en snor - eller som kapitler i den store STU fortælling - udgør den vigtige dokumentation for, at der sker progression, og hvordan progressionen ser ud.

Ovenfor har vi beskrevet refleksionsprocessen som nøglen til læring og forståelse af, hvordan man som individ bedst lærer og udvikler sig. Men refleksionen er også nøglen til at erkende, hvordan læring, som er knyttet til en bestemt opgavekontekst eller læringsituation kan overføres til andre kontekster og dermed have endnu større betydning for den unges læringsberedskab.

Denne overførsel af læring fra en kontekst til en anden er det, man benævner *transfer*.

Progression handler i vid udstrækning om transfer, fordi den ikke alene udtrykker en udvikling inden for faglig mestring, men også udtrykker, at eleven bliver i stand til at forholde sig lærende til udfordringer - inden for de udviklingsmål og rammer, som er undersøgt, udfordret, vurderet og evalueret i STU forløbet.

Omsat til transferniveauer for progressionen indsætter vi som afslutning på kapitlet følgende udviklingsstige:



TransfERNIVEAUET - overførsel til nye og væsensforskellige områder

Det generaliserede niveau - sprogliggørelse ved hjælp af begreber og teori, regler o.a.

Det konkrete niveau - mestring af den konkrete faglige, personlige eller sociale udfordring

Pyramiden illustrerer en mulig progression for Mettes læring, idet **niveau 1** udgøres af den grad af mestring, som Mette kan udfolde i køkkenet med ensartede opgaver og præmisser for udførelsen af opgaven. Mette vil være i stand til at udføre opgaver af lignende karakter i andre kontekster. Denne type transfer kan benævnes *nær transfer*, fordi Mettes overførsel - transfer - af sine kompetencer, knyttet til denne opgavetype ligger tæt på den kontekst, hvori hun har udviklet sin mestring af opgaven.

Igennem den samskabende proces, hvor Mette støttes i sin refleksion og udbygger praksisfortællingen til den fyldige historie, sker der en begrebsliggørelse (niveau 2), som sætter Mette i stand til at forstå sin udvikling og at udføre opgaven på et højere mestringsniveau. Mette og Jan aftaler det næste delmål for opgaven med den udbygning, at Mette med det overordnede ansvar for opgaven skal sætte Jens ind i arbejdsprocessen og samarbejde med ham om den. Mette skal kommunikere med en anden om, hvad hun gør. Her får hun brug for det, som psykolog og uddannelsesforskeren David Kolb benævner *abstrakt begrebsliggørelse*. På dette læringsniveau skal Mette kommunikere ved hjælp af fagudtryk, og hun skal kunne overskue processen og introducere Jens til de

enkelte delopgaver ud fra sin egen forståelse af opgavens flow, slutresultat og kvalitetskriterier. Den form for transfer, der er tale om her, vil man kalde *fjern transfer*, fordi opgaven kun delvis er den samme, som hun udførte i den oprindelige form. Men hun trækker på sin mestringserfaring og anvender denne i den nye opgavekontekst. Lykkes hun med det, har hun foretaget en vigtig progression i sin læring.

Når Mette mestrer opgaver på dette niveau, kan hun støttes i - særligt via proces- og præmisrefleksionen - at uddrage kompetencer, som hun kan overføre til tilgrænsende arbejdsområder, sociale relationer og andet, som har mindre grad af lighed og genkendelighed med læringen på niveau 1.

Det vigtige niveau i **progressionen** - bliver dermed **niveau 2**, fordi det er her sprogliggørelsen trænes og efterhånden udbygger den unges forståelse af sin udvikling og læring.

Og denne sprogliggørelse trænes og udvikles netop i kraft af det samskabende perspektiv i praksisfortællingen.

[At gøre samskabende evalueringsprocesser
til **organisatorisk praksis**]



[At gøre samskabende evalueringsprocesser til **organisatorisk praksis**]

Inspirationshæftet, *Fortællinger om læring - der skal to til en tango* - har taget sit afsæt i konstateringen af, at der i stadigt stigende omfang, efterspørges dokumentation for, at STU eleven opnår læring og udvikling i sit uddannelsesforløb. Dokumentationskrav til de individuelle STU forløb har sine særlige komplikationer, som der allerede er redegjort for i indledningen til hæftet; ikke på forhånd definerede, fastlagte mål, ikke statiske mål, men udviklingsmål med det indbyggede formål at afsøge grænserne for den unges faglige, sociale og personlige udvikling stiller sine særlige udfordringer til dokumentationsopgaven.

Dette hæfte bygger på den grundliggende tilgang til dokumentation og vurdering af læring, at dialogen om den læring, der iagttages og fortolkes - forskelligt! - med underviserens og elevens perspektiver skaber en dybere forståelse af den læring, der sker, samt hvordan og hvorfor yderligere læring kan ske - eller ikke ske.

Afsættet for metoden er at kunne dokumentere validt og med respekt for den komplicerede proces, som læring altid udgør. Men til gengæld er udbyttet langt større end den rene dokumentation for progressionen i den unges læring og udvikling, som den kommunale myndighed efterspørger.

Dokumentationen i form af den samskabende evalueringsproces skubber i sig selv til mere læring og udvikling, fordi eleven inddrages aktivt i sin refleksion, sin forståelse og sin vurdering af, hvad hun lærer, hvordan og hvorfor.

Den beskrevne evalueringspraksis bygger ikke på foruddefinerede målingskriterier og vurderingsparadigmer, men er tværtimod åben for det udviklings-

fokus, som underviser og elev vælger som det vigtigste at rette deres fælles undersøgende blik mod.

Vurdering af læring på baggrund af udefra definerede kriterier lider ofte under det, som populært kaldes *Wash-back effekten*. Det betyder, at der automatisk sættes ekstra fokus og pædagogisk opmærksomhed på det ønskede målefelt, mens der er en risiko for at andre - ligeså væsentlige måleområder - lades mere eller mindre uagtede tilbage; andre udviklingspotentialer for eleven risikerer at stå i skyggen af de målingsfokuserede udviklingsområder.

Dette problem gør den samskabende evalueringsproces op med. Denne evalueringspraksis har et indbygget fokus på at identificere de udviklingsmuligheder, som i bred forstand knytter sig til kvalificering af den pædagogiske praksis.

I den forstand rummer måling og dokumentation af læring også en motivationsfaktor. Dokumentation af læring, baseret på udforskning af læring, refleksion og erkendelse af læring giver mere læring og mere pædagogisk udvikling.

Den samskabende evalueringsproces har flere anvendelsesformer:

Det konkrete elevrettede perspektiv, som har fokus på dokumentation og vurdering af elevens progression i læring og udvikling. Med den beskrevne evalueringsproces er underviserne i stand til at gennemføre dialogbaserede samtaler med eleven om dennes læring og udvikling. Med hæftets metoder og redskaber dokumenteres progressionen, sådan som det efterspørges af den kommunale, STU bevillende myndighed.

Det fagpædagogisk rettede perspektiv, som giver underviseren grundlag for - i samarbejde med eleven - at tilpasse og tilrettelægge den pædagogiske indsats, i lyset af den fyldige viden, der udspringer af den samskabende proces med eleven. Men underviseren - og underviserne i STU tilbuddet - udbygger dertil deres *dokumenterede og kontekstualiserede og også generaliserede* viden om samspillet mellem mål, læringsformer, læringsaktiviteter og deltagerforudsætninger; en viden som herefter kan danne afsæt for det videre pædagogiske arbejde for skolens elevgruppe som helhed.

Det organisatorisk og myndighedsorienterede perspektiv, som udspringer af den samlede omfattende dokumentation og viden på baggrund af en efterfølgende kategorisering af praksisfortællinger over en mangfoldighed af læringseksempler. En sådan kategoriseret viden udgør et meget værdifuldt potentiale for udvikling og kvalitetssikring af skolens STU tilbud - og af sektorens STU pædagogik.

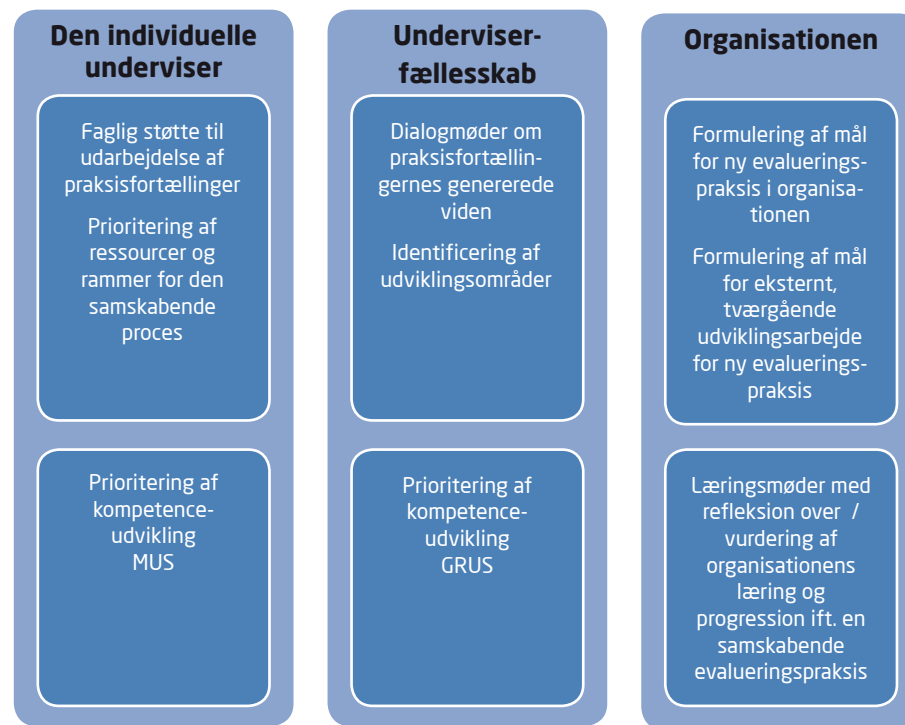
Mens vi, i hæftet, alene har beskæftiget os med metodeudvikling af evalueringspraksis for *det enkelte elevperspektiv*, så vil vi afslutningsvis pege på mulighederne for at gøre den samskabende evalueringsproces til organisatorisk praksis for også at udnytte de potentialer, der ligger lige for i relation til de to øvrige anvendelsesformer - velvidende at, i den travle STU dagligdag på skolen sker den brede udnyttelse af anvendelsesformerne ikke af sig selv.

For at sikre, at den værdifulde viden - genereret af praksisfortællingerne - fastholdes, undersøges og genereres til emner for videre udvikling, skal der skabes tydelige organisatoriske rammer og prioriteringer. Den enkelte underviser, gruppen af undervisere, måske tværgående undervisernetværk må have tid, rum og ledelsesmæssig opbakning for at bidrage til at gøre den samskabende evalueringspraksis til organisatorisk praksis.

Hæftet præsenterer evalueringsfaglig viden, metoder og redskaber. Men hæftet som læringsmedie kan ikke stå alene som en teknik, der kan indlæres ved selvstudium. En ny praksis, som grundlæggende ændrer på hidtidig dokumen-

tationspraksis kræver læring i fællesskab - i undervisergruppen og i skolens organisation.

Strukturer for organisatorisk forankring af samskabende evalueringspraksis kan være:



Udvikling af en organisatorisk praksis omkring den samskabende evalueringsform bygger på en dialogisk kultur i undervisergruppen og i organisationen. Praksisfortællingerne er mediet for at invitere kolleger ind til fælles undersøgelse af egen og fælles pædagogisk praksis.

En dialogisk kultur bygger på en kompetence til at kommunikere om pædagogisk praksis med det formål at udvikle og forbedre - og at gøre det i fællesskab.

En sådan praksis kan ikke alene forudsættes.

Organisatorisk læring og udvikling er afhængig af, at organisationen evner at opsamle viden, at dele viden og at videreudvikle praksis på baggrund af allerede eksisterende viden.

Hvis *læring i organisationen* også skal blive til *organisatorisk læring*, så forudsætter det en kompetence i organisationen til *at lære at lære* - akkurat som vi så det med elevens refleksion over sine egne præmisser for at træffe valg og for at handle fokuseret og intentionelt på baggrund af sine foretrukne valg. De samme refleksionsniveauer - produkt, proces og præmis - på organisatorisk niveau vil bidrage til, at der kan ske udvikling af den evalueringsfaglige praksis - som herefter kan blive retningsgivende for udvikling og kvalitetssikring af STU pædagogisk praksis.

God fornøjelse med udviklingen af ny evalueringspraksis i organisationen!



[**REDSKABER** i evalueringsarbejdet]

[REDSKABER i evalueringsarbejdet]

På de næste sider har vi indsat redskaber – skabeloner, vejledninger og forklaringer – som kan støtte dit arbejde med evaluering af elevers progression i læring og udvikling, både når det vedrører den daglige / ugentlige evaluering, ved afslutning af længere uddannelsesforløb og i forbindelse med gennemførelse af statusamtaler med fx UU-vejlederen i kommunen.

Redskaberne kan printes i en arbejdsvenlig form fra hæftets e-paperversion.

Du finder bogen som e-paper på dette link:

www.ligevaerd.dk.

Redskab nr. 1: EVALUERINGSPROCESSEN

Evalueringsprocessen skal betragtes som en sammenhængende proces, der er bygget op af trin som vist i modellen nedenfor. Inspirationshæftets øvrige redskaber er i den venstre kolonne placeret i tilknytning til evalueringsprocessens enkelte faser, så du kan se, hvilke redskaber du kan bruge, når du arbejder med evaluering af elevens progression i læring og udvikling.



Iagttagelse	Iagttagelse af eleven i relation til aktiviteter og kontekst. Iagttagelse er et fokuseret blik rettet mod en helhed, der vedrører eleven i forhold til både personlige, sociale og faglige elementer – og dirigeret af målene for perioden.
Dokumentation Se redskab nr. 2	Dokumentation fastholder iagttagelser og gør dem synlige for andre som grundlag for vurdering af elevens læring og udvikling. Dokumentation af iagttagelser skal være beskrivende og ikke tolkende. Praksisfortællinger er hæftets valgte dokumentationsmetode, fordi metoden indfanger et helhedsorienteret billede af eleven. En praksisfortælling er formidling af fortællerens oplevelse og iagttagelsesperspektiv af en pædagogisk meningsgivende begivenhed med en elev som centrum. Hæftet arbejder med to trin omkring underviserens dokumentation: (1) At skrive praksisfortællingen og; (2) At vurdere elevens læring og udvikling.
Vurdering Se redskab nr. 3 Se redskab nr. 4	Vurdering har fokus på elevens læring (jf. hæftets definition på læring) i relation til periodens mål, kontekst (den pædagogisk tilrettelagte læringsramme) og kriterier. Ærindet med vurdering er at undersøge om eleven er på vej mod at nå sine mål, om målene er nået – eller hvis det ikke går som forventet, vurdere, om de er uopnåelige og skal revideres. En god vurdering i evalueringsfaglig forstand bygger på kvaliteten af de opstillede mål. En god kvalitetsstandard er SMART-mål. Hæftet sætter fokus på vurdering af elevens læring i et samskabende perspektiv mellem underviser og elev – med underviserens dokumenterede praksisfortælling som afsæt og med eleven som medskaber til en mere fyldig fortælling. Praksisfortælling er derfor også en metafor for den fælles aktivitet mellem elev og underviser, der handler om at konstruere en fælles forståelse af udviklingen i elevens læring, idet hver fortælling – underviserens og elevens – er subjektive perspektiver på samme begivenhed. Refleksion er nøglen til at støtte eleven i at undersøge sin læring – og til at skabe erkendelser om læring. Refleksion er bevidst 'tænke'arbejde rettet mod det specifikke formål at skabe kognitiv forbindelse med en gennemført aktivitet og overvejelser om enten produkt, proces eller præmisserne herfor.
Evaluering Se redskab nr. 5 Se redskab nr. 6	Evaluering er konklusionen på evalueringsprocessen, idet der også markeres en talværdi som resultat af vurderingen af elevens læring. Talværdien illustrerer vurderingen som en måling på et specifikt tidspunkt. Flere på hinanden følgende målinger kan synliggøre, om der sker progression i elevens læring og udvikling. Der kan foretages hverdagsevalueringer og statusevalueringer. Hverdagsevalueringer knytter sig til delmål for en kortere periode, fx en uge. Her bruges hverdagsmåleredskabet. Statusevalueringer knytter sig til mere overordnede mål for en længerevarende periode. Her anvendes statusmåleredskabet. Evaluering er afsæt for at tilrettelægge eller justere elevens mål og læringsramme. Hverdagsevalueringer tilrettelægger og justerer delmål for en kortere periode, mens statusevalueringer tilrettelægger og justerer overordnede mål og undervisningsplaner. Evaluering som konklusion på et længerevarende læringsforløb anvendes bl.a. som grundlag for statusamtaler med myndigheder. Her udgør den skriftlige evaluering såvel en dokumentation af STU tilbuddets udførte pædagogiske arbejde som et redskab for dialog om det pædagogiske arbejde i relation til elevens læring og udvikling.

Redskab nr. 2: SKABELON til dokumentation af elevens læring og udvikling

DATO		DOKUMENTATION af elevens læring og udvikling	
<p>PRAKSISFORTÆLLING [Her fortæller underviseren sin praksisfortælling]</p>		<p>Støttespørgsmål til at udarbejde en praksisfortælling</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>En begyndelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indledning - <i>Hvad handler fortællingen om? Og hvorfor fortælles den?</i> • Kontekst - <i>Beskriv hvem, hvad, hvor og hvornår</i> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>En midte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlesekvenser - <i>Hvad sker der? Og hvad sker der videre?</i> • Handlende aktører - <i>Hvem gør noget? Og hvad siges der?</i> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>En slutning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afslutning - <i>Hvad lukker fortællingen?</i> • Pointe - <i>Hvilken forandring beskriver fortællingen?</i> </div>	
<p>HVAD HAR ELEVEN LÆRT? [I de tre kolonner nedenfor skriver underviseren, hvad eleven vurderes at have lært inden for tre udviklingsområder og styret af periodens mål]</p>			
<p>FAGLIGE UDVIKLINGSOMRÅDER:</p>		<p>SOCIALE UDVIKLINGSOMRÅDER:</p>	<p>PERSONLIGE UDVIKLINGSOMRÅDER:</p>
<p>HVAD HAR ELEVEN LÆRT - EN FYLDIGERE FORTÆLLING [Her skrives et resumé af underviserens dialog med eleven om, hvad eleven har lært - en essens af den samskabende proces - omkring produkt, proces eller præmisserne herfor]</p>			
<p>ELEVENS PROGRESSION [I de to kolonner nedenfor beskrives progressionen dels 'i tal' - dels 'med ord']</p>			
<p>PROGRESSION 'I TAL' [Se vejl. i redskab nr. 5]</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">4</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 5px;">5</div> </div> <p>● [Dato for måling 1] ● [Dato for måling 2]</p>		<p>PROGRESSION 'MED ORD' [Se vejl. i redskab nr. 3 og 4]</p>	
<p>NYE DELMÅL ELLER JUSTERING AF EKSISTERENDE: [Her skriver underviseren, hvilke refleksioner om elevens videre læring, dialogen med eleven har givet anledning til i forhold til opstilling af nye delmål eller justering af de eksisterende]</p>			

Redskab nr. 3: KØREPLAN for den samskabende vurderingsproces

Praksisfortællingen konstrueres og fortolkes med to perspektiver – underviseren, som har nedskrevet fortællingen, og eleven, som hører fortællingen læst op. Ved at bringe de to perspektiver sammen udbygges fortællingen fra den 'tynde' fortælling til den mere 'fyldige' fortælling. Og den fyldige fortælling om elevens læring i den aktuelle læringsaktivitet udgør herefter – i den samskabende proces – grundlaget for en vurdering af elevens læring og progression.

Det er underviserens ansvar at tilrettelægge den samskabende proces, sådan at den giver eleven mulighed for at reflektere over sin læring og progression.

Følgende elementer kan indgå i en køreplan for den samskabende vurderingsproces.

KØREPLAN FOR DEN SAMSKABENDE VURDERINGSPROCES

Fase 1: underviserens praksisfortælling	Underviseren har udfyldt skabelonen for praksisfortællingen, som herefter udgør den kontekstualiserede, fastholdte iagttagelse af elevens handlinger i læringsituationen. I skabelonen indgår iagttagelse og vurdering af elevens læring i relation til kategorierne, faglige, sociale og personlige udviklingsområder.	Se redskab nr. 2: Skabelon til dokumentation af elevens læring og udvikling
Fase 2: samtalen med eleven	Underviseren sikrer den gode ramme for samtalen med eleven. Der afsættes ca. 1 time, evt. om fredagen som afslutning på ugens læringsaktiviteter for eleven. Samtalen foregår et sted, hvor der er ro og ingen forstyrrelser.	
Fase 3: eleven er medskaber af praksisfortællingen	Underviseren læser sin praksisfortælling op for eleven og inviterer eleven til at kommentere på den. Eleven vælger sine nedslag i fortællingen, korrigerer den, der hvor han ikke er enig med underviserens iagttagelser. Eleven støttes af underviserens spørgsmål til at uddybe med sin forståelse af læringsituationen.	Se redskab nr. 3: Støtte-spørgsmål til 'sprækker'
Fase 4: den samskabende vurdering med refleksion over læring, progression og transfer	Underviseren hjælper eleven med at reflektere over læringen i relation til de tre refleksionsformer: produkt, proces og præmis, sådan at de sammen skaber det fyldige billede af elevens læring og progression. Refleksion over progression og transfer bidrager til den fyldige konklusion, som sker i evalueringsfasen.	Se redskab nr. 4: Støtte-spørgsmål til 'sprækker'
Fase 5: vurderingsprocessens bidrag til evalueringens konklusion	Underviseren skriver resumé af dialogen med eleven om, hvad denne har lært. Resuméet er resultatet af den samskabende proces, hvor eleven og underviseren sammen har reflekteret over produkt, proces og præmis samt over transferniveauer. Eleven og underviseren når i fællesskab frem til vurderingen, som udfyldes med tal og ord. En portfolio kan yderligere bidrage til at fastholde vurderingens resultater.	Se redskab nr. 5: Hverdags-målinger Se evt. Undervisningsministeriets hjemmeside for inspiration om portfoliomethoden: http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Portfolio

Redskab nr. 4: STØTTESPØRGSMÅL til 'sprækker'

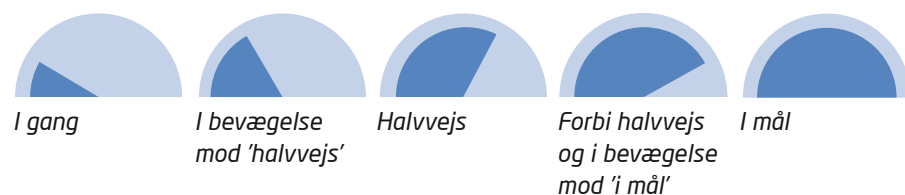
Sprækker er betegnelsen for de åbninger, hvor der anes lys for en anden forståelse af fortællingen. I det samskabende perspektiv, skaber underviseren rammerne for den samtale, hvori elevens perspektiv bidrager til at udvikle den 'tynde' fortælling til den mere 'fyldige' fortælling. Eleven tilføjer med sine refleksioner flere aspekter til underviserens 'tynde' praksisfortælling, og det er herefter undervisernes opgave at tilrettelægge og facilitere den samskabende proces, hvori eleven støttes i at reflektere sit perspektiv til praksisfortællingen. I oversigten gives der en kort beskrivelse og forslag til anvendelse af forskellige spørgsmålstyper, som i hver kategori er velegnede til de bestemte stadier i refleksionsprocessen.

Lineære spørgsmål	Har en afklarende hensigt. Spørgsmålene skal bruges til at indkredse problemet eller situationen, som problemet viste sig i: <i>Hvad skete der? Hvem gjorde / sagde hvad? Hvornår skete det? Hvorfor skete det? Hvorfor gjorde du / han / de det? Og hvad gjorde du så? Osv.</i> Til Mette: Hvad lavede du, da Jens ville snakke med dig? Hvad gjorde Jens? Hvad sagde du til ham? Hvad gjorde Jens så?
Cirkulære spørgsmål	Har en undersøgende hensigt. Spørgsmålene bidrager til at udforske situationen nærmere fx ved at relationer, begivenheder og forskelle sættes i sammenhæng. <i>Hvad er din forklaring på, at det skete? Hvad betyder det, der skete? Hvad er anderledes nu end tidligere? På hvilken måde er det anderledes? Hvad tænker du om det, der sker? Hvis du kunne spørge de andre, hvad tror du så, de ville sige?</i> Til Mette: Hvorfor tror du, Jens blev sur? Hvad tror du Jens ville sige, hvis du spurgte ham nu? Hvordan har du det med at Jens ikke vil snakke med dig?
Refleksive spørgsmål	Har en mobiliserende hensigt og skal bruges til at sætte skub i forandringer ved at mobilisere ressourcerne for problemhåndtering hos den, man støtter / vejleder. <i>Hvad tror du, de andre tænker, når du skælder ud?</i> Til Mette: Kunne du forestille dig, at du sagde noget andet til Jens, end det du gjorde? Kunne du forestille dig, at I hjalp hinanden med at vaske op? Hvad ville der ske hvis...?
Mirakelspørgsmål	Der er en undergruppe til de refleksive spørgsmål, der kan betegnes Mirakelspørgsmål. De bruges til at udforske mål og undtagelser. <i>Lad os sige, at mens du sover i nat, så sker der et mirakel, og når du vågner, så er dit problem forsvundet. Hvordan vil du mærke, at problemet er forsvundet?</i> Til Mette: Hvis du nu kunne skrue tiden tilbage, til før Jens kom og forstyrrede dig, hvordan ville du så have det, når du går ud i kantine efter opvasken for at snakke med de andre, der sidder og har det sjovt?
Strategiske spørgsmål	Har en korrigerende hensigt. Spørgsmålene i denne kategori bruges til at påvirke. <i>Hvornår vil du gøre noget ved dit problem? Hvad vil du gøre? Hvilke konsekvenser af dit problem kan få dig til at gøre noget? Hvad kan afholde dig fra at gøre noget? Hvad tænker du, der sker, hvis du ikke gør noget?</i> Til Mette: Hvad ville der ske, hvis du sagde noget andet til Jens end at skælde ham ud? Hvor længe tror du, Jens vil være sur på dig? Hvad tænker du, der kunne ske, hvis du siger til Jens, at du gerne vil vaske op sammen med ham næste gang? Hvad er det værste, der kunne ske, hvis du sagde det til ham? Hvad sker der, hvis du slet ikke snakker med Jens?

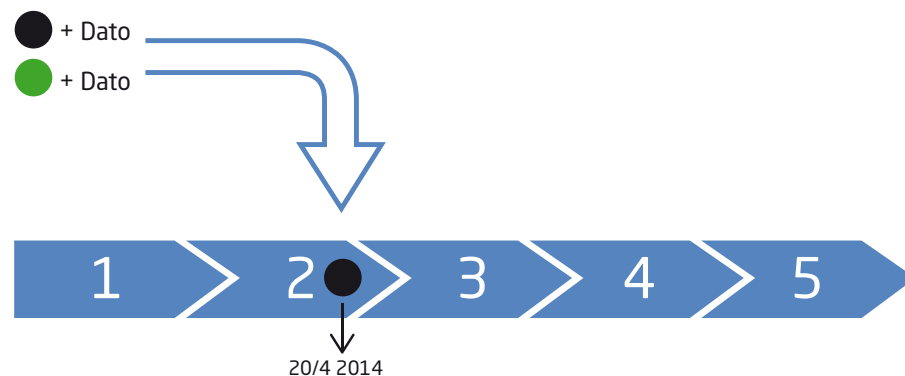
Redskab nr. 5: HVERDAGSMÅLINGER

Med et tal kan underviser og elev - i hverdagen - foretage en simpel 'konklusion' på vurdering af elevens læring. Talværdien illustrerer vurderingen som en måling på et specifikt tidspunkt. Flere på hinanden følgende målinger kan synliggøre, om der sker **progression** i elevens læring og dermed udvikling.

Tallet bestemmes ved at koble elevens 'præstationer' til periodens mål og nedenstående beskrivelsessystem. Når målene er formuleret efter SMART kriterier vil **M**et, der netop handler om målbarhed, sikre at beskrivelsessystemet 'fungerer'. Hvis det er svært at konkludere på elevens læring, kan det være fordi, at målet ikke er gjort målbart.



Når underviser og elev har fundet frem til, hvilket tal der bedst udtrykker elevens læring, markeres tallet på linjen med en prik. Til prikken knyttes en dato, så underviser og elev ved, hvornår målingen er foretaget.



Målinger kan foretages lige så mange gange, som det giver mening for elev og underviser. Man skal blot være opmærksom på, at måling ikke ender med at

være 'død teknik' og krav om at dokumentere læring. Målinger skal i sig selv være med til at understøtte elevens motivation for at lære, *fordi* eleven kan se, at der sker en udvikling - *at prikkerne bevæger sig mod højre*.

Hvis målinger ikke giver anledning til, *at prikkerne bevæger sig mod højre* - skal man som underviser overveje, om målet er *realistisk* og *accepteret*, jf. SMART kriterier.

Hvis målet ikke er *realistisk*, skal det justeres og den læring, denne erfaring giver, er, at elevens grænse for 'slutniveau' måske er ramt. Hvis målet ikke er *accepteret* af eleven, ligger der en opgave i, at få eleven motiveret til at arbejde med målet, evt. ved at foretage små ændringer i det.

Redskab nr. 6: STATUSMÅLING og STATUSSAMTALE

Med en talværdi kan koordinatoren / kontaktpersonen - i forbindelse med statussamtaler i kommunen eller som afslutning på læringsforløb over en længere periode - gøre status på elevens læring. Tallet illustrerer vurderingen som en måling på et specifikt tidspunkt. Flere på hinanden følgende statusmålinger kan synliggøre, om der sker **progression** i den overordnede udvikling.

Tallet bestemmes ved at samle undervisernes dokumentation og 'hverdagsmålinger' (se redskab nr. 5) for den givne periode, fx et ½ år, og koble elevens 'præstationer' til de overordnede mål, der gælder for hele perioden (fx undervisningsplanens mål eller uddannelsesplanens mål) og nedenstående beskrivelsessystem:



Tager hverken initiativ til eller udfører

Tager ind imellem initiativ til og udfører delelementer med støtte

Tager i perioder initiativ til og udfører mange elementer med støtte

Tager for det meste initiativ til og udfører mange elementer

Tager initiativ til og udfører selvstændigt

Kontaktpersonen / koordinatoren skal som grundlag for bestemmelsen af et tal læse efter en systematik, hvor der læses på tværs af de enkelte dage med praksisfortællinger, vurdering af læring inden for specifikke udviklingsområder og progression mv. Kontaktpersonen / koordinatoren skal så at sige bevæge sig i et helikopterperspektiv og kigge på de mange beskrivelser, iført de overordnede mål for perioden som sin brille - for derefter at vurdere, hvad der karakteriserer elevens 'præstationer' i perioden.

Målestokken (beskrivelsessystemet) knytter sig til *selvstændighed* og *initiativ*, jf. STU-målenes 'slutniveau' - derfor er ærindet at vurdere i hvilket omfang disse to parametre i en kombination mod større og større mestring kommer til syne gennem de mange *hverdagsdokumentationer* og *-målinger*. Et væsentligt element i en sådan vurdering er at inddrage *konteksten* - fordi konteksten

kan være en meget betydende faktor for, om eleven mestrer noget på et selvstændigt niveau eller ej. Måske kan eleven foretage opgaveløsninger selvstændigt, hvis disse blot foregår i en uforstyrret sammenhæng, altså i relation til en bestemt kontekst.

Når koordinatoren / kontaktpersonen har fundet frem til, hvilket tal der bedst udtrykker elevens udvikling over tid inden for de enkelte mål, markeres tallet på linjen med en prik.



Der laves en måling for hvert mål, der har været stillet op for perioden.

Statusmålingerne, dvs. hver måling der er udført i relation til de givne overordnede mål for perioden, kan **overføres** til et 'edderkoppespind', hvor hvert 'ben' udgøres af ét mål.

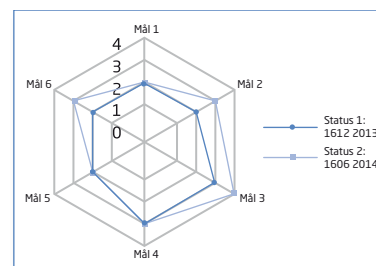
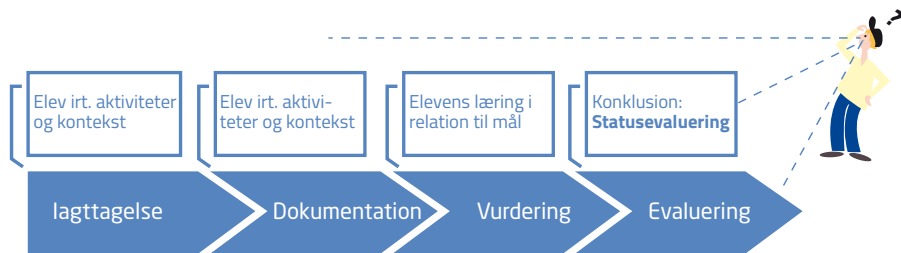


Illustration af statusmåling i relation til seks overordnede mål:

Illustrationen her viser, hvordan statusmåling for 6 overordnede mål er blevet overført til et 'spindelvæv'.

Visualiseringen gør det tydeligt, hvor eleven har størst selvstændighed (mål 3). Med illustrationen af **to** statusmålinger (to spindelvæv) med et halvt års mellemrum er det tydeligt, at der er sket progression ift. mål 2, 3 og 6.

Sammen med statusmålingen (spindelvævet) udformes en **statusevaluering, som afspejler spindelvævet i ord**. Statusevalueringen formuleres så både *mål, aktiviteter* og elevens *resultater* (læring og udvikling) i relation til specifikke *kontekster* bliver beskrevet for hvert mål, jf. nedenstående model. Der reflekteres samtidigt over, hvorvidt eleven med nye pædagogiske indsatser kan nå videre i sin udvikling. Refleksioner over elevens muligheder for at indgå i uddannelses- og/eller beskæftigelsessammenhænge vil ligeledes være relevant at inddrage.



Denne staturevaluering bliver en ny og samlende fortælling om eleven.

Statusmåling og staturevaluering udfyldes og udarbejdes af skolen – koordinator / kontaktperson – og udgør skolens dokumentation – over for myndigheder – af det pædagogiske arbejde, som er udført i relation til den konkrete elev.

Eleven deltager i statusamtaler med myndigheder. Da samtalerne har eleven som det centrale omdrejningspunkt, er det væsentligt, at eleven forberedes på samtalen – hvordan den foregår, og hvad der bliver fremlagt om eleven. Ligeledes vil det være relevant, at eleven 'klædes på' til at kunne bidrage til samtalen.

Derfor **anbefaler** vi, at koordinator / kontaktperson holder et **forberedelsesmøde**, hvor koordinator / kontaktperson viser 'spindelvævet' til eleven og fortæller, hvad der ligger til grund for vurderingerne (tallene). Her er det oplagt, at koordinator / kontaktperson kommer ind på nogen af de praksisfortællinger, som har dannet baggrund for skolens vurdering. Koordinatoren / kontaktpersonen er undersøgende på, hvilke oplevede situationer (praksisfortællinger og samskabende drøftelser) eleven særligt husker – for, at de sammen kan udvælge et par eksempler, som eleven til statusamtalen kan fortælle om sin læring ud fra. Koordinator / kontaktperson klæder eleven på til sin præsentation – fx ved at eleven medbringer billeder / portfolio² fra situationen. Målet er ikke at indstudere en rolle og nogen replikker, men at eleven har motivation for og tryghed i at fortælle om begivenheder, som har flyttet hende / ham.

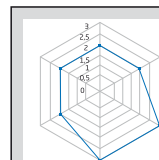
FORSLAG til skabelon for en Staturevaluering

STATUSEVALUERING FOR XX

[Her skrives elevens navn – og dato for evalueringen]

Staturevalueringen tager afsæt i følgende overordnede mål, hvor der efterfølgende præsenteres en særskilt status for hver af disse mål:

1. [Her oplistes mål 1]
2. [Her oplistes mål 2]
3. [Og så fremdeles]
4. [...]



[Her indsættes statusmåling for perioden. Evt. tidligere målinger synliggøres også]

Mål 1 - Scoring X

[Her udfoldes en prosatekst, som inddrager hvilke aktiviteter eleven har arbejdet med og hvilke kontekster, som danner baggrund for elevens mestring af aktiviteterne. Herefter beskrives, hvilket mestringsniveau (resultater af læring) eleven har opnået. Det vil være illustrativt at beskrive *konkrete* situationer, som gennem *samskabende processer* har løftet eleven fra konkrete mestringsniveauer til mere generaliserede niveauer.

Ligeledes, hvis eleven har behersket at overføre læring til andre kontekster (transfer). Bemærk, om der er overensstemmelse mellem mestringsniveauerne i den skrevne tekst og den angivne scoring (talværdi i spindet).

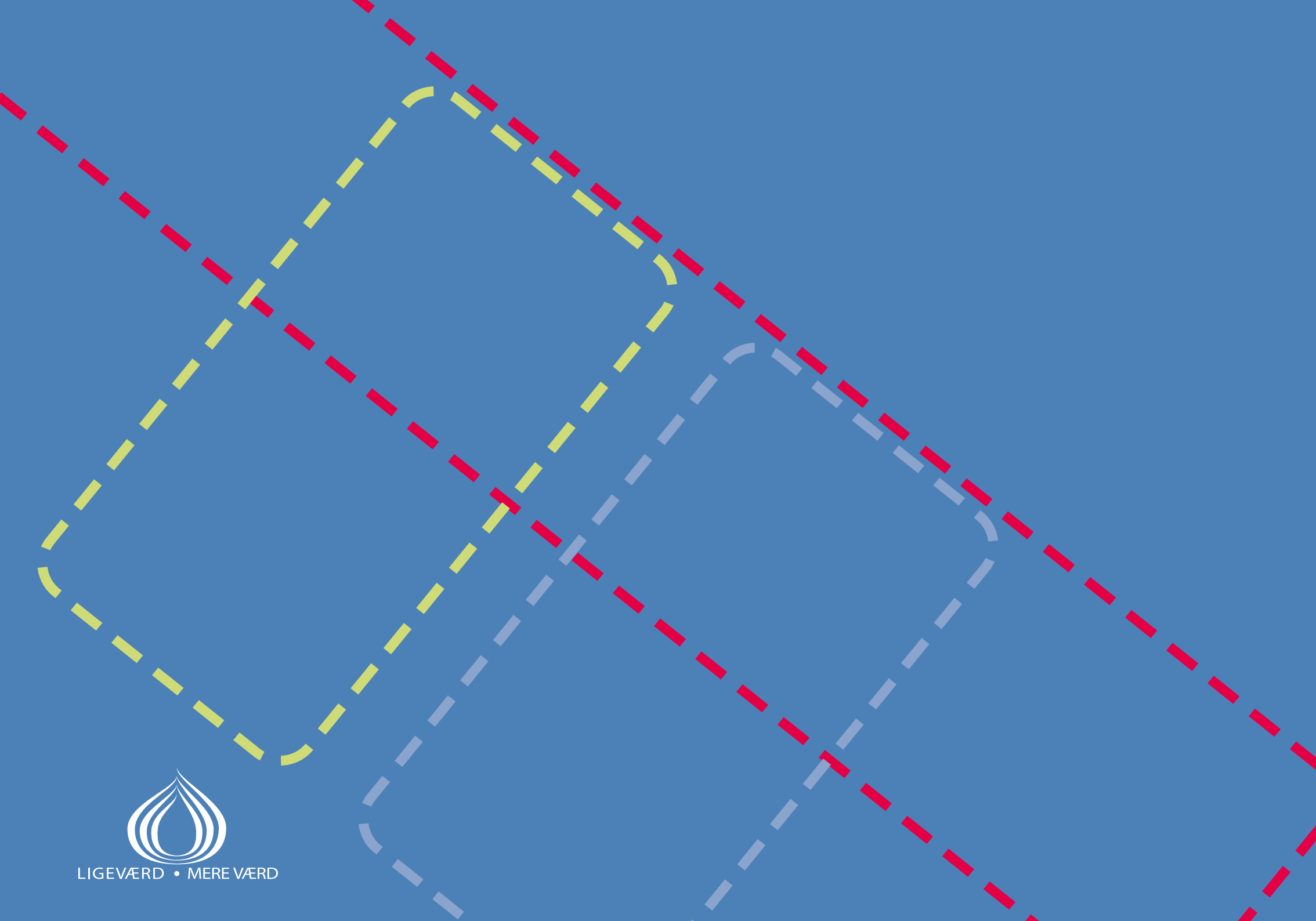
[Afsnittet afrundes fx med overvejelser over fremtidige pædagogiske indsatser, som vil kunne skubbe yderligere positivt til elevens udvikling].

[Der udarbejdes beskrivelser efter en tilsvarende systematik for de øvrige mål, som sættes ind herefter under hver sin overskrift: Mål 2 - Scoring y; Scoring z - og så fremdeles]

[Afslutningsvis præsenteres evt. overvejelser over elevens muligheder for at indgå i uddannelses- og / eller beskæftigelsesammenhænge, og hvordan der evt. kunne arbejdes videre mod dette i det pædagogiske arbejde. (Eleven er også ved den forberedende samtale blevet inddraget i disse overvejelser, idet elevens ønske og motivationer for uddannelse / beskæftigelse er afdækket].

²Se Undervisningsministeriets hjemmeside for inspiration om portfolioemetoden:

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer/Portfolio>



LIGE VÆRD • MERE VÆRD