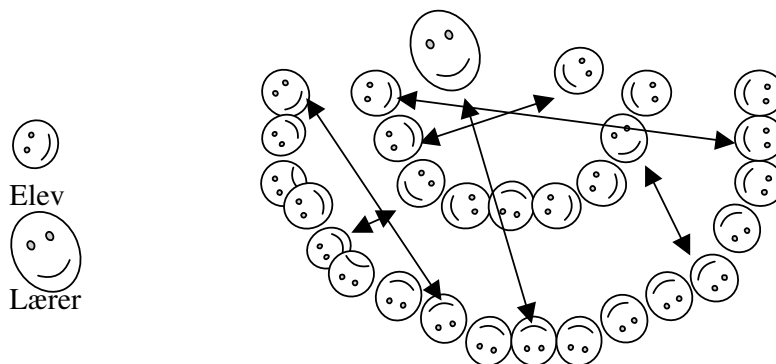
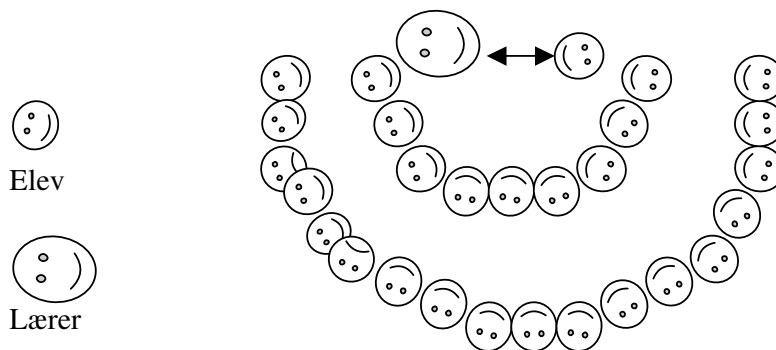


INTEGRERET EVALUERING –

EN UNDERSØGELSE AF DEN FAGLIGT EVALUERENDE LÆRER-
ELEVSAMTALE SOM EVALUERINGSREDSKAB I GYMNASIAL
UNDERVISNING

AF TORBEN SPANGET CHRISTENSEN



Phd.-afhandling i gymnasiepædagogik
Afleveret til bedømmelse september 2004

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Det humanistiske Fakultet
Syddansk Universitet

Integreret evaluering – en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning

Forord	i
--------------	---

Afsnit I

Kapitel 1. Introduktion1

1.1 Indledning.....	1
1.2 Afhandlingens centrale idé.....	2
1.3 Projektets interessefelter	2
1.4 Forskningsspørgsmål	4
1.5 Oversigt over afhandlingen	6

Kapitel 2. Præsentation af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale10

2.1 Indledning	10
2.2 De grundlæggende principper i samtalen	11
2.3 Udviklingen af den sociale kreds og to dialog-rum	14
2.4 Evalueringskriterier	16
2.5 Hvordan kan læreren fremme dialogen i de to dialog-rum?	19
2.6 Analytiske led i læreres og elevers arbejde med den sekundære	20
arbejdsproces	20
2.7 Sekvensen af samtaler i det (klasse)offentlige rum	21
2.8 Et eksempel fra samfundsfagsundervisning	22
2.9 Hvad gør læreren i praksis?.....	25
2.10 Arbejdet med metoden er pædagogisk arbejde	26
2.11 De deltagende lærere og elevers bedømmelse af metodens	27
egnethed	27

Afsnit II

Kapitel 3. Datagrundlag.....29

3.1 Indledning.....	29
3.2 De deltagende klasser	30
3.3 3a.....	30
3.4 2mas	31
3.5 1htx	31
3.6 2htx	32
3.7 1hhx	32
3.8 1årig hhx.....	32
3.9 Vuc-hf-biologi	33
3.10 Vuc-hf-samfundsfag	34
3.11 Forskergruppen.....	34
3.12 Data fra de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.....	37
3.13 Lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever.....	37
3.14 Sammenfatning.....	37

Kapitel 4. Projektets metodologi38

4.1 Indledning.....	38
4.2 Fra projektidé til omridset af projektets metode.....	38
4.3 Forskningsgenstanden er en mulig udviklingsproces	41
4.4 Aktionsforskning og det sociale forskningseksperiment	42

4.5	Klasserumsforskning	43
4.6	Feltforskning og deltagende observation	44
4.7	Den deltagende observation og validering af undersøgelsesresultater	45
4.8	Aktionsforskning og det pædagogiske eksperiment	46
4.9	Aktionsforskning og forandringer i forskningsfeltet	47
4.10	Hvad betyder 'aktion' og 'intervention'?.....	49
4.11	Relationen mellem forsker og praktiker	52
4.12	Forskningsprocessen i dette projekt.....	54
4.13	Forholdet mellem empiri, teori og metode.....	59
4.14	Praksiserfaringen som udgangspunkt for aktionsforskningen	61
4.15	Aktionsforskningen er institutionelt indlejret	64
4.15.1	Konkrete eksempler på vanskeligheder med transformation mellem idé og praksis	64
4.16	Overvindelse af barrierer for deltagelse.....	67
4.17	Det etisk-normative grundlag for det pædagogiske eksperiment	68
4.18	Sammenfatning – Dette projekt er et aktionsforskningsprojekt.....	68
Kapitel 5. Lærer- og elevforestillinger om læring.....		69
5.1	Indledning.....	69
5.1.1	Undersøgelse af lærer- og elevforestillinger om læringsbegrebet.....	69
5.1.2	Sammenfatning.....	75
Afsnit III		
Kapitel 6. Undersøgelsens læringsteoretiske grundlag		75
6.1	Indledning.....	75
6.2	Hvad er læring?	76
6.3	Læringens sammenhæng med omgivelserne, handlingerne og redskaberne.....	77
6.4	Spændingsfeltet mellem internalisering og eksternalisering.....	79
6.5	Hvad med den frie vilje og den kritiske sans?.....	79
6.6	Virksomhedsteori.....	80
6.7	Diskussion af dikotomien: Et ydre socialt felt og et indre kognitivt felt	81
6.8	Dialogisk læring	84
6.9	Læringens empiriske tilgængelighed	85
6.10	Læringens samlede kompleks	86
6.11	Sammenfatning.....	88
Kapitel 7. Hvordan spiller evaluering, undervisning og læring sammen?		91
7.1	Indledning.....	91
7.2	Klasseundervisningen	91
7.3	Proces- og produktanalyse	92
7.4	Læreprocessen er indlejret i dialogen	95
7.5	Undervisningsdialogen som evalueringsobjekt.....	95
7.6	Samspillet mellem de tre processer: Undervisning, evaluering og læring.....	96
7.7	Undervisning og evaluering integreres via dialog.....	97
7.8	Hvad kommer først: Undervisning eller læring?.....	98
7.9	Krav til en evalueringsmetode.....	99

7.10	Separation og (re)integration af undervisning og evaluering	100
7.11	Refleksioner i lærehandlinge	102
7.12	Undervisning og evaluering som virksomhed/konkret praksis	104
7.13	Sammenfatning	106
Kapitel 8. Læringsteori til praktisk brug		109
8.1	Indledning	109
8.2	Læringsopfattelser i projektet	109
8.3	Sekventiel-, lineær- og systematisk tænkning	114
8.4	Læringsfasemodellen	114
8.5	Sammenfatning i analyseskema	115
Kapitel 9. Evalueringsbegrebet – med fokus på evaluering af undervisning		117
9.1	Indledning	117
9.2	Evaluering er mange ting	118
9.3	Evaluering for at planlægge og forbedre	120
9.4	Anfægtelse af målrationaliteten	122
9.5	Evaluering som undervisningsmetode	122
9.6	Proces- og produktevaluering	124
9.7	Primær og sekundær arbejdsproces	126
9.8	Tendenser i undervisningsevalueringen	126
9.9	Summativ og formativ evaluering	128
9.10	Skoleevaluering – skolebaseret evaluering	129
9.11	Tre evalueringsmodeller	131
9.12	Dur evalueringer til noget?	132
9.13	Evaluere for at reflektere og forandre	135
9.14	Refleksion og evaluering	136
9.15	Socialisation og evaluering	137
9.16	Kontingens og evaluering	138
9.17	Evalueringsperspektiver og – modeller	140
9.18	Sammenfatning	141
Kapitel 10. Undervisning – et vildt evalueringsproblem?		143
10.1	Indledning	143
10.2	En tillempet effektevaluering	144
10.3	Er det muligt at sige hvilken undervisning, der er 'den gode'?	145
10.4	Petersons 'advarsel'	146
10.5	Kritik af traditionel undervisningsevaluering	147
10.6	Karakteristika ved 'den gode lærer'	149
10.7	Den autentiske lærer	151
10.8	Kan der opstilles objektive kriterier for god undervisning?	151
10.9	Karakteristika ved 'de gode elevhandling'	153
10.10	Fra psykometriske evalueringer til edumetriske evalueringer	154
10.11	Politiske krav om undervisningskvalitet	155
10.12	To evalueringssyn	157
10.13	Undervisning er et vildt problem	158
10.14	Forsøg på tæmning af det vilde problem	159
10.15	Sammenfatning	160

Afsnit IV

Kapitel 11. Model til analyse af undervisningsdialoger	162
11.1 Indledning.....	162
11.2 Analysemodel.....	162
11.3 To undervisningsbegreber	164
11.4 Dialoger som leg og spil – Vidensmagt og dialogkontrakt.....	165
11.5 Den ydre balance i verbale dialoger	167
11.6 Den indre balance i verbale dialoger	167
11.7 Sammenfatning.....	169
Kapitel 12. Kvantitativ dialoganalyse.....	171
12.1 Indledning.....	171
12.2 Lærer-elevsamtalernes ydre balance.....	171
12.3 3a.....	175
12.3.1 Analyse inklusiv 'indlæg i den andens tale', 3a.....	175
12.3.2 Analyse eksklusiv 'indlæg i den andens tale', 3a.....	178
12.3.3 Konklusion, 3a.....	180
12.3.4 Konklusion, 1htx og vuc-hf/sa	180
12.4 Konklusion på den kvantitative analyse	180
Kapitel 13. Kvalitativ analyse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.....	182
13.1 Indledning.....	182
13.2 Dialogernes indre balance	182
13.3 Optag.....	185
13.4 Kategorisering af dialoger	186
13.5 Den indre balance i undervisningsdialoger, 5 grundtyper	191
13.6 Typeeksempler på dialoger	192
13.6.1 Dialogtype 1: Eksempel på en dialog med gensidigt optag (3,3).....	192
13.6.2 Dialogtype 2: Eksempel på en dialog med fuldt læreroptag og delvist elevoptag (3,2).....	193
13.6.3 Dialogtype 3: Eksempel på en dialog med delvist læreroptag og delvist elevoptag (2,2).....	195
13.6.4 Dialogtype 4 : Eksempel på en dialog med delvist læreroptag og non elevoptag (2,1).....	197
13.6.5 Dialogtype 5: Eksempel på gensidigt non-optag (1,1)	298
13.7 Sammenfatning af de 5 dialogtyper	200
13.8 Sammenfatning af den kvalitative dialoganalyse	201
Kapitel 14. Sporanalyse	203
14.1 Indledning.....	203
14.2 Eksempler på spor i udsagn.....	204
14.3 Præcisering af sporanalysen	204
14.4 Operationalisering af sporanalysen.....	205
14.5 8 konkrete typeeksempler på sporanalyse.....	207
14.5.1 Eksempel 1 (spor af undervisningen): Uddrag af samtale 3, 3a, faget dansk.....	207
14.5.2 Eksempel 2 (spor af undervisningen): Uddrag af samtale 7, vuc-hf, faget samfundsfag.....	208
14.5.3 Eksempel 3 (spor af undervisning, spor af hverdagsviden og spor af	

manglende viden). Uddrag af samtale 12, vuc-hf, faget samfundsfag	209
14.5.4 Eksempel 4 (spor af undervisning, anden undervisning og hverdagsviden). Uddrag af samtale 3, 3a, faget dansk	210
14.5.5 Eksempel 5 (spor af hverdagsviden og spor af manglende viden). Uddrag af samtale 1, 3a, faget dansk	210
14.5.6 Eksempel 6 (mange spor fra anden undervisning og med metaviden). Dialog 1,8 i matematik 1htx (it-college).....	211
14.5.7 Eksempel 7 (spor af metaviden). Uddrag af samtale 8, 3a, faget dansk. (Emnet er feministisk litteraturanalyse).....	212
14.5.8 Eksempel 8 (samtale uden spor af undervisningen, men med mange spor af hverdagsviden). Samtale 34, 3a, faget dansk (Nye ord fra 1961 til 1968)	213
14.6 Analysemodel til sporanalysen.....	214
14.7 Succeskriterier	215
14.7.1 Undervisningens samspil med lærehandlingen	215
14.7.2 Lærehandlingens samspil med den øvrige komplekse læreproces.....	215
14.7.3 Samspillet mellem undervisningen og den øvrige komplekse læreproces.....	215
14.7.4 Forholdet mellem spor af manglende viden og andre spor	216
14.7.5 Forholdet mellem faglige elementer og spor.....	216
14.8 Hvorledes kan sporanalysens resultater sammenfattes?	216
14.9 Sporanalyse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 3a	217
14.10 Sammenfatning.....	222

Kapitel 15. Deltagernes oplevelse af samtalerne påvirkning af

Læreprocesserne	224
15.1 Indledning.....	224
15.2 Oplevelsen af den faglige udfordring i dialogerne i 3a.....	225
15.3 Oplevelsen af klassekammeraternes koncentration om samtalen i 3a.....	228
15.4 Sammenfatning af analyseresultaterne i 3a.....	228
15.5 Sammenhæng mellem oplevelse af faglig udfordring og optag i 3a	230
15.6 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i vuc-hf, biologi	230
15.7 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 2mas	231
15.8 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 1årig hhx, afsætningsøkonomi	232
15.9 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 2htx, engelsk.....	233
15.10 Sammenfatning af oplevelsesanalyserne	234
15.11 Hvordan oplever tilhørereleverne samtalerne?.....	236
15.12 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 3a.....	236
15.13 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 2mas	238
15.14 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 1htx	239
15.15 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 2htx	241
15.16 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 1årig hhx.....	242
15.17 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i vuc-hf	243
15.18 Sammenfatning.....	245

Kapitel 16. Lærernes opfattelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale	247
16.1 Indledning.....	247
16.2 Inspiration fra Grounded Theory	247
16.3 Kondensering af meningsenheder i interviews og rundbordssamtaler	247
16.4 Hvad mener lærerne om metoden?	248
16.5 Lærernes opfattelser set i relation til deres betydning i praksis	251
16.6 Hvad mener eleverne om metoden?	254
16.7 Elevernes opfattelser set i relation til deres betydning i praksis	256
16.8 Sammenligning af lærernes og elevernes opfattelser af metoden	260
Afsnit V	
Kapitel 17. Konklusioner og perspektiver.....	262
17.1 Indledning.....	262
17.2 Fokuspunkter i projektet	263
17.3 Metodologiske forhold.....	264
17.4 De teoretiske diskussioner.....	265
17.5 De empiriske analyser.....	267
17.6 Perspektiver i forhold til gymnasiefeltet.....	269
17.6.1 Mening til evalueringskravet.....	271
17.6.2 Konkrete evalueringsmetoder.....	271
17.6.3 Feltets positive interesse	273
17.6.4 Kaste lys over mulige udviklingsveje.....	273
VI English Summary	275
VII Litteratur	301
Forfatterindex	307
Liste over tabeller og figurer	310
VIII Bilag	312
Bilag 1. Skemaer til registrering og analyse af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.....	312
Bilag 2. Interviewguide	314
Bilag 3. Citat fra forskergruppens behandling af videooptagelser af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler	316
Bilag 4. What are the responsibilities of citizens? Undervisningsmål fra National Standards 1997.....	319

Forord

Dette phd-projekt er finansieret af Uddannelses- og arbejdsmarkedsafdelingen i Århus Amt og gennemført på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. Aftalen med Århus Amt går i korthed går ud på, at jeg (som erfaren gymnasielærer) fik finansieret 3 år til at gennemføre et forskningsprojekt indenfor gymnasiepædagogik under overskriften 'undervisningskvalitet' og herefter 3 år på Amtscenter for Undervisning i Århus amt til at udnytte den opnåede viden til gavn for den gymnasiale undervisning. Under den brede overskrift 'undervisningskvalitet' valgte jeg at beskæftige mig med evaluering af undervisning.

Med indlevering af denne afhandling er første del af aftalen opfyldt. Men faktisk har jeg taget hul på anden del af aftalen allerede ved tilrettelæggelsen af forskningsprojektet, som er blevet gennemført som et aktionsforskningsprojekt. I praksis har 8 lærere og deres elever på gymnasiale uddannelser i Århus Amt været involveret i forskningsprojektet og således ikke alene bidraget til forskningen men også afprøvet en eksperimentel model for pædagogisk udvikling, som måske kan danne grundlag for fremtidigt pædagogisk udviklingsarbejde.

Der er mange mennesker, der i det store og det små har ydet et bidrag til, at jeg har kunnet skrive denne afhandling. Og jeg har ikke mulighed for at takke dem alle. Men der er enkelte, der har haft meget stor betydning og som jeg gerne vil takke særskilt.

Først og fremmest er der min kone Helle, uden hvem intet ville have været muligt.

På Dansk Institut for Gymnasiepædagogik har en række folk haft betydning. Det drejer sig om gruppen af phd'ere (incl. enkelte tilløbne), som har haft skiftende medlemmer undervejs, men hele tiden har udgjort en basisgruppe, hvor alt kunne diskuteres. Det handler om den alménpædagogiske faggruppe med professor Karen Borgnakke i spidsen, hvor man altid kunne være sikker på en benhård og meget seriøs kritik. Jeg har ofte været 'høj' efter et kritikseminar og meget ivrig efter at komme i gang med at bearbejde den indhøstede kritik. Det drejer sig om min vejleder lektor Jens Dolin, som igennem alle tre år tålmodigt har fastholdt et skarpt og kritisk blik på mit arbejde. Og det drejer sig om sekretariatet, hvor Pernille Swain, der som sekretær for phd.-uddannelsen har været guld værd for mig.

Men i det hele taget har DIG været et meget spændende, udfordrende og udviklende sted at opholde sig. Og hele den ånd og det fokus på gymnasieskolen, der hersker der, har været af meget stor betydning for min egen fastholdelse af et fokus.

I mit projekt samarbejdede jeg med 8 lærere, som må lægge ryg til de mange analyser, jeg gennemfører i afhandlingen. Hvis det ind i mellem kan føles utaknemmeligt for dem at læse analyserne af deres egen undervisning, og de måske har måske en anden tolkning, end den jeg lægger frem, så kan det måske være en trøst for dem, at det hele sker i en god sags tjeneste.

Jeg har været utrolig glad for det samarbejde jeg har haft med disse lærere, som ikke bare har lukket mig ind i deres egen undervisningsverden og derved gjort mit projekt muligt, men som også har bidraget markant til selve projektets udvikling og virkeliggørelse. I et skoleår var de mine primære kolleger.

I projektets slutfase har jeg fået uvurderlig hjælp af min svigerinde Anne Marie Zwergius, som ikke alene har læst korrektur, men også med sin professionelle

baggrund som lektor på Jysk Center for Videregående Uddannelse, Århus, med stor indlevelse har stillet mange kritiske og uafviselige spørgsmål til min tekst. Både spørgsmål vedrørende det formidlingsmæssige og det indholdsmæssige. Begge dele inspirerede mig til at genoverveje og justere flere ting.

På bundlinjen står dog, at jeg alene er ansvarlig for de analyser og konklusioner, der fremlægges i afhandlingen.

Egå, september 2004.

Torben Spanget Christensen

Afsnit I

Kapitel 1 Introduktion

1.1 Indledning

Udgangspunktet for projektet, jeg fremlægger i denne afhandling, er en mangeårig interesse for og arbejde i praksis med måder at forbedre undervisning på. Og det er en vigtig pointe for forståelsen af projektet, at der netop er tale om en interesse for praksis. Ikke forstået som en modstand mod det teoretiske, men som en konstatering af et faktum. Bestræbelsen går nemlig i høj grad ud på teoretisk at kvalificere den praksiserfaring, som projektet hviler på.

Men forbedring af undervisning er ikke et spørgsmål om at finde den rigtige undervisningsmetode. Jeg antager, at der ikke findes en bestemt undervisningsmetode, der kan siges at være bedre end andre. Undervisning er en relation mellem lærer og elever, og denne relation er god, forstået som frugtbar, når begge parter arbejder på at få den til at blive det. Det er aktørernes faktiske intentioner og handlinger, der er interessante. Intentioner og handlinger er dynamiske, dvs. hele tiden i bevægelse. Derfor må en metode til forbedring af undervisning være i stand til systematisk at følge disse bevægelser og løbende give deltagerne feedback, så de kan reflektere over deres egne intentioner og handlinger og justere dem i en hensigtsmæssig retning. Evaluering må derfor i praksis være en integreret del af undervisningen. Det centrale må være løbende feedback på undervisnings- og læreprocesserne til alle deltagerne. Dette synspunkt forsøger jeg at begrunde teoretisk og undersøge empirisk i projektet.

Det er derfor en grundlæggende antagelse, at undervisning altid har behov for forbedring, fordi den er en proces, der hele tiden skal justeres i forhold til opfyldelsen af sit mål. Der er ikke to elever, der er ens, og der er ikke to klasser, der er ens. Nye elever giver nye problemer og muligheder, der kræver nye løsninger, elever, der udvikler sig, giver nye problemer og muligheder, der kræver nye løsninger, lærerens engagement ændrer sig, læreren udvikler sig fagligt, læreren opbygger rutine osv. Alt sammen giver nye problemer og muligheder. Ændringer på skolen giver nye betingelser og muligheder, ændringer i tekniske hjælpemidler (f.eks. it) giver nye betingelser og muligheder, ændringer i stofområdet giver nye betingelser og muligheder etc.

Grundlæggende består undervisning af 4 hovedkomponenter, lærer, elev, fag/sag og situation/forløb og relationerne mellem disse. Den udfolder sig som et faktisk (modsat et planlagt eller tænkt) samspil mellem disse komponenter, og den finder altid sted i en konkret kontekst (Borgnakke 1996a : 158). Alle disse komponenter og relationer indgår i et komplekst samspil, så en undervisning kan ikke gentages, fordi det komplekse samspil mellem komponenterne hverken kan overskues eller kontrolleres. Hver gang en undervisning starter, er der tale om en ny udfordring. Det vil formentlig være rimeligt at fastholde læreren, faget og nogle af de kontekstuelle rammer som de mest faste elementer fra en undervisningssituation til en anden, selv om både læreren, faget og konteksten naturligvis også forandrer sig.

1.2 Afhandlingens centrale idé

Der er nogle nyere evalueringsmetoder, der arbejder med at integrere undervisning og evaluering. Mest kendt er portfolio-evaluering, hvor eleverne skal udvælge eksemplariske materialer fra deres eget arbejde og opbevare dem i en særlig mappe (portfolio). Her er

det centrale den refleksive proces, selve udvælgelsen sætter i gang hos den enkelte elev. Til forskel herfra, men også i forlængelse heraf, har jeg interesseret mig for, hvordan der kan etableres en kollektiv reflektiv proces i klassen, dvs. mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elever. Det indebærer, at en form for offentlighed, klassens offentlighed, inddrages som en central instans i evalueringsprocessen.

Som et konkret bud på en integreret evalueringsmetode, der løbende kan sikre en feedback i undervisningen og skabe grundlaget for refleksive processer i klassen, har jeg udviklet og afprøvet en idé om en *fagligt evaluerende lærer-elevsamtale*, som er detaljeret beskrevet i kapitel 2. Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er en særlig undervisningsdialog, der benyttes til to formål. Dels et evalueringsformål, som bredt formuleret er at frembringe viden om undervisningens kvalitet, og dels et undervisningsformål, som bredt formuleret er at lære noget fagligt. Dette dobbelte formål tilgodeses via én proces, nemlig dialogen om et fagligt emne.

Jeg forelagde idéen for 8 gymnasielærere, og de har arbejdet med at udforme den til en konkret metode, dels i deres respektive klasser og dels i et tværgående samarbejde mellem dem og mig.

Det forskningsmæssige problem i projektet har været *at undersøge den integrerede evaluering som en systematisk og fortløbende refleksion af den faglige undervisning*.

Motivet til at integrere undervisning og evaluering er et ønske om at nyttiggøre evalueringen i den undervisning, der evalueres, frem for blot at bedømme den. Og en praksisbaseret fornemmelse af, at grundlaget for en sådan evaluering allerede ligger klar som en tavs viden¹ hos deltagerne, der kun kan ekspliciteres og gøres til genstand for refleksioner ved en tæt sammenkobling af evalueringen med undervisningspraksis, hvor de tavse erfaringer produceres.

Projektets konkrete bud på en metode til integreret evaluering er *den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale*, men der kan tænkes andre.

Det er ikke tilfældigt, at netop dialogen er valgt som evalueringsredskab, hvilket der vil blive argumenteret for flere steder i afhandlingen. Helt fundamentalt skyldes valget en tro på, at deltagelse i en dialog er det tætteste, mennesker kommer på at forstå og indgå i hinandens læreprocesser, og at uden dialog er mennesker slet ikke i stand til at forstå og indgå i nogle læreprocesser overhovedet. Dialog er i snæver forstand samtale og i bredere forstand kommunikation, som omfatter alle typer af udvekslinger mellem mennesker, uafhængigt af tid og rum.

Dialog er et samspil mellem mennesker og dialogisk evaluering handler derfor om samspilsrelationer. Men evaluering handler også om at undersøge værdien af noget. Her er det værdien af undervisningen vi interesserer os for. Og den helt fundamentale værdi, som undervisningen skal leve op til, er dens evne til at kunne indgå i et samspil med elevernes læreprocesser. Denne definition bliver diskuteret flere steder i afhandlingen. Her skal det blot fremhæves, at dialog i sig selv er et sådant samspil. Man kan derfor sige, at det grundlæggende evalueringskriterium er, om undervisningen er i stand til at få eleverne til at indgå i en faglig dialog.

1.3 Projektets interessefelter

Projektet er som nævnt interesseret i at undersøge den integrerede evaluering som en systematisk og fortløbende refleksion af den faglige undervisning.

Denne interesse rejser grundlæggende spørgsmål både til teori- og empiri- og praksisniveauet:

¹ Begrebet *tavs viden* stammer fra Michael Polanyi, se Schön 1987 : 22

På det teoretiske niveau er det afgørende at undersøge *hvilke sammenhænge der er mellem undervisning, læring og evaluering*.

Spørgsmålet er vigtigt at få belyst, fordi undervisningsevaluering logisk må handle om undervisningens evne til at indgå i et samspil med elevernes læreprocesser. Hermed er alle tre begreber, *undervisning, læring og evaluering* sat i spil med hinanden. For at få greb om sammenhængene mellem de tre begreber har en grundlæggende tankefigur været, at *evalueringen undersøger om undervisningen medfører læring*. Tilsyneladende en banal beskrivelse af undervisningsevalueringens funktion, som imidlertid ved nærmere undersøgelse viser sig at være udtryk for en kraftig forenkling af problematikken. Spørgsmålet rejses og diskuteres, og afhandlingen forsøger at give et bidrag til dets besvarelse.

Teoretisk er tankefiguren utilstrækkelig, fordi den bygger på en forenklet forestilling om entydige årsags- og virkningssammenhænge mellem undervisning og læring og i forlængelse heraf, et for snævert fokus på evaluering som effektmåling. Afhandlingen antager, at både undervisning og læring er komplekse størrelser og evalueringen af dem bliver dermed også en kompleks affære, eller hvad organisationsforskningen betegner som et vildt problem.²

På undervisningens praksisniveau bliver det vigtigt at undersøge *om der er mulighed for faktisk at integrere evaluering i undervisningen*.

Undersøgelsen af dette spørgsmål har karakter af pædagogisk udviklingsarbejde. Der findes kun i begrænset omfang beskrevne metoder, der arbejder med at integrere undervisning og evaluering. Derfor er det nødvendigt at udvikle metoder, der i praksis arbejder med en sådan integration, hvis vi skal gennemføre empiriske undersøgelser på feltet. Selve det at udvikle sådanne evalueringsmetoder bliver derfor en helt nødvendig del af forskningsprojektet. Og det peger på aktionsforskning, som det relevante metodologiske udgangspunkt.

På det empiriske niveau handler det om at undersøge *om en metode, der i praksis integrerer undervisning og evaluering kontinuerligt kan producere resultater, som umiddelbart kan komme undervisningen selv og elevernes læreprocesser til gode*. Når vi først har udviklet en metode er næste skridt at undersøge, om den virker efter hensigten, dvs. en validering af om metoden faktisk kan producere det ønskede grundlag for kontinuerlige justeringer af undervisningen og påvirkninger af læreprocesserne.

Arbejdet med at fremme refleksioner over undervisningens kvalitet må nødvendigvis have form af refleksioner over en konkret praksis, undervisning og læring finder ikke sted i et socialt tomrum, men i skoleklasser med rigtige elever og lærere med selvstændige liv, holdninger, værdier, traditioner og vaner, i en konkret bygning, under en ledelse og under en statslig regelregulering etc. Tilsammen kan vi kalde det en kontekstuel undervisningspraksis eller skolepraksis. Denne praksis består af mange elementer, som helt overordnet kan sammenfattes i kategorierne lærer, elev, fag/sag og situation/forløb (Borgnakke 1996a : 158). Hvis vi skal kunne tale om evaluering af og i denne praksis, forstået som en systematisk tilbageskuende undersøgelse og refleksion af og i praksis, stiller det et fundamentalt krav om, at vi kan udpege de elementer ved undervisningspraksis, vi skal interessere os for. Hvad er det vi vil evaluere? Og hvilken

² Et *vildt* problem er et problem uden klare og entydige indre årsagsvirkningsforhold i modsætning til et *tamt* problem, hvor der er tale om entydige indre årsagsvirkningsforhold. Om tamme og vilde problemer se kapitel 10.

evalueringsmetode er hensigtsmæssig i den pågældende praksis? Hvis vi holder os til de antagelser om tavs viden, der allerede er antydnet, lyder spørgsmålene således:

1. Hvilken type tavs viden ved undervisningen skal vi søge at ekspliciterere og gøre til genstand for refleksion?
2. Hvordan kan vi hensigtsmæssigt arbejde med sådanne refleksioner i og om praksis i undervisningen?

Afhandlingen behandler ikke disse spørgsmål i dybden, men bygger på nogle antagelser og forudsætninger herom.

ad 1: Der kan reflekteres over mange forskellige forhold, der alle kan siges at have med undervisningens kvalitet at gøre. I afhandlingen er fokus lagt på faglige og læringsmæssige refleksioner i undervisningspraksis, dvs. det faglige stof, undervisningen heri og elevernes læreprocesser i tilknytning hertil, det vi samlet kan kalde det fagdidaktiske aspekt.

Det antages, at det er hensigtsmæssigt for en undervisningsevaluering at søge at ekspliciterere elevens og lærerens tavs viden om elevernes faglige forudsætninger og undervisningens faktiske (modsat intenderede) samspil med elevernes læreprocesser.

ad 2: Der kan være mange måder at fremme refleksioner på. Refleksioner i sig selv er processuelle, i princippet aldrig afsluttede, men fortløbende og formative. Sådanne fortløbende og formative processer rummes mest hensigtsmæssigt i et tilsvarende processuelt medie. Et sådant medium er undervisningsdialogen.

Det antages derfor, at fortløbende dialoger mellem lærer og elever i undervisningen vil være velegnede til at fremme både elevernes og lærerens refleksioner over undervisningen.

En sammenkobling af de to antagelser (eksplicitering af tavs viden om undervisningskvaliteten i undervisningsdialoger) leverer et grundlag for en metode for evaluering af undervisningen, nemlig fortløbende fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, som netop fokuserer på det fagdidaktiske aspekt, og er processuel og formativ. Sådanne fagligt evaluerende lærer-elevdialoger er udtryk for en integration af evaluering og undervisning, idet begge dele er på spil i samme dialog.

Dialogen er samtidig et svar på problemet med, hvordan eleverne inddrages i evalueringprocessen. Ved at organisere evalueringen som en dialog mellem de direkte parter, får vi ligeledes inddraget de relevante værdier i evalueringen, idet det antages, at læreren repræsenterer de relevante faglige værdier, elevernes (ligeværdige) deltagelse repræsenterer de værdier, der knytter sig til pædagogiske idéer om elevinddragelse og -aktivering og selve dialogformen repræsenterer demokratiske værdier.

På den skitserede baggrund stiller jeg følgende krav til den dialogiske integration af undervisning og evaluering (integreret evaluering)

- det skal være en procesorienteret, formativ evaluering
- det skal være en 'her og nu'- evaluering
- det skal være en faglig evaluering
- den skal kunne evaluere undervisningsprocessen og læreprocesserne og
- den skal være dialogisk.

1.4 Forskningsspørgsmål

På det teoretiske plan handler det som nævnt om at bidrage til en belysning af forholdet mellem undervisning, læring og evaluering. Det er imidlertid ikke dette problem, der er projektets kerneproblem. Men problemet rejses uvægerligt, når vi tager fat på projektets kerneproblem som er, om der *i praksis* kan udvikles og gennemføres en

undervisningsintegreret og dialogisk evaluering i den gymnasiale undervisning som en systematisk refleksion af undervisningen.

I projektet er dette spørgsmål blevet undersøgt empirisk ved en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale i 8 gymnasiale klasser på grundlag af nedenstående forskningsspørgsmål.

Forskningsspørgsmål 1:

Hvordan kan der udvikles en dialogisk metode, der i praksis integrerer undervisning og evaluering ved systematisk og fortløbende at reflektere undervisningen?

Dette spørgsmål undersøges ved gennemførelse af et pædagogisk udviklingsarbejde organiseret som et aktionsforskningsprojekt. Men betingelsen for, at vi kan svare bekræftende på spørgsmål 1 er, at vi kan svare bekræftende på spørgsmål 2, som handler om en validering af de metoder, der faktisk anvendes.

Forskningsspørgsmål 2:

Kan en dialogisk metode der integrerer undervisning og evaluering både fremme deltagernes læring og levere et grundlag for vurdering af undervisningens kvalitet og for elevernes bedømmelse af deres eget faglige niveau?

Dialogisk integration af undervisning og evaluering kan finde sted på mange måder. Undersøgelsen afgrænser sig til kun at arbejde med én bestemt evalueringsmetode, nemlig den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som er nøjere beskrevet i kapitel 2. Forskningsspørgsmålet afgrænses derfor tilsvarende.

Forskningsspørgsmål 3:

Kan den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale både fremme elevernes faglige læring og levere et grundlag for lærerens vurdering af undervisningens kvalitet og for elevernes bedømmelse af deres eget faglige niveau?

Besvarelsen af spørgsmål 3 former sig som et pædagogisk eksperiment, hvor lærere i praksis arbejder med at udvikle den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale og en empirisk undersøgelse af, om disse udgaver af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale formår at integrere undervisning og evaluering. Den empiriske undersøgelse gennemføres som analyser af, om projektets dialoger rummer spor af undervisningen (se kapitel 14) og undersøgelser af om lærere og elever oplever, at de både lærer noget fagligt og får feedback på kvaliteten af undervisningen og læreprocesserne ved at benytte metoden, se kapitel 15 og 16.

Hvis vi kan svare ja til spørgsmål 3, svarer vi også bekræftende på de to første spørgsmål, under forudsætning af at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er dialogisk.

Spørgsmålet om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er dialogisk kan siges at være overflødig, idet den pr. definition er dialogisk. Sådan er den konstrueret. Men det betyder ikke nødvendigvis, at den også praktiseres som en dialogisk metode. Derfor er det vigtigt at gennemføre analyser heraf, hvilket leder til endnu et forskningsspørgsmål, som relaterer sig den faktiske praksis hos de lærere og elever, der benytter metoden i aktionsforskningsprojektet.

Forskningsspørgsmål 4.

Praktiseres den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som en dialogisk metode af de lærere og elever, der benytter den i projektet?

Spørgsmål 4 undersøges ved en analyse af projektets dialoger for ydre og indre balance, se kapitel 12 og 13.

Fremstillingsmæssigt besvares først spørgsmål 4 og dernæst spørgsmål 3. Hvis begge disse spørgsmål kan besvares bekræftende betyder det, at også spørgsmål 2 og 1 besvares bekræftende.

1.5 Oversigt over afhandlingen

Afhandlingen er inddelt i 5 hovedafsnit plus litteraturliste og bilag.

I Introduktion og overblik

Kapitel 1 rummer introduktionen til afhandlingen, dens forskningsspørgsmål og hovedproblemstillinger.

Kapitel 2 indeholder en beskrivelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som er den evalueringsmetode, der er blevet undersøgt i projektet. Dette kapitel er samtidig en del af konklusionen, idet projektet som noget helt centralt arbejdede med at udvikle en idé til en metode. Og det er både idé og metode, der præsenteres i kapitlet.

Den anvendelsesorienterede læser, som primært er interesseret i at få kendskab til den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som praktisk redskab i undervisningen, kan koncentrere sin læsning her. Det helt grundlæggende princip i metoden er en opdeling i to dialogrum. I dialogrum 1 gennemføres en 5 minutters samtale mellem læreren og én elev. Imens er resten af klassen samlet i en social kreds omkring de samtalende. I dialogrum 2 foregår en efterfølgende dialog for hele klassen. Det er sådanne forløb der er forskningsgenstanden og har dannet grundlag for dataindsamlingen.

II Metodologi og undersøgelsesdesign

Kapitel 3 og 4 rummer beskrivelsen af undersøgelsens metodedesign, en gennemgang af datagrundlaget for undersøgelsen og overvejelser over forskningsmetodologi og metode, herunder rummer en gennemgang af og en begrundelse for den aktionsforskningsmetodik, der er blevet anvendt. Men også mere elementære metodeovervejelser, der knytter sig til de konkrete empiriske undersøgelser, der er blevet gennemført. En meget central diskussion handler om hvilken betydning *praksiserfaringen* (som er den kyndige praktikers ikke-videnskabelige refleksioner over sin egen praksis) har i et projekt som dette. Og der argumenteres for, at praksiserfaringen har haft afgørende indflydelse på udformningen og gennemførelsen af dette projekt. I sammenhæng hermed diskuteres samspillet mellem praksiserfaring, teori, metode og empiri i projektet. Til illustration af praksiserfaringens betydning, ikke bare for forskeren, men for alle deltagere i aktionsforskningsprojektet, gennemføres i kapitel 5 en analyse af de deltagende læreres og elevers forståelse af læringsbegrebet ud fra en forventning om, at hverken lærere eller elever har særligt klare teoretiske forestillinger herom. Til analysen benyttes interviews med lærerne og rundbordssamtaler med eleverne.

III Teori om undervisning, læring og evaluering

Projektet baserer sig især på sociokulturel læringsteori og på pædagogisk evalueringsteori.

Den sociokulturelle læringsteori har flere rødder, hvor især den russiske udviklingspsykolog Lev Vygotsky (1886-1934) bør nævnes, men også de klassiske studier af John Deweys nære medarbejder, den amerikanske socialpsykolog John Herbert Mead (1863-1931), som nogen gange går under betegnelsen symbolsk interaktionist, og den russiske lingvist Mikhail Bakhtin (1895-1975) leverer teoretiske bidrag, som i dag læses som nogle af de betydningsfulde klassiske bidrag til den sociokulturelle læringsteori. Jeg har også en inspiration fra Jean Piaget (1896-1980), som repræsenterer en kognitiv retning, der adskiller sig fra den sociokulturelle ved at lægge vægten i studiet af læreprocessen på det enkelte individs kognitive strukturer frem for på det sociale og kulturelle.

Evalueringsteoretisk inddrager projektet to traditioner, den pædagogiske evalueringstradition og den rationalistiske samfundsforskning.

Selvom det at benytte evaluering som undervisningsredskab i dag fremstår som noget nyt, er det i virkeligheden slet ikke nogen ny idé. Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey (1859-1952) benyttede allerede evaluering på denne måde i 1890'erne, erfaringspædagogikken, der har Dewey som inspirator, og projektpædagogikken benytter evaluering på denne måde, bl.a. ved midtvejsevalueringer (Borgnakke 1996a og b). Projektet trækker i høj grad på en inspiration fra Finn Rasborg og kolleger fra det nu nedlagte Danmarks Pædagogiske Institut, som i 1960'erne og 1970'erne skrev om undervisningsevaluering. Det nye er, at sådanne tanker har bredt sig til næsten alle områder af undervisningssektoren. I dag tales der om f.eks. portfolio-evalueringer overalt i undervisningssektoren. Som andre eksempler kan nævnes gensidig evaluering i elevgrupper (Peer Assessment) og notebooks som evalueringsredskab, som er forskellige bud på evalueringsformer, der foregår løbende i undervisningsprocessen, som integrerer evaluering og undervisning og som har til formål at skabe refleksioner over læreprocessen og undervisningen hos eleverne og lærerne. (Dysthe m.fl. 2003, Gielen m.fl. 2003b, Segers m.fl. 2003a, Hauge m.fl. 2003, Krogh m.fl. 2003, Ruiz-Primo m.fl. 2003, Sluijsmans m.fl. 2003, Snow 2003).

Den rationalistiske samfundsforskning er især repræsenteret ved det senmoderne opgør hermed ved den svenske evalueringsforsker Evert Vedung, danskerne Erik Albæk og Peter Dahler-Larsen og andre, der har præget udviklingen af evalueringsteorien i de sidste 20-25 år.

Kapitel 6 indeholder en præsentation af sociokulturel læringsteori og en diskussion af læringsteoretiske problemstillinger. I kapitlet præsenteres det læringsteoretiske grundlag for projektet, og der argumenteres for nødvendigheden af at gøre sig det læringsteoretiske grundlag klart i en undervisningsevaluering, fordi det overordnede formål med undervisning er læring.

Kapitel 7 arbejder med spørgsmålet om at integrere undervisning og evaluering i en fælles læringskultur og argumenterer for, at Leontievs virksomheds-begreb kan fungere som en ramme for analyse af integrerede undervisnings- og evalueringsprocesser. Kapitlet diskuterer procesevaluering af undervisningen og giver et bud på, hvordan en sådan kan finde sted.

Kapitel 8 fremlægger de læringsteoretiske overvejelser, der har haft praktisk indflydelse i løbet af projektet. Selvom den grundlæggende læringsteoretiske forståelse i projektet er sociokulturel, så har andre læringsteoretiske elementer spillet ind i forskellige faser af projektet. F.eks. har der været en væsentlig Piaget-inspiration.

Kapitel 9 indeholder en nærmere præsentation af evalueringsbegrebet og den nyere diskussion heraf. Der trækkes tråde bagud, og det konstateres, at i tilknytning til undervisning har evalueringsbegrebet to rødder, dels en rod i den rationalistiske samfundsforskning og dels en rod i pædagogisk forskning. Begge skriver sig tilbage til starten af 1900-tallet, men har forskellige formål. Samfundsforskningens formål er effektevaluering, og den pædagogiske evaluerings formål er læring. Der sker en sammensmeltning af de to traditioner i slutningen af århundredet.

Kapitel 10 forfølger spørgsmålet, om undervisningskvalitet kan evalueres ved hjælp af effektevaluering. I praksis bliver det et spørgsmål om at undersøge, om der kan findes objektive kriterier for god undervisning, eller om der kan findes kriterier, der er kendt forud for undervisningen og dermed kan opfattes som objektive for denne. Der opstilles 18 komplementære punkter for 'den gode lærer' og 'den gode elev'. Kapitlet konkluderer, at man i et vist omfang kan benytte effektevalueringer, men at det principielt ikke er muligt at evaluere undervisningens faktiske effekt på læringen. Hertil er både undervisning og læring for komplekse størrelser. Inden for organisationsforskningen betegnes sådanne komplekse størrelser som vilde problemer i modsætning til tamme problemer. Når det drejer sig om vilde problemer, har vi ikke nogen klar viden om årsags-virkningsforhold og mål-middelrelationer.

IV Empiriske undersøgelser

De empiriske analyser er undersøgelser af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale effekt som undervisnings- og evalueringsredskab. Men også undersøgelser af forklaringskraften ved hhv. den rationalistiske forståelse af evaluering som effektmålinger og den senmoderne evalueringsforståelse som formative og refleksive processer. Afhandlingen viser at effektevaluering i et vist omfang er mulig, men samtidig er der en grundlæggende vanskelighed pga. kompleksiteten af de størrelser, undervisning og læring, der udsættes for evaluering. Komplekse størrelser relateres til organisationsteoriens begreb om vilde problemer, som, modsat tamme problemer, er uden klare og entydige indre årsag-virkningsforhold. En effektevaluering forudsætter enkle og entydige indre årsag-virkningsforhold.

Afsnittet fremlægger en analysemodel, der er opstillet med baggrund i de teoretiske afsnit. De empiriske analyser er afhandlingens helt centrale omdrejningspunkt. Det empiriske materiale består primært af båndoptagelser og andre registreringer og observationer af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 8 forskellige klasser på forskellige gymnasiale retninger og niveauer. Det centrale i de empiriske analyser er, at projektets evalueringsmetode (se kapitel 2) er blevet analyseret med tre forskellige analysemodeller: Dialog-analyse, sporanalyse og oplevelsesanalyse. Hertil kommer, at disse analyser er suppleret med analyser af lærer- og elevopfattelser på grundlag af interviews og rundbordssamtaler. Klasseobservationer og materiale fra det samarbejde, jeg havde med lærerne i de klasser, der indgik i projektet, indgår i analyserne. Analyserne koncentrerer sig om tre af klasserne, hvor især én bestemt klasse fra start blev valgt ud som den centrale for de empiriske studier. Hertil kommer to andre klasser, som også spiller fremtrædende roller i afhandlingen. De øvrige klasser spiller mere tilbagetrukne roller, men spillede en ganske betydelig rolle i det aktionsforskningsprojekt, som har udgjort rammen om hele projektet.

Kapitel 11 rummer en præsentation af en analysemodel, som kombinerer forskellige empiriske analyser af de lærer-elevsamtaler, der udgør evalueringsmetodens kerne.

Kapitel 12 og 13 beskæftiger sig med, om disse samtaler faktisk kan siges at være dialogiske, og hvordan lærerne arbejder med at etablere dialog. Det sker både i form af en kvantitativ og en kvalitativ undersøgelse af samtalerne balance mellem lærer og elev.

Kapitel 14 rummer en sporanalyse, som er en undersøgelse af de ovennævnte samtaler mellem lærer og elev for spor af undervisningens indflydelse og for spor af andre videnskilder. Konkret undersøges samtalerne for undervisningsspor, spor fra anden undervisning, spor fra hverdagsviden og kunnen og for manglende spor. Manglende spor kan konstateres, hvis man på forhånd opstiller en forventning om, hvilke spor der bør være, og man kan konstatere, at de ikke forekommer.

Kapitel 15 rummer en oplevelsesanalyse, som handler om elevernes og lærernes oplevelse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler lærings- og evalueringspotentiale. Efter hver fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er samtaleeleven og læreren blevet bedt om at udfylde et skema, hvor de blev spurgt om, hvordan de oplevede samtalen, om de oplevede at den var overfladisk eller havde fat i nogle vidensproblemer, og om tilhørereleverne var reelt lyttende. Læreren blev bedt om at afgive en række yderligere oplysninger om deres oplevelse af samtalen. Oplevelsesanalysen er blevet gennemført på grundlag af disse registreringer.

Kapitel 16 er analyser af lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever inspireret af Grounded Theory, hvor alle meningsenheder hentes frem. Hensigten med denne analyse er at undersøge lærernes og elevernes holdninger til og erfaringer med de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i gymnasieundervisningen. Det vil konkret sige, om det er et håndtérbart redskab, hvilke virkninger det har på undervisningen og ikke mindst, om det formår at integrere undervisning og evaluering.

V Konklusion og perspektiv

I kapitel 17 fremlægger jeg undersøgelsens konklusioner og prøver at se ud over denne undersøgelse ved at beskæftige mig med spørgsmål om, hvad resultaterne kan bruges til. De empiriske analyser munder ud i en validering af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som en metode, der integrerer undervisning og evaluering, men også som en idealtypisk metode, der må varieres og tilpasses praksis.

Et væsentligt perspektiv ved projektet er, at det ved at begrunde kravet om evaluering i undervisningens egne behov, søger at give det mening og tyngde for både lærere og elever. Og ved at undersøge en konkret evalueringsmetode kaster det lys over mulige udviklingsveje for undervisningen og undervisningsevalueringen i fremtiden.

Kapitel 2

Præsentation af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

”En lærer vælger ikke, om hun eller han vil benytte sig af sproget i klassen – det er et konstituerende element i undervisnings- og læreprocessen. Men læreren kan vælge, hvor meget og hvordan eleverne skal snakke og skrive i faget.” (Dysthe 2000 : 21)

2.1 Indledning

Citatet af Olga Dysthe ovenfor peger på noget helt centralt, nemlig at sproget er givet, men at det er lærerens valg, hvor meget og hvordan, det skal bruges i undervisningen, herunder hvor meget og hvordan eleverne skal have lov til at tale. Der ligger det helt grundlæggende valg til grund for dette projekt, at eleverne skal arbejde dialogisk, dvs. trænes i at indgå i en faglig dialog med læreren og med hinanden. Det sker ud fra en erfaring om, at det, på trods af gode hensigter, ofte er særdeles vanskeligt at etablere en egentlig dialog. Og ud fra en forestilling om, at dialogen rummer en mulighed for, at integrere undervisning og evaluering i én og samme proces.

Kapitlet rummer centrale dele af undersøgelsens konklusion. Normalt kommer konklusionen til sidst efter gennemgangen af de analyser, den er et resultat af. Årsagen til denne lidt utraditionelle fremgangsmåde er, at projektet er bygget op omkring udvikling og afprøvning af en metode til integration af undervisning og evaluering.

Forskningsprocessen omhandlede udviklingen af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale fra en foreløbig og løsere formuleret idé til en fastere og mere velbeskrevet metode. Denne udvikling foregik i et samarbejde med 8 gymnasielærere og deres elever i skoleåret 2002/2003 i 8 klasser, repræsenterende både alment gymnasium, vuc-hf, htx og hhx, en række fag; dansk, matematik, samfundsfag, biologi, engelsk og afsætningsøkonomi, både A, B og C-niveauer og elever i forskellige aldersgrupper, fra 15 årige 1g'er til voksne vuc-kursister.

Som idé var den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale således tilstede som et helt centralt element allerede fra projektets start, men den metode, der beskrives nedenfor, er et produkt af det nævnte udviklingsarbejde.

Projektet er gennemført som et aktionsforskningsprojekt, der både rummer en intervention i forskningsgenstanden, en forskning i de processer, der er et resultat af interventionen, og et udstrakt samarbejde med de deltagende lærere. For at projektets røde tråd har kunnet fastholdes i den turbulens, dette medfører, har jeg arbejdet med en idealtipe, kaldet den fagligt-evaluerende lærer-elevsamtale som det faste forankringspunkt³. I en vis forstand er idealtipen således både udgangspunkt og slutpunkt for processen. Den er udviklet undervejs. Arbejdet med projektet i alle de deltagende klasser har bidraget til dens udvikling, men allerede midtvejs i projektet tegnede konturerne af idealtipen sig så tydeligt, at det er mere relevant at fremlægge den, end det er at fremlægge den oprindelige idé.

Jeg gør derfor meget ud af at forklare metoden i dette kapitel, så læseren kan bære en klar fornemmelse af kernen i projektet med sig ved læsning af afhandlingen.

Metoden lægges således frem som et af projektets resultater.

I kapitlerne 12 til 16 fremlægges der omfattende analyser af det datamateriale, der er indsamlet i projektet. Disse analyser har fungeret som leverandører af elementer til metoden og ikke mindst som en validering af den. Det skal forstås således, at de

³ Idealtipebegrebet stammer fra den tyske sociolog Max Weber. Det er en typebeskrivelse af et ideal (en model) og ikke en beskrivelse af faktisk forekommende forhold. Se i øvrigt punkt 4.4.

antagelser om metodens egnethed som et integrerende undervisnings- og evalueringsredskab, der lægges frem her i kapitel 2, er dokumenteret i dette datamateriale. Dvs. ved forskellige analyser af de 72 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, der blev optaget og transkriberet i projektet, og observationsrapporter (kapitel 12, 13 og 14), ved analyse af skemaoplysninger for 114 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler indeholdende læreres og elevers egne formuleringer af deres oplevelser ved anvendelse af metoden (kapitel 15) samt ved analyse af afsluttende lærerinterviews og rundbordssamtaler med eleverne (kapitel 16).

2.2 De grundlæggende principper i samtalen

Samtalen er konstrueret af elementer, som i større eller mindre grad benyttes i gængs undervisning. Den er således ikke mere 'kunstig' end al anden mundtlig undervisning, som eleverne møder. Og der er som sådan ikke noget egentlig nyt i den i forhold til sædvanlig undervisning, hvilket heller ikke er hensigten. Den afgørende forskel til en almindelig undervisningsdialog ligger i en systematisk fastholdelse af hver enkelt elev på skift i en længere faglig dialog med læreren i klassens (semi)offentlige rum.

Almindeligvis foregår undervisningsdialoger (eller gruppesamtaler) mellem læreren og mange elever ad gangen. Det spørgsmål, den ene elev ikke kan svare på, kan en anden elev måske, og den tanke, den anden ikke kan fuldføre, fuldføres måske i fællesskab. Denne lærerstyrede klassedialog har mange fordele, især at den kan få lærerens faglige pointe frem, men den muliggør, at den enkelte elev kan 'gemme' sig i flokken og herved kan vildlede både læreren og sig selv mht. det faktiske faglige niveau, fordi det ikke nødvendigvis bliver udfordret i den fælles dialog.

Alternativt kan læreren ty til en egentlig overhøring af eleverne på skift, hvilket giver mulighed for at teste den enkelte elevs viden og kunnen i et emne, men samtidig hæmmer dialogen og hermed også elevernes mulighed for selv at bidrage til emnets udforskning. Herved fratages eleverne en vigtig impuls til udfoldelse og udvikling af læreprocessen. Det kræver i hvert fald stærke og selvstændige elever, hvis en overhøring skal kunne udvikle sig til en dialog.

I arbejdet med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale i klasserne udviklede der sig nogle rammeprincipper for samtalen, som jeg vil summere op og kort begrunde nedenfor.

Rammeprincipper for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale:

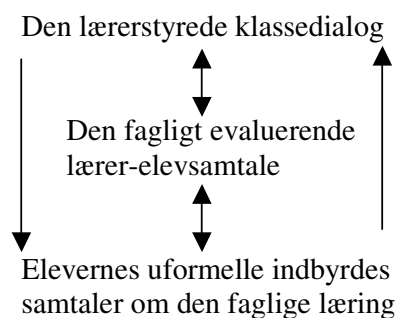
1. Samtalen er mellem én lærer og én elev.
Herved fastholdes den enkelte elev i en fagligt forpligtende dialog med læreren.
2. Samtalen varer max. 5 minutter.
Den enkelte elev skal fastholdes i lang tid i den faglige dialog (5 minutter anses for lang tid).
3. Samtalen foregår med (de) andre elever som tavse og aktivt lyttende tilhørere.
Herved tvinges eleverne til at lytte til en faglig dialog, som de har mulighed for at leve sig ind i og selv at deltage i efter de første 5 minutter.
4. Samtalerne opfattes som en undervisningsform. Samtalen har et fagligt emne fra undervisningen. Alle faglige emner er gode, små som store. Det kan være et grammatisk problem, koordinatsystemet, et økonomisk begreb, en biokemisk proces etc.
Herved fungerer samtalen som en undervisningsmetode, der benyttes til undervisning i noget af det faglige stof, der under alle omstændigheder skal undervises i.
5. Læreren bestemmer, hvem der vælger emnet.
Herved markeres, at det er læreren, der har ansvaret for undervisningen.

6. Læreren bestræber sig på at stille åbne og autentiske spørgsmål og følger – om nødvendigt – op med mere lukkede spørgsmål, når en faglig udfordring skal strammes.
 Autentiske spørgsmål vil sige spørgsmål, som læreren ikke kender svaret på i forvejen, hvilket typisk vil være: Havde du hørt om det her, før vi startede undervisningen? Hvad er din viden om...?, Hvor kender du det fra...? Har du hørt om det her i andre fag...? Fortæl mig om...? Hvad synes du er vigtigst? Hvad har du lært om emnet siden vi startede undervisningen? etc. Lukkede og ikke-autentiske spørgsmål af typen, hvad er 2 + 2?, åbner ikke for en dialog, men kan være nødvendige, når læreren vil stramme en faglig udfordring.
7. Samtalen afrundes ikke, den afbrydes bare, når et stopur markerer, at tiden er gået. Herved understreges det, at samtalen skal fungere som oplæg til en videre klassedialog og ikke som en afsluttet dialog i sig selv.
8. Samtaler gennemføres tilbagevendende over længere perioder med en eller flere elever om ugen (typisk 2-4), så der er tale om en fortløbende aktivitet, og der opbygges en sekvens af samtaler, som kan indgå i klassens refleksioner over undervisningen og læreprocessen.
 En enkeltstående samtale kan efterlade flere faglige problemer, som kan tages op i efterfølgende samtaler. Samtalerne bliver et institutionaliseret element i undervisningen, som både lærer og elever kan henvise til og trække på.
9. Umiddelbart efter en samtale svarer samtaleeleven skriftligt på et skema med spørgsmål om sin egen oplevelse af samtalen og om sin oplevelse af kammeraternes medleven. Det samme gør læreren og de lyttende kammerater. Det sidste blev ikke gjort i projektet, hvilket jeg betragter som en mangel. Senere i projektet blev de lyttende kammeraters oplevelse dog forsøgt inddraget via rundbordsamtaler. Herved igangsættes refleksioner over samtalen og dens indhold hos både lærer og elever.

Ved vedvarende at benytte korte indslag af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i løbet af skoleåret bliver der produceret markante input til klassedialogen og til den uformelle samtale om læring, der finder sted mellem eleverne indbyrdes, f.eks. i frikvartererne. Man kan forestille sig, at samtalerne igangsætter og stimulerer kredsløb eller kæder af samtaler om forskellige spørgsmål, der vedrører evaluering af undervisningen, se fig. 2.1 nedenfor.

Fig. 2.1 viser et simpelt evalueringskredsløb. Modellen tager udgangspunkt i den lærerstyret klassedialog, som er lærerens redskab til at få eleverne til at udvikle en faglig pointe, som læreren kender på forhånd. Principielt deltager alle elever heri. Men et problem ved metoden er, at det dialogiske element let forsvinder, fordi både lærer og elever fokuserer på at komme frem til lærerens faglige pointe. Eleverne forsøger ofte at gætte, hvad det er, læreren gerne vil høre. På den anden side har vi elevernes uformelle indbyrdes samtaler om den faglige læring. Den finder sted i frikvartererne, og når eleverne mødes uden for timerne. Hvis den da finder sted!

Fig. 2.1. Model for et simpelt evalueringskredsløb



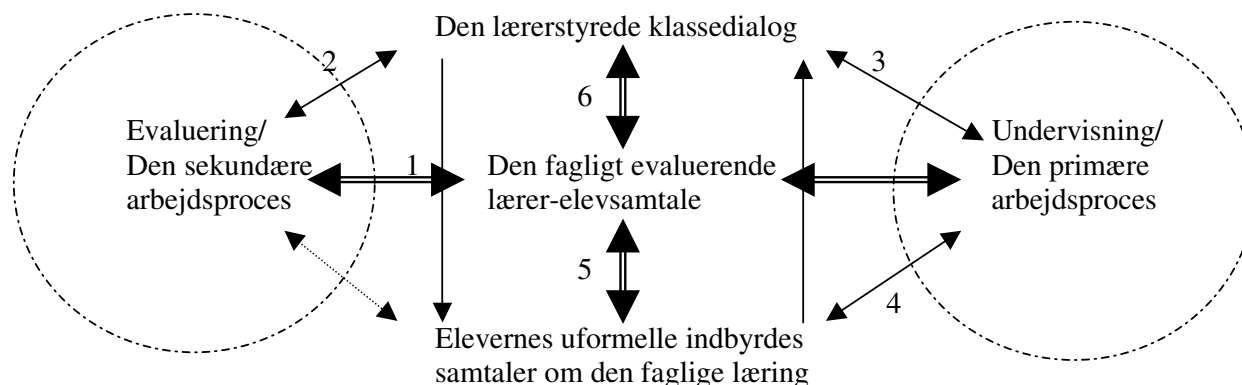
Ideelt set igangsætter den lærerstyrede klassedialog uformelle samtaler hos eleverne, markeret ved pilen fra 'den lærerstyrede dialog' til 'elevernes uformelle indbyrdes samtaler om den faglige læring'. Disse uformelle elevsamtaler spiller ideelt set tilbage til den lærerstyrede klassedialog i form af elevbidrag, næste gang den finder sted, markeret ved pilen fra 'elevernes uformelle indbyrdes samtaler om den faglige læring' til 'den lærerstyrede klassedialog'.

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som er tænkt som en reel dialog (se meget mere herom senere) tænkes at fungere som et forstærkende medium for denne cirkulation, markeret ved de to dobbeltpile i modellen. I dialogen åbnes der for, at eleven kan tage forhold op, som drøftes i elevernes uformelle samtaler eller, hvis der ikke er sådanne i praksis, kan en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale tænkes at sætte gang i en sådan. På samme måde kan både læreren og eleven tage emner fra den lærerstyrede klassedialog op i en samtale eller i en klassedialog kan der refereres til en samtale. Samlet set er idéen, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale kan understøtte både faglige læreprocesser og evaluerende processer i klassen.

Den fagligt evaluerende samtale er tænkt som en undervisningsform, der fremmer elevernes selvstændige refleksion. I lighed med gruppediskussionen lægger den også op til en kollektiv refleksion, men i modsætning til gruppediskussionen er den fokuseret på og tager udgangspunkt i læreprocessen hos en enkelt elev ad gangen.

Et af formålene med fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er at facilitere, inspirere og understøtte læringsmiljøet, dvs. både den daglige samtale i undervisningen og elevernes uformelle indbyrdes samtaler. Den fagligt evaluerende samtales placering i klassens fælles faglige og læringsmæssige samtale er illustreret i nedenstående figur 2.2.

Fig. 2.2. Model for et komplekst evalueringskredsløb



Det er endvidere et formål med fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i læringsmiljøet at bringe den individuelle læreproces direkte i samspil med klassens fælles læreproces, hvilket også er søgt illustreret i fig. 2.2 ovenfor. Det har et dobbelt formål, nemlig dels at stimulere og skærpe den enkeltes fornemmelse af egen læreproces, hvilket antages at ske, når eleven skal formulere sig overfor tilhørere og skal lytte til andres fremstilling, og dels at stimulere og skærpe den fælles læreproces ved at gøre enkeltelevers læreproces til genstand for fælles opmærksomhed.

Endelig har fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler det formål at bidrage til at evaluere undervisningen og læreprocesserne. Det sker ved at gennemførelsen af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale kaster information fra sig både til læreren og eleverne om undervisningens samspil med elevernes læreprocesser. Den information søger læreren systematisk i samtalerne. De fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler rejser således forskellige problemstillinger og spørgsmål vedrørende evaluering (evalueringsemner) i en klasse.

Tallene i modellen refererer til en handling og pilene refererer til forskellige interaktionskanaler. Vi kan konstruere et eksempel: 1. En fagligt evaluerende lærer-elevsamtale bringer et interessant perspektiv frem, f.eks. at læreren opdager, at eleverne ikke har de faglige forudsætninger, han forventede. 2. I den efterfølgende klassedialog inddrager læreren dette perspektiv, for at undersøge om denne mangel gælder for flere i klassen. 3. Han gennemgår dernæst noget fagligt stof, som han nu har fundet ud af er nødvendigt. 4. Nogle elever taler om dette i frikvarteret. 5. En af eleverne tager problematikken op i en senere fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. 6. Læreren tager atter problematikken op i en efterfølgende klassedialog. osv. Der kan tænkes andre veje rundt i modellen. Dobbelpile angiver veje, der forventes at virke ofte, enkeltpile veje, der forventes at virke jævnlige og stiplede pile veje, der forventes at virke sjældent. Det var håbet i projektet, at det kunne lykkes at igangsætte eller styrke elevernes selvstændige refleksioner over den faglige læring, markeret ved den stiplede pil i modellen. Men det lykkedes ikke for alvor at vise, om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale havde denne effekt.

Der kan tænkes at cirkulere flere sådanne evalueringsemner på samme tid. De kan krydse hinanden, og de kan smelte sammen til nye emner. Tilsammen repræsenterer de et komplekst samspil mellem de primære og de sekundære arbejdsprocesser. De primære arbejdsprocesser er arbejdet med den faglige undervisning som sådan. De sekundære arbejdsprocesser er reflekterende og evaluerende arbejdsprocesser i forhold til de primære arbejdsprocesser. Begreberne er udviklet af Finn Rasborg (Rasborg 1969), se mere herom i kapitel 9, punkt 9.7. De fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er helt centrale som udklækningssted for sådanne evalueringsemner og som opsamlingssteder for fælles refleksioner herover, efter at de er sat i kredsløb, dvs. som en iscenesættelse af de sekundære arbejdsprocesser.

2.3 Udviklingen af den sociale kreds og to dialog-rum

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale integrerer evaluering og undervisning i én og samme arbejdsproces og anvendes fortløbende over skoleåret parallelt med den øvrige undervisning. Det er en metode til at fokusere evalueringen på undervisningens evne til at indgå i et samspil med elevernes faglige læreprocesser.

Metoden producerer fortløbende mundtlige elevhandlinger, som er en del af undervisningen og som i sig selv udgør en væsentlig del af evalueringen.

Metoden har flere formål:

- at fungere som faglig undervisning
- at fastholde hver enkelt elev i en længere faglig dialog med læreren

- at tvinge eleverne til at lytte til hinanden og herved drage fordel af hinandens viden og kunnen
- at fungere som oplæg til en efterfølgende faglig dialog i klassen
- at fokusere på den enkelte elevs viden og kunnen med henblik på at skaffe et grundlag for evaluering af undervisningen
- at skabe afgrænsede fælles læringsbegivenheder i klassen, som kan danne basis for refleksioner (r-i-a (reflections-in action) og r-o-a (reflections-on-action), se Schöns refleksionsbegreber kapitel 7, punkt 7.12)

Metoden er meget simpel og kan gennemføres i enhver undervisning, i ethvert fag og af enhver lærer. Den består i, at man i en klasse indfører en arbejdsform, der systematisk benytter sig af to forskellige dialogtyper. Den ene dialog er en faglig samtale mellem én lærer og én elev. Den anden dialog er fælles for hele klassen og finder sted i umiddelbar forlængelse af den første og relaterer sig hertil. Der gælder stramme regler for, hvorledes den første dialog skal forløbe, hvorimod den anden forløber mere frit. Man kan opfatte det som to forskellige dialog-rum.

Det første dialog-rum er den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som er en 5 minutters faglig dialog mellem én lærer og én elev. Den fungerer som et oplæg til den efterfølgende klassesamtale i dialog-rum 2. Alle de øvrige elever i klassen deltager som tavse og opmærksomme tilhørere, helst placeret i en fysisk tæt social kreds omkring de samtalende. De må ikke medbringe nogen form for bøger, papir og blyant, mobiltelefoner eller andet i den sociale cirkel, kun sig selv og deres opmærksomhed. Det kan aftales, at samtaleeleven gives en mulighed for en kort 'time-out', hvor kammeraterne kan konsulteres. Alle elever er samtaleelev efter tur, og samtalerne er placeret med 1 eller 2 samtale-sessioner pr. lektion fordelt over hele skoleåret, så den samlede sekvens af samtaler kan udgøre en fortløbende arbejdsproces parallelt med den ordinære undervisning (primær og sekundær arbejdsproces).

Samtalen er en undervisningssamtale mellem én lærer og én elev, der er lagt i stramme rammer med henblik på både at kunne anvendes til et undervisningsformål (den primære arbejdsproces) og til et evaluerings-formål (den sekundære arbejdsproces).

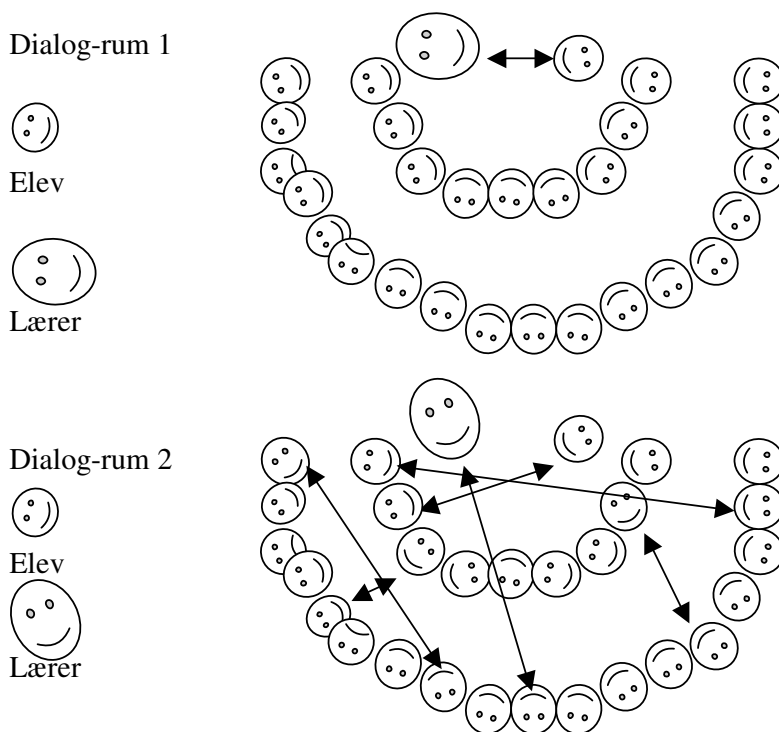
Læreren og eleverne beslutter selv alle øvrige forhold. Samtalen afrundes ikke. Den stopper bare, når et stopur forkynder, at 5 minutter er gået.

Det andet dialog-rum er det umiddelbare efterspil til en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, hvor alle elever kan bidrage med indlæg, som relaterer sig til det, der er sagt og sket i den forudgående lærer-elevdialog. Det er især, hvis der er etableret en social kreds, at dette dialog-rum fremstår tydeligt. Se modellen i figur 2.3 nedenfor, hvor dialog-rummene er angivet ved hjælp af halvcirkler, med læreren og samtaleeleven placeret foran.

Både den primære og den sekundære arbejdsproces foregår i begge dialogrum. Man må ikke forledes til at tro, at den primære arbejdsproces knytter sig til dialog-rum 1 og den sekundære arbejdsproces til dialog-rum 2. Begge arbejdsprocesser (undervisning og evaluering af undervisning) foregår i begge dialog-rum. Dialogen i dialog-rum 1 er organiseret som en faglig dialog og dermed som en primær arbejdsproces (dvs. som undervisning). Derfor er det ikke umiddelbart noget problem at etablere den primære arbejdsproces. Vanskeligheden ligger i også at etablere den sekundære arbejdsproces. Her bliver man (læreren) nødt til at arbejde systematisk med nogle elementer, der kan igangsætte og fastholde dette arbejde. F.eks. ved på forhånd at beslutte sig til, hvilket evalueringskriterium der skal anvendes i en samtale (se nærmere herom under punkt 2.4

og 2.8 nedenfor). Ved at benytte en spørgeteknik i den faglige dialog (primære arbejdsproces) der åbner muligheder for at igangsætte og fremme den sekundære arbejdsproces (se herom under punkt 2.5 nedenfor). Eller ved analytisk at holde fast i faserne i den sekundære arbejdsproces (se nærmere herom punkt 2.6 nedenfor).

Figur 2.3. Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale - Model for lærer og elevs placering i social kreds



En pil i figur 2.3 angiver en dialogisk udveksling.

Etableringen af den sociale kreds repræsenterer en ritualisering og en institutionalisering af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som formentlig har virket fremmende på dens funktion, fordi alle var klar over deres rolle. Samtalen blev iscenesat.

Den sociale kreds bevirker, at alle eleverne bliver inddraget ved indlevelse og deres opmærksomhed øges. De bliver *operativt opmærksomme* (se Schön, punkt 7.12), fordi deres refleksioner foregår i selve handlingen.

2.4 Evalueringskriterier

Jeg vil senere gå nøjere ind på evalueringsspørgsmålet og spørgsmålet om evalueringskriterier. I denne præsentation af metoden er det tilstrækkeligt med nogle mere skitse-mæssige betragtninger.

Evaluering er basalt set en systematisk undersøgelse af, om det, man laver, er godt nok.

Men hvornår er undervisningen god nok?

For at kunne besvare spørgsmålet må vi opstille et eller flere kriterier, som vi kan benytte i en systematisk undersøgelse af undervisningen.

Man kan som udgangspunkt sige, at undervisningen er god nok, når eleverne lærer det, de skal. Men hvor og hvornår har nogen egentlig lært det, de skal? Det er ikke nemt at afgøre. Hvis en elev kan en hel masse fagligt, så kan man jo antage, at vedkommende har lært det i undervisningen. Men det er ikke sikkert. Det kan være, at eleven kunne det hele

på forhånd, det kan være, at undervisningen har været så dårlig, at eleven har været nødt til at få meget hjælp af sine forældre og kammerater, det kan være, at eleven har læst stoffet selv osv. Sat på spidsen kan vi ikke engang afvise, at undervisningen kan have været direkte skadelig, og at eleven derfor har spildt sin tid.

Læring er et alt for komplekst fænomen at forsøge at iagttage direkte. Dels fordi det er vanskeligt at konstatere. Dels fordi læreprocesser ikke nødvendigvis finder sted samtidig med de påvirkninger, der stimulerer dem. Og dels fordi der er det helt principielle problem, at vi ikke kan etablere entydige årsag-virkningsrelationer. Relationen mellem undervisning og læring er et vildt problem, dvs. at det er komplekst og uden klare og entydige indre sammenhænge.

Jeg mener ikke, det er tilstrækkeligt alene at evaluere undervisningen på elevernes viden. Den kan de – som nævnt – have tilegnet sig andre steder. I stedet vil jeg evaluere den på dens evne til at *indgå i et samspil med elevernes læreprocesser*, og her kommer deres viden ind som et blandt flere elementer. Elevernes læreprocesser operationaliserer jeg som deres *handlinger i undervisningen*. Det vil i praksis sige deres mundtlige, skriftlige, kropslige og produktmæssige udsagn.

Nedenfor opstilles 5 evalueringskriterier, og jeg vil med eksempler vise, hvordan de kan anvendes i undervisningen. For alle kriterier gælder, at de er konstrueret til analyse af elevernes handlinger i undervisningen med henblik på at evaluere undervisningens evne til at indgå i et samspil med elevernes faglige læreprocesser.

1. Videnskriteriet – sikker viden, usikker viden, manglende viden

Det handler om at etablere en profil af elevens viden om et fagligt emne. Undervisningen har til opgave at give eleven en faglig udfordring, som kan udvikle dennes viden og kunnen på et givet felt. Det sker ikke, hvis undervisningen kun bevæger sig inden for elevens sikre viden eller inden for elevens manglende viden. Hvis undervisningen derimod formår at ramme zonen for elevens usikre viden, er der basis for, at eleven kan udvikle sig fagligt. Her kan eleven nemlig bruge sin forhåndsviden og konfrontere denne med ny viden.

Succeskriteriet er, at undervisningen rammer zonen for elevens usikre viden.

2. Oplevelseskriteriet – oplevelse af faglig udfordring

Et andet kriterium er elevens oplevelse af at blive fagligt udfordret og lærerens og klassekammeraternes oplevelse af, at en elev bliver fagligt udfordret. Hvis eleven møder en faglig udfordring, vil det medføre en oplevelse af, at noget er svært. Hvis eleven klarer den faglige udfordring helt eller delvist, vil det medføre en oplevelse af succes. Hvis eleven møder en for stor faglig udfordring, vil eleven opleve, at noget er svært og formentlig også opleve en frustration over ikke at kunne leve op til udfordringen. Hvis eleven ikke møder en faglig udfordring, f.eks. hvis læreren stiller for nemme spørgsmål, så vil eleven opleve at blive undervurderet og formentlig opleve kedsomhed.

Tilsvarende vil læreren og andre elever ved at indgå i eller lytte til en dialog med eleven kunne registrere forskellige oplevelser af, hvordan eleven klarer en faglig udfordring.

Succeskriteriet er, at både lærer, andre elever og eleven selv oplever, at eleven møder en faglig udfordring, som det lykkes helt eller delvist at klare.

3. Spor-kriteriet – Spor af undervisningen i elevernes handlinger

Her antages det, at læreprocesser er relativt autonome. De foregår, uanset om der foregår undervisning eller ej. Undervisningen har ikke privilegeret adgang til at påvirke elevernes læreprocesser, men står i et konkurrenceforhold til og indgår i et samspil med alle mulige andre påvirkningskilder, som verden er så fuld af. Jeg foreslår derfor, at *spor af undervisningen i elevernes handlinger* kan være et evalueringskriterium. Det er et kriterium, som lærerne allerede (intuitivt eller systematisk) benytter sig af, især ved retning af skriftligt arbejde, og det er også et kriterium, der forholdsvis nemt kan operationaliseres og anvendes systematisk og kontinuert i undervisningen. Man kan lede efter sådanne spor i mundtlige udsagn, i skriftlige udsagn eller andre produkter fra eleven. Man vil ligeledes kunne lede efter spor fra andre fag, spor af hverdagsviden og manglende spor. Hvis et elevudsagn kun rummer spor af hverdagsviden eller manglende spor, er det et problem.

Et succeskriterium er, at der i elevhandlingerne kan findes spor af undervisningen.

Et andet succeskriterium er, at der i elevhandlingerne kan findes spor af undervisning i samspil med spor fra anden undervisning og fra hverdagsviden.

4. Deltagelseseskriteriet – deltagelse i ligeværdig dialog med læreren

Kriteriet drejer sig generelt om, hvorvidt eleven er i stand til at deltage i undervisningens forskellige dele på et relevant niveau. Det kan både være i skriftligt og i mundtligt arbejde. Læreren opstiller på forhånd en forventning til elevdeltagelsen (deltagelseseskriteriet) og anvender dernæst undervisningselementer, der tilgodeser elevernes mulighed for at deltage. Herefter undersøges, i hvilket omfang eleverne faktisk magtede at leve op til deltagelseseskriteriet.

Et eksempel er deltagelse i en faglig dialog med læreren, hvor deltagelseseskriteriet er, at eleven er i stand til at indgå i en ligeværdig dialog med læreren. Ligeværdig kan defineres på forskellig måde, alt afhængig af hvilket fagligt niveau vi befinder os på. Nedenfor er der to definitioner, som vil kunne bruges:

a) Ligeværdighed = elevoptag. Elevoptag⁴ betyder, at eleven tydeligt inddrager lærerens faglige udfordring i sin respons.

b) Ligeværdighed = gensidig udfordring. Gensidig udfordring betyder, at eleven er i stand til at optage en faglig udfordring fra læreren og at stille læreren en relevant faglig udfordring i sin respons.

Succeskriteriet er, at eleven lever op til ligeværdighed i den forstand det er defineret.

⁴ Nystrand m.fl. 1997 definerer 'uptake' som "incorporation of previous answers into subsequent questions" (p 36) og citerer p. 39 J. Collins (1982). Discourse style, classroom interaction and differential treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14, 429-437 for flg. Definition: "Uptake occurs when one conversant, for example, a teacher, asks someone else, for example, a student, about something the other person said previously".

5. Refleksionskriteriet – Igangsætning af refleksioner hos lærer og elever
 Refleksionskriteriet er i høj grad et proceskriterium. Det handler om at tilskynde til refleksioner i undervisningen. Der findes grundlæggende to typer, reflections in action (r-i-a) og reflections on action (r-o-a), dvs. refleksioner, der finder sted, mens undervisningen foregår (jf. den sekundære arbejdsproces) og refleksioner, der finder sted efter, at undervisningen er ophørt (Schön 1987).

Det afgørende er ikke kvaliteten af disse refleksioner, men det, at de faktisk finder sted, og at de finder sted som fælles og fortløbende refleksioner i klassen.

Succeskriteriet er, at den enkelte elev bidrager til de fælles refleksioner om undervisningen i klassen, og at sådanne refleksioner fortløbende finder sted.

2.5 Hvordan kan læreren fremme dialogen i de to dialog-rum?

En elevs viden på et område kan kategoriseres som sikker, usikker eller manglende. Læreren skal i samtalen forsøge at bringe eleven ind i feltet for dennes usikre viden, det svarer til at give eleven en passende faglig udfordring, fordi det her er muligt at lære nyt. Der skal naturligvis tages behørig pædagogiske hensyn, så fagligt, socialt eller psykisk svage elever ikke udsættes for en voldsom eksponering for resten af klassen. Sådanne hensyn kan tages ved at regulere sværhedsgraden af emnerne, ved at tillade forberedelse etc. Men helt grundlæggende gælder det om at stille spørgsmål, som eleven er i stand til at besvare.

I de undersøgelser, jeg har foretaget, kunne de fleste af den type problemer løses relativt let. Flertallet af lærerne og eleverne foretrak samtaler, hvor samtaleeleven ikke var forberedt på emnet. Det gav samme betingelser for alle, det legitimerede, at der var noget eleven ikke kunne og sænkede dermed præstationsangsten, og det gav tilhørereleverne en enestående mulighed for at leve sig ind i samtalen.

Spørgeteknik er det vigtigt, at læreren benytter sig af *autentiske spørgsmål, optag, høj værdsætning, udfordring og platformbygning* i lærer-elevdialogen. (Nystrand m.fl. 1997, Dysthe 2000).

Autentiske spørgsmål har ikke indbygget på forhånd givne svar. Det er åbne spørgsmål, der ikke har til formål at kontrollere eller teste eleven, men at få eleven til at tænke over et eller andet. Hvis læreren søger bestemte svar med sine spørgsmål, og eleven er henvist til at gætte, hvad læreren tænker på, er det ikke oplæg til dialog. Det kan være meget vanskeligt for en lærer at stille autentiske spørgsmål, fordi målet med undervisningen jo er at gennemgå et bestemt pensum, og fordi der ofte findes et endeligt facit, som læreren målbevidst søger hen i mod. Hvis læreren f.eks. spørger, hvilke beslutningsprocedurer, der gælder i EU, er det ikke et autentisk spørgsmål, men et test- eller overhøringsspørgsmål. Hvis læreren derimod spørger, *hvad eleven ved om* beslutningsproceduren i EU, så er det et autentisk spørgsmål, fordi eleven ikke bliver spurgt om *noget i EU*, men om *sin viden om noget i EU*. Og læreren kender ikke svaret på spørgsmålet. Hvis eleven svarer, at 'det ved jeg ikke noget om', så må læreren opfatte det som et fagligt udgangsniveau for samtalen, som eleven markerer. Det er meget muligt, at det ikke er elevens reelle faglige niveau. Læreren kan så følge op med endnu et autentisk spørgsmål, f.eks. 'har du nogensinde set tv-billeder af EU-politikere i jakkesæt?' Hvis eleven bider på her, kan samtalen bygges op herfra. F.eks. med et spørgsmål om, hvilke tanker eleven har gjort sig i den forbindelse.

Når en lærer benytter autentiske spørgsmål bliver undervisningen mindre forudsigelig, hvilket kan udgøre et problem for den lærer, der ikke er godt inde i sit stof. Nystrand skriver herom:

”Because authentic questions have unpredictable answers, they pose some risk for teachers who do not have an in-depth understanding and feel for the literature they teach. When teachers ask authentic questions and engage their students in substantive conversations, they must be prepared to move with an unfolding discussion that they will not always be able to anticipate fully before class begins and that often cannot be repeated from class to class; for any given class, they will not always be able to anticipate all aspects of the text they may need to discuss” (Nystrand m.fl. 1997 : 106-107).

Optag betyder at indbygge noget af det, den anden har sagt, i sin egen replik. Der er tale om optag, hvis læreren bygger videre på noget af det, eleven allerede har sagt i dialogen (Nystrand m.fl. 1997 : 36,39, 119).

Høj værdsætning er konsekvensen af optag. Ved at bygge videre på det, eleven netop har sagt, viser læreren, at han tager elevens bidrag så alvorligt, at de kan indgå i dialogens videre udvikling. Både mine og andres undersøgelser viser tankevækkende eksempler på, hvad der sker med elevens selvtillid i en dialog, hvis læreren bare overhører det, eleven faktisk siger, hvor fagligt spinkelt eller forkert det end er, og kun forfølger sin egne idéer og tankegang (Christensen 2004 og Nystrand m.fl.1997). Optag og høj værdsætning af elevens bidrag er med til at skabe dialogen frem for lærerreaktioner som ’flot’, ’godt’, ’korrekt’, som fastholder læreren som den faglige autoritet, der står uden for dialogen.

Faglig *udfordring* betyder, at eleven bliver bedt om at åbne en dialog og i dialogens forløb fastholdes på egne udsagn, uanset om de er fagligt acceptable eller ej.

Platformbygning betyder, at læreren understøtter det fagligt korrekte/acceptable i elevens usikre viden og på denne måde søger at bygge en faglig platform, der er tydelig for eleven, hvorpå denne kan føle sig på sikker grund i den videre samtale.

Evalueringen består for både lærer og elever i at bearbejde den information om elevens faglige niveau i forhold til undervisningen og undervisningens krav. Det er vigtigt, at samtalerne foregår åbent i klassen, så alle elever hører alt. Det er herved, at metoden kan fungere både som undervisning og som evaluering på samme tid og kan levere stof til den efterfølgende undervisning. Det virker endvidere stærkt udfordrende på elevernes faglige læreprocesser og på lærerens erkendelse af undervisningens evne til at indgå i et frugtbart samspil med eleverne, at den foregår i et (klasse)offentligt rum.

Den fælles klassedialog i dialog-rum 2 fremmes bedst ved, at læreren inviterer hertil med hele sin attitude. I mine undersøgelser har det ofte været sådan, at den sociale kreds helt af sig selv har bidraget, fordi eleverne her – iflg. deres egne kommentarer – havde fået opbygget et vældigt indre pres til at sige noget, fordi de havde været tvunget til at være fuldt opmærksomme, idet de sad for tæt på læreren og samtaleeleven til, at de kunne (tillade sig at) lave noget andet. De var desuden frataget deres notespapir, kalender, mobiltelefoner o.a., der kunne aflede deres opmærksomhed.

En mulighed for at styre klassedialogen ligger i at bede kredsen om at forholde sig til, hvad de mener, der lå af sikker viden, usikker viden og manglende viden i det elevbidrag de lige har lyttet til.

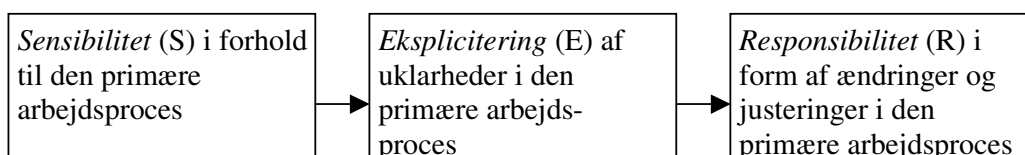
2.6 Analytiske led i læreres og elevers arbejde med den sekundære arbejdsproces

I enhver undervisning vil læreren i et eller andet omfang arbejde med den sekundære arbejdsproces og herved fornemme, om eleverne forstår og følger med i undervisningen. I praksis kan det dog være meget svært at få alle led i denne proces til at fungere. Analytisk

kan processen beskrives ved tre led, som følger af hinanden, sensibilitet (S) i forhold til den primære arbejdsproces, eksplicitering (E) af uklarheder i den primære arbejdsproces og responsibilitet (R) i forhold til den primære arbejdsproces.

De samme processer er på spil, når det gælder eleverne. Deres primære arbejdsproces er deltagelse i undervisning. Når eleven støder på vanskeligheder i sin faglige dialog med læreren, svarer det til, at grænsen mellem elevens sikre og usikre viden og kunnen overskrides. Det er en faglig udfordring af eleven, som kan give anledning til, at denne begynder at tænke over sin egen faglige læreproces. Hvilket svarer til, at der sættes gang i elevens S-E-R-processer. Sensibilitet svarer til øget opmærksomhed omkring egen viden og kunnen. Eksplicitering svarer til tydeliggørelse af hvori problemerne består. Og responsivitet svarer til at gøre noget ved det, f.eks. ved at opsøge ny viden hos læreren. Disse processer er kernen i den undervisningsintegrerede evaluering, se fig. 2.4.

Fig. 2.4. Analytiske led i læreres og elevers arbejde med den sekundære arbejdsproces, S-E-R-processer



Der er imidlertid et led, der er en forudsætning for at S-E-R-processerne kan få en hensigtsmæssig retning, nemlig etablering af en faglig evaluerende dialog. Det er ikke nok, at læreren fornemmer undervisningens styrker og svagheder, og det er ikke nok, at eleven fornemmer sine faglige styrker og svagheder. Der skal etableres en eksplicit evaluerende lærer-elevdialog om det faglige (en primær arbejdsproces) og det er inden for denne, at læreren og eleverne kan arbejde med S-E-R-processerne. Det kan lyde banalt, men er helt grundlæggende for arbejdet. Læreren og helst også eleverne skal være bevidste om, at de på en og samme tid indgår i en faglig og en evaluerende dialog. Etableringen af dialogen er lærerens ansvar.

Ved at iscenesætte den får den en rituel karakter, hvorved det tydeligt markeres, at der arbejdes simultant med både den primære og den sekundære arbejdsproces.

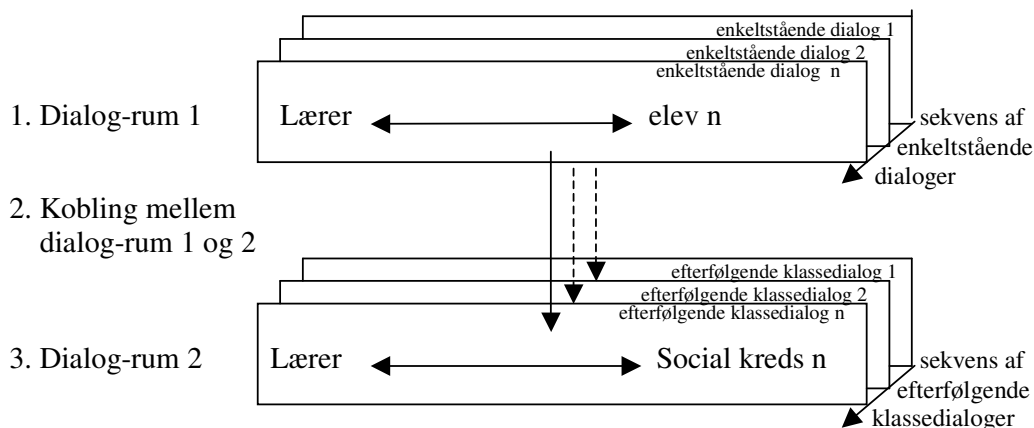
2.7 Sekvensen af samtaler i det (klasse)offentlige rum

Samtalen foregår løbende i et (klasse)offentligt rum, og læreren kan ikke bare ignorere det, samtalerne åbenbarer om elevens faktiske faglige niveau, men må tage konsekvenser heraf, og eleverne kan ikke bare ignorere de faglige svagheder, der åbenbares i samtalerne, men må tage konsekvenser heraf i deres måde at arbejde på fremover. Endvidere er det vigtigt at fastholde, at der kan skelnes mellem de enkeltstående samtaler og sekvenser af samtaler. Den enkeltstående samtale kan integrere undervisning og evaluering. Den består af en faglig dialog mellem en lærer og en elev i dialog-rum 1 og en umiddelbart efterfølgende dialog om det samme faglige emne i den sociale kreds i dialog-rum 2. En sekvens af samtaler består af en række af enkeltstående samtaler. Denne række (sekvens) vokser i løbet af skoleåret og udgør en voksende fælles ressource i form af markante læringsbegivenheder, som både elever og lærer kan trække på, og som kan give stof til systematiske og fortløbende evalueringer.

I figur 2.5 nedenfor er det forsøgt illustreret, hvorledes de enkeltstående samtaler føjer sig sammen til en sekvens af samtaler.

Hver lærer-elevsamtale og hver efterfølgende klassedialog er repræsenteret ved afgrænsede felter, forbundet med en pil, der repræsenterer koblingen imellem de to dialog-rum. Således er den *enkelstående dialog 1* koblet med *efterfølgende klassedialog 1*, *enkelstående dialog 2* med *efterfølgende klassedialog 2* osv. Sekvensen af dialoger er illustreret ved de fortløbende numre på dialoger og efterfølgende dialoger fra 1 til n.

Fig. 2.5. Model for systematisk og fortløbende integreret evaluering



Evalueringen består for både lærer og elever i at bearbejde den information, samtalerne rummer om elevens sikre, usikre og manglende viden (videnskriteriet), om elevernes og lærerens oplevelse af faglig udfordring (oplevelseskriteriet), om spor fra undervisningen, fra anden undervisning, fra hverdagsviden eller manglende spor i elevens udsagn (sporkriteriet), om elevens ligeværdige deltagelse i dialogen med læreren (deltagelseskriteriet) og samtalerne bidrag til de fortløbende refleksioner over undervisningen.

2.8 Et eksempel fra samfundsfagsundervisning

Nedenfor gennemgås et eksempel på en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale fra samfundsfagsundervisningen. Eksemplet er vuc-hf/samfundsfag. Bemærk den anvendte spørgeteknik, hvor autentiske spørgsmål er klart dominerende i starten og faglige udfordringer tager over i løbet af samtalen.

Elev: ung mand. SAFT (fællesfag+tilvalgsfag), vuc-hf, 2. samtale 06/12-2002

Eleven trådte til, da den elev der skulle deltage i den planlagte samtale udeblev fra undervisningen. Emnet valgte eleven selv.

Emne: Livsstile

1. L: Lad mig lige først høre inden vi går i gang. Før du havde samfundsfag, havde
2. du så nogensinde hørt om de her livsstile før? De her farver?
3. E: Ikke om farverne. Jeg havde hørt at man kunne have en livsstil.
4. L: Ja. Hvordan opfattede du det ord før du havde samfundsfag, ordet livsstil?
5. Hvordan definerede du det før?
6. E: Æh li'som, der var noget som man gik op i, altså, så ku' det blive til en livsstil
7. for eksempel (L: ja)
8. L: Ku' du give nogen eksempler?

9. E: Ja, hvis man nu godt ku' li' at sejle eller et eller andet, ku' det blive en livsstil
 10. for en (L: Ok – ja) for eksempel.
 11. L: Men nu lærte du om de her farver. Prøv lige at fortælle lidt om dem.
 12. E: Om farverne?
 13. L: Ja
 14. E: Ok. Der er to farver der hedder grøn og blå og de hænger sådan lidt sammen i
 15. at de kan godt li' fornyelse (L: ja) ja og de kan godt li' at gøre karriere (L: ja).
 16. Og så er der to farver der hedder rosa ognu må jeg huske den sidste,
 17. lilla eller så noget (L: ja - violet) ..violet, ja. De kan godt li' tradition og øh
 18. ikke at gøre karriere ha, ha (L: ja). Måske lidt over i rosa (L: ja), men ikke så
 19. meget i violet. (L:ok)
 20. L: Du siger de minder om hinanden. Der må være en forskel mellem defor
 21. eksempel de rosa og de violette, siden de har hver sin farve (E: jah). Hvad er
 22. det så?
 23. E: Ja. Der er altså...på den måde der hænger rosa og grøn sammen og violet og
 24. blå hænger sammen, fordi at rosa og violet, de kan godt li' at kigge på de indre
 25. ting, indre værdier og så noget. Og violet og blå, de kan godt li at kigge på de
 26. ydre ting, materialister (L: ja – godt)
 27. L: Den der model, hvad bruger vi den til?
 28. E: Vi kan bruge den....reklamefolk bruger den (L: ja) til at finde ud af definere
 29. målgrupperne for deres produkter (L: ja) ..hvad man vil gøre hvis man vil
 30. sælge en trailer for eksempel, så skal man nok ikke over til de grønne (L: nej)
 31. eller til de rosa eller blå (L: ja), men til de violette (L: ja).
 32. L: Men det er så reklamefolk. Nu er det ikke marketing du har her, men
 33. samfundsfag. Hvad kan vi bruge det til i samfundsfag?
 34. E: Samfundsfag? Altså politikerne kan jo bruge det (L: ja) det har jo noget at
 35. gøre med samfundsfag, ikke? (L: joh, prøv og uddyb!) ja, for at finde ud af
 36. hvor de har deres vælgere henne (L: ja), fordi at de jo let har nogle bestemte
 37. holdninger til....til produktionspolitik og skat og den slags ting.
 38. L: Det er rigtigt...
 39. E: Ja altså, det har alle grupper, jo selvfølgelig, ikke (L: ja)
 40. L: Men hvordan kan man så bruge den model?
 41. E: Hmm.....altså til og markedsføre sig som parti (L: ok).....(L: prøv
 42. og uddyb det!)ok.....men altså med....hvis nu et parti gerne vil
 43. have et valgprogram, så kan de henvende sig til en bestemt gruppe. Hvis de nu
 44. henvender sig til flere grupper på en gang (L: ja) så kan det godt gå hen og
 45. blive noget kludder (L: ja), fordi de henvendte sig til den grå zone (L: ja) som
 46. der ikke er særlig mange der tilhører (L: nej) har man fundet ud af.
 47. L: Hvad er fordelene ved kun at henvende sig til en gruppe. Vil de ikke gerne have
 48. mange stemmer?
 49. E: Jo.....fnis (L: fnis).....det vil de da gerne.
 50. L: Hvad kan vi mere bruge den til, den her model? Det var jo politikerne, der ku'
 51. bruge den til noget.
 52. E: Ja.
 53. L: Vi har også været inde på nogle andre områder, hvor man ku bruge den her
 54. model. Kan du huske det?
 55. E: Nej (L: nej). Hvis du nu gir' mig et hint, eller et eller andet.
 56. L: Ok, vi snakker om samfundsudvikling (E: hmm).....latter (E: latter)
 57. Ok. Kan du sige noget om hvad bevægelsen i de her livsstile er?
 58. E: Ja, der er flere fra rosa, der gerne vil over til blå. Der bliver færre rosa og flere

59. blå..
60. L: Er det de rosa, der bevæger sig over i det blå?
61. E: Er det ikke det?.....(L: æh nej, ikke nødvendigvis (latter)) latter.
63. L: Men det er rigtig der bliver flere af de blå.
64. E: Der bliver i hvert fald flere blå, ja.
65. L: Hvad kan vi bruge det til?
66. E: Æhm
67. L: ...sådan samfundsfagligt, hvad kan vi bruge det til at sige?
68. E: At folk bliver mere karrierebevidste (L: ok).....(mumler)....
69. L: Og mindre hvad?
70. E: Og mindre æh.....humane
71. L: Humane? Det var måske lidt barsk.
72. E: Ja. Det var det nok
73. L: Ja...
- Fra klassen: Så er tiden gået.
74. L: Men du skal have tak

Uddrag fra observationsrapporten:

1. Stor koncentration i klassen. Bifald efter samtalen. Efter en lille pause, hvor
2. det var som om vi var ved at forlade samtalen siger en kursist (ca. 50 år) henvendt
3. til læreren: "Det var en fin måde du kørte det på. Det at han ikke bare talte selv
4. hele tiden". Eleven der var til samtale samtykker og siger: "at det egentlig også
5. var det jeg ville, at du (henvendt til læreren) også fik sagt noget". En kursist (ca.
6. 40 år) siger: "Er det ikke bedst at køre løs, uden at du når at spørge om noget?"
7. Læreren svarer: "det ville være det bedste ved eksamen, men at samtaler jo skal
8. være afdækkende. Det er ikke meningen at det skal være sådan et pralenummer.
9. Nu skal E hjem og se på noget. Overordnet set kan han også sige, at han har
10. nogenlunde styr på problemstillingen, men der er noget han skal hjem og se på, og
11. nu ved han lige hvad". E nikker. (observationsrapport 6/12-2002)

Tabel 2.1. Analysekema: Opleveleskriteriet

Blev du fagligt udfordret i samtalen?	Ja – observationsrapp. linje 5 og 11
Følte eleven at klassen reelt lyttende?	Ja – observationsrapp. linje 1
Følte læreren at eleven blev fagligt udfordret?	Ja – observationsrapp. linje 8-11 & 18-
Følte læreren at klassen reelt lyttende?	?
Blev tilhørerne fagligt udfordret?	Ja – observationsrapp. linje 3-4

Normalt kan man lade eleven selv udfylde de to første felter, læreren de to næste og en drøftelse i klassen kan besvare det sidste felt i oplevelsesskemaet.

Tabel 2.2. Analysekema: Videnskriteriet

Sikker viden	Kan koble nogle af farverne med indhold Reklamefolk bruger modellen til at definere målgrupper for produkter
Usikker viden	Er usikker på betydningen af enkelte af farverne. Politikernes anvendelse af modellen. Viser kun svag forståelse for en model.
Mangel på viden	Hvad modellen i øvrigt kan bruges til i samfundsfag.
Fagligt acceptabel forforståelse	At samfundet er differentieret
Faglig ikke-acceptabel forforståelse	Der afsløres ingen

Tabel 2.3. Analysekema: Sporkriteriet

Spør fra aktuel undervisning (i lærer-elevdialog)	Livsstilmodel linje 14-19, 23-26 Markedsanalyse linje 28-31, 34-37, 41-46
Spør fra anden undervisning	Ingen
Spør fra hverdagsviden (i lærer-elevdialog)	Forhåndsviden om livsstile linje 6 Markedsanalyse, bl.a. linje 28 og 34-37, 41-46 Samfundsanalyse 58ff.
Manglende spør (i lærer-elevdialog)	Markedsanalyse linje 28ff. Samfundsanalyse linje 58, 68, 70

Tabel 2.4. Deltagelseskriteriet

Ligeværdighed = elevoptag.	Eleven prøver at besvare lærerens spørgsmål
Ligeværdighed = gensidig udfordring:	Eleven er ikke i stand til/forsøger ikke at udfordre læreren

Tabel 2.5. Refleksionskriteriet

Observationsrapporten viser at både samtaleeleven og nogle af tilhørereleverne reflekterer over undervisningen og hvilke krav der stilles til dem. Vi kan ikke ud fra en enkeltstående dialog afgøre om sådanne refleksioner finder sted fortløbende.

Tabel 2.6. Sammenfatning af evalueringsresultater

Information til evaluering af undervisningen	Samtalen har været fagligt givende for samtaleeleven og for tilhørereleverne Modellens anvendelse er ikke klar Hvad modeller bruges til er ikke klart Eleven benytter primært hverdagsviden i sin besvarelse.
Information til planlægning af fremtidig undervisning	Gør noget mere ud af modeller og deres anvendelse Vær opmærksom på at eleverne benytter faglige begreber frem for hverdagsbegreber Samtaleeleven har et rimelig godt potentiale for at tænke samfundsfagligt.

2.9 Hvad gør læreren i praksis?

En indvending mod de ovenfor præsenterede analyser af lærer-elevsamtaler er, at det er umuligt for læreren at gennemføre sådanne analyser i den virkelige undervisning. Læreren kan ikke overkomme at båndoptage alle dialoger og slet ikke at udskrive og analysere dem alle, læreren kan ikke observere sig selv, og det er umuligt at anvende alle de ovennævnte evalueringskriterier. Kort og godt, det er ikke muligt at gennemføre i praksis.

Svaret herpå er, at det heller ikke er meningen.

I den virkelige undervisningssituation er læreren nødt til at udvælge de elementer fra den samlede metode, som skønnes at være relevante og brugbare til arbejdet med lige præcis det problem, der sættes fokus på. Alle elementerne: De forskellige evalueringskriterier, båndoptagelser, videooptagelser, udskrivning af samtaler, observationer (foretaget af en elev eller en kollega) osv. kan betragtes som forskellige værktøjer, der kan benyttes, og de bidrager hver især med en meget vigtig variation af metoden. Det er ikke meningen, at alle elementerne skal bruges samtidig, og det er ikke meningen, at det samme værktøj skal bruges hele tiden. Ved at udvælge det relevante værktøj til hver enkelt dialog og ved at sørge for, at alle værktøjerne benyttes i løbet af sekvensen af dialoger i en klasse opnår

man at lægge forskellige vinkler på evalueringen og at variere metoden. Men fundamentet herfor er, at der holdes gang i den kontinuerte sekvens af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

2.10 Arbejdet med metoden er pædagogisk arbejde

Mine undersøgelser viste, at det var vigtigt, at samtalerne ikke blot var gentagelser af hinanden, men at de blev varieret på mange måder i løbet af skoleåret.

Det kan være variation i emnetypen (aktuelle, ikke-aktuelle, fra tidligere undervisning, ikke fra tidligere undervisning, fra fremtidig undervisning, opsamling af ekskursioner, opsamlinger fra projektarbejde etc.), og det kan være variation af formen, der spørges på (pågående, afventende, diskuterende etc.). Disse variationer betyder også, at de ikke kan være lige gode til at evaluere det samme. Nogle samtaler kan lægge vægt på at evaluere via videnskriteriet, nogle via oplevelseskriteriet, nogle via sporkriteriet, nogle via deltagelseskriteriet og nogle via refleksionskriteriet. Nogle kan understøtte standpunktsbedømmelse af eleverne, og andre kan understøtte eller sætte bestemte undervisningsformer i fokus. F.eks. opsamlinger fra projektarbejde. Der er også mulighed for, at et lærerteam samarbejder om at gennemføre samtalerne, så ikke alle samtaler gennemføres i samme fag eller at eleverne har samtaler uafhængigt af hinanden i flere fag. Det giver mulighed for, at andre af klassens lærere kan komme ind og sidde i den sociale kreds og deltage i dialogen i dialog-rum 2.

Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som beskrevet ovenfor er udtryk for, hvorledes metoden udfoldede sig, når den ifølge min opfattelse fungerede bedst. Den opnåede kun denne form i nogle af de deltagende klasser, det var i en 3g i alment gymnasium i faget dansk, i en 1htx i faget matematik og tilnærmelsesvist i vuc-hf i faget biologi. I andre klasser gjorde forskellige forhold sig gældende, i en enkelt klasse (2g alment gymnasium i faget matematik) blev den efterfølgende dialog ikke benyttet, og på vuc-hf (samfundsfag og biologi), 2htx (engelsk) og 1årig hhx (afsætningsøkonomi) blev den sociale kreds ikke benyttet. Men alle disse klasser gennemførte et arbejde med metoden i hele skoleåret og høstede mange brugbare erfaringer. Endelig afbrød læreren arbejdet med metoden efter få måneder i en 1hhx i faget dansk, fordi hun ikke mente at den var egnet til hendes elever.

Nogle af de deltagende lærere arbejdede videre med metoden/idéen efter at projektet blev afsluttet. Dette arbejde blev videreført i den eksperimenterende ånd fra projektet og har derfor udviklet metoden i forskellige retninger. En af disse lærere siger i august 2004, hvor det er tredje skoleår han starter arbejdet med idéen/metoden:

”Jeg har prøvet at danne den sociale rundkreds i nogle af de andre klasser, som jeg har. Der blev det klart for mig - hvilket man nok kunne have tænkt sig til på forhånd - at det er vigtigt med en forholdsvis lang intro-fase, hvor eleverne bliver trygge ved formen og hinanden (og læreren). Ellers virker den sociale rundkreds ikke rigtig ... for mange kobler af, følger ikke spillereglerne, for mange lukker ned udsat for direkte pres osv.”

(matematiklærer i 1htx).

Citatet understreger tydeligt, at metoden ikke er en mirakelkur, der af sig selv løser et undervisnings- og et evalueringsmæssigt problem. Metoden er et grundlag for læreren og eleverne at arbejde ud fra. Den er et idémæssigt grundlag for arbejdet med integreret evaluering. Arbejdet kræver en grundig planlægning og gennemførelse og den forudsætter et udstrakt samarbejde i klassen, hvor der hele tiden arbejdes med afprøvning

af forskellige varianter, samtidig med at de grundlæggende principper fastholdes. Arbejdet med metoden er et permanent pædagogisk udviklingsarbejde.

Citatet udtrykker også, at det er meget vigtigt, at der skabes tillid og tryghed mellem læreren og eleverne og mellem eleverne indbyrdes. Basis for denne tillids- og tryghedsrelation i arbejdet med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er, at der indgås en form for dialogkontrakt mellem alle deltagerne. Denne kontrakt må bygge på, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler bliver opfattet som en slags rolleleg, se punkt 11.4 og 11.5. I legens virkelighed gælder andre regler for, hvad man må sige og gøre, end der gælder i virkelighedens virkelighed.

Læreren besidder en større viden end eleven, hvilket giver ulige positioner. Læreren kan med lethed udnytte sin dominerende position, også uden selv at være klar over det. Hvis læreren f.eks. ikke formår at 'optage' elevens bidrag til samtalen, men kører videre i et på forhånd fastlagt spor, bliver elevens position svækket (se eksempler i punkt 13.6.4 og 13.6.5).

Hvis læreren har skjulte formål med samtalen, eller hvis eleverne har en sådan mistanke, f.eks. om at samtalerne direkte anvendes som grundlag for karaktergivning, ødelægges mulighederne for at etablere en egentlig dialog. Eleverne vil være utrygge ved at åbne sig overfor læreren, og denne utryghed vil let kunne forplante sig til relationerne mellem eleverne, og her skabe en generel utryghed ved at eksponere sig for klassen. Ved at stille autentiske spørgsmål sikrer læreren, at eleven kan svare og dermed deltage i samtalen. Hvis læreren udelukkende benytter overhøringsspørgsmål, kan (svage) elever meget let skræmmes til ikke at ville deltage i samtalen, og føle sig eksponeret (og misbrugt) overfor klassekammeraterne.

En måde at arbejde med disse ting på er åbent at diskutere lærerens vidensmagt og lærer- og elevpositionerne i klassen. Også selve spørgeteknikken kan på forhånd diskuteres i klassen, ligesom evalueringskriterierne og betydningen af det rituelle omkring den sociale kreds.

2.11 De deltagende lærere og elevers bedømmelse af metodens egnethed

I kapitel 16 analyseres lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever i de 7 klasser, der gennemførte udviklingsarbejdet med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Disse analyser har stor betydning som validering af metoden. Dvs. som en systematisk undersøgelse af, om de egenskaber jeg tillægger metoden, er i overensstemmelse med lærernes og elevernes opfattelse. Der er naturligvis mange detaljer i sådanne undersøgelser, hvilket fremgår af kapitel 16. Her er det imidlertid hovedkonklusionerne, der er interessante.

Lærernes hovedkonklusioner er:

- *anvendelse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i den gymnasiale undervisning lever op til sit formål om at integrere undervisning og evaluering*
- *metoden etablerer fælles læringsbegivenheder i klassen, som alle kan trække på i den faglige dialog*
- *den sociale kreds (eller tilsvarende) inddrager hele klassen i den faglige dialog og medfører stort fagligt udbytte for tilhørereleverne*
- *metoden etablerer en tæt faglig kontakt mellem lærer og elever*
- *metoden er velegnet til at give læreren feedback på undervisningen og give læreren overraskende oplysninger om elevernes faglige niveau*
- *metoden fungerer ikke umiddelbart for alle elever og alle lærere*

Elevernes hovedkonklusioner er:

- *anvendelse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i den gymnasiale undervisning lever op til sit formål om, at integrere undervisning og evaluering*
- *den fagligt evaluerende lærerelevsamtale udfordrer samtaleeleven fagligt og formår at inddrage tilhørereleverne i den faglige læreproces, især hvis der anvendes social kreds*
- *den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale fungerer både som evalueringsredskab for eleverne og for lærerne*
- *der er en risiko for at svage elever bliver for eksponeret som samtaleelev*
- *på forskellig vis udtrykkes, at læreren skal være god (hensynsfuld) og struktureret*
- *der er et mindretal af eleverne, som af forskellige grunde ikke har fået noget udbytte af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale*

Der er altså stor tilfredshed med metoden blandt deltagerne i projektet. Der er imidlertid også et mindretal, heraf en lærer, som ikke er enig i disse konklusioner. Men det er på baggrund af en overvejende positiv bedømmelse af metoden blandt dens udøvere, at den lægges frem.

Afsnit II

Kapitel 3 Datagrundlag

”Always be suspicious of data collection that goes according to plan”
(Patton 2002 : 207).

3.1 Indledning

Pattons mistænksomhed, som fremgår af citatet ovenfor, har været meget vigtig at have med i dataindsamlingen. Der var nemlig en klar tendens til, at det pædagogiske udviklingsarbejde gik rigtig godt og leverede data, der støttede op om projektets idé. Det er et velkendt fænomen i skolekredse, at forsøg og udviklingsarbejde næsten altid fører til succes. Årsagen er ikke altid, at det er fornuftige pædagogiske idéer, der prøves af, men lige så ofte, at det er engagerede lærere, der afprøver dem. Og lærernes engagement er dermed den afgørende faktor for succes. Også i dette projekt har lærernes engagement været stort. Men ’heldigvis’ var der en lærer, der trak sin klasse fra projektet på grund af uenighed i projektets grundlæggende idé. Den situation leverede data af en anden karakter og har fungeret som et kritisk korrektiv i forhold til den mere positive datastrøm, der kom fra de andre klasser.

Afhandlingen bygger først og fremmest på et empirisk materiale, som er indsamlet i skoleåret 2002-2003 i et aktionsforskningsprojekt, som involverede 8 gymnasielærere og 8 gymnasieklasser, repræsenterende alle de gymnasiale uddannelser, alment gymnasium, hf (vuc), htx og hhx og en række fag, dansk, matematik, samfundsfag, biologi, afsætningsøkonomi og engelsk. Materialet er indsamlet i en middelstor dansk provinsby på 4 skoler, som tilsammen udbyder al gymnasial undervisning i byen. Datasættet består desuden af en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og elever på de 4 deltagende skoler og en pilotskole i skoleåret 2001/2002. De øvrige materialer er indsamlet i skoleåret 2002/2003 på de 4 deltagende skoler. Det drejer sig om deltagende observation i en klasse i hele skoleåret og i 2 klasser i dele af skoleåret, lydbåndoptagelse af 72 samtaler og videooptagelse af 4 samtaler, primært fra de observerede klasser, skemaoplysninger afgivet af lærer og samtaleelev i 145 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, referat af diskussioner i ’forskergruppen’ (de 8 deltagende lærere og forskeren) i løbet af skoleåret, interviews med alle lærerne og rundbordssamtaler med eleverne. Hertil kommer lærernes skriftlige beskrivelse af deres klasse, en udveksling af mails med lærerne plus andre dokumenter, der er produceret i processens forløb.

Det er samlet set et meget stort materiale. Kvaliteten af de indsamlede data er dog af vekslende karakter. Det helt afgørende materiale er lydbåndoptagelserne af 72 dialoger i kombination med diskussionerne med lærerne, både i forbindelse med den deltagende observation og i ’forskergruppen’ og de afsluttende interviews og rundbordssamtaler. Spørgeskemaundersøgelserne er af begrænset værdi, bl.a. fordi svarprocenten blandt lærerne er forholdsvis lav, og fordi der har været et metodisk problem med at stille spørgsmål om kvaliteten af evalueringerne, idet det forudsætter, at der faktisk finder evaluering sted, hvilket ikke har været muligt at undersøge systematisk. Et andet problem er at der spiller en uklarhed ind blandt lærere og elever i forståelsen af, hvad evaluering faktisk er. På trods heraf er der enkelte interessante resultater i spørgeskemaundersøgelserne (se kapitel 4). Men i det store og hele er spørgeskemaundersøgelsen ikke anvendt.

3.2 De deltagende klasser

Projektet er organiseret som et aktionsforskningsprojekt. Det betyder, at dataindsamlingen foregår i en proces, der bedst kan beskrives som et samarbejde med eller et samspil med deltagerne. Der er to typer af deltagere i dette projekt: Eleverne og lærerne. Nedenfor har jeg præsenteret de deltagende elever/klasser. Jeg har lagt mig meget tæt op ad lærernes beskrivelser af deres klasser, dels fordi de stemmer godt overens med mine egne observationer og dels fordi lærerne fletter nogle informative bemærkninger ind om deres elever og elevernes modtagelse af projektet. Disse bemærkninger giver læseren et indtryk af klasserne.

3.3 3a

Klassen deltog i i projektet i faget dansk. Læreren er midaldrende og har stor erfaring som lærer, hun har haft klassen fra 1g, hvor der startede 28 elever. Hun er klasselærer for 3a og har også klassen til idræt. Desuden har hun rejst en del med klassen på ekskursion og udveksling. Klassen er en udvekslingsklasse, hvilket betyder, at de laver udveksling med en skole i udlandet 2 gange i deres gymnasietid. Aldersmæssigt er eleverne mellem 18 og 20 år.

Klassen består i 3g af 23 elever (heraf 3 drenge). Der er en elev med tysk som modersmål og en elev med bosnisk som modersmål.

Læreren beskriver i øvrigt klassen således:

”Fagligt ligger klassen ret pænt – der er en meget stor midte og kun få fagligt svage elever. Der er ingen elever, som kan /tør stikke hovedet langt frem i den allerbedste ende af skalaen. Generelt har de været lydhøre over for undervisningen, men de har også en sund kritisk sans, og der er også perioder f.eks. her i 3.g, hvor en del har været skoletrætte og har haft en noget tilbagelænet tilgang til undervisningen. Jeg synes dog at mange af de konflikter/problemer, som er dukket op undervejs, er blevet løst enten gennem samtale eller ved at eleverne er blevet mere modne og selv har taget ansvar. Eleverne er bevidste om de meget modsatrettede krav, vi stiller til dem i gymnasiet: f.eks. at de skal arbejde sammen i grupper bl.a. om stileskrivning (og de skal op til studentereksamen i stil under denne forsøgsordning med gruppearbejde inden selve stileskrivningen) – på den anden side bliver de vurderet individuelt, og derfor skal man passe på med at give sine bedste ideer til de andre. En modsætning, som er reel, og som viser at vores uddannelsessystem selvfølgelig har fejl og mangler og ikke afspejler en højere retfærdighed - en diskussion jeg jævnt hen tager op med eleverne bl.a. omkring karaktergivning.

Klassen er en typisk sproglig klasse med mange søde/velmenende piger og et par drenge, som falder meget godt ind i flokken, men som dog er karakteriseret ved at have en stor interesse for samfundsforhold og lyst til at diskutere dem. Pigerne har som andre sproglige piger en tendens til at gøre min faglige vurdering til noget personligt, mens drengene accepterer mine faglige vurderinger.

Forskerprojektet har indgået som noget naturligt i klassen - faktisk kan man sige, at det har været en undervisningsform, som har været god at få ind i klassen her i 3.g, hvor klassen trængte til nye udfordringer. På papiret har jeg nok ikke nået så meget pensum, som jeg plejer, men den sociale kreds og samtalerne efter samtalerne har været meget udviklende for eleverne”. (kvindelig dansklærer i 3a, februar 2003)

3.4 2mas

2mas er et lille hold på 8 sproglige elever, som har valgt matematik på højt niveau for sproglige. Læreren har ikke haft eleverne før starten på projektet, men har tidligere

undervist sproglige med højt niveau. Læreren er midaldrende og har stor erfaring som lærer. Der er 6 piger og 2 drenge i klassen. Aldersmæssigt er de 17-18 år.

Han siger om holdet:

”Jeg nægter at tro, at det er de 8 mest ”matematik-begavede” sproglige, som går i klassen. Det faglige niveau for flertallet er meget lavt sammenlignet med de tilsvarende matematiske klasser og et tilsvarende sprogligt højniveauhold, som jeg afleverede sommeren 02.

- der er stort set ingen overførselsværdi fra naturfag til matematik højniveau
- eleverne klager generelt over mange lektier, så der bliver kun lidt tid til forberedelse i matematik (og måske også de andre fag)
- det meget teoretiske indhold med mange beviser har ”chokeret” klassen.
- Den faglige spredning er fra 5 til 8. Der mangler en top.
- Interessen for faget er der, når der regnes opgaver (som eleverne kan finde ud af....!)

Klassen og den fagligt evaluerende samtale.

Eleverne er meget begejstrede for den fagligt evaluerende samtale, da de mener, at det er en god måde at få repeteret stoffet på. Det virker så afsmittende på læreren, som desperat kæmper for at presse guldkorn ind i de små hoveder.”

(mandlig matematiklærer i 2mas, januar 2003)

3.5 1htx

Det specielle ved 1htx (1it) er, at eleverne har valgt en IT-linje og bor på kostskole. Der er 13 elever i klassen, 12 drenge og 1 pige. Eleverne er mellem 15 og 16 år. Klassen deltager i projektet i faget matematik. Klassen arbejder med specielle matematikprogrammer og er konstant koblet op på nettet. Alle har en bærbar computer stående foran sig.

Læreren er ung, med nogen erfaring, han siger om klassen:

” Det er en lille klasse med stor overvægt af drenge, men den enlige pige spiller alligevel en markant rolle, idet hun er stærk både fagligt og socialt. Klassen virker altså ikke som en ren drengeklasse.

Praktisk har samtalerne foregået ved, at klassen samles i den sociale rundkreds (det er let, når klassen ikke er større), derefter siger jeg, hvis tur det er, vedkommende kommer op til tavlen og sætter sig på en stol, men er klar til at tegne på tavlen med kridt. En af de andre elever sætter et ur på fem minutter, hvorefter samtalen går i gang.

De fem minutter har vi ikke brugt som en helt fast grænse, men blot som et signal om, at nu skal samtalen til at slutte – altså gøres det, vi lige var i gang med, færdigt. Derefter samles op, hvor klassen inddrages. Der er mange muligheder i efterbehandlingen: Vi får sat noget fagligt på plads, vi snakker om, hvor stor en del af klassen, som har sikker viden i dette emne, vi bygger videre på samtalen til noget nyt osv.

Sammen med samtalerne har jeg brugt denne efterbehandling som en undervisningsform, som jeg sætter stor pris på sammen med klassen.

Samtalerne er – efter korte indkøringsproblemer – blevet en stor succes i klassen.

Eleverne accepterer uden videre at samles i social rundkreds oppe ved tavlen, og dette foregår hurtigt og pr. automatik. Alle elever uden undtagelse er klar til at være på – det er altid uden forberedelse. De har en idé om, hvem der skal op, fordi vi kører efter klasse-listen, men er dog aldrig helt sikre på det.

Der har aldrig på noget tidspunkt under eller efter samtalerne været optræk til, at der blev skabt en dårlig stemning i klassen, fordi en elev lavede fejl i noget eller ikke kunne finde ud af noget. Alle har været gode til at acceptere hinandens fejl og udstille egen uvidenhed. Dette er en væsentlig del af samtalerne succes i klassen – eleverne fungerer godt med hinanden, så vidt jeg kan bedømme det.

Jeg har personligt været glad for samtalerne, idet de går imod den udvikling, som jeg synes, der er med den megen brug af computere og it: At procentdelen af kommunikation, som foregår elektronisk og ikke ansigt til ansigt, let bliver for stor. Ganske enkelt synes jeg, at samtalerne har givet mig en bedre kontakt til eleverne, og dermed også større indsigt i, hvad de kan og ikke kan (evalueringsaspektet). Ved at blive evalueret bedre/tættere, tror jeg eleverne er blevet styrket fagligt i deres mundtlige matematik/forståelse.

Eneste problem: Klassen har nærmest været alt for villig til at acceptere det nye, de er blevet udsat for. Det er som om, de godtager alt og siger: ”Jo tak, det er vi sørme også glade for!” F.eks. er de meget indstillede på at fortsætte samtalerne næste år. Måske bør man være mere på vagt over for en så markant og udtalt medgørlighed! ☺”

(mandlig matematiklærer i 1htx, maj 2003)

3.6 2htx

Klassen deltog i projektet i faget engelsk. Der var 24 elever (herunder 1 pige) i klassen fra projektets start, men 3 meldte sig ud i løbet af skoleåret, heriblandt den enlige pige. Klassen er placeret med en netopkoblet computer foran sig. Læreren er forholdsvis rutineret. Eleverne er mellem 16 og 18 år.

Læreren siger om klassen:

”Socialt set er det en velfungerende klasse, hvor eleverne også har en del med hinanden at gøre i fritiden. Eleverne har generelt en pæn omgangstone og mobber ikke hinanden. Fagligt er der naturligvis en stor spændvidde, men overvejende er der en del rigtigt dygtige elever samt en god kerne, der ligger omkring middel.

(kvindelig engelsklærer i 2htx, marts 2003)

3.7 1hxx

Klassen deltog kun i projektets startfase, da læreren trak klassen fra projektet i november 2002.

Klassen består af 26 elever, 14 piger og 12 drenge i 15-16 års alderen. Der nåede at blive gennemført 6 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i klassen.

Der foreligger ikke nogen beskrivelse af klassen fra læreren.

3.8 1årig hxx

Klassen deltog i faget afsætningsøkonomi. Eleverne har allerede en gymnasial uddannelse, før de starter på 1årig hxx. Holdet startede med 19 elever, men 5 forlod klassen i løbet af skoleåret. Eleverne er mellem 19 og 28 år. Dog de fleste omkring 20-22 år. 7 Drenge og 7 piger. Der er 4, der har en HF, resten har den almene studentereksamen. Læreren er erfaren.

Han udtaler om klassen:

”Nogle elever bruger 1årig hxx som et venteværelse eller pusterum. Størsteparten har ikke en idé om, hvad de skal gøre her til sommer (Dvs. om 3 måneder!!). 2 af pigerne (de ældste) har børn.

Det virker, som om de ikke har så meget socialt samvær med hinanden som helhed. De virker meget opdelte – i kliker. Der mangler et fællesskab! – Det er, som om de ikke ønsker at bruge tid på hinanden. Måske har de nok i de venskaber, de allerede har. Måske synes de, at det er sådan et kort forløb, at det ikke kan betale sig! ?

Forud for introduktionen var eleverne noget skeptiske ved tanken om at skulle gennemføre samtalen. Det drejede sig om at skulle være central genstand for klassens opmærksomhed. Jeg brugte noget energi på at forklare baggrunden for det. At det er noget, man værner sig til, at der vil opstå en forståelse/sympati på klasseniveau. Jeg tror, det kun lykkedes, fordi de blev tvunget til det. ...”det er noget, skolens inspektør har sagt, at der skal foregå i denne klasse”....

I starten var det mig, der lavede og offentliggjorde en liste over rækkefølgen med elever, der skulle ”på” (alle skulle på). Jeg havde nøje udvalgt den ”rigtige” rækkefølge. Kriteriet var, at det ikke måtte opleves som enten fagligt gode elever eller faglig svage elever. Det reelle kriterium (mit skjulte kriterium) var, at det skulle være elever, der ikke var nervøse”.
(mandlig lærer i afsætningsøkonomi i 1 årig hhx, marts 2003)

3.9 Vuc-hf-biologi

Holdet deltager i faget biologi på c-niveau. Læreren er i 30'erne og har en del rutine. Fra mine observationer har jeg indtryk af en meget munter klasse, der gik til samtalerne med krum hals. Der var enkelte (ældre!) kursister, der helt tydeligt ikke brød sig om samtalerne, men der var andre (ældre!) kursister, der var meget begejstrede for dem. Under den afsluttende rundbordssamtale med klassen var stemningen særdeles munter og positiv over for samtalerne, og de få modstandere druknede helt. Læreren arbejdede ret spontant med den fagligt evaluerende samtale. Holdet havde lange lektioner (undertiden 3 og 4 timer) og her viste samtalen sig som en god variation af undervisningen, f.eks. ved spontant at tage en samtale når klassen var ved at køre død eller ved at afslutte/opsamle laboratorieforsøg med en samtale om forsøget. Der var nogle kursister, der både fulgte biologi og samfundsfag (se nedenfor) og således havde samtalerne i begge fag.

Læreren siger om holdet:

”Holdet består nu af 13 faste kursister (der er flere på holdlisten, men de 13 kursister er dem, der kommer til timerne). Der har været en del frafald og nytilkomne undervejs – som på alle hold på VUC.

De 13 kursister fordeler sig med 2 mænd og 11 kvinder. Begge mænd er i starten af 20'erne. Kvindernes alder spreder sig fra først i 20'erne til først i 60'erne, med ca. halvdelen af kvinderne mellem 28 og 40.

Arbejdsmiljøet i klassen er efterhånden blevet meget godt, efterhånden som de har lært hinanden bedre at kende. De var i starten præget af en del usikkerhed over for hinanden, men er nu blevet meget friere. De laver meget sjov, er venlige og hjælpsomme (og af og til direkte omsorgsfulde) overfor hinanden.

Den fagligt-evaluerende samtale: Det er vist blevet lidt en vane, men de er heller ikke så bange for, hvordan det skal gå. Dem, der vil (3 vil ikke), tager samtalen forholdsvis afslappet, der er ikke længere den samme nervøsitet forbundet med at skulle tale foran resten af holdet. Enten fordi de er blevet mere fortrolige med hinanden eller med samtaleformen?
(kvindelig lærer i biologi, vuc-hf, marts 2003)

3.10 Vuc-hf-samfundsfag

Holdet deltager i faget samfundsfag på b-niveau. Der er 28 kursister, men der startede 31. 2 mænd og 26 kvinder i alderen 18 til 64 år. 6 er over 50, 9 er under 25, 10 er i 30'erne. Læreren er midaldrende og har stor rutine. Der er meget stor faglig spredning på holdet. Omkring halvdelen skal bruge faget til at komme ind på en pædagoguddannelse.

Læreren siger om holdet:

”De fleste (ca. 80 %) tror ikke på egne evner. De er sikre på, at de er meget dummere end alle andre, og at det vil gå dem ilde til eksamen. De fleste har dårlige oplevelser med fra folkeskolen. Mange har været udsat for mange ydmygelser gennem deres skoletid, og det er svært at få dem til at tro på, at de godt kan. (bla. derfor de mange tests).

Autoritetstro. Læreren er den, der ved. Det har den uheldige bagside, at de ikke har den store respekt for deres medkursisters bidrag i undervisningen. Jeg skal ofte tvinge dem til at lytte til hinandens synspunkter.

Krisekursister. Bortset fra to er de alle nogle, der har fået et gevaldigt gok i nødden og/eller har svære lidelser (nervøs spisevægring, tvangstanker, opvokset i voldelige familier, voldelig ægtemand, hukommelsestab som følge af arbejdsskade, mobbet ud fra arbejdsplads, gentagne selvmordsforsøg, ønskejobbet mistet pga. museskade, svære depressioner, kronisk sygdom osv.).

Den fagligt evaluerende samtale.

Den blev taget godt mod i klassen. De fleste kan godt lide samtalerne.....men kun halvdelen vil selv deltage. Alle, der har været op til samtale, har fået et varmt bifald og et skulderklap. Udskrift af samtaler er blevet læst med stor interesse – ikke kun af den, der har været til samtale. Samtalerne er blevet diskuteret ivrigt i kantinen, efter de har fundet sted. De fleste angiver, i individuelle samtaler jeg har haft med alle, at de spejler sig i den, der er samtaleelev, og at de får meget ud af at lytte på. Næsten alle, der ikke selv ønsker at skulle op til samtale, angiver, at det er fordi de er utrygge ved at sidde foran alle deres medkursister – det er ikke mig, der skræmmer. Alle, der har været oppe til en samtale, angiver, de har fået stort udbytte af samtalen, og alle ønsker at skulle op til en ny. To i klassen siger, de intet får ud af samtalerne, og at de ikke selv ønsker at skulle op. Min egen konklusion er, at den fagligt evaluerende samtale er et udmærket pædagogisk redskab i samfundsfag.”

(mandlig lærer i samfundsfag, vuc-hf, (marts 2003)

3.11 Forskergruppen

De deltagende lærere forpligtede sig til at deltage i arbejdet i forskergruppen sammen med mig. Arbejdet i forskergruppen bestod i 10 møder á 3 timers varighed fordelt over skoleåret. På disse møder diskuterede vi alt vedrørende projektet. Hvordan projektet forløb i de enkelte klasser, hvordan vi kunne udvikle metoden, hvordan vi skulle forstå læringsbegrebet etc. Lærerne holdt oplæg om deres klasser, jeg holdt oplæg om teoretiske problemstillinger i tilknytning til projektet, vi fortolkede og sammenlignede i fællesskab, hvad der foregik i klasserne og i samtalerne. Forskergruppen var en meget central dynamo i projektets gennemførelsesfase. Lærernes deltagelse var obligatorisk, og der var ikke meget fravær.

Nogle af lærerne havde meldt sig til projektet, fordi de var særligt interesserede på forhånd. Andre var udpeget af deres ledelse. Men alle deltog som en del af deres arbejdsforpligtelse på deres skole. Dermed havde forskergruppen en særdeles stor bevågenhed hos lederne på de 4 skoler. To andre lærere deltog jævnlige i forskergruppens arbejde, selvom de ikke var inddraget i selve forskningsprojektet. Der

foreligger en del skriftligt materiale fra gruppens arbejde i form af 20 'breve til forskergruppen', som er oplæg til og referater af møderne.

Forskergruppen havde ansvar for

- at bidrage til udviklingen af metoden
- at gennemføre projektet i klasserne
- at støtte hinanden i arbejdet med metoden og
- at sætte metoden under kritisk lup

Forskergruppen fik stor betydning for

- arbejdet med at forstå, hvad der foregik i samtalerne
- udviklingen af samtalen, herunder den sociale kreds og time-out
- tværfaglig udveksling
- tværgymnasial udveksling og
- ikke mindst for organiseringen af dataindsamlingen

Desuden udgjorde forskergruppen et selvstændigt observationsrum for forskeren.

Nedenfor gives nogle eksempler på forskergruppens indflydelse og betydning i projektet.

Eksempel 1.

Nedenstående citat fra 'brev 5' til forskergruppen eksemplificerer forskergruppens betydning. Det er en sammenfatning af en diskussion i gruppen af, hvorledes projektet skulle introduceres for eleverne.

"Hvordan skal projektet introduceres for eleverne?"

De skal både have forståelse for og 'respekt' for undervisningsformen.

De skal have blik for både de individuelle og de fælles læreprocesser og for den betydning, det har for lærerens evaluering af undervisningen, at denne får indblik i læreprocesserne. Måske er det især vigtigt, at de forstår den fælles læreproces, de indgår i, så de er klar over, at der er en pointe i at de lytter til de andres samtaler."

(uddrag fra 'brev 5' til forskergruppen, 12 september 2002)

Eksempel 2.

Forskergruppen var aktiv i arbejdet med udviklingen af analyseredskaberne. Fra start registreredes samtaleelevens og lærernes umiddelbare oplevelse i forbindelse med alle samtalerne. Eleverne skulle blot udfylde to felter. Et med om de havde oplevet samtalen som en faglig udfordring, og et med om de havde følt, at deres klassekammerater havde været koncentreret om samtalen. Lærerne skulle derimod udfylde en længere række af felter. Det var ikke alle felter, der var lige klare fra start. Derfor ændredes lærerskemaet efter kritik i forskergruppen cirka midtvejs i forløbet. Af dagsordenen til møde d. 23. januar 2003 fremgår det således:

"Registreringsskemaerne. Der har hele tiden været problemer med nogle af de felter, der skulle udfyldes og – efter aftale – har I så undladt at udfylde de problematiske felter, læringsfase, sammenhængsforståelse og kritiske hændelser. Det har fået mig til at gå i tænkeboksen, og jeg vil gerne have lov til at afprøve et nyt skema på de resterende samtaler."

(uddrag fra 'brev 15' til forskergruppen, 21. januar 2003).

Eksempel 3

Eksempel 3 er fra sent i forløbet. Det er med her for at vise en meget vigtig funktion for forskergruppen.

Ud over at være et diskussions- og et kritikforum var det også et analyseforum. Flere af de pointer, medlemmerne af forskergruppen fremfører i citatet, har haft afgørende

indflydelse på det senere analysearbejde. I citatet er disse pointer markeret med understregning. På den måde kan man sige, at forskergruppen har haft en katalyserende effekt på hele forskningsprocessen.

”Vi indledte mødet med at se en videooptagelse af to fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i L1’s klasse⁵.

Efter videofremvisningen udspandt der sig en meget lang og meget detaljeret diskussion i gruppen, som jeg her vil forsøge at referere hovedpunkter fra. Diskussionen var i høj grad påvirket af, at jeg (TC) netop har gennemført en interviewrunde med alle lærerne og rundbordssamtaler med to af klasserne, herunder med den klasse der optrådte på videoen. Samtalerne på videoen blev diskuteret ud fra et undervisningssynspunkt.

Et udgangspunkt var et spørgsmål, som L8 stillede. Er det ikke spild af tid, at hele klassen skal sidde i 5 minutter og lytte på den elev, der ikke formåede at deltage i den faglige dialog med læreren, men bare kunne svare på spørgsmål. Af L3 billedligt karakteriseret som en badmintonkamp, hvor bolden aldrig bliver returneret, når der serves. L1 anførte at der var et meget vanskeligt at afgøre, hvad der var spildtid, og hvad der ikke var spildtid i forbindelse med undervisning. L1 sagde videre, at spørgsmålet udtrykte en opfattelse af undervisning som ”en lind strøm af rigtige oplysninger, som alle sammen suser lige ind i hovedet på dem.” En opfattelse, som hun ikke delte. Ifølge L1 (X1 og andre) er det ikke til at sige, hvad det lige er, der virker i undervisningen, underforstået at det ikke er kun mængden af rigtige oplysninger, der er afgørende, men i høj grad også muligheden for at fundere over andres faglige præstationer og at få ro og tid til at tænke med selv. L2 og X2 argumenterede for det synspunkt, at samtalerne var undervisning og dermed ikke spildtid. Og at der var meget undervisning, som man bagefter kunne spekulere over, hvorvidt det nu også havde været godt. Det kan man aldrig vide, før man har gennemført det, og det er også vanskeligt at vide, hvad eleverne egentlig lærer af.”

(Uddrag af referat af diskussion, ’brev 20’ til forskergruppen, 26. marts 2003)

Det fulde tekstcitat (se bilag 3) leverer 10 pointer, som alle fik afgørende indflydelse i analysearbejdet.

1. Er samtaler med svage elever ’spild af tid’?
2. Er undervisning kun ’en lind strøm af rigtige oplysninger’, eller er det også muligheden for at fundere over andres faglige præstationer?
3. Elever i den sociale kreds kan være nået længere i deres tankeproces end samtaleeleven.
4. Det er læreren, der har det faglige udspil og bestemmer i samtalerne. Samtalerne er et redskab for læreren.
5. Samtalen kan ikke stå alene, men supplere den daglige dialog. De 5 minutter er kun et oplæg.
6. Samtalen giver mulighed for at undersøge elevernes viden og kunnen, herunder deres videnskobligninger.
7. Samtalen kan fungere som et redskab til standpunktsbedømmelse. Lærerne har større chance for at forklare det faglige standpunkt for eleven, og eleven har større chance for at forstå forklaringen.
8. Stille elever klarer sig bedre end forventet i samtalerne.
9. Samtalerne giver tilbagemeldinger om faglige huller hos eleverne.

⁵ Betegnelserne L1, L2, L3 ...refererer til de forskellige lærere. Betegnelserne er overtaget fra de forskellige interviews, der blev gennemført med lærerne. L1 = respondent 1, L2 ...etc. X1 og X2 står for de to lærere der deltog i projektet uden at være inddraget i forskningsdelen

10. Elevernes vænnes til at blive konfronteret fagligt.

Man kan derfor sige, at forskergruppens primære bidrag til forskningsprocessen har været idébank og konkret inspiration til, hvordan projektet skulle bringes videre, og hvordan de observerede og registrerede processer skulle forstås.

Forskergruppen leverede ikke data direkte, men spillede en meget stor rolle for at data kunne indsamles og fortolkes.

3.12 Data fra de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Der er blevet gennemført en lang række fagligt evaluerende samtaler i projektet. Det nøjagtige tal kendes ikke, men ligger skønsmæssigt langt over 150. Heraf er 145 samtaler registreret, og der foreligger lydoptagelser og udskrifter af 72 samtaler og videooptagelser af 4 samtaler. Der foreligger observationsnotater for de 70 af de båndoptagne samtaler og de efterfølgende klassesamtaler.

Dette materiale er det helt centrale empiriske materiale, der er indsamlet i projektet. Det danner udgangspunkt for dialoganalyser, oplevelsesanalyser og sporanalyser.

3.13 Lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever

Der er gennemført 8 lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever fra 7 klasser. Disse interviews og rundbordssamtaler er gennemført i projektets afsluttende fase. De er gennemført som semistrukturerede interviews. (Se bilag 2, interviewguide) Interviews og rundbordssamtaler er anvendt til en analyse af hhv. lærernes og elevernes opfattelse af og erfaring med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale og supplerer dermed det centrale empiriske materiale.

3.14 Sammenfatning

Datamaterialet er således meget bredt sammensat og dækker hele aktionsforskningsprocessen.

Skriftligt materiale fra forskergruppen dækker projektets bagvedliggende dynamo. Dette materiale leverer en baggrund og et perspektiv på samtalerne og forklarer udviklingerne i projektet. Det skriftlige materiale fra forskergruppen er ikke dækkende for den proces, der fandt sted her, men giver et indblik heri. Den primære betydning af forskergruppen er, at den har haft en indirekte indflydelse, dels på udviklingen af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler som sådan og dels på analysen af de indsamlede data. Hertil kommer, at forskergruppen også har haft en vis indflydelse på, hvilke data der blev indsamlet.

Kapitel 4

Projektets metodologi

“Our focus is on knowledge that can be used to produce action, while at the same time contributing to a theory of action” (Argyris m.fl. 1987 : ix)

4.1 Indledning

Metodespørgsmålet er relevant både før, under og efter en undersøgelse. Det er indlysende relevant, før man går i gang med en undersøgelse, fordi man selvfølgelig er nødt til at beslutte sig for, hvordan man vil gribe den an. Det er også relevant i løbet af undersøgelsesperioden, fordi der hele tiden opstår uforudsete metodeproblemer, der kræver en hurtig løsning, og fordi der opstår uforudsete muligheder, man gerne vil udnytte. I kampens hede har man sjældent tid og overblik til at konsultere metodelitteraturen, og hvis man har, er det ikke sikkert, at den kan levere et svar. Man er derfor henvist til at finde på en løsning selv, hvilket er en væsentlig del af en metodeudviklende proces. Endelig er spørgsmålet relevant når man – efter dataindsamlingen – analyserer sine indsamlede data, dels fordi der er behov for at sammenfatte og konkludere på metoden men også fordi der er behov for at forstå hvad det er for en metode, man faktisk har brugt, så man kan tolke sine data i lyset heraf. Dette skisma mellem det planlagte, det intenderede og det faktiske har spillet en meget stor rolle i denne undersøgelse.

4.2 Fra projektidé til omridset af projektets metode

Projektidéen var fra start at undersøge evaluering i den gymnasiale undervisning. Og det stod hurtigt klart, at det primært måtte være ved hjælp af kvalitative metoder. Årsagen hertil skal søges i problemets karakter. Min praksiserfaring som gymnasielærer og studievejleder sagde mig nemlig, at undervisningsevaluering ofte har status af noget udvendigt og påklistret, og at det ikke virker, som om det har nogen nævneværdig effekt på undervisningen. Alligevel er det uomgængeligt og noget, som de fleste hævder at praktisere. Eleverne kræver det, men opfatter det ofte blot som en mulighed for at komme efter dårlige lærere. Ikke som en dialog, der kan vende begge veje og altså også kan komme efter dårlige elever og slet ikke som en fundamental aktivitet, der skal sikre feedback og refleksive processer i undervisningen, uanset om den opleves som god eller dårlig.

Jeg forsøgte med en spørgeskemaundersøgelse i det indledende arbejde med projektet. Men allerede under udarbejdelsen af spørgeskemaet stod det klart, at det var problematisk. Hvis lærerne ikke er villige til eller ikke evner at tale om deres problemer med at lave evalueringer, kan man ikke forvente brugbare svar. Hvis man spørger, *om* de evaluerer deres undervisning vil man blot få bekræftende svar. Hvis man spørger, *hvordan* de evaluerer deres undervisning, har man allerede forudsat, *at* de gør det. Og følger man op med et spørgsmål om, hvordan de på en eller anden skala bedømmer kvaliteten af deres evaluering, risikerer man at få et svarmønster, hvor de fleste grupperer sig omkring middel eller et svarmønster, der giver topkarakter til evalueringen. Det kan sagtens være udtryk for, at de ikke er interesseret i at gå alvorligt ind i spørgsmålet, eller det kan være udtryk for krænket faglig stolthed eller en frygt for, at der er tale om en ekstern kontrol af kvaliteten af deres arbejde. Derfor går de i forsvarsposition.

I foråret 2002 udleverede jeg spørgeskemaer på de 4 skoler, hvor jeg efterfølgende skulle gennemføre mine kvalitative undersøgelser og opnåede på trods af flere rykkere en

forholdsvis utilfredsstillende svarprocent på de tre skolerne, alment gymnasium 49% (N⁶=57), hhx 62 % (N=26) og vuc-hf 67% (N=12). På htx opnåede jeg en svarprocent på 100% (N=26), formentlig fordi ledelsen greb kontant ind og sørgede for, at alle afleverede. I alt blev der uddelt 113 skemaer og 70 blev udfyldt, svarende til en samlet svarprocent på 61,9. Når jeg opfatter det som en utilfredsstillende lav svarprocent, skyldes det, at det er en undersøgelse der er foretaget i lukkede miljøer, hvor alle fik rig mulighed til at gøre sig bekendt med formålet og havde personlig mulighed for at tale med forskeren, hvorfor en højere svarprocent ville være at forvente. Det kan have været et problem, at ledelserne bakkede undersøgelsen op og at lærerne derfor kunne opfatte det som kontrol af deres arbejde. Men der blev gjort meget for at forklare, at det var der ingen grund til at frygte.

Desuden er der grund til at frygte en systematisk bias i svarmønstret i retning af, at nogle lærere (som har mistænkt undersøgelsen for at kunne misbruges af arbejdsgiverne) bevidst har undladt at besvare skemaet⁷. Svarfordelingen på de to nedenstående spørgsmål er ikke desto mindre meget interessant. Lærerne bliver bedt om at afkrydse ord på en liste eller selv at tilføje ord, som de mener karakteriserer kvaliteten af hhv. undervisningsevalueringen og evalueringen af elevernes faglige standpunkt på deres skole. Det er altså ikke deres egen evaluering, de udtaler sig om, men evalueringen på skolen som helhed. Svarfordelingen er helt umisforståelig, se tabel 4.1 nedenfor. Næsten 90 % angiver, at de mener, at evalueringen er kompetent. Det er et svar, der ikke er i overensstemmelse med de mundtlige udsagn, man hører, når man bevæger sig rundt på skolerne, selvom det formentlig også rummer en vis sandhed. Min fornemmelse siger mig, at selve bedømmelsen af elevernes faglige standpunkt foregår på et professionelt niveau, men at samtaler med eleverne herom har meget vekslende kvalitet. Hvad angår evalueringen af undervisningen er det mit indtryk, at det ikke systematisk finder sted, og at de fleste lærere er rådvilde mht., hvordan de skal gribe det an. På grund af det unuancerede og helt entydige svarmønster tolker jeg lærernes svar således, at de slet ikke har ønsket at svare på det stillede spørgsmål, men er gået i forsvarsposition overfor en forventet ekstern kritik.

⁶ N = antal udleverede skemaer.

⁷ Mistanken om nogle læreres modstand mod at besvare spørgeskemaet blev bestyrket af bemærkninger i den retning, da jeg præsenterede skemaet på et Pædagogisk Råds møde på alm. gymnasium. Gentagne rykkere gav ikke nogen nævneværdig effekt.

Tabel 4.1. Gymnasielæreres bedømmelse af kvaliteten af evalueringen på egen skole

N=70	Hvad er din helt personlige fornemmelse af undervisningsevalueringen på din skole (afkryds ord fra listen eller skriv dine egne - gerne flere ord)		Hvad er din helt personlige fornemmelse af evalueringen af elevernes faglige standpunkt på din skole (afkryds ord fra listen eller skriv dine egne - gerne flere ord)	
	%	N	%	N
kompetent	87,1	61	87,1	61
ukoordineret	4,3	3	-	-
forskelligartet	1,4	1	1,4	1
systematisk	-	-	-	-
fraværende	-	-	-	-
amatøragtig	-	-	-	-
eksperimenterende	-	-	-	-
mangelfuld	-	-	1,4	1
ikke perfekt - men ok	-	-	1,4	1
selvvalgte ord	-	-	-	-
Intet svar	5	7,1	8,6	6

Resultatet er en meget stærk indikation af, at evaluering er et sprængfarligt emne i gymnasiet, og at man som ekstern evaluator let kan fremprovokere en fuldstændig lukning og afvisning af at deltage åbent i refleksioner og undersøgelser på feltet. Resultatet bestyrkes yderligere af, at det samme entydige resultat er opnået på 4 forskellige skoler, hvor undersøgelsen er gennemført uafhængigt af hinanden. Samme resultat fremkom ligeledes ved en forudgående pilotundersøgelse.

Undersøgelsen har også søgt at fange elevernes opfattelse af evalueringskvaliteten, se tabel 4.2.

Tabel 4.2. Gymnasielevs bedømmelse af kvaliteten af evalueringen på egen skole

N=302	Tænk på den sidste undervisningsevaluering du deltog i. Var der nogen klar konklusion?		Føler du dig typisk - efter en evaluering af dit faglige standpunkt - bedre i stand til at arbejde med det faglige?		Føler du at lærerne har været gode til at indgå i en evalueringssamtale med dig om dit faglige niveau?	
	%	N	%	N	%	N
ja, i høj grad /ja, hos alle lærere	8,3	25	5,6	17	9,3	28
ja, i nogen grad/ ja, hos de fleste lærere	41,1	124	35,8	108	35,1	106
nej, det var lidt uklart/kun enkelte lærere	34,4	104	32,1	97	37,4	113
nej, slet ikke	5,3	16	8,9	27	7,0	21
ved ikke	21	7,0	10,9	33	4,0	12
Intet svar	3,0	9	4,0	12	4,6	14
Har ikke deltaget i undervisningsevaluering	1,0	3	-	-	-	-
Er ikke blevet evalueret (i en evalueringssamtale)	-	-	2,6	8	2,6	8

Undersøgelsen på elevsiden er også med til at nuancere evalueringsbilledet. Her er der i foråret 2002 uddelt 302 spørgeskemaer til tilfældige klasser på de samme 4 skoler som

lærerundersøgelsen er foretaget på. Svarprocenten er at betragte som 100, idet alle fremmødte besvarede skemaet. Der er derfor heller ingen grund til at frygte systematiske bias i svarmønstret. Uddelingstidspunktet sikrer, at alle eleverne burde have gennemgået både undervisningsevaluering og evaluering af fagligt standpunkt flere gange. Elevsvarene placerer sig modsat lærerne i midten af skalaen omkring svag tilfredshed og svag utilfredshed med evalueringen. Men kvaliteten af evalueringen opleves ikke af eleverne som entydig kompetent.

Samlet set peger resultaterne helt entydigt på, at det er meget nødvendigt med en kvalitativ undersøgelse, hvis man skal kunne bore sig ned i de dybere lag af problemstillingen.

4.3 Forskningsgenstanden er en mulig udviklingsproces

På baggrund af denne begrundede mistanke om at undervisningsevaluering ikke er noget, der for alvor er en integreret del af gymnasieundervisningen i Danmark, vil det også være en dårlig metode blot at interviewe lærere og elever om det. En sådan undersøgelse vil højst kunne bekræfte hypotesen om, at både lærere og elever har meget spinkle forestillinger om, hvad undervisningsevaluering er, og at det i realiteten ikke er særlig dybt forankret i undervisningstraditionen. Det ville selvfølgelig være et resultat, men et meget beskedent resultat i forhold til ambitionen om at kunne forske i evalueringsprocesser i den gymnasiale undervisning. Det vil heller ikke være nogen god idé at sætte sig til at observere undervisning i det håb, at der skulle dukke relevante evalueringer op, som kan undersøges. Rent bortset fra at det ville være uetisk ikke at være åben om sit forehavende, ville det formentlig ikke give andre resultater end de ovennævnte. Der findes – mig bekendt – heller ikke større evalueringsforsøg, som det ville være oplagt at forske i.

Det må derfor konstateres, at den eneste sikre måde at gennemføre forskning i evalueringsprocesser i den gymnasiale undervisning på, er selv at igangsætte projekter, der kan forskes i. Forskningsgenstanden er således ikke noget aktuelt eksisterende, men en mulig udviklingsproces.

Det har den konsekvens, at man ikke undersøger evaluering af gymnasieundervisning, som den normalt praktiseres, men evaluering af gymnasieundervisning, som den praktiseres når lærerne (og eleverne) arbejder med evalueringsforsøg og ved, at det bliver undersøgt.

Det har også som konsekvens, at man som forsker involverer sig i pædagogisk udvikling, hvilket kræver, at man involverer nogle konkrete skoler, lærere og elever i projektet. Og det betyder, at der opstår et dobbeltformål, nemlig dels et pædagogisk mål, som går ud på at udvikle og afprøve en evalueringsmetode og dels et forskningsmæssigt mål, som går ud på at forske i denne evaluering, og det betyder, at der skal etableres en gruppe af lærere og deres elever, der sammen med forskeren kan arbejde med projektet.

Rent metodemæssigt betyder det, at projektet bliver et aktionsforskningsprojekt.

Iværksættelse af den pædagogiske udvikling betyder, at det er at opfatte som et (socialt) pædagogisk forskningseksperiment.

Den allerede nævnte interesse for det processuelle, dvs. samspillet i klassen mellem læreren og eleverne og mellem eleverne indbyrdes fører til en stærk interesse for dialogen og medfører en interesse for metoder og traditioner fra klasserumsforskning og feltforskning.

Endelig betyder det, at det rent analytisk vil være en fordel at arbejde med en idealtipe for den evaluering, der undersøges. Herved fastholder man nemlig nogle elementære grundtræk, som analysen kan forankres i. Ellers bliver det meget nemt udviklingen i de forskellige (og tilfældige) pædagogiske eksperimenter, der kommer til at definere

evalueringsformen, og ikke omvendt evalueringsformen, der kommer til at definere udviklingen af eksperimenterne. Det forhindrer imidlertid ikke, at idealtypen kan udvikle sig i løbet af projektet. Men det betyder, at det netop er den opstillede idealtypen, dvs. en kontrollerbar størrelse, der udvikler sig. Det forhindrer, at mere eller mindre tilfældige evalueringsidéer, som måtte opstå i processen, får lov at forskyde forskningens fokus. Nye idéer kan bedømmes i forhold til idealtypen og evt. indtages i denne.

Idealtypen stammer fra den tyske sociolog Max Weber. I sin biografi om Weber skriver Randall Collins om idealtypen: "Hans lære om idealtypen var det våben, der sikrede ham hans frihed ved at skabe en vis distance og videnskabelig objektivitet mellem hans intellektuelle virke og problemerne i den verden han analyserede" (Collins 2000 : 48-49).

Denne forståelse af idealtypen gør det meget aktuelt til anvendelse i aktionsforskning, hvor forskeren uundgåeligt er dybt involveret i de problemer, der forskes i, og dermed i særlig grad kan have behov for et redskab til at skabe distance og objektivitet.

Som idealtypen er anvendt her, er det tilføjet et dynamisk element. Idealtypen for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er ikke bare en statisk fastholdelse af en bestemt model for integreret evaluering. Den er også registranten af de ændringer, der sker med metoden undervejs i forskningsprocessen. Der er altså plads for reformuleringer af idealtypen undervejs.

Derved kan idealtypen både fastholde forskningsgenstanden, så man ikke risikerer at den bliver alt for flygtig, og udgøre den røde tråd i de forandringer, der uværgeligt er en del af en processuel forskningsgenstand.⁸

4.4 Aktionsforskning og det sociale forskningseksperiment

Det generelle formål med denne undersøgelse beskrives meget præcist i det citat af Chris Argyris m.fl., der indleder dette kapitel. Det ene mål er pædagogisk udvikling, og det andet er forskning i denne pædagogiske udvikling. Det pædagogiske udviklingsprojekt er fra start styret af forskningsinteressen og den anvendte idealtypen, men omvendt er forskningsinteressen nøje at følge, hvad der sker i det pædagogiske udviklingsprojekt. Så der er en indbygget sammenhæng og en udveksling mellem de to.

Aktionsforskningen har sine rødder i amerikansk socialpsykologisk forskning i 1930'erne og 1940'erne. Det mest prominente navn inden for traditionen er den tysk-amerikanske socialpsykolog Kurt Lewin, som benyttede det sociale forskningseksperiment i sine undersøgelser.

Det sociale forskningseksperiment indebærer, at man opstiller et socialt eksperiment og forsker i de sociale processer, der opstår i løbet af eksperimentet. Det mest berømte eksempel er et eksperiment, Kurt Lewin gennemførte sammen med sine medarbejdere i 1938, kendt som 'Leadership and Group Life' (Lewin et. al 1939 : 271-299). Deres undersøgelser peger på en række undervisningsmæssige og læringsmæssige fordele ved en demokratisk ledelsesmetode til forskel fra en autoritær og en laissez-fairemetode. Forskerne afprøvede forskellige ledelsesformer i nogle børnegrupper og undersøgte virkningerne på børnenes læreprocesser. Datagrundlaget for undersøgelsen ligner på mange måder det, man kan finde i feltforskningens observationsrapporter, hvilket tydeligt fremgår af følgende citat fra Lewin: "There have been few experiences for me as impressive as seeing the expression in childrens faces change during the first day of autocracy. The friendly, open, and co-operative group, full of life, became within a short half hour a rather apathetic-looking gathering without initiative. The change from

⁸ Kapitel 2 er netop en grundig præsentation af den idealtypen, som projektet har arbejdet med.

autocracy to democracy seemed to take somewhat more time than from democracy to autocracy. Autocracy is imposed upon the individual. Democracy he has to learn.” (Lewin (1939) 1999: 12). Det er bløde data, som observation af kropssprog, der her ligger til grund for konklusionen. Disse bløde data står dog ikke alene, men valideres i forhold til andre data.

Den russiske udviklingspsykolog Vygotsky er en anden prominent fortæller for den eksperimentelle metode. Han skriver: ”Our method may be called experimental-developmental in the sense that it artificially provokes or creates a process of psychological development. This approach is equally appropriate to the basic aim and dynamic analysis. If we replace object analysis by process analysis, then the basic task of research obviously becomes a reconstruction of each stage in the development of the process: the process must be turned back to its initial stages.” (Vygotsky, her citeret fra Wertsch 1985 : 19)⁹.

Vygotsky understreger i citatet – i lighed med Lewin – nødvendigheden af en eksperimentel metode i en analyse, der interesserer sig for processen (udviklingsprocessen) fremfor produktet (eller resultatet af processen). Wertsch understreger, at udtrykket developmental i citatet ovenfor ikke skal forveksles med en teori om child development, hvilket man ellers godt kunne tro i forbindelse med Vygotsky. Der er netop tale om at han anser udviklingsmetoden (the developmental method) for at være den centrale inden for psykologien som sådan.

Det pædagogiske udviklingsarbejde i nærværende projekt har bestået i at skabe undervisningsforløb, hvor dialogisk evaluering og undervisning understøtter hinanden. Dette er valgt ud fra en antagelse om, at evaluering skal være dialogisk, hvis evaluanden skal have mulighed for at lære af den, og at der opnås en synergieffekt, som styrker både undervisningen og evalueringen, hvis disse indbyrdes understøtter hinanden. I praksis er der gennemført pædagogiske eksperimenter som bygger på anvendelsen af den idealtipe, der er opstillet i kapitel 2, og disse eksperimenter har bidraget til udviklingen af idealtypen.

4.5 Klasserumsforskning

Hvornår der er tale om aktionsforskning og pædagogisk eksperiment, og hvornår der er tale om klasserumsforskning kan være svært at afgøre. Der er ingen skarpe grænser, og det tjener heller ikke noget formål at opstille skarpe grænser. Det, der er vigtigt, er at markere hvad der menes, når termen ’klasserumsforskning’ benyttes og at slå fast, at væsentlige elementer fra traditionen indgår i dette projekt. Det, der ifølge Karen Borgnakke især karakteriserer klasserumsforskningen, er studiet af de processer, der faktisk foregår i klasserummet. ”Klasserumsforskningens fornemmeste kendetegn er denne optagethed af det faktiske” (Borgnakke 1994). Klasserumsforskning er altså betegnelsen for den forskning, der modsat aktionsforskningen og det pædagogiske eksperiment, søger at registrere hvad der foregår i undervisningen, når den er som læreren og eleverne bedriver den uden forskerens indblanding. Klasserumsforskeren må altså ’nøjes’ med at observere det, der umiddelbart foregår, men kan selvfølgelig følge op med andre metoder. Til gengæld kan klasserumsforskeren hævde at være tættere på

⁹ Citatet stammer så vidt jeg kan forstå Wertsch fra Vygotsky: The History of Development of Higher Mental Functions, 1931, men det har jeg ikke fået endelig bekræftet.

undervisningen, som den er, hvor aktionsforskeren er interesseret i nogle forandringsprocesser.

Klasserumsforskningen har meget fokus på dialogen. En fornem repræsentant for klasserumsforskningen er nordmanden Olga Dysthe, hvis undersøgelser i norske og amerikanske klasserum er kendt under betegnelsen 'det flerstemmige klasserum' (Dysthe 1997).

En oversigt over klasserumsforskningen findes hos Lindblad og Sahlström (Lindblad m.fl. 2000).

4.6 Feltforskning og deltagende observation

Fokus i denne undersøgelse er undervisningsprocesser, læreprocesser og evalueringsprocesser i den gymnasiale undervisning. Netop fordi der er tale om en interesse for processer, som foregår i det sociale samspil mellem lærere og elever og som er flygtige af natur, er det nødvendigt at vælge metoder, der indebærer, at forskeren i et eller andet omfang er tilstede, hvor processerne foregår og kan indsamle sine data, mens de foregår. Det kan medføre problemer med uafhængigheden mellem forsker og forskningsgenstand, men der er ingen vej udenom. Interessen for processer medfører altså, at forskeren må være tilstede i miljøet og således bliver en del af miljøet, og dermed taler vi helt grundlæggende om feltforskning. Karen Borgnakke har arbejdet som feltforsker i en undersøgelse af projektpædagogikken på Aalborg Universitetscenter. Hun begrundet valget af en feltforskningsmetodik således: "Feltforskningens hovedbestræbelse var at komme tæt på undervisningens kompleks ved at befinde sig i det, og ved at komme tættest muligt på hvad der går for sig i det pædagogiske handlerum fra dag til dag blandt de implicerede. De vigtige studier foretages i undervisningsforløbets faktiske gennemførelse, mens det går for sig." (Borgnakke 1996a : 137). Præcis den samme begrundelse kan anvendes for dette projekt.

Den norske feltforsker Cato Wadel fremdrager følgende særtræk ved feltforskningen: 1) den arbejder med relationelle og processuelle forklaringer på menneskelig adfærd, 2) den arbejder med og udvikler samspilsteorier (samhandlingsteorier), 3) feltforskeren arbejder med og udvikler relationelle begreber og 4) den metode som bedst egner sig til at fremskaffe data om samspil, til at udvikle relationelle begreber og samspilsteorier og til at fremsætte relationelle og processuelle forklaringer, er deltagende observation (Wadel 1991 : 11). Dette projekt er delvist et feltforskningsprojekt, idet jeg har opholdt mig som deltagende observatør i 2 af 8 deltagende klasser i hhv. et halvt skoleår (september-december 2002) og et helt skoleår (september 2002-april 2003) og delvis i en tredje klasse, hvor jeg kom på besøg jævnligt over skoleåret. Jeg har ikke været tilstede i klassernes totale undervisningsforløb, men når de arbejdede med de evalueringsamtaler, som var fokuspunktet for undersøgelsen. De vigtige studier blev foretaget, mens disse samtaler faktisk foregik. Derudover har jeg observeret samtaler i alle klasserne i projektets opstartfase.

De 4 punkter, Wadel opstiller, er alle karakteristiske for projektet. Hos Borgnakke er den deltagende observation blot en blandt mange metoder, og hun taler om 'metodisk mangefold', men det er, som jeg forstår det, præcis på grundlag af den deltagende observation, at andre metoder vælges og udvikles. Hvis ikke forskeren er delagtig i det felt, der studeres, må metoderne udvælges og beskrives på forhånd, men så vil de ikke nødvendigvis være genstandsfølsomme, forstået som procesfølsomme.

4.7 Den deltagende observation og validering af undersøgelsesresultater

I dette projekt anvendes mange forskellige dataindsamlingsmetoder: Båndoptagelser, observation, interviews, gruppesamtaler, indsamling af dokumenter, spørgeskemaer etc. Men man kan sige, at den deltagende observation har forrang i den forstand, at observationerne i observationsklasserne har været afgørende for, hvilke øvrige metoder der er blevet anvendt, og hvorledes de konkret er blevet udformet. Helt konkret er beslutningen om udformningen af interviews og rundbordssamtaler blevet til som reaktion på observationer af, at enkeltsamtaler ikke gav tilfredsstillende indsigt i de processer, der transcenderede den enkelte samtale. Dvs. mulige forandringer i undervisningsprocessen og læreprocesserne, som jeg tydeligt havde en fornemmelse af var på færde, men vanskeligt ved at dokumentere.

Men det er ikke problemfrit at arbejde på denne måde. Karen Borgnakke siger ”...netop fordi metoderne er genstandsfølsomme og udvikles undervejs, indebærer det samtidig, at de kvalitative metoder nok lader sig beskrive i et forskningsmæssigt tilbageblik for deres konkrete anvendelse, men næppe lader sig mere alment endstige endegyldigt definere” (Borgnakke 1996a : 139).

Hvis jeg forstår udsagnet ret, så betyder det, udover at metoderne ikke er fastlagt på forhånd og derfor naturligvis kun kan beskrives efterfølgende, at de muligvis kun kan beskrives konkret i tilknytning til deres anvendelse og ikke nødvendigvis kan beskrives alment, dvs. uafhængigt af deres konkrete anvendelse. Det sidste er betænkeligt ud fra en traditionel metodeopfattelse, hvis det betyder, at en anden forsker ikke nødvendigvis vil kunne gentage undersøgelsen. Dermed bliver det umuligt at kigge forskeren i kortene. Alligevel er det et vilkår vi må leve med ved deltagende observation, idet det handler om den indsigt, som kun kan opnås ved deltagelse i processen. Der er ikke nogen løsning på problemet, men der er måder at håndtere det på. Dels ved åbenhed om det og dels ved at søge at efterprøve og kontrollere den opnåede indsigt hos andre deltagere i processen. Steinar Kvale kalder det *validitet som håndværksmæssig kvalitet* til forskel fra *validitet som korrespondance med objektiv virkelighed* (Kvale 2001: 236f). Den traditionelle metodelitteratur formulerer validitet som gyldigheden af de indsamlede data. Validiteten afhænger af, om man har undersøgt, det man ønsker at undersøge, eller om man har undersøgt noget andet end det, man troede, man undersøgte (Redder m.fl. 1972, Hellevik 1972). Et godt eksempel er, hvis man tror, at tabel 4.1 ovenfor udtrykker lærernes holdning til kvaliteten af evalueringen i den gymnasiale undervisning og ikke ser, at den formentlig udtrykker noget helt andet, nemlig lærernes modvilje mod at reflektere offentligt over spørgsmålet.

Ved deltagende observation betyder det, om den adfærd, man har iagttaget, har den betydning, man tillægger den. Et eksempel er den i kapitel 2 nævnte iagttagelse fra dette projekt om effekten af at benytte en tæt social kreds ved evalueringssamtalerne. Under observationerne hæftede jeg mig ved, at elever, der var placeret i social kreds omkring de samtalende, var mere stille under samtalen end elever, der ikke var placeret i social kreds. Og jeg lagde mærke til, at der efterfølgende var en langt bedre faglig dialog med markant flere indlæg fra klassen i de tilfælde, hvor der havde været en social kreds end i tilfælde, hvor der ikke havde været det. Jeg fornemmede desuden på elevernes kropssprog, at de var mere koncentrerede med den sociale kreds end uden. Jeg tolker observationerne således, at den sociale kreds fører til, at tilhørereleverne øger deres koncentration og derfor lytter bedre. Dette leder til aktivering af deres læreprocesser og disses samspil med undervisningen (samtalen), og det bringer dem til en dybere forståelse af emnet, eller gør

deres egen manglende forståelse af emnet mere tydelig for dem. Begge dele styrker deres motivation og læringsparathed, hvilket leder til en styrkelse af den efterfølgende faglige dialog. Men jeg kan jo faktisk ikke vide, om det forholder sig således. Derfor er det nødvendigt med en validering. Denne har jeg foretaget ved at bede eleverne (og lærerne) i semistrukturerede interviews selv at fortælle, hvad de har oplevet i processen. En sådan validering kan styrke eller svække min tolkning af iagttagelsen.

Analysen af rundbordssamtaler med eleverne og analysen af lærerinterviews (kapitel 16) leverer netop en validering som understøtter den mening jeg tillægger min iagttagelse, idet analysen af rundbordssamtaler med eleverne i 7 klasser og analysen af 8 lærerinterviews samstemmende slår fast, at *den sociale kreds (eller tilsvarende) inddrager hele klassen i den faglige dialog og medfører stort fagligt udbytte for tilhørerelevere.*

4.8 Aktionsforskning og det pædagogiske eksperiment

Argyris m.fl. argumenterer for, at der i det sociale liv eksisterer en status quo tendens eller en sædvane, som den sædvanlige forskning (mainstream) har svært ved at få øje på, fordi de forekommer så selvfølgelige. Da adfærdsnormer og regler er internaliserede hos aktørerne, opfører den enkelte sig nogenlunde på samme måde i forskellige situationer, og forskellige aktører opfører sig nogenlunde ens i ens situationer. Adfærd er derfor til en vis grad forudsigelig. Det virker selvsagt forstærkende på den fortsatte internalisering af allerede udbredte normer, at de bestandigt repeteres for øjnene af aktørerne. Der knytter sig derfor en slags social 'visdom' til dem, som er en erfaring hos aktørerne om, at netop disse normer er fornuftige. Argyris m.fl. citerer Kurt Lewin for, at det er nødvendigt at forandre de sociale processer for at få øje på deres betydning. Aktionsforskning betyder i denne forståelse simpelthen forskning i sociale handlinger ('actions') mens de foregår. Og de interessante handlinger er dem, der opstår på grund af forskerens provokerende intervention, som har til hensigt at bryde sædvanen. De sociale handlinger bliver herved tydeligere, da de er uvante og svært forudsigelige. Med dette argument er der åbnet for det sociale eksperiment som undersøgelsesmetode.

Overført på dialogisk evaluering og undervisning betyder det, at vi er nødt til bevidst at sætte nogle dialogiske evalueringsprocesser i gang i undervisningssituationen for at kunne studere, hvordan evaluering og undervisning kan spille sammen og understøtte hinanden. En grundlæggende antagelse her er, at undervisning og evaluering dybest set er integrerede processer, og at lærere altid foretager en slags evaluering af deres undervisning. Det gør de, når de tænker over det, der foregår i deres undervisning, og når de prøver sig frem med forskellige metoder i undervisningssituationen. Men først når de gør sig klart, at en bestemt arbejdsproces er en evalueringsproces, bliver de i stand til at se og analysere den som en evalueringsproces. Indtil da er det bare en proces, der foregår blandt alle mulige andre undervisningsprocesser. Ved at have sin opmærksomhed rettet mod bestemte processer (her evaluerende processer) og navngive dem (evaluering) træder de pludselig frem som distinkte processer, og de kan anvendes bevidst som redskaber i undervisningen.

Samme argumentation gælder eleverne. De laver også bedømmelser af undervisningen, og de tænker over, om det faglige stof er noget, de har svært ved, om det er kedeligt eller spændende osv. Det første er en spæd form for undervisningsevaluering, og det andet er en spæd form for evaluering af deres egne læreprocesser. Men hvis de ikke har en bevidsthed om processerne og deres betydning, kan de heller ikke se dem og udvikle

dem. Det kan f.eks. godt være, at en elev sidder i undervisningen og tænker 'gud hvor er det kedeligt, det her' og helt ureflekteret skyder skylden på læreren og undervisningen og slet ikke reflekterer det som en selvevaluerende proces, der også retter sig mod elevens eget arbejde med sin læreproces.

I et pædagogisk eksperiment, hvor lærere og elever bliver udsat for at skulle arbejde bevidst og reflekteret med disse evaluerende processer, vil de få øje på dem, forsøge at navngive dem og bruge dem bevidst i undervisningen. Det giver forskeren muligheden for at studere, hvordan evaluerings- og undervisningsprocesserne kan spille sammen og understøtte hinanden, hvilket er noget ganske andet end at studere hvordan de virkede, før eksperimentet blev sat i gang. Det sidste er, hvad vi ville opnå ved klasserumsforskning, og det er således ikke en hensigtsmæssig metode i dette tilfælde.

4.9 Aktionsforskning og forandringer i forskningsfeltet

Aktionsforskning indebærer som nævnt, at der til forskningen er knyttet et ønske om at bidrage til forandringer i forskningsfeltet. Som Argyris m.fl. formulerer det: "The action scientist is an interventionist, seeking not only to describe the world but to change it" (Argyris m.fl. 1987 : 98).

I dansk sammenhæng kan termen aktionsforskning give associationer til den marxistisk inspirerede forskning i arbejderklassens forhold i 1970'erne, som i sidste ende havde til formål at fremme klassebevidstheden hos arbejderklassen.¹⁰

Arvtagere til denne politisk-ideologiske forståelse af aktionsforskningen findes repræsenteret i leksikonet for det 21. århundrede, som i opslaget 'aktionsforskning' skriver at begrebets indhold efterhånden er "blevet udvandet, således at en mængde forskellige forskningsformer klassificeres som *aktionsforskning*". Artiklen mener, at der er grund til at forbeholde begrebet forskning, der opfylder 3 kriterier:

- "1. Aktionsforskning indebærer for det første informationsindsamling gennem *aktion*. Med *aktion* menes i videste forstand et tiltag som er orienteret mod at realisere bestemte praktiske eller politiske værdier. Aktionsindholdet kan naturligvis variere over et bredt spekter – fra gennemførelsen af et hjælpeprojekt for hjemløse til stiftelsen af en politisk organisation.
2. Aktionsforskning indebærer for det andet en informationsindsamling, hvor den *aktion* man arbejder inden for, og de målsætninger man sigter imod, har *forrang* – frem for det at indsamle information. Både indsamlingen af information og praktiske eller politiske værdier er altså målsætninger for virksomheden, men de sidstnævnte værdier vejer tungest og er retningsgivende.
3. Aktionsforskningen indebærer for det tredje, at den information som forskere i *aktionen* indsamler, i første række bringes tilbage til *aktionen* i et forsøg på at forbedre og raffinere den, og ikke i første række tilbage til generel samfundsvidenskabelig teori. Man kan formulere det således: Loyaliteten ligger hos *aktionen* og ikke hos teorien. Teorien – som i traditionel forskning gerne bliver

¹⁰ Især samarbejdet mellem arbejdere og akademikere, som i 1970erne udgav en række rapporter: Malerrapporten (1971), Linoleumsrapporten (1971), Slagterirapporten (1971), Murerreporten (1972), Skæreolierapporten (1975) Modtryk, Århus. Der kan også nævnes andre, f.eks. Rapport fra et skibsværft (1974), Demos, Kbh, Asfaltarbejde (1977) og Kvinder i industrien (1977), projektrapporter fra RUC, Roskilde Universitetsforlag og Iversen, Lars m.fl. Stenøværftet, Kbh. 1979.

formålet i sig selv – bliver i aktionsforskningen et middel til at forbedre aktionen, tjene aktionen”. (Leksikon for det 21. århundrede, 2003)

I opslaget omtales *aktionen* i bestemt form ental. Det kunne næsten lige så godt have stået *organisationen* eller *programmet*. Der er i hvert fald tale om en veldefineret og velafgrænset enhed med klare politiske værdier, mål og loyalitet. Man aner, at der må være en ledelse, som er forskellig fra forskeren, hvad enten det så er en topstyret ledelse eller en græsrodsledelse. Det er klart, at forskningen underlægger sig aktionen, og de praktiske mål og værdier underlægger sig de politiske. Forskningen er hermed kontrolleret og reduceret til et politisk og praktisk redskab. Forskeren er under praktikerens kontrol. Man kan således slet ikke forestille sig eksplorative formål med forskningen, idet en sådan forskning ikke kan lade sig binde af hverken politiske værdier eller økonomiske interesser for den sags skyld.

Men Argyris m.fl. ønsker jo også at skabe forandringer med deres forskning, så hvad er forskellen egentlig?

For det første er der spørgsmålet om politikken forrang over forskningen. Argyris m.fl. argumenterer ikke for, at forskningen skal underlægge sig politiske værdier. De anerkender, at der er værdier på spil i forskningsprocessen, hvilket ligger i selve udgangspunktet, som er et ønske om at skabe forandringer. Aktionsforskeren er en interventionist!

For det andet er der spørgsmålet om aktionens forrang over forskningen. Hos Argyris m.fl. er det forskeren, der er interventionist. Det er forskeren, der er den udfarende og styrende, ikke aktionen.

For det tredje er selve begrebet aktion ikke helt sammenligneligt i de to opfattelser. Aktionen hos Argyris m.fl. er snarere en proces, der sættes i gang, en bevægelse i en bestemt retning. Det forskningsmæssigt interessante er at studere, hvad der sker, når denne bevægelse sættes i gang. Bevægelsen har naturligvis en retning, heri gemmer de politiske værdier sig. Begrebet aktion betyder hos Argyris m.fl. mere handling og forandring, end det betyder efterstræbelse af nøje fastlagte mål. Der er altså en forskel på, i hvor høj grad målet er styrende for processen.

Uenigheden ligger altså ikke i den første af de tre ovennævnte betingelser for den politisk-ideologiske aktionsforskning, men i punkt 2 som siger, at politikken har forrang for forskningen, og punkt 3, som siger at aktionen har forrang for forskningen. Hertil kommer, at opfattelsen af fænomenet *aktion* er forskelligt.

Argyris m.fl. opsummerer i 5 punkter hovedtrækkene i Kurt Lewins aktionsforskning (Argyris m.fl 1987 : 8-9):

1. Aktionsforskning involverer forandringseksperimenter med virkelige problemer i sociale systemer.
2. Aktionsforskning involverer gentagne (iterative) cykler med identifikation af problem, plan, handling og evaluering.
3. Den intenderede forandring involverer typisk genuddannelse af deltagerne, dvs. forandring af veletablerede tanke- og handlemønstre hos individer og grupper. Denne genuddannelse (læring) kræver deltagerens aktive deltagelse i diagnostisering og undersøgelse af problemerne og i en åben mulighed for at engagere sig i nye former for handling.

4. Aktionsforskning udfordrer status quo på et demokratisk grundlag.
5. Meningen med aktionsforskning er på samme tid at bidrage til den basale viden i socialvidenskaberne og til social handling i hverdagslivet.

Punkt 1 slår interventionstemaet fast. Punkt 2 er ikke så interessant her. Punkt 3 er det kritiske punkt. Spørgsmålet er, hvad der ligger i *intenderede forandringer*. Er det politisk-ideologiske forandringer, eller kan der være tale om en type forandring, der ikke er politisk-ideologisk? Der ligger i hvert fald et tema om individets frigørelse, som sammen med punkt 4, en kritik af magten og en styrkelse af demokratiet, er identisk med et af hovedtemaerne i kritisk teori (se også nedenfor om Klafkis kritisk-konstruktive didaktik). Men der ligger ikke nogen bekendelse til et bestemt politisk mål. I punkt 5 ligger et tema om, at forskningen både skal bidrage til videnskaben og til praksis. Slægtskabet med den politisk-ideologiske aktionsforskning er klar, men der er nogle meget afgørende forskelle.

I Lewins aktionsforskning er der ingen ekstern styring af forskningen, og forskningen er ikke reduceret til et middel til at tjene aktionen. Det styrende tema hos Lewin er demokratisk forandring.

4.10 Hvad betyder 'aktion' og 'intervention'?

På engelsk betyder *action* simpelthen handling. På dansk får termen en mere militant karakter med konnotationer i retning af planlagte politiske eller militære handlinger (aktioner). Denne sproglige forskel kan undertiden være ret betydningsfuld. Action research kan på engelsk både betyde forskning i handlinger, for eksempel samspil i sociale grupper, og forskning med henblik på at fremme bestemte (politiske) handlinger, f.eks. en bevidstgørelse af arbejderklassen. Den første type forskning kan have det problem, at de handlinger, forskeren er interesseret i, ikke finder sted af sig selv i tilstrækkeligt systematisk omfang til, at de kan udsættes for forskning. Derfor kan forskerens intervenierende handling være at skabe betingelserne for, at de relevante handlinger finder sted. Hvis man vil studere ringene i vandet, og de kun opstår lejlighedsvis, når noget materiale tilfældigvis styrter i vandet, kan forskeren være nødt til at kaste en sten, så der opstår nogle ringe. Disse ringe er altså skabt af forskerens handling (intervention/action), men det forhindrer ikke, at de er et eksempel på en naturmæssig lovmæssighed, der også eksisterer uafhængigt af forskerens handling. Og det er den naturmæssige lovmæssighed, forskeren ønsker at studere. Men forskeren har intervereret i sit forskningsfelt med en handling (action). Der er dog ikke andet formål hermed end at undersøge disse processer.

Eksemplet kan tjene som en analogi til problemstillingen i dette projekt, som er at studere dialogiske evalueringsprocesser i den gymnasiale undervisning. Det er uforudsigeligt, om og hvornår sådanne finder sted, fordi der ikke findes et lovmæssigt krav om, at lærerne skal evaluere deres undervisning på netop den måde. Det ville derfor være som at finde en nål i en høstak, hvis forskeren gik ud og satte sig i en klasse og ventede på, at de skulle opstå. Derfor er det nødvendigt for forskeren at sætte sådanne processer i gang (intervention/action) for at få mulighed for at studere dem. Men det forhindrer ikke, at de igangsatte processer er fuldgældige eksempler på dialogiske evaluerende processer. En sådan aktionsforskning kan betegnes som eksplorativ.

Det kan også være, at forskeren på forhånd har nogle hypoteser om de fænomener, han vil undersøge. I dette tilfælde har interventionen i forskningsfeltet en mere målrettet

karakter, men målrettetheden er styret af forskeren og dennes hypotese. Hvis vi igen tager eksemplet med ringe i vandet, så kan det være, at forskeren har en hypotese om, at de påvirkes af vanddybden. Han vil derfor f.eks. skiftevis kaste sten på lavt og dybt vand. I social forskning kan Lewins eksperimenter med lederskab i grupper tjene som eksempel. Han sammenlignede to grupper af børn, hvoraf en blev autoritært ledet og en demokratisk ledet ud fra en hypotese om, at en demokratisk ledelsesform fremmer ansvarlighed og produktivitet.

Dernæst er der også spørgsmålet om forskning, der intenderer at sætte nogle lære- og forandringsprocesser i gang hos deltagerne, f.eks. vedr. samarbejdsrelationer i en gruppe eller at producere løsningsforslag til kendte problemer (anvendt forskning). Begge eksempler handler om målrettet forskning, der skal producere forandringer/løse problemer. Det første eksempel er af social art, det andet kan være af teknisk art. Men der er ikke på forhånd opstillet bestemte krav til til problemets løsning. Der er kun hypoteser om, hvilke forandringer/løsninger, der kan opfylde målet. Denne type forskning kan kaldes udviklingsrettet aktionsforskning, fordi den er åben overfor forskellige udviklingsmuligheder.

Endelig er der den tidligere omtalte aktionsforskning, hvor målet er kendt og formålet med forskningsprocessen er, at deltagerne skal erkende dette mål.

Der kan principielt sondres mellem fire aktionsforskningstyper:

1. Intervention i forskningsfeltet for at tilvejebringe de processer, forskningen er interesseret i at studere (eksplorativ aktionsforskning)
2. Intervention i forskningsfeltet for at afprøve forskningsmæssige hypoteser (hypotesebaseret aktionsforskning)
3. Intervention i feltet for at løse kendte problemer og skabe forandringer (udviklingsrettet aktionsforskning)
4. Intervention i feltet for at tjene politiske formål (politisk-ideologisk aktionsforskning)

Forskellen på type 3 og type 4 ligger i spørgsmålet om forskningens forrang frem for aktionen eller omvendt og er meget principiel.

Man kan sige, at selvom alle fire typer kan betegnes som aktionsforskning, så er karakteren af intervention i forskningsfeltet kvalitativt forskellig, og strengt taget er det kun de tre sidste typer, der kan betegnes som egentlig aktionsforskning. Begrebet bliver udvandet, hvis det også udstrækkes til den første type, for herved vil næsten al forskning kunne betegnes som aktionsforskning. Når jeg alligevel har taget eksemplet med her, er det for netop at understrege følgende pointe: I en eller anden grad er næsten al forskning aktionsforskning, hvilket betyder, at aktionsforskning ikke rejser principielt anderledes metodiske problemer end forskning, der ikke opfatter sig selv som aktionsforskning. Men aktionsforskning af type 4 (politisk-ideologisk aktionsforskning) rejser et principielt metodeproblem, som ikke findes i de første tre typer, nemlig implikationerne af forskerens frihed og uafhængighed af aktionen.

Termen aktionsforskning dækker i dette projekt over et kontinuum af forskningsopfattelser fra eksplorativ eksperimentel forskning i den ene ende til forskningsbaseret udvikling (udviklingsrettet aktionsforskning) i den anden ende. Fælles for de aktionsforskningstyper, der er omfattet af dette kontinuum, er, at de intervenserer i sociale kontekster, inddrager de direkte aktører og forsker i de processer, der er et resultat

af interventionen. Det gælder også at forskningen er uafhængig af den institutionelle kontekst, den intervenserer i forstået således, at der ikke er andre end forskeren, der træffer beslutninger vedrørende forskningen. Den er derimod meget afhængig af den institutionelle kontekst, den intervenserer i, når vi taler om deltagelse og samarbejde om at tilvejebringe de processer der forskes i.

Aktionsforskning er både interventionsforskning, deltagelsesforskning og procesforskning.

Forskningsbaseret udvikling betyder, at der sættes udviklingsprocesser i gang med det formål at fremme en bestemt udvikling eller løse et bestemt problem. Igangsætterne ved på forhånd nogenlunde, hvad processen skal føre til. Denne viden kan støtte sig på tidligere indvundne forskningsresultater. I løbet af udviklingsprocessen indsamles yderligere forskningsresultater. Eksempler herpå er forskningsbaseret organisationsudvikling, som bl.a Argyris står for (Patton 2002 : 177f).

Der er et slægtsskab mellem denne form for aktionsforskning og formativ evaluering, hvor formålet er at evaluere for at sætte forandringsprocesser i gang (Patton 2002 : 213).

Eksplorativ eksperimentel forskning har vi, når forskeren ikke interesserer sig for at fremme en bestemt udvikling, men er tvunget til at intervenere i en social kontekst for at fremprovokere de processer, som forskningen er interesseret i.

I Pattons opstilling er aktionsforskning lig med forskningsbaseret udvikling, fordi formålet er at løse et eller andet på forhånd defineret problem, f.eks. et ledelsesproblem eller et pædagogisk problem. Og eksplorativ eksperimentel forskning er lig med basic research, fordi formålet er at bidrage til den basale videnskabelige viden og teori. Selvom det er fristende at holde sig til denne opstilling, fordi den skaber klarhed ved at skelne på formål med forskningen, så forsvinder denne klarhed igen, så snart vi ser på forskningsmetoderne, som omfatter intervention i sociale sammenhænge og inddragelse af de direkte aktører og forskningsgenstanden, som er de sociale processer, der opstår som følge af interventionen. Hvis vi definerer aktionsforskning således, kan vi tale om aktionsforskning inden for alle Pattons 5 punkter. Og det er netop en sådan definition, der benyttes her.

Formuleret mere lige ud, så accepterer jeg ikke den præmis, at aktionsforskning nødvendigvis har et formål, der ligger ud over forskningen selv. Aktionsforskning er en procesforskningsmetodologi, der kan benyttes til mange forskellige forskningsmæssige sammenhænge, hvor intervention i forskningsgenstanden er nødvendig for at få adgang til de processer, man ønsker at forske i. Der behøver ikke ligge andet formål med interventionen end netop det at få adgang til forskningsgenstanden.

4.11 Relationen mellem forsker og praktiker

Dette projekt rummer både elementer af eksplorativ aktionsforskning, hypotesebaseret aktionsforskning og udviklingsrettet aktionsforskning. Det eksplorative ligger i ønsket om at undersøge, hvordan en bestemt evalueringsmetode, der integrerer evaluering og undervisning i en enkelt proces, fungerer, når den anvendes i den gymnasiale undervisning, herunder om evaluering og undervisning ved brug af metoden kan bringes til at understøtte hinanden. Det hypotesebaserede ligger i ønsket om at undersøge påstanden om, at dialogen kan fremme integrationen af undervisning og evaluering. Det udviklingsrettede ligger i ønsket om at bidrage til en pædagogisk udvikling, der styrker

undervisningsevalueringen. Dvs. at endemålet er processuelle forandringer i elevers og lærers praksis.

Den bagvedliggende hypotese er, at styrkelsen af dialogiske og reflektoriske processer i undervisningen både fremmer læreprocesser, selvstændiggør deltagerne og styrker den demokratiske proces. Det normative element ligger i, at det er vigtigt at fremme læreprocesser, selvstændiggøre deltagerne og styrke demokratiet i undervisningen og en tro på, at dette aktionsforskningsprojekt faktisk kan være med til at fremme disse elementer i undervisningen, altså kan opfylde sit formål som pædagogisk udviklingsprojekt.

Hermed er slægtskabet med den kritisk-konstruktive pædagogiske teori, som den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki er eksponent for, helt åbenbar.

Klafkis kritisk-konstruktive pædagogik og didaktik består overordnet set af to elementer:

4. det kritiske element, som handler om, at den pædagogisk/didaktiske forskning skal benytte sig af en metodologisk forening af historisk-hermeneutisk metode, empirisk metode og samfunds- og ideologikritisk metode. Ingen af disse tre metoder kan stå alene, og
5. det konstruktive element, som handler om, at teori og praksis skal spille konstruktivt og ligeværdigt sammen. Heri ligger forbindelsen til aktionsforskningen. Den didaktiske teori skal indeholde ”modellutkast för en möjlig praktik, genomtänkta idéer för en *förändrad och förändrande* praktik som syftar till en human och demokratisk skola och samtidigt nya former av samarbete mellan praktik och teori.” (Klafki 1997 : 220, Klafkis egen kursivering).

Formålet er iflg. Klafki at fremme selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, men det skal ikke ske teknologisk og top-down, dvs. ved at en bestemt didaktisk metode foreskrives af teoretikerne og anvendes af praktikerne. Det giver ingen garanti for en demokratisk praksis. Det afgørende er et egentligt samarbejde mellem teoretikeren og praktikerne, hvor disse ”skiftes til at have førerstillingen for at medvirke til en udviklingsproces...” (Klafki 1977 : 29, her citeret fra Borgnakke 1996b).

Læreplanudvikling bør iflg. Klafki ske i decentrale og åbne strukturer ”som bygger på ömsediga och jämtstillda initiativ och ditto kritik mellan å ena sidan centrala instanser och å andra sidan decentraliserad skolnära läroplansutveckling som görs vid enskilda skolor eller av grupper av skolor og lärare, föräldre och elever” (Klafki 1997 : 227).

Det kritisk-konstruktive forskningsprogram er således tæt forbundet med udviklingsrettet aktionsforskning, idet det søger at skabe forandringer via et direkte samspil mellem teori og praksis.

Karen Borgnakke (Borgnakke 1996b: 50-148) har en grundig kritik af det konstruktive element i Klafkis teori. Hendes anke er, at han overser betydningen af den institutionelle kontekst. Borgnakke argumenterer kommunikationsteoretisk for, at et budskab aldrig kan formidles uden at blive re-formidlet eller re-kommunikeret, dvs. uden at blive udsat for fortolkning og nyfortælling. Den pædagogiske idé starter sit liv, eller får i hvert fald sin præcise formulering hos teoretikeren i det pædagogisk-teoretiske felt. Herfra kommunikeres den evt. til lovgivningsfeltet og i hvert fald til praksisfeltet. Men denne kommunikation består i, at en længere eller kortere række af instanser sender, modtager, fortolker og viderekommunikerer idéen. Og i denne proces sker der en forandring af idéen selv. Ifølge Borgnakke sker der typisk en minimalisering og en vægtning af de elementer i idéen, der netop tjener fortolkerens interesse. Når idéen ankommer til en

instans (f.eks. gymnasieskolen), er det ikke et tomrum, den ankommer til. Rummet er allerede fyldt med pædagogiske idéer, traditioner, interesser og behov, som vil indvirke på, hvordan den bliver fortolket.

I selve praksisfeltet er der også en kommunikationsproces, typisk fra skoleledelsen til lærerne (fra det institutionelle niveau til det undervisningspraktiske niveau) og herfra til undervisningspraksis, klasselokalet og eleverne. Den teoretiske idé er altså kommunikeret og re-kommunikeret et antal gange, før den får mulighed for at virke i praksis. Men ikke nok med det, hvis idéen ikke bliver konkretiseret, dvs. transformeret fra at være en teoretisk idé til at være et konkret bud på, hvordan den kan udmøntes i praksis, forbliver den bare en kommunikeret og re-kommunikeret idé, dvs. noget man taler om, men ikke noget man faktisk gør. Den teoretiske idé er kommunikeret, re-kommunikeret, transformeret og re-transformeret et antal gange, før den kan virke i praksis i undervisningen. Borgnakke bruger John Dewey (som taler om betydningen af, hvilken fortolkning man giver de abstrakte principper, når de føres ud i praksis) til at slå fast, at fortolkningsprocessen er lig med konkretiseringsprocessen. Det betyder, at fortolkningen forudsætter et praksisfelt. Det er først, når en skole skal omsætte f.eks. idéen om evaluering til konkret skolepolitik, at vi får skolens fortolkning af idéen, og det er først, når den enkelte lærer skal finde ud af, hvordan han konkret vil evaluere i sin klasse, at hans fortolkning af idéen finder sted. Fortolkningsprocessen er altså en praktisk proces, ikke en teoretisk proces, og den finder sted uden for dét teoretisk-pædagogiske felt, som oprindeligt har formuleret den. Det er lovgiverne, skoleledelserne, lærerne og eleverne, der hver på deres felt gennemfører denne fortolknings- og konkretiseringsproces.

”Gennem Dewey kan vi gøre opmærksom på både den pædagogiske idé og de didaktiske princippers afhængighed af at blive fortolket – og fortolkningens afhængighed af et praksisfelt. Men vi kan også hæfte os ved, at denne fortolkning (...) i så fald ligger uden for det baggrundsteoretiske formidlingsfelts kontrol. Det indebærer, at muligheden for en fortolkning af idé og principper (”de abstrakte principper”) der er forskellig fra den, der er fremsat i baggrundsteorien, er latent tilstede.” (Borgnakke 1996b : 82-83).

Evaluering er en teoretisk idé, der er tænkt at skulle virke i den undervisningsmæssige praksis. En lærer skal evaluere sin undervisning. Det er slået fast mange gange, både i teoretisk-pædagogisk litteratur, i lovgivning, i undervisningsvejledninger, af skoleledelser og af den enkelte lærer og af elever. Men det budskab, der når frem til læreren, er uklart, og denne uklarhed genfinder man på samtlige de kommunikerende, re-kommunikerende, transformerende og re-transformerende niveauer. Denne uklarhed er måske endda mere alvorlig mht. evaluerings-idéen end mht. projektarbejdsidéen, som Borgnakke undersøgte.

Borgnakkens undersøgelser vedrørte *projektarbejdet* på universitetsniveau. Til forskel fra idéen om *evaluering* er idéen om projektarbejde, i hvert fald på det teoretiske niveau, en forholdsvis klart defineret idé, som er beskrevet af et forholdsvis overskueligt antal teoretikere i nogle standardværker. I modsætning hertil er idéen om evaluering meget diffus. For det første er det ikke kun en pædagogisk idé, men en idé, der er udbredt til næsten alle samfundsforhold og måske endda private forhold, f.eks. på parforholdets område. For det andet er der mange teoretiske bud på, hvad evaluering er (se diskussionen om evalueringsbegrebet i kapitel 9 i denne afhandling). En teoretisk pædagogisk idé, som f.eks. de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, vil aldrig kunne overføres fra teoretikere til praktiker i ren form, selvom praktikerne forsøger at være nok

så idé-loyal. Og det hjælper ikke, at teoretikeren går hele vejen med ud i praksis og der holder øje med, at idéen forbliver intakt. For alene det, at idéen eksisterer i en anden kontekst (med andre pædagogiske idéer, traditioner, interesser og institutionelle behov) end den er født i, er tilstrækkeligt til at forandre den.

”Den kritisk didaktiske teori kommer, netop som konstruktiv ”Teori”, aldrig i forbindelse med sin (eller en) ”Praksis” i et institutionelt tomrum. ”Teori” og ”Praksis” kan ikke vælge, på skift, at ”tage førerstilling”, med mindre de samtidig gives (modtager og løser) opgaven: at tage førerstilling i den institutionelle fortolkning, forvaltning og målretning” (Borgnakke 1996b: 59).

Borgnakkes pointe er, at en teoretisk pædagogisk idé kun kan eksistere i en uddannelsesinstitution i den form, den pågældende institution har fortolket og forvaltet den og med det formål, den er givet. Hendes eget eksempel med projektarbejdsformens praksisomslag (implementering) i universitetspædagogikken viser klare eksempler på, at idéen (den teoretisk beskrevne projektarbejdsform) eksisterer i forskellige varianter, endda indbyrdes modstridende, på de forskellige praksisniveauer, hvor den optræder. Disse praksisniveauer er ”Idéen” (den formulerede idé og dens forskrift), ”Loven” (bekendtgørelser og vejledninger), ”Institutionen” (den skole eller uddannelsesinstitution idé og principper indoptages i og forvaltes af) og ”Praksis” (den undervisningsmæssige praksis, hvori idé og principper angiveligt skal praktiseres).

Ser vi på idéen om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, så er den i første omgang en teoretisk fortolkning og re-kommunikation af idéen om evaluering, dernæst en fortolkning og forvaltning heraf på den skole, i de fag og de klasser og af de lærere, der arbejder med den og med tanke på det problem, idéen tænkes at løse i den konkrete skolekontekst. Konstruktiviteten, dvs. de forandringer aktionsforskningen tænkes at medføre, er institutionelt indlejret. Nedenfor ser vi nærmere på konsekvensen heraf for aktionsforskningen.

Sammenfattende må vi både til Argyris’ m.fl. og Klafkis forståelse af aktionsforskning tilføje den institutionelle indlejringens indflydelse på ikke bare den pædagogiske idé, men på selve forskningsprocessen. Det peger endnu engang på betydningen af at arbejde med en idealtpe, som kan holde forskningsprocessen på sporet, på trods af den institutionelle indlejring. Idealtypen kan ikke vaccinere idéen mod den institutionelle indlejring og fortolkning, men den kan tjene som en slags registrant for omfanget og betydningen af den institutionelle indlejring. Ved at studere idealtypens udvikling får vi en fornemmelse herfor.

4.12 Forskningsprocessen i dette projekt.

Vi kan skelne mellem forskellige forskningsdesign. Ens for dem alle er, at de må forholde sig til hvordan empiri(E), metode(M) og teori(T) spiller sammen. Og det er netop i dette samspil de adskiller sig fra hinanden. Med inspiration fra Brinberg m.fl. (1985) kan vi betegne det som tre domæner, der tillægges forskellig vægt og herved også spiller forskelligt sammen.

Nedenfor forsøger jeg at udvikle denne tankegang ved at opstille forskellige typer af samspil. Vi kan tænke os typer med dominans fra det teoretiske domæne, typer med dominans fra det metodologiske domæne og typer med dominans fra det empiriske domæne.

Hvis det teoretiske domæne er dominerende, vil forskningen tage udgangspunkt i eksisterende teori og have til formål at udvikle denne. I denne proces anvendes videnskabelige forskningsmetoder og empiriske undersøgelser kan gennemføres, for at understøtte teoriudviklingen.

Hvis det metodiske domæne er dominerende, vil forskningen tage udgangspunkt i bestemte videnskabelige metoder og anvende disse på empiriske og teoretiske problemstillinger. Det kan være tilfældet, når der kun er et begrænset udvalg af metoder, f.eks. hvis der kræves et avanceret teknisk udstyr eller hvis forskeren har en formodning om, at en bestemt metode vil være den bedst egnede i et givet projekt.

Hvis det empiriske domæne er dominerende, vil forskningen tage udgangspunkt i empiriske undersøgelser, benytte videnskabelige dataindsamlingsmetoder og inddrage teori til støtte for dette arbejde. Det er tilfældet i megen samfundsvidenskabelig forskning

Der kan være forskellige motiver til at vælge det ene eller det andet forskningsdesign, og dermed vægtning af de tre domæner, men disse motiver vil ofte være dikteret af omstændighederne.

Logisk set er der 6 mulige prioriteringer af domænerne, se tabel 4.3 nedenfor.

Tabel 4.3. Logiske prioriteringsmuligheder af empiri-, metode- og teoridomæner

	Primær	Sekundær	Tertiær
1 a. Teoridrevet forskning	T	M	E
b. Teoridrevet forskning	T	E	M
2 a. Metodedrevet forskning	M	T	E
b. Metodedrevet forskning	M	E	T
3 a. Empiridrevet forskning	E	M	T
b. Empiridrevet forskning	E	T	M

Prioriteringsmulighederne i tabel 4.3 er ikke tænkt som eksempler på konkrete forskningsdesign men som analytiske kategorier, der kan bruges til at bestemme konkrete forskningsdesign. Et konkret forskningsdesign kan derfor ikke nødvendigvis indplaceres entydigt, men må beskrives som kombination af to eller flere typer.

Et aktionsforskningsdesign indebærer en høj prioritering af empiri- og metodedomænerne og en tilsvarende lavere prioritering af teoridomænet, hvilket giver to muligheder i tabel 4.3, nemlig 2b og 3a. Det ligger i det forhold, at aktionsforskningen inddrager feltets menige aktører og udnytter deres *praksiserfaring* til empiriindsamling. Hvis ikke de indrages, reduceres de til statistiker i forskerens projekt, frem for at være selvstændige aktører i feltets og forskerens fælles projekt, og så er der ikke tale om aktionsforskning. Det betyder ikke, at aktionsforskningen er uinteressert i teori, og ikke kan bidrage til teoriudvikling. Men det betyder, at den er bundet til at prioritere metode og empiri.

I dette projekt tager jeg netop udgangspunkt i *praksiserfaringer*. Praksiserfaring kan forstås som intuitive (ikke-videnskabelige) funderede refleksioner over egen praksis og som sådan et første skridt på vejen mod en teoridannelse. Man kan også kalde det for praktikerens fornemmelse for, hvor problemet er skjult. Helt parallelt med en politiefterforskers fornemmelse for, hvem morderen er. For politiefterforskeren gælder det, at fornemmelsen ikke er tilstrækkeligt grundlag at anholde en person på, hertil kræves en systematisk efterforskning, og for forskeren gælder det, at praksiserfaringen ikke er tilstrækkeligt grundlag at trække en videnskabelig konklusion på, hertil kræves en systematisk videnskabelig undersøgelse.

Praksiserfaringer har ikke noget bevidst og stringent tilhørsforhold til nogen bestemt teori, og selvom der er tale om reflekterede overvejelser, antages de at koble sig på et fundament af tavs viden, som udgør det intuitive element. Netop derfor kan de ikke betegnes som teori. Praksiserfaringen har haft afgørende indflydelse på dette projekt, dels i form af min egen praksiserfaring som gymnasielærer og dels i form af den praksiserfaring de lærere, der deltog i aktionsforskningsprojektet, bidrog med.

Der er derfor fire hovedelementer i forskningsprocessen i denne undersøgelse er:

Praksiserfaring:	Erfaring som gymnasielærer
Teori:	Samfundsvidenskabelig og pædagogisk evalueringsteori Overvejende sociokulturel læringsteori, dialogisk teori og virksomhedsteori Opstilling af idealtipe for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale
Metode:	Aktionsforskning
Empiri:	Beskrivelser af eksperimentelt udviklede udgaver af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale eller fragmenter heraf fra 8 klasser Materialesamling bestående af: <ul style="list-style-type: none"> - data indsamlet ved deltagelse og observation - lydoptagelser og videooptagelser af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler - skriftligt materiale fra møder mv. i forbindelse med pædagogisk eksperiment - interviews med deltagende lærere og rundbordssamtaler med elever.

Hvis man tager afsæt til en empirisk undersøgelse i praksiserfaringer, tager man afsæt et teoretisk uklart sted. Men man opnår netop at lade praksis – og ikke teori – bestemme forskningens initiale empiriske problemstilling. Det er ikke nødvendigvis et bedre udgangspunkt for en empirisk analyse end det teoretiske, men det er et mere praksisnært udgangspunkt og dermed formentlig også et mere praksisfølsomt udgangspunkt. En empirisk undersøgelse, der tager afsæt i praksiserfaringer, må nødvendigvis også som udgangspunkt benytte og/eller udvikle nogle metoder og analysebegreber, der baserer sig på praksiserfaringen, fordi det er de eneste, der giver mening i startfasen. De er teoretisk ufærdige, idet praksiserfaringen slet og ret ikke indeholder et tilstrækkeligt teoretisk grundlag. Men forskningsprocessen har naturligvis som mål at samarbejde de praksisbaserede metoder og analytiske redskaber med relevante teorier og hermed bidrage til teori- og metodeudvikling. Denne samarbejdning med teori foregår løbende i forskningsprocessen.

Dvs. at der sker to ting på samme tid:

1. Produktion af empiriske data og
2. Konfrontation af praksiserfaring med teori.

Analysen af de empiriske data er både begunstiget og begrænset af, at de udviklede metoder og analyseredskaber er teoretisk ufærdige. Begunstiget fordi de forhåbentlig rummer en høj genstandsfølsomhed (praksisfølsomhed) og begrænset fordi de formentlig rummer en teoretisk uklarhed.

Denne problematik forstærkes yderligere i et aktionsforskningsprojekt som dette, hvor den udviklingsproces, der studeres, består af en blanding af praksishandlinger (eksperimentelt pædagogisk udviklingsarbejde), empiri (indsamling af allehånde data) og løbende analyse af empiri (løbende analyser af udviklingen af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale). Herved ophæves den tidsmæssige adskillelse af empiriindsamling og empirianalyse.

Empiriindsamlingen og empirianalysen består i dette projekt bl.a. i at medvirke til udvikling af en metode til integreret evaluering. En sådan udviklingsproces består af en successiv række af praksishandlinger, resultater (empiri) og analyse af resultater (analyse). Først forsøger man noget i praksis, det leder til et resultat som observeres, dernæst analyseres resultatet, så sker der en justering af den første praksishandling, så observeres et nyt resultat, hvilket giver anledning til en fornyet analyse osv. Den empirianalyse, der på denne måde er integreret i selve empiriindsamlingen, må leve med at bygge på ufærdige og til dels intuitivt baserede analyseredskaber, som begrunder sig på praksiserfaring og først hen ad vejen kvalificeres og udvikles teoretisk.

Man kan hævde, at praksiserfaring altid vil spille en rolle i et forskningsprojekt, der vedrører sociale forhold, idet forskerens udgangspunkt nødvendigvis må være hans eller hendes forudgående praksiserfaring.

Men der er forskel på om

1. forskningen er i egen praksis eller om det er i en fremmed praksis og
2. denne forudgående praksis rummer en egentlig teoretisk oparbejdning eller om den netop ikke gør det.

Det har nemlig betydning for, om forskeren initialt ser forskningsgenstanden indefra eller udefra.

Hvis der er tale om forskning i egen praksis, ser man fra start forskningsgenstanden med feltets selvforståelse, og en vigtig bestræbelse er at bevæge sig frem mod et eksternt kritisk blik på genstanden. Og omvendt, hvis man forsker i en fremmed praksis, tager man som udgangspunkt afsæt i et eksternt kritisk blik på genstanden, og en vigtig bestræbelse er at indarbejde feltets selvforståelse heri.

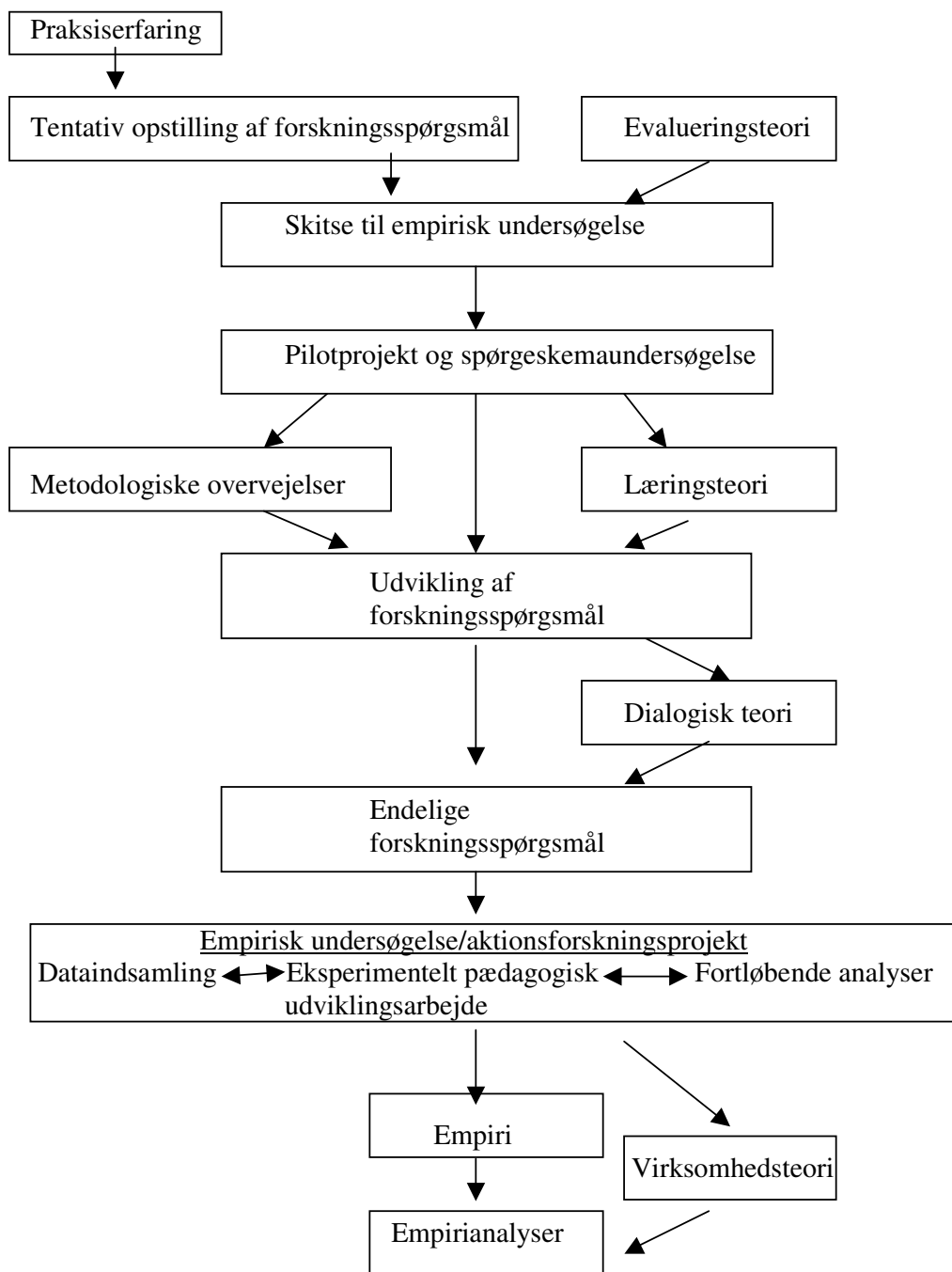
Netop når der er tale om forskning i egen praksis, og denne praksis ikke rummer en egentlig teoretisk oparbejdning, spiller praksiserfaringen en afgørende rolle fra start, med de fordele og ulemper det indebærer.

Betragtningerne om praksiserfaringens betydning har hentet inspiration hos Cato Vadel (1991), som skriver om feltarbejde i egen kultur. Der er ikke identitet, men en vis parallelitet mellem Vadels betragtninger og dette tilfælde, idet Vadel taler om kultur i betydningen *samfund* og ikke om en given *praksis*, som er langt snævrere og tydeligere afgrænset kategori og han taler om *feltarbejde* og ikke om *aktionsforskning*.

Jeg tillader mig alligevel at anvende hans metodebetragtninger, fordi de giver en ramme at tænke dette projekts forskningsproces i. Vadel taler om den kvalitative forskningsproces som 'en runddans' mellem teori, metode og data. Hans pointe er, at den kvalitative forsker ikke kan være så stringent i sin forskningsplanlægning som den kvantitative forsker. I hans gennemgang af sit eget forskningsprojekt om arbejdsløshed i et lokalsamfund på New Foundland fortæller han om vage hypoteser, fejlslagne observationer, minutiøse optegnelser og begrebsafklaringer, hypotesepreciseringer, etiske overvejelser og nyfortolkning af de tidligere fejlslagne observationer, som pludselig giver mening til skarpe konklusioner og generaliseringer.

Så sent som i den afsluttende dataanalyse bliver der behov for at inddrage nye teoretiske elementer. Dette forskningsprojekt har været en sådan runddans, hvor teori ikke er et entydigt udgangspunkt, men noget der løbende beriger forskningsprocessen, fordi empiriske fund ikke giver mening af sig selv. Forløbet er i hovedtræk forsøgt beskrevet i figur 4.1 nedenfor.

Figur 4.1 Hovedtræk og kronologi af i undersøgelsesforløbet



Figur 4.1 er naturligvis en forenkling af det faktiske forløb, som ikke kun var en fremadskridende, men en iterativ proces. Det betyder, at de enkelte skridt i processen

blev gentaget hyppigt. Erfaringer indhøstet på et givet trin i processen blev inddraget på et forudgående trin, som således blev genaktiveret og genovervejet, hvilket medførte genaktiveringer og genovervejelser på alle efterfølgende trin. Når jeg alligevel fremhæver betydningen af det kronologiske forløb skyldes det, at der på de enkelte trin er nogle bindende elementer. Dvs. irreversible handlinger som har konsekvenser for det efterfølgende forløb. En sådan handling ligger allerførst i forløbet med valget af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som undersøgelsesgenstand. De tentative opstillinger af forskningsspørgsmål handlede om, hvorvidt og hvordan en sådan samtaleform kunne anvendes til evaluering af undervisning, og de hvilede udelukkende på praksiserfaringen. Man vil naturligvis vælge at kassere disse og opstille nogle helt nye, hvis de viser sig ufrugtbare senere i processen. Men hvis de spor, de lægger ud, stadig forekommer perspektivrige på senere trin i processen, vil de ikke blive fjernet, men højst blive omformuleret. Konsekvensen af den sidste situation er, at forskningsprocessen bærer et element af praksiserfaring med sig hele vejen igennem. På et tidspunkt (point of no return) er det nemlig ikke længere muligt at kassere det grundlag, praksiserfaringen har lagt, uden at kassere hele forskningsprojektet. Udfordringen bliver derfor at fokusere på konflikter, der opstår i mødet med andre elementer (f.eks. med den teori der inddrages) og at finde pragmatiske løsninger, der kan bringe forskningsprocessen videre.

4.13 Forholdet mellem empiri, teori og metode

De ovennævnte iterative processer svarer til Vadel's runddans mellem teori, metode og data. Denne runddans finder – iflg. Vadel – typisk sted i kvalitative studier, fordi forskerne her sjældent har så fast et oplæg som i kvantitative studier. Han angiver flere mulige årsager til denne runddans, som alle i sidste ende handler om, at man løber ind i problemer af den ene eller anden art og derfor er nødt til at foretage ændringer:

- ” 1. en for ikke tak i de data en vil ved de metoder en har valgt – en endrer metode
 2. de observationer en gør klarer en ikke å oversette til data – en må udvikle nye begrep
 3. de data en får ved å utvikle nye begrep, leder til at en må endre teori/hypotese
 4. bruk af nye begrep leder til at en utvikler nye teorier/hypoteser
 5. bruk af nye teorier/hypoteser leder til at en endrer tema og/eller fokus for hele studien.” (Vadel 1991 : 130).

I dette projekt har runddansens været åbenbar. Som nævnt er projektet i udgangspunktet formuleret på grundlag af praksiserfaring. Det har betydet, at den teoretiske fundering er udviklet samtidig med de empiriske undersøgelser, hvilket har været en udfordring.

Praksiserfaringen har bidraget med en intuitivt funderet forestilling om, at en forpligtende lærer-elevsamtale kunne fastholde eleven i en længere faglig dialog og hermed være i stand til at bringe eleven over en motivationsmæssig barriere. Når først eleven fik en personlig oplevelse af, at det faglige var interessant, ville der blive åbnet for effektiv læring. Der lå også en intuitiv forestilling om, at dialog fremmer læringen bedre end monolog, idet dialogen aktiverer eleven. Praksiserfaringen har også bidraget med en forestilling om, at evaluering skulle kobles på elevernes faglige læreprocesser for at kunne give feedback både til læreren og eleven om kvaliteten af den faglige undervisning. Disse forestillinger førte til formuleringen af idéen om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Og den idé har været et bærende element hele vejen igennem forskningsprocessen.

På sin vej har idéen først mødt evalueringsteori, som har stillet den overfor meget vanskelige spørgsmål om hvilke mål, der skal evalueres, og hvilke evalueringskriterier der skal være gældende.

Dernæst er den blevet forsøgt indarbejdet i en skitse til empirisk undersøgelse, hvilket medførte et behov for at overveje forskningsmetode. Netop idéens manglende udbredelse i praksis førte til valg af aktionsforskning som metode.

Aktionsforskningen foregik i klasser og i samarbejde med lærerne og bragte for alvor behovet for læringsteori på banen. Hvis vi skulle inddrage elevernes læreprocesser i undersøgelsen, blev det helt afgørende at kunne identificere dem, og de intuitive forestillinger om, hvad læring er, blev her voldsomt udfordret. I selve forløbet af det eksperimentelle pædagogiske udviklingsprojekt, der både involverede lærere og forskeren blev der ikke etableret en sammenhængende definition og forståelse af læring. Forskellige elementer af kognitiv og sociokulturel læringsforståelse gjorde sig gældende på forskellige tidspunkter. I sammenhæng hermed inddrages dialogisk teori. Deltagerne blev så at sige kloge i processens forløb. Derfor hviler denne del af processen på et uafklaret teoretisk grundlag.

I de efterfølgende analyser af aktionsforskningsprocessen og af de empiriske data, sker der en læringsteoretisk afklaring til fordel for sociokulturel læringsteori. Det betyder, at hele processen genovervejes i lyset af sociokulturel læringsteori. Først på dette sene tidspunkt kommer virksomhedsteori ind i billedet, fordi analysen har vanskeligt ved at skelne mellem undervisning og evaluering i relation til de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Undervisningsaspektet står tydeligt, men evalueringsaspektet står utydeligt, formentlig fordi de reflektive evalueringsprocesser netop er iscenesat som faglig undervisning. Der er således ingen tvivl om, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler fungerer godt som faglig undervisning, men fungerer de også som evaluering og i givet fald hvordan? Det virksomhedsteorien kan gøre i den sammenhæng er at levere analytiske begreber, *virksomhed*, *motiv*, *handling*, *mål* og *operation*, der i analysen formår at holde de to processer adskilt, selv om de i praksis er integreret. Handlinger indenfor virksomheden *undervisning* er motiveret af ønsket om læring. Handlinger indenfor virksomheden *evaluering* er motiveret af ønsket om kvalitetsbedømmelse (feedback). Derfor er det afgørende, at vi er i stand til at fortolke de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler på to måder. Dels skal vi kunne fortolke dem som handlinger i en undervisningsvirksomhed og dels som handlinger i en evalueringsvirksomhed. Hvis virksomhedsteorien var kommet ind allerede under det pædagogiske udviklingsprojekt, ville den formentlig have været i stand til at bidrage med en større klarhed i sigtet med samtalerne.

Finn Rasborgs begreber om *primære og sekundære arbejdsprocesser* (se kapitel 9), men også begreberne formativ og summativ evaluering har haft stor betydning for tilrettelæggelsen af det pædagogiske udviklingsprojekt og analysen af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Det er i denne forbindelse vigtigt at gøre sig klart, at en væsentlig del af projektet formede sig som et pædagogisk udviklingsprojekt, der fortløbende blev analyseret. Forskeren indgik i selve udviklingsprojektet og var således ikke en tilbagetrukket iagttagere. Analysen var en fortløbende refleksion over udviklingsprojektets praksis og en fortløbende feedback til udviklingsprojektet. Det svarer netop til definitionen på den sekundære arbejdsproces. Analysen af processen var på den måde vævet sammen med selve processen. Rasborgs begreber fungerede som uundværlige redskaber i dette arbejde, idet de anviste en måde 'det pædagogiske udviklingsarbejde' og 'forskningen i det pædagogiske udviklingsarbejde' analytisk kunne adskilles.

Begreberne *sikker viden*, *usikker viden* og *manglende viden* har ligeledes haft stor indflydelse på projektets forløb. Begrebet *usikker viden* er en operationalisering af Vygotskys begreb om *zonen for nærmeste udvikling*. Disse begreber er både blevet benyttet som samtaleredskaber for de lærere, der gennemførte fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i projektet og som analytiske redskaber ved de efterfølgende analyser af samtalerne. Det samme kan (om end i mindre grad) siges om begrebet forforståelse, som både viser tilbage til Piaget, Gadamer og andre.

Begreberne *autentiske spørgsmål*, *optag* og *platformbygning* fra Nystrand m.fl. er også både benyttet som samtaleredskaber i nogle af lærer-elevsamtalerne og som analytiske redskaber i dialoganalyserne.

Så selvom de empiriske undersøgelser næsten startede forud for de teoretiske studier, har forskellige teorielementer haft afgørende indflydelse på projektets udformning og dermed på empiriindsamlingen. Det har givet et frugtbart samspil mellem empiriindsamling og udvikling af teoretisk forståelse, men det har også betydet, at jeg i hvert fald på et punkt ville lave min empiriindsamling anderledes, hvis jeg havde mulighed for at gøre det om. Jeg lavede – som nævnt – indledningsvis en spørgeskemaundersøgelse med henblik på at kortlægge den eksisterende evalueringspraksis på det gymnasiale område. Men det viste sig at være forbundet med alvorlige problemer. Dels fordi det var uklart, hvad der blev spurgt om. Hverken de undersøgte lærere eller jeg havde en tilstrækkelig klar forståelse af evaluering og læring til, at undersøgelsen blev rigtig meningsfuld. Og dels fordi der var en modstand at spore i dele af lærerkollegierne mod at deltage i en spørgeskemaundersøgelse om evaluering, som blev mistænkt for at være en slags kontrol, som skoleledelserne kunne bruge imod lærerne. Spørgeskemaundersøgelsen er stort set udeladt i afhandlingen, men den gav et konkret input til overvejelserne om evalueringsfænomenets rolle. Den teoretiske indsigt er således både forudsætning for og resultat af dataindsamlingen, hvilket er et paradoks, men det falder meget godt i tråd med den måde, jeg er kommet til at forstå læreprocessen på i løbet af arbejdet, nemlig som en aktiv handling fra den lærende efterfulgt af en refleksion over denne, som *learning to know by doing and learning to do by knowing*, hvilket er et citat fra John Dewey. Endvidere at disse handlinger (lærehandlinger) er dialogiske, som det understreges i den sociokulturelle læringsteori, som har spillet en stor rolle for min forståelse af problemstillingen (jeg vil senere gøre rede for centrale dele af teorien). Dialogisk skal både forstås i snæver forstand som samtale og i bredere forstand, hvor alle handlinger opfattes som et slags svar på forudgående handlinger.

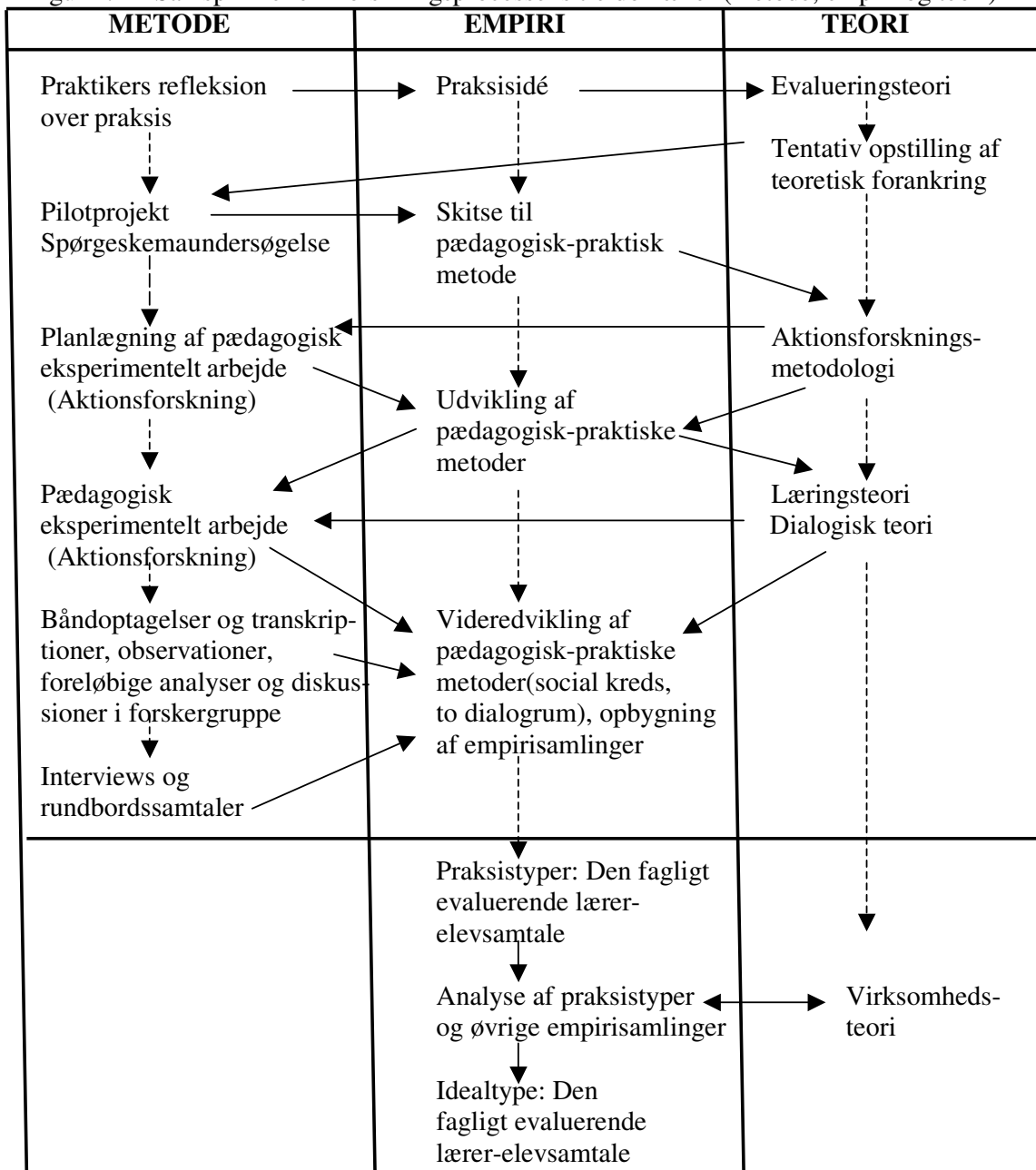
4.14 Praksiserfaringen som udgangspunkt for aktionsforskningen

Hidtil har vi beskæftiget os med det pædagogisk-teoretiske felt som var det en entydig og klart afgrænset størrelse. Men betragtningerne om praksiserfaring (jf. fig 4.1) antyder, at dette ikke uden videre kan forudsættes. I dette projekt er udgangspunktet for aktionsforskningen netop praksiserfaringen, som kan beskrives som den kyndige praktikers reflekterede erfaring. Processen starter derfor ikke i det pædagogisk-teoretiske felt, men i praksisfeltet. Først i anden omgang konfronteres praksiserfaringen med det pædagogisk-teoretiske felt.

Det teoretiske felt er lige så lidt et tomrum som praksisfeltet er det. Når idéen ankommer til det pædagogisk-teoretiske felt, ankommer den til et rum, der allerede er fyldt med teoretisk-pædagogiske idéer, forskningstraditioner, -interesser og -behov, som vil indvirke på, hvordan den bliver fortolket. Bevægelsen fra praksiserfaring til pædagogisk-teoretisk idé er derfor ikke ukompliceret, men i sig selv en kommunikations- og rekommunikationsproces og en transformations- og retransformationsproces. Teorifeltet accepterer ganske enkelt ikke den manglende teoretiske forankring af praksisidéen. Det er

ikke en proces, der bliver tilendebragt i løbet af et enkelt forskningsprojekt, men en proces der drives frem af en iboende konflikt og dialog mellem praksisfeltets og teorifeltets fortolkninger. Billedligt kan man forestille sig praksisidéen som et fremmedlegeme, der søger efter sin egen mening eller begrundelse i teorifeltet. I denne bestræbelse præges praksisidéen, og den bliver så at sige klogere på sig selv. Bæreren af denne proces er den praksisbaserede aktionsforsker, der med udgangspunkt i empirien arbejder sig frem i det teoretiske felt, ikke med det formål at studere teori som sådan, men med det formål at finde teoretisk belæg for og teoretisk udviklingsmulighed for praksisidéen.

Figur 4.2 Samspil mellem forskningsprocessens tre domæner (metode, empiri og teori)



De stiplede pile i figur 4.2 angiver de kronologiske forløb og de fuldtoptrukne pile angiver hovedtræk af det tværgående samspil mellem metode, empiri og teori.

Som det fremgår af figur 4.2, er der her tale om et empiridrevet forskningsdesign. Det betyder, at empirien er udgangspunkt og omdrejningspunktet i projektet. Aktionsforskningsmetodologien er en konsekvens af den empiriske interesse i at undersøge processer, der er et resultat af en pædagogisk udvikling. Teorien har mest karakter af understøtning af empirien og som leverandør af analyse og forståelseskategorier til den empiriske analyse. Det er vigtigt at lægge mærke til, at selve udviklingen af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale opfattes som en empiriproduktion. Den resulterende idealtipe kan fungere som grundlag for et teoridrevet forskningsprojekt, men en sådan teoretisering er ikke blevet gennemført her, og det har heller ikke været hensigten. Det vil kræve et nyt projekt, hvor idealtypen konsekvent formuleres i de teoretiske termer eller rekommunikeres og transformeres i det teoretiske felts termer.

På grund af den valgte aktionsforskningsmetodologi medfører det løbende tværgående samspil mellem teori, metode og empiri en løbende konfrontation og dialog mellem det skolepraktiske felt og det pædagogisk-teoretiske felt. Det skolepraktiske felt forstår den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale i et anvendelsesorienteret perspektiv, det pædagogisk-teoretiske felt forstår den i et teoretisk perspektiv. De rekommunikations- og retransformationsprocesser det afstedkommer, er en vigtig del af dynamikken i projektet. Endvidere illustrerer figur 4.2, at der sker meget væsentlige teoretiske kvalificeringer af forskningsprocessen undervejs i forløbet, men også at denne teoretiske kvalificering for en dels vedkommende kommer lovlig sent i processen.

Den rene praksisidé, som i dette projekt er forestillingen om, at en stramt struktureret faglig samtale mellem læreren og én enkelt elev kan danne udgangspunkt for en integration af undervisning og evaluering, kommunikeres og transformeres til det pædagogisk-teoretiske felt, hvorfra den rekommunikeres og retransformeres tilbage til praksisfeltet. Her optræder den som en idé fra det pædagogisk-teoretiske felt. Konkret betyder det, at praksisidéen skal forstås og formuleres teoretisk i de teoretiske forskningsmiljøer.

Allerede ved mødet med evalueringsteori (se kapitel 9) bliver praksisidéen rekommunikeret med teoretiske idéer om formative evalueringsprocesser, evaluering som refleksion og den analytiske sondring mellem den primære og den sekundære arbejdsproces og retransformeret fra en vag praksisidé til en evalueringsmetode, der har skærpet sit fokus på, hvilket evalueringspotentiale og hvilket evalueringsformål den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale har. Ved mødet med læringsteori (se kapitel 6) bliver den rekommunikeret i en sociokulturel forståelsesramme med begreber om læring som handlinger og om komplekse læreprocesser, som kobles til vilde evalueringsproblemer og retransformeret til en undervisningsmetode, der har skærpet sit fokus på, hvilke læreprocesser den arbejder med, og at læreprocesser skal forstås som sociale, f.eks dialogiske handlinger. Fokus på dialogiske handlinger leder til interesse for dialogisk undervisningsteori. Idéen rekommunikeres derfor med begreber som autentiske spørgsmål, optag, høj værdsætning, platformbygning mv. (se kapitel 11) og transformeres til en metode, der har skærpet sit fokus på balancerede dialoger mellem lærer og elev. Senere sker der en rekommunikering med begreber fra virksomhedsteori (se kapitel 6), som er i stand til analytisk at holde undervisningshandling og evalueringshandling adskilt, selvom de i praksis er sammenkoblet. Og der sker en transformering til en metode, der fokuserer på motiverne bag handlingerne, for herved at afgøre hvilken

virksomhed de er udtryk for, en undervisningsvirksomhed eller en evalueringsvirksomhed.

Metoden er bl.a. det eksperimentelle pædagogiske udviklingsarbejde, som finder sted i klasserne og i samarbejdet mellem lærerne. Det er afgørende for forståelse af processen, at metoden og dermed den empiri den producerer, bestandigt konfronteres med de teoritransformeringer, der løbende finder sted. Disse bliver derfor løbende kommunikeret og transformeres til praksisfeltet fra den pædagogisk-teoretiske felt og tilbage igen. Samlet set er det en meget kompliceret proces, som finder sted. Den kan sammenfattes som en tværgående gentagende reformulering og retransformering af idéen mellem det skolepraktiske felt og det pædagogiske-teoretiske felt og en fremadskridende reformulering af idéen. Dog er ikke alle elementer fra empiriproduktionen blevet rekommunikeret og retransformeret til det pædagogisk-teoretiske felt. Det er især betydningen af 'den sociale kreds' og 'de to dialogrum', som kun perifert er blevet teoretisk behandlet.

4.15 Aktionsforskningen er institutionelt indlejret

Aktionsforskeren, som er repræsentant for det pædagogisk-teoretiske felt, forsøger ved at være tilstede i den praktiske proces at skaffe sig så megen indflydelse som muligt på konkretiserings- og fortolkningsprocessen. Men forskeren kan ikke være alle vegne, forskeren er ikke læreren med dennes idéer, traditioner og behov, og forskeren er ikke skoleledelsen med dennes idéer, traditioner og behov. Forskerens kontekst er en anden end praktikerens. Så selvom der kan etableres et samspil mellem teori og praksis i Klafkis forstand, og selvom teoretikeren og praktikerens gensidigt kan inspirere hinanden, og den praktiske fortolkning og konkretisering af idéen således kan blive mere idé-loyal end ellers, så fjerner det ikke det faktum, at den teoretisk-pædagogiske idé i sine praksisudgaver er transformerede idéer og omvendt at praksisidéerne i sine teoretiske udgaver ligeledes er transformerede idéer.

Det konstruktive element, som Klafkis teori taler om, møder svære vilkår og begrænsninger i praksis. Det betyder naturligvis ikke, at den så må anses for ubrugelig, og at aktionsforskningen derfor lige så godt kan nedlægge sig selv, men det betyder, at aktionsforskeren må gøre sig sine vilkår og begrænsninger klar, og det betyder i hvert fald, at den udgave af aktionsforskningen, der går i felten for at virkeliggøre sit ideologisk-politiske program, må anses for naiv og ubrugelig.

4.15.1 Konkrete eksempler på vanskeligheder med transformation mellem idé og praksis

Et af de konkrete problemer i nærværende projekt var at få eleverne til at acceptere, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler ikke var eksamenssamtaler og ikke havde til hensigt at udstille elevernes manglende viden. Blandt lærerne var der ligeledes sådanne 'misforståelser'. 'Misforståelserne' kan forklares som kommunikations- og transformationsproblemer fra forskningsfeltet til det konkrete institutionelle felt. Som idéen om de fagligt evaluerende samtaler var tænkt i forskningsfeltet, handlede de om dialog som det centrale og ikke om en bedømmelse af elevernes faglige niveau. Dialog forudsætter, at både lærer og elev taler frit, og det virker naturligvis afslørende for deres faglige niveau. Netop fordi samtalerne foregik foran alle kammeraterne (og undertiden forskeren), var der nogle elever, især voksne på vuc-holdene, som sagde fra, og flere på holdene var nervøse og/eller skeptiske i starten af projektet.

Forklaringsproblemet overfor eleverne og lærerne illustreres glimrende med et længere citat fra den afsluttende rundbordssamtale i 3a, den klasse der gennemførte flest samtaler, og hvor jeg observerede hele skoleåret, og et citat fra læreren i 1hxx, der faktisk trak sin klasse fra projektet med den begrundelse hun giver i citatet.¹¹

Citat fra rundbordssamtale med elever fra 3a:¹²

TC: *Så er der den side af det, der handler om samtalestart. Hvordan oplevede I den fra start?*

E: *I starten var jeg meget skeptisk*

E: *Jeg kunne sgu ikke rigtig se noget formål med den, helt ærligt altså. Hvad er det lige præcis, det er.*

E: *Jeg tror også, jeg har misforstået det.*

E: *Jeg kunne ikke helt forstå det, og du lavede en masse fine tegninger og, jeg kunne slet ikke forstå det, men jeg tænkte ahh! – men jeg synes det er godt, det synes jeg nu. Jeg synes, jeg har fået noget ud af det. Det har jeg også været inde på.*

E: *Det kan jeg huske, at vi snakkede om, også med vores psykologilærer, at vi troede, at vi skulle ind og sidde foran hele klassen, og læreren skulle få os ud på et sidespor.*

E: *Ja*

E: *Og finde alle vores svagheder.*

E: *Ja, og det var da meget ubehageligt. Og det kan jeg også huske, at vores psykologilærer, hun var meget chokeret over, hvis det skulle være på den måde. Men det er jo så ikke på den måde, fordi vi har ændret det så mange gange og tilpasset den på den måde.*

E: *Jeg troede heller ikke, der skulle være så meget dialog med læreren. Jeg troede egentlig mere, at hun lagde bolden op og så nu kører du bare – kør! -bluvpbluvp og så kan du ikke mere, så er du ude og svømme, ikke? Men det er jo egentlig en dialog, altså vi har jo masser i gang med læreren. Jeg troede egentlig, at det var så noget med, ja hvor vi bare selv skulle køre.*

TC: *Den kritik må jeg jo tage på mig.*

Den udvikling der har været i samtalerne, den opfatter alle som positiv?

E: *Ja*

E: *Nu tror jeg bare, vi tager det meget afslappet, altså - nå ja.*

E: *Det hænger måske nok sammen med, at vi er i gang med 2. runde.*

Elevernes forståelsesvanskelighed skyldes nok snarere det brud med sædvanlige undervisningsformer og sædvanlige krav til dem, end det skyldes, at det var svært for dem at forstå rent intellektuelt. Problemet kan opfattes som et konkret udtryk for den rekommunikation og transformation (omfortolkning, nyfortolkning og tilpasning) en teoretisk idé vil blive udsat for, når den omsættes i praksis i en konkret kontekst, hvilket aldrig sker i et institutionelt tomrum. En konsekvens heraf er, at selve den teoretiske idé forandrer sig, hvilket eleverne også er inde på.

Et markant problem med rekommunikations- og transformationsprocessen af den pædagogiske idé ses – som nævnt – også hos en af lærerne (dansk læreren i 1hxx, L8), som ganske enkelt bakkede ud af projektet efter kort tid. Hun siger:

¹¹ For en nøjere præsentation af de deltagende klasser og lærere, se kapitel 3.

¹² TC er forskeren. E er forskellige elever, der indgår i rundbordssamtalen.

L8: *Jeg har et problem med, at man slæber en elev op og siger, at nu skal vi holde en evaluerende samtale foran resten af klassen. Jeg ved godt, hvad intentionerne er, det har vi snakket meget om, at skabe en synergieffekt og skabe en bevidsthed omkring undervisningen og alt det, men det kunne jeg ikke formidle til klassen. Jeg tror de gør...og det tror, jeg elever gør...i hvert fald i den alder...jeg tror, de simpelthen siger inde i deres hoved, nu skal jeg op og udstilles foran hele klassen. Og jeg kunne se deres ubehag ved det. Og jeg syntes også selv, det var ubehageligt for en...specielt...det var i øvrigt en af de der samtaler, du overværede...en elev, der blev fuldstændig klædt af til skindet. Og så ved jeg godt, at argumentet det er, ja men det vil de jo altid gøre, fordi pointen med den her samtale er at nå derhen, hvor de ikke kan sige noget, ikke har mere fagligt og byde på, og det er så der, man skal tage fat i undervisningen...eller i sin indsats fremover. Men der er altså fanden til forskel på, om man til sidst presses ud der, hvor man ikke kan, hvor det nærmest er umuligt for læreren og få eleven derud, eller, som ved hende her pigen, at det simpelthen sker i første spørgsmål og at hun derefter i de næste 5 minutter ikke kan svare på noget som helst. Det kan de også se en forskel på, selvom de godt nok begge, den gode og den svage, kommer selvsamme sted hen, et sted hvor de ikke kan svare mere, så er der fan'ne forskel på, om man gør det efter et sekund eller efter fem minutter.*

Af citatet fremgår det særdeles tydeligt, at det ikke er lykkedes at kommunikere og transformere idéen til læreren, som netop ikke har taget pointen med samtalen til sig, som er at skabe *en dialog* med eleven om dennes faglige viden på et afgrænset fagligt felt. I stedet siger hun at ... *pointen med den her samtale er at nå derhen, hvor de ikke kan sige noget, ikke har mere fagligt og byde på, og det er så der man skal tage fat i undervisningen...* Det er så langt fra den teoretisk tænkte pointe, som overhovedet muligt. Men det ligner i høj grad 3a-elevernes første opfattelse af samtalen. Og det er da heller ikke egentlig forkert, selvom der ikke er meget dialog i at 'klæde eleven af til skindet'. Man kan måske sige, at det er den praktiske konsekvens af at anvende samtalen (idéen) i den konkrete skoleinstitutionelle kontekst. Det er sådan, den umiddelbart ser ud, når den rekommunikeres og transformeres til den konkrete skolepraksis. Det er – i en eller anden forstand – det, der plejer at ske, når læreren udspørger eleven, og eleven ikke kan svare, og det er sket utallige gange (og utilgiveligt!) i de små mørke skolestuer i den sorte skole i gamle dage. Og det har ført til ulykkelige børn, stigmatisering af de svage som dumme og har medført læringsblokeringer og elendighed. Vi ved det alle sammen, og det ligger som en slags kollektiv skyld indlejret i lærerrollen og som en slags kollektiv angst indlejret i elevrollen. Det er den institutionelle perception af idéen, hvis man kan tale om institutionel perception.

Som det kommer til udtryk i citatet fra 3a-eleverne, skete der en ændring i opfattelsen af samtalen, og der skete også en ændring af selve samtalen i løbet af skoleåret. Eleverne tog den til sig og satte deres præg på den. Sådan gik det ikke i 1hhx, hvor læreren stoppede processen. Det var der i øvrigt også nogle skemamæssige grunde til (som kan være lige så relevante at tage op), men det illustrerer alligevel ganske godt den vanskelige problematik med at implementere bestemte pædagogiske idéer i en institutionel kontekst, der allerede er fuld af forestillinger, idéer, tanker, administrative procedurer, arbejdsrutiner osv. Selvom de folk, der arbejder med at omsætte idéen til praksis, er 'idé-loyale', er det en lang og besværlig vej, der skal tilbagelægges, og idéen forandres på vejen.

Ser vi på transformationen den anden vej, fra praksisfeltet til teorifeltet, er der ingen empiri at ty til. Men det betyder ikke, at der ikke har været tilsvarende problemer. Det pædagogisk-teoretiske felt har ikke altid forstået praksisidéens begrundelse i praksiserfaringen. Og de teoretiske reformuleringer og transformeringer har været vage og har for nogles vedkommende først fundet sted sent i projektet, hvilket formentlig netop er et negativt resultat af aktionsforskerens primære udgangspunkt i praksiserfaringen.

4.16 Overvindelse af barrierer for deltagelse

Den generelle bekymring for at reflektere evalueringsprocesserne offentligt, som spores hos lærerne på de undersøgte skoler, jf. fortolkningen af lærernes besvarelse af spørgsmålet om kvaliteten af evalueringen på deres egen skole (tabel 4.1), kan være den første forhindring, der skal overvindes. Derfor er det helt centralt for projektet, at de lærere der deltager i selve projektet, gør det af egen fri vilje, og at de bevarer deres frie beslutningsret over undervisningen, herunder også muligheden for at afstå fra at gennemføre projektet. Det betragtes som en simpel nødvendighed for, at der kan finde en 'åbning' sted.

Det er altså en meget vidtgående beslutningsret over den praktiske gennemførelse af forskningsprojektet, som forskeren hermed afgiver. Hvis lærerne 'blot' havde fået udleveret en færdig metode, de skulle afprøve i deres klasser, er det ikke sikkert, at de havde udviklet den grundlæggende tryghed ved projektet, der er forudsætningen for, at de for alvor tillader forskeren at kigge med i de problemer, de har med undervisning og evaluering. Lærerinterviewet ovenfor (under punkt 4.14) viser netop et eksempel på en lærer, der måske ikke opnåede denne grundlæggende tryghed.

Læreren har samme problem i forhold til eleverne som forskeren i forhold til lærerne. Også eleverne skal føle tryghed, så de tør åbne og eksponere sig og tør indlade sig på forandringer. Den enkelte elev udsættes ved arbejdet med de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler for en ret markant eksponering for resten af klassen, for læreren og for forskeren. Derfor ligger der en vigtig arbejdsopgave for læreren i at få dem til at føle sig trygge ved metoden, og det lykkes måske ikke ved første forsøg. Det har i projektet alene været lærernes ansvar at præsentere og arbejde med metoden i forhold til eleverne, dog med undtagelse af præsentation af det bagvedliggende forskningsprojekt og dets grundidéer. Klasserne modtog projektet ret forskelligt, hvilket også fremgår af de afsluttende rundbordssamtaler. I nogle var udbredt nervøsitet for at skulle eksponere sig for klassen (vuc), i en klasse var der en mistanke blandt eleverne om, at læreren ville bruge samtalerne i karaktergivningen (1årigt hhx), og i andre klasser var der udbredt tryghed ved metoden. I nogle klasser har idéen med samtalerne været meget utydelig (1hhx-da) på grund af lærerens uklarhed og modstand, og i andre har idéen været mere klar for eleverne, især i de tre klasser, hvor der fandt observation sted. Af rundbordssamtalerne med eleverne fremgår det således, at nogle elever først langt inde i forløbet følte, at de forstod idéen. Der har derfor været forskellig modstand og medspil i klasserne. Derfor er det klart, at idéen fik forskellig udformning hos de forskellige lærere og i de forskellige klasser, hvorfor det er en tilsnigelse at tale om, at en bestemt metode blev afprøvet i 8 klasser. Det er mere korrekt at sige, at en idé til dialogisk evaluering blev kommunikeret til forskergruppen, som transformerede den og rekommunikerede den til 8 forskellige klasser, hvor den ligeledes blev transformeret.

Den røde tråd har været den oprindelige idé, præsenteret i form af en idealtpe for integreret evaluering, og udviklingen af denne idealtpe i løbet af projektet.

4.17 Det etisk-normative grundlag for det pædagogiske eksperiment

Når man tilsigter at skabe forandringer, pådrager man sig også et ansvar for at lægge det etiske og normative grundlag frem. Her er det etisk-normative grundlag for gennemførelsen af eksperimentet lånt fra Argyris m.fl., men det svarer grundlæggende til det etiske grundlag for f.eks. medicinsk eksperimentel forskning. Det består af 1) valid information, 2) frit og informeret valg og 3) intern forpligtelse overfor trufne valg og konstant overvågning af implementeringen af disse (Argyris m.fl. 1987 : 98-102).

I praksis betyder det, at ingen er involveret i eksperimentet uden at have korrekt og tilstrækkelig information om, hvad det går ud på, at deltagelse sker på grundlag af deltagerens eget informerede valg, og at der er en forpligtelse mellem alle deltagerne (incl. forskeren) om at respektere og efterleve trufne valg, samt at forskeren holder øje med, at de trufne valg også gennemføres. Det skulle sikre, at intet sker bag om ryggen på nogen. Ud over at være det etiske og normative grundlag for gennemførelsen af eksperimenter er det også en simpel nødvendighed for gennemførelsen af det videnskabelige arbejde, idet det ville skabe mistro og mistillid blandt deltagerne og dermed afstedkomme defensive og tilslørende forsvarsmekanismer fra deltagerens side, hvis der ikke var tilfældet. Denne side af sagen skal vi vende tilbage til senere.

4.18 Sammenfatning – dette projekt er et aktionsforskningsprojekt

Ved aktionsforskning forstås forskning i sociale processer ved hjælp af social intervention og ved inddragelse af de direkte aktører i processen.

Hovedpunkterne er:

1. intervention i sociale sammenhænge
2. aktørdeltagelse
3. procesforskning

Hertil kommer at aktionsforskning ofte har til formål at løse et specifikt problem.

4. løsning af et specifikt problem

Dette projekt lever op til alle fire ovennævnte punkter.

Det intervenserer konkret i undervisningen i 8 forskellige gymnasiale.

Det inddrager de 8 lærere i en aktiv rolle i forskningsprocessen.

Forskningsgenstanden er de undervisningsmæssige og læringsmæssige processer, der er en konsekvens af interventionen.

Projektet handler konkret om at bidrage til løsning af problemet med undervisningsevaluering.

Kapitel 5

Lærer- og elevforestillinger om læring

”The kind of instruction supported by the results of this study will seem utopian and impractical to many. Fully dialogical instruction, first of all, involves a conception of knowledge not as previously formulated by someone else but rather as continuously regenerated and co-constructed among teachers and learners and their peers.” (Nystrand 1997 : 89).

5.1 Indledning

Citatet af Nystrand ovenfor peger på, at det er meget betydningsfuldt for dialogisk undervisning, og vi kan tilføje, dialogisk evaluering, at lærerne forstår viden som noget, der skabes i dialogiske processer mellem mennesker, og altså mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes. Og ikke forstår viden, som noget, der ligger på lager et sted og bare skal hentes.

Dette kapitel er udtryk for en lille ekskurs affødt af en fornemmelse af, at betydningen af nogle af de centrale termer i denne undersøgelse, ’læring’ og ’læreproces’ ikke står særlig tydeligt for lærere og elever i de gymnasiale uddannelser. Det er naturligvis ikke sådan, at de ikke er kendt, men der knytter sig en uklarhed til forståelsen af dem.

Denne uklarhed i forståelsen gælder også min egen forståelse af termerne, som udviklede sig i løbet af projektet. Begge termer kommer fra forskningsfeltet. De er ikke traditionelle termer i undersøgelsesfeltet, og ikke mindst af formidlingsmæssige årsager er det derfor relevant at se nøjere på, hvordan termene forstås her, og hvordan de kan præciseres.

Jeg forsøger i dette kapitel at dokumentere uklarheden i forståelsen af begrebet læreproces, som den har været gældende i nærværende projekt. Og jeg forsøger at pege på en tydeliggørelse, der kan sikre, at denne uklarhed ryddes af vejen og således ikke stiller sig i vejen for formidlingen af projektets resultater tilbage til undersøgelsesfeltet. Undersøgelsen skal ses i lyset af problemstillingen vedrørende (re)kommunikation og transformation af idéen fra forskningsfeltet til praksis, som blev behandlet i kapitel 4.

5.2 Undersøgelse af lærer- og elevforestillinger om læringsbegrebet

Jeg har undersøgt rundbordssamtalerne med eleverne og interviewene med lærerne for brug af termen ’læreproces’ som, modsat klassiske termer fra feltet som elev, lærer, klasse, undervisning og fag/faglig etc., antages kun sjældent at optræde i elevs og lærers egne formuleringer, og at den, når den benyttes, ofte vil være præget af en vis usikkerhed mht. dens præcise betydning.

Antagelsen er meget nem at bekræfte, når det gælder eleverne. Der er således ikke en eneste elev fra de 7 klasser, der deltog i rundbordsamtaler, der på noget tidspunkt benytter termen læreproces. Heller ikke termen ’læring’ optræder, hvorimod de andre termer optræder naturligt flere gange i elevernes egne formuleringer. End ikke når termen læring direkte indgår i et spørgsmål til eleverne, tager de den til sig.

Første eksempel er fra rundbordssamtalen i 3a, hvor jeg forsøger at få eleverne til at tale om et emne, der kunne lede dem frem til at tale om læreprocessen. Til sidst i citatet benytter jeg selv termen direkte:

TC: *Til nogen samtaler har den, der har været oppe, haft lejlighed til at forberede sig, og i andre samtaler har det været uforberedt. Måske har I alle læst en tekst, men*

så har den, der var oppe, ikke vidst, hvad der ville blive spurgt om. Hvad foretrækker I, at være forberedt eller uforberedt?

E: Jeg foretrækker uforberedt.

E: Det vil jeg også.

E: Jeg har kun prøvet den, hvor man var uforberedt, hvor læreren læser teksten op, mens vi alle sammen sidder der.

E: Jeg prøvede den, hvor det var forberedt. Og det var....jeg fik at vide, hvad det var, jeg skulle, menog så havde jeg også forberedt mig en masse, og jeg havde skrevet et par sider ned, og jeg fik ikke brug for noget af det. Så det er måske lige så godt og bare prøve det der med at være på, for hvis det nu var en øvelse til eksamen, ikke, så var det egentlig meget godt, for så kan man se det dér, når man bliver spurgt om noget, man ikke er forberedt på, og så hurtigt komme i gang med at tænke.

E: Som tilhører synes jeg da det er meget mere interessant og høre, hvis det ikke er forberedt.

TC: Hvorfor?

E: Fordi at så giver det flere muligheder for at komme omkring nogen flere ting, og det giver også flere muligheder for at inddrage de andre, fordi hvis der er en, der har forberedt sig i to timer derhjemme, så bliver det 5 minutter ud i en køre, og så er vi færdige. Så er alle spørgsmål blevet besvaret, og der er ikke nogen emner, der er uafklaret, og det er da kedeligt. Det kan da selvfølgelig være spændende nok, men det inddrager bare ikke ret mange mennesker, og det inddrager ikke ret meget fagligt ud over det, den elev har forberedt.

TC: Så det, du siger, det er, når både samtaleeleven og tilhøreren er uforberedt, så er alle med i læreprocessen.

E: Ja, det giver da mere, det giver mulighed for diskussion og for, at alle kan blive tilført et eller andet, frem for det bare er én elev, der har fået 5 minutter.

I citatet taler eleverne om ting, der må forstås som tilhørende læreprocessen: "... hvis det nu var en øvelse til eksamen, ikke, så var det egentlig meget godt, for så kan man se det dér, når man bliver spurgt om noget, man ikke er forberedt på, og så hurtigt komme i gang med at tænke." Ordene 'øvelse' og 'tænke' indgår, og de peger i retning af læreprocessen og inkluderer både en ydre og en indre handling. Et andet citat handler om, at flere kan inddrages i læreprocessen, som her må forstås som dialogen: "...det inddrager bare ikke ret mange mennesker og det inddrager ikke ret meget fagligt ud over det, den elev har forberedt." og endelig svarer en elev til sidst i citatet meningsfuldt på et spørgsmål, som direkte nævner læreprocessen ved navn. Igen er det lærer-elevsamtalen (her den efterfølgende diskussion) der refereres til.

I rundbordssamtalen med 2htx indgår termene 'tolke' og 'lære':

TC: Hvis vi nu siger, at det havde været på engelsk – og det har I så prøvet 2 gange, kan jeg forstå – hvordan er det så at være lytter?

E: Der er måske nogen, som har et anderledes ordforråd, så når man lytter, så får man måske en anden måde at tolke teksten på, end man måske selv ville have gjort. Man lærer nye vendinger og nye ting....

En elev i 1htx formulerer sig således:

E1: Man får det at vide på en helt anden måde. Hvis læreren bare står og fortæller, han går måske ud fra, at eleverne, de forstår det, men når så der næste dag kommer en elev op og skal fortælle om det, og så finder ud af, at han ikke helt har

forstået det, og det har man egentlig heller ikke selv, måske, så er det måske de samme problemer han har, som man selv har, som læreren så bliver hjulpet ind i og så hjælper med at løse. Det er to forskellige måder, man lærer det på.

Eleven taler om 'at lære' på to forskellige måder, den ene ved den traditionelle klasseundervisning og den anden ved den fagligt evaluerende samtale. Det er interessant, at eleven understreger, at det både er samtaleeleven, tilhørereleverne og læreren, der lærer på den sidste måde. Læreren lærer noget om ("...bliver hjulpet ind i...") hvad eleverne faktisk ved og ikke ved, samtaleeleven lærer noget ved at skulle fortælle om noget, han ikke helt ved, og tilhørereleven ved at indleve sig i samtalen og identificere sig med samtaleeleven og dennes faglige usikkerhed.

Der kan findes en lang række andre eksempler i materialet, der viser, at eleverne taler om læring og læreprocesser, men at de ikke bruger termerne direkte. Relevante termer direkte anvendt af eleverne er *tale, diskussion, øvelse, tænke, lytte, tolke*, hertil kommer en beskrivelse, som kan sammenfattes i termen *indlevelse*. Det kunne tyde på, at fænomenet læring er utydeligt for dem og at de derfor benytter termer for beslægtede fænomener, som de er mere fortrolige med. Det er interessant, at det er handlinger, de nævner, nogle er udtryk for deres egen aktivitet, andre er udtryk for deres reaktion på andres aktivitet.

Lærerne har naturligt nok et noget mere fortroligt forhold til termerne 'læreproces' og 'læring'. 5 ud af de 8 lærere benytter termerne i en eller anden udgave i interviewene. Alt andet ville også være underligt, idet begge termer spillede en betydelig rolle i det samarbejde i forskergruppen, lærerne indgik i. Termerne optrådte f.eks. direkte i tekster udleveret til og diskuteret i forskergruppen. Men det betyder ikke, at deres brug heraf er afklaret. Jeg fortsætter med at fokusere på termen 'læreproces'.

I 2htx i engelsk har læreren haft svært ved at få samtalen til at fungere, og der udspænder sig en ordveksling herom mellem læreren og mig i det efterfølgende interview, hvor jeg udtrykker forundring over, at samtalen ikke bare kan føres på engelsk:

TC *...om det er at slå et søm i, eller om det er at lære matematik, eller det er at sejle et skib, så kan man i og for sig tale om det og om læreprocessen. Det der forekommer mig, det er, at man må kunne tale om mange ting i faget. Hvorfor virker det så ikke i engelsk?*

L2: *Ha, ha, ha... jeg ved det ikke. Jo men altså vi kan også sagtens tale, det er der jo ikke noget problem i, men hvis man skal nå til en erkendelse,...æh viden...vidensniveau...hvordan man lærer, en læringsproces og så videre...*

I citatet benytter læreren termen læringsproces og sætter den lig med erkendelse, som tydeligvis opfattes som noget andet og mere end en samtale om et emne. Lidt senere kvalificerer hun sin kritik:

L2: *... der (er) to ting, der skal forenes her. Der er både forståelsen af noget, men så er der også evnen til at føre en samtale på et fremmedsprog. Det er to ting, vi kombinerer her. Du kan sagtens føre en uforpligtende samtale, det er jo ikke noget problem.*

Logikken i ræsonnementet er, at læreren i virkeligheden ikke taler om en proces, men om et produkt, i form af en viden eller en færdighed. Og det læreren opponerer imod er, at

samtalen ikke kan give den ønskede viden eller færdighed, fordi eleverne ikke er dygtige nok til at gennemføre samtalen på engelsk. En læreproces er i denne forståelse ikke 'bare' en samtale på dét faglige niveau, eleverne nu engang befinder sig, men en mere krævende samtale. Og hermed mener hun, at den skal opfylde to formål, dels opnåelse af en 'forståelsen af noget' og dels at give 'evnen til at føre en samtale på et fremmedsprog'.

Hvis sproget er for dårligt, koster det på det første formål.

Her er det imidlertid centralt at holde fast i, at nok benyttes termen læreproces (læringsproces), men der er tale om en uafklarethed på to punkter:

- a. taler vi faktisk om en proces eller et (færdigt) produkt af en vis standard?
- b. skal visse faglige krav være opfyldt forud for, at vi kan tale om en (faglig) læreproces?

Læreren i vuc-hf-samfundsfag giver et godt eksempel på en typisk læreromgang med de to termer. De forekommer ikke i hans egne replikker, men han reagerer meningsfuldt på dem og stiller ikke spørgsmålstejn ved, hvad de betyder.

TC: *Din bedømmelse af effekten på deres læreproces, hvad er den?*

L4: *.....hmm....det er jo nok noget af det vanskeligste spørgsmål. Altså jeg mener at den er stor, særligt for dem, der er oppe. Der er jeg slet ikke i tvivl om det, fordi de får noget, de ikke glemmer og det, at de har været oppe, det glemmer de ikke, og de ved, hvad de skal have fat i umiddelbart efter. Det kan godt være, der er mange andre ting, som i samtalen forløb (ikke) kommer på banen, men det vi får fat i, i samtalen, det glemmer de ikke. Og så sidder der også en 3-4 stykker, som i den grad har levet sig ind i det, i klassen. De får også noget mere. Jeg vil ikke sige, at alle får noget ud af det, det tror jeg ikke. Det er også lidt for optimistisk i en læresituation, men der er ingen tvivl om ... (ikke hørbart)...derfor er det et godt redskab, og derfor vil jeg også.....*

Se også citat fra læreren i 1årigt hh i afsætning, kapitel 8 side 106.

Selve termen 'læreproces' indeholder konnotationer i retning af en ren indre proces hos den lærende. Psykologen Jytte Bang benytter termen 'lærehandling', som synonym med læreproces. Den term giver konnotationer i retning af noget ydre, hvilket også er Bangs mening. "Lærehandlingen er en proces, hvor eleven inviteres til at gå ind i et fagligt problemrum, og resultatet af lærehandlingen er kompetencen til at gøre det igen på mere avancerede måder og i forhold til mere komplicerede eller komplekse problemstillinger" (Bang 1998 : 424). Selvom lærehandlingen og læreprocessen ikke nødvendigvis er identiske fænomener, så er de under alle omstændigheder integrerede og delvis overlappende med hinanden. Se figur 11.1, side 158. Der er en interessant overensstemmelse mellem Bangs term (lærehandling) og elevernes forståelse af fænomenet, som kommer til udtryk i termerne at tolke, at indleve sig, at deltage i en diskussion etc. Den amerikanske læringsteoretiker Etienne Wenger argumenterer for en helt tilsvarende forståelse af læring som deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger 2000). Lærehandlingen er altså en social handling i praksis, f.eks. deltagelse i en diskussion i skolen, som i Vygotskys terminologi¹³ er interpsykisk (kommunikation) og som er integreret med en intrapsykisk proces (tænkning). Den samlede læreproces omfatter både det interpsykiske og det intrapsykiske. Den enkelte lærehandling omfatter en afgrænset del heraf. Ved at studere den enkelte lærehandling får vi en idé om den samlede læreproces. Læreprocessen består af en række lærehandling, hvoraf nogle er

¹³ Vygotsky er allerede nævnt et par gange og vil blive behandlet nærmere i kapitel 6 og 8.

interpsykiske og nogle er intrapsykiske. Problemstillingen om lærehandlinger og læreprocesser vil blive uddybet i kapitlerne 6, 7 og 8.

En oplagt måde, hvorpå eleven kan inviteres til at gå ind i et fagligt problemrum, er ved at deltage i en faglig samtale med en lærer. Herved bliver samtalen et redskab, eller et medium, for lærehandlingen, der indgår som en integreret del af den samlede læreproces. Fænomenet 'læreprocessen' har, i hvert fald delvist, holdt flyttedag fra at være utydeligt lokaliseret i den lærendes indre, til bl.a. at være tydeligt lokaliseret i dialogen. En sådan præcisering af fænomenets hverdagsform var ikke eksplicit tilstede under gennemførelsen af det pædagogiske eksperiment, hvilket også klart fremgår af både mine spørgsmål og elevernes og læreres svar i de efterfølgende rundbordssamtaler og interviews. Ikke desto mindre var flyttedagen indtruffet på et intuitivt plan, selvom formuleringer ikke var helt på plads. Det ligger i det faktum, at det netop var fagligt evaluerende samtaler, der blev undersøgt for deres evalueringspotentiale. Heri lå en kritik af traditionel undervisningsevaluering, fordi den ikke forholder sig til læreprocessen, men kun til læringsproduktet og en forestilling om, at hvis en evaluering skulle kunne forholde sig til læreprocessen, måtte den være dialogisk. Usikkerheden overfor termene 'læreproces' og 'læring' ligger i utydeligheden mht., hvor fænomenet er lokaliseret. Når dette præciseres til sociale handlinger, her specifikt dialogen, forsvinder usikkerheden. Især i rundbordssamtalerne med eleverne er det tydeligt, at de taler om handlinger. I andre tilfælde kan læreprocessen eller lærehandlingerne være andre undervisningsaktiviteter eller aktiviteter uden for undervisningen. Når man skal lære at køre på cykel, består lærehandlingen i *at gøre* det, dvs. fysisk at sætte sig op på cyklen og træde i pedalerne.

Læreproces er altså det integrerende overbegreb, og lærehandling er underbegrebet. Forskellige lærehandlinger som at samtale, at gøre, at tænke, at skrive, at regne osv. er konkrete redskaber eller medier for læreprocessen. Hvis vi vender tilbage til citatet fra rundbordssamtalen med 3a, ville det hele tage sig mindre kompliceret og fremmedgørende ud, hvis jeg havde benyttet det relevante underbegreb 'samtalen' i stedet for overbegrebet 'læreprocessen', fordi den henviser til den konkrete handling, der er medium (redskab) for læreprocessen. Det er faktisk også sådan, eleven tolker spørgsmålet, idet denne svarer, at det giver 'mulighed for diskussion'.

TC: Så det du siger, det er, når både samtaleeleven og tilhøreren er uforberedt, så er alle med i læreprocessen (samtalen)?

E: Ja, det giver da mere, det giver mulighed for diskussion, og for at alle kan blive tilført et eller andet, frem for det bare er en elev, der har fået 5 minutter.

Hvis jeg i interviewet med engelsklæreren havde benyttet termen 'samtale' i stedet for 'læreproces', ville misforståelserne og utydelighederne måske slet ikke være opstået. Engelsklæreren opfatter i hvert fald ikke 'læreproces' som identisk med 'samtale', men som noget langt mere kompliceret, hvilket fremgår af, at det ikke giver mening at udskifte termen i hendes replik.

TC ...om det er at slå et søm i, eller om det er at lære matematik, eller det er at sejle et skib, så kan man i og for sig tale om det og om læreprocessen (samtalen). Det der forekommer mig det er, at man må kunne tale om mange ting i faget. Hvorfor virker det så ikke i engelsk?

L2: *Ha, ha, ha... jeg ved det ikke. Jo men altså vi kan også sagtens tale, det er der jo ikke noget problem i, men hvis man skal nå til en erkendelse,...æh viden...vidensniveau...hvordan man lærer, en læringsproces (samtale) og så videre..."*

Her er 'læringsproces' tydeligvis noget andet end den sociale handling, samtalen.

5.3 Sammenfatning

Erkendelsen af, at læreprocessen er et komplekst fænomen, som integrerer en lang række konkrete lærehandlinger og som integrerer det interpsykiske og intrapsykiske, hører hjemme i, hvad der i dag ofte benævnes sociokulturel læringsteori og amerikansk pragmatisk pædagogik og er, trods det at den har en hundredårig tradition bag sig (se Dewey (1902) 2000, Vygotsky (1930) 2000), alligevel kun svagt funderet i den konkrete undervisningspraksis.

Erkendelsen bevæger sig på kanten mellem at være meget elementær, grænsende til det banale og at være både indsigtsgivende og produktiv. Den er banal, fordi den intuitivt har været tilstede hele tiden, både i dette projekt og hos lærere og elever i almindelighed (se f.eks. elevcitater ovenfor) og således ikke bringer noget egentligt nyt. Men den er indsigtsgivende og produktiv, når den ekspliciteres og herved både skaber en klarhed og ikke mindst udpeger en række undervisnings- og evalueringsmuligheder, som ikke tidligere var så tydelige. Som undervisningsmuligheder drejer det sig om en fokusering på et konkret arbejde med de medierende redskaber, f.eks. dialogen, skrivning og andre gøremål. Som evaluering handler det om at analysere elevernes omgang med redskaberne, frem for at teste deres viden isoleret fra redskaberne. En evaluering af undervisningens kvalitet vil således komme til at handle om en analyse af samspillet mellem undervisningens intenderede og elevernes faktiske konkrete lærehandlinger, f.eks. en nøje analyse af elevernes deltagelse og performance i klassedialogerne.

Undersøgelsen af lærernes og elevernes forståelse af læreprocesbegrebet er foretaget i de interviews og rundbordssamtaler, jeg foretog med de deltagende lærere og elever, fordi jeg havde en mistanke om, at de ikke var særligt fortrolige med det. Håbet var, at uklarheder i forståelsen af begrebet kunne bidrage til at forklare nogle af de tilfælde, hvor den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale ikke havde virket. Ovenstående interview med engelsklæreren i 2htx bidrager faktisk til en sådan forklaring. Hun opfatter læreproces som noget mere og andetsteds lokaliseret end den sociale handling. Hvis hun havde opfattet en lærehandling som en integreret del af læreprocessen, ville hun aldrig have svaret, som hun gør. Undersøgelsen bekræfter den forventede uklarhed i forståelsen og manglende fortrolighed med læringsbegrebet og det kan derfor ikke afvises, at det kan være en medvirkende årsag til, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler fungerede dårligt i en klasse og slet ikke fungerede i en anden.

Undersøgelsen af lærere og elevs brug af læreprocesbegrebet illustrerer det (re)kommunikations- og transformationsproblem, som Borgnakke behandler i forbindelse med sin undersøgelse af projektpædagogikkens implementering og påpeger i sin kritik af Klafkis kritisk-konstruktive didaktik.

Det er et centralt metodologisk problem vi må forholde os til i forbindelse med feltforskning og især aktionsforskning, hvor forskeren er tilstede som en interventionist i feltet.

Afsnit III

Kapitel 6

Undersøgelsens læringsteoretiske grundlag

”There is a field within the act itself which is not external, but which belongs to the act, and there are characteristics of that inner organic conduct which do reveal themselves in our attitudes, especially those connected with speech.” (George Herbert Mead (1934) 1956: 133).

6.1 Indledning

Ovenstående citat fra den amerikanske socialpsykolog, George Hebert Mead, peger på to fundamentale forhold af relevans for læring. For det første at handlinger både har en indre og en ydre side, og for det andet at analyse af den observerbare ydre side giver forskeren (en vis) adgang til karakteristika ved den indre side. Når læreprocesser opfattes som dialogiske handlinger, der kombinerer tanker og sociale handlinger åbner Meads iagttagelse for, at man kan opnå (en vis) empirisk adgang til de indre læreprocesser ved at studere de ydre.

En af de ting jeg har ‘lært’ i arbejdet med afhandlingen er, at det er uhyggelig vanskeligt at sige, *hvornår* nogen har lært (sig) noget og endnu vanskeligere at sige noget endegyldigt om, *hvordan* man lærer (sig) noget. Ikke desto mindre kan jeg sige med sikkerhed, at jeg har bl.a. lært (mig) meget om læringsspørgsmålet i perioden, fra jeg startede mit projekt i 2001, til jeg nu sidder og skriver den endelige tekst til min afhandling i 2004. Jeg kan også med sikkerhed sige, at jeg har lært dette ved at læse tekster om læring, ved at skrive om læring, ved at tale om læring, ved at blive kritiseret for det, jeg skrev og sagde om læring, ved at læse igen, skrive igen, tale igen, blive kritiseret igen og igen og igen...Kort sagt ved at engagere mig i forskellige handlinger, der konstant bragte mig i et dialogisk samspil med omgivelsernes forskellige svar på dette spørgsmål. Jeg kan imidlertid ikke sige, at jeg har lært alt om læringsspørgsmålet, for det kan jeg ikke vide noget om, da ingen har fortalt mig, hvor grænserne for læringsspørgsmålet er, hvis der overhovedet er nogen, og jeg antager også, at der heller ikke er nogen, der ved det. Men ikke desto mindre reagerer omgivelserne med en anerkendelse af, at jeg har lært noget.

Den læreproces, jeg beskriver ovenfor, rummer nogle elementer, som det nok kan være værd at ofre nogen opmærksomhed hver især.

- a. Der er et subjekt – et lærende subjekt og nogle omgivelser.
- b. Subjektet er aktivt søgende ved at engagere sig i dialogiske handlinger med omgivelserne (subjektets handlinger).
- c. Omgivelserne responderer på subjektets handlinger (omgivelsernes handlinger).
- d. Der er en viden og kunnen om spørgsmålet (information, opfattelser og strategier) forskellige steder i omgivelserne og hos subjektet, som gøres til genstand og indhold for de dialogiske samspilshandlinger.
- e. Subjektet føler, at det er blevet klogere på genstanden i løbet af processen og er i stand til at reflektere herover.
- f. Omgivelserne anerkender, at subjektet har lært noget i løbet af processen, hvilket er resultat af en refleksion herover.

Læreprocessen består i denne beskrivelse af nogle aktører, der dialogisk udveksler information, opfattelser og strategier, dvs. viden og kunnen.

Beskrivelsen indikerer en tæt sammenhæng mellem læreprocesser og dialog. Flere teoretikere behandler denne sammenhæng, og vi vil komme tilbage til den senere. Her rækker det foreløbig at konstatere, at en dialog består af handlinger, talehandlinger og bagvedliggende tankehandlinger. En dialog består i virkeligheden af et langt større kompleks af handlinger, hvor kropssprog, betoning, indlevelse, modstand etc. spiller ind, men for enkelhedens skyld kan vi koncentrere os om talehandlinger. Disse kan iagttages og dermed gøres til genstand for empirisk forskning. Samtidig kan talehandlinger opfattes som tilhørende den ydre side af læreprocessen, som modsvares af tanker, som tilhører den indre side af læreprocessen. Med 'tanker' menes her bevidste ræsonnementer, der hviler på et fornuftsmæssigt grundlag og ikke blot løse og tilfældige indskydelser, dvs. at der med tanker forstås det, John Dewey betegner 'reflective thought', som han definerer som "*Active, persistent, and careful considerations of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends,....*" (Dewey (1910) 1991 : 6).

Det peger på en forskningsstrategi, der empirisk nærmer sig læreprocessen ved at studere dialogen. Dialogen kan opfattes i bredere forstand end talehandlinger, idet alle handlinger kan ses som et svar (en reaktion) på noget og en årsag til noget, hvilket medfører, at en dialoganalyse og en handlingsanalyse kan være måder empirisk at nærme sig læreprocessen på.

I undersøgelsens forløb er der blevet trukket på inspirationer fra forskellige læringsteoretiske retninger, og teorielementer er blevet trukket ind i processen, hvor de har forekommet frugtbare og produktive. I starten var valget af læringsteori noget tilfældigt og famlende, men i processens forløb er det læringsteoretiske grundlag i stadig højere grad blevet tydeliggjort som den Vygotsky-orienterede kultursociologiske læringsteori og den Dewey-orienterede pragmatisme, som deler den grundlæggende opfattelse af læring som noget, der sker ved social handling og social udveksling.

6.2 Hvad er læring?

Det har været vigtigt for projektet at få defineret, hvad der skal forstås ved læring. Uden en nogenlunde præcis forestilling herom vil det nemlig være umuligt ved hjælp af systematiske undersøgelser at konstatere, om læring finder sted i en given undervisning eller ej. Vi kan i bedste fald gøre os nogle intuitive forestillinger herom. Hvis vi ikke kan konstatere læring, kan vi heller ikke evaluere, i hvilket omfang en given undervisning lever op til sit formål, nemlig at eleverne lærer af den. Læring er et ord, der efterhånden er ret udbredt i det danske sprog, men det bruges ofte i meget uklare betydninger. Præcis som ordet 'tanke', som Dewey-citatet ovenfor har fat i. Dewey spørger, om 'tanker' skal opfattes som alt, der tilfældigt falder os ind – som går gennem hovedet på os? Eller skal vi stille betingelser for, hvad vi vil opfatte som en 'tanke'? 'Tanker' kunne afgrænses til kun at omfatte det, vi ikke kan sanse (noget kan jeg sanse, noget må jeg tænke mig til). Man kan også reservere begrebet til at omhandle forestillinger, der hviler på et eller andet 'fornuftigt' grundlag (sludder og vrøvl er således ikke tanker). Endelig kan man, som Dewey gør i citatet ovenfor, stille skrappe krav til det 'fornuftige' grundlag forestillingerne skal hvile på, og til måden de skal forløbe på (systematisk og logisk), for at vi vil benytte termen 'tanke'. Det er i hvert fald meget vigtigt, hvordan begrebet defineres, hvis man som Dewey skriver en afhandling om, hvordan vi tænker (How we think, Dewey (1910) 1991).

Men tilbage til 'læring'. Intuitivt opfatter de fleste, i hvert fald i den vesterlandske kultur, læring og viden som noget privat og personligt, knyttet til det enkelte individ, noget der

foregår inde i hovedet på hver af os. Læring er i den forstand noget med at tage noget fra omgivelserne og installere det i hver af os og er derfor at opfatte som en *internalisering* af viden og kunnen. Men denne intuitive opfattelse af læring holder ikke for en nærmere undersøgelse. Det er i hvert fald ikke hele forklaringen på læring. Det har i afklaringen af spørgsmålet været mig til stor inspiration at læse den behandling af læringsspørgsmålet, som professor i pædagogisk psykologi ved Göteborgs Universitet Roger Säljö giver (Säljö 2003). Men også en række andre tekster, som på forskellig vis kan siges at tilhøre den sociokulturelle tradition, har været til stor hjælp i arbejdet med at give mening til læringsbegrebet og dermed til de empiriske undersøgelser, jeg gennemførte. (Dewey (1902) 2000, (1910) 1991, (1938) 1978, Mead (1934)1956, Vygotsky (1934) 1982, (1930) 2000, Leontiev (1975) 2002, Wertsch 1985, Bruner 1999, Mylov 2000a og 2000b, Borgnakke 2000, Lave og Wenger 2003, Wenger 2000, Dysthe 2001a, Perregaard 2002, Dolin 2003 og andre). Hertil kommer, at enkelte andre traditioner har øvet indflydelse, især Piaget-traditionen (Piaget (1959) 2000, Nissen (1970) 2000, Vejleskov 1999).

Som navnet siger, består den sociokulturelle læringsteori grundlæggende af to beslægtede elementer, nemlig det sociale og det kulturelle. Det kognitivt/mentale aspekt er lidt overraskende og provokerende nedtonet i nyere udgaver af teorien, men er dog tilstede, f.eks. i et appropriationsbegreb som erstatning for et internaliseringsbegrebet (se Säljö side 73 og 74). Man kan sige, at det sociale og det kulturelle mere eller mindre er identisk, idet det kulturelle er socialt, og det sociale er kulturelt. Men jeg opfatter navnet således, at det sociale betoner den konkrete sociale kontekst, enhver læreproces foregår i, dvs. interaktionen mellem de konkrete deltagere og de konkrete institutionelle forhold, den foregår i. Sagt med et ord fra læringsteorien, læringen er situeret, den foregår som en social praksis i en bestemt sammenhæng, f.eks. i en klassedialog i en skolesammenhæng, og det er betydningsfuldt (Lave og Wenger 2003, Wenger 2000). Det kulturelle opfatter jeg som sociale forhold, som transcenderer den konkrete kontekst, det vil først og fremmest sige de fysiske og intellektuelle redskaber vi benytter os af, hvor sproget må anses for det vigtigste, men som omfatter hele det menneskeskabte grundlag for vores samfund. ”Det store skel i menneskets udvikling blev overskredet, da kulturen blev den faktor, der frem for nogen formede sjælelivet hos dem, der levede under dens indflydelse. Som et produkt ikke af naturen, men af historien blev kulturen nu den verden, vi måtte tilpasse os, og samtidig det arsenal, hvor vi hentede redskaberne til det.” (Bruner 1999 : 27). Den sociokulturelle læringsteori har sit udspring i 1920erne og 1930erne hos en række sovjetpsykologer med Vygotsky i spidsen, og de benævner retningen som kulturhistorisk. Et andet ståsted er hos den amerikanske pragmatisme i begyndelsen af 1900-tallet med Dewey som den centrale figur.

6.3 Læringens sammenhæng med omgivelserne, handlingerne og redskaberne

Læring kan iflg. den sociokulturelle læringsteori ikke adskilles fra omgivelserne, de sociale handlinger og de redskaber og hjælpemidler, vi omgiver os med. Den menneskelige læring overskrider langt de biologiske forudsætninger, vi er udstyret med. Biologisk har mennesket ikke forandret sig stort siden stenalderen, og alligevel er vi i dag i stand til at lære ting, som var helt uden for stenaldermandens rækkevidde. Forskellen er bredt sagt kulturen. Vi fødes ind i en kultur med et avanceret sprog og en avanceret teknologi, som sætter os i stand til at kommunikere med hinanden om ting, der ikke er tilstede og om abstrakte forhold, som vi ikke selv skal udvikle begreber for. Vi kan se ting i mikroskop, som uden dette hjælpemiddel er usynligt for det menneskelige øje, vi kan håndtere store informationsmængder, vi kan køre bil, vi kan flyve etc. Alt sammen ting, der ligger uden for det enkelte menneskes biologiske formåen, og alt sammen ting,

der er opbygget i en uendelig lang og kompleks og kumulativ vidensdeling mellem mennesker. Og det er ikke bare noget for eksperter. Hvis vi er på en biltur og ikke kan finde vej, kan vi spørge os for, eller vi kan studere et kort og kombinere det med, hvad der står på vejskilte. Herved låner vi andres viden. Vi behøver den ikke selv, blot vi behersker redskaberne til at få fat på den. Det er netop en vidensdeling. Med Säljö's ord: "Vi kan således låne andres viden når vi har brug for den, og bruge den, som om den var vores egen. Dette forekommer måske trivielt, men er i virkeligheden ret bemærkelsesværdigt" (Säljö 2003 : 37). Denne viden ligger uden for den enkelte. Den er ikke privat eller personlig. Den er kollektiv, og den er *eksternaliseret*, hvilket vil sige, at den er lagt ud til fælles brug. Den er lagt ud i artefakter, som er redskaber; værktøj, maskiner, metoder, begreber, medier, institutioner, organisationer etc. og vigtigst af alt: sprog. Kort sagt i vores kultur (Vygotsky (1934) 1982, Leontiev (1975) 2002, Wertsch 1985, Säljö 2003). Viden ligger uden for individet, nedlagt i artefakterne, helt analogt med Marx' tankegang om, at arbejdet nedlægges i produkterne. Der er både tale om en lang evolutionær kulturhistorisk udvikling for menneskeheden (fylogense) og en konkret proces for det enkelte menneskes udvikling (ontogenese).

Vygotsky og hans nære medarbejder Luria formulerer sig således: "The use and 'invention' of tools in humanlike apes crowns the organic development of behaviour in evolution and paves the way for the transitions of all developments to take place along new paths. It creates *the basic psychological prerequisites for the historical development of behavior*. Labor and the associated development of human speech and other psychological signs with which primitives attempt to master their behavior, signify the beginning of the genuine cultural or historical development of behavior. Finally, in child development, along with the processes of organic growth and maturation, a second line of development is clearly distinguished – the cultural growth of behavior. It is based on the mastery of devices and means of cultural behavior and thinking. All three of these moments are symptoms of new epochs in the evolution of behavior and indicates *a change in the type of development itself*." (Vygotsky og Luria 1930, her citeret fra Wertsch 1985 : 22-23, kursiveringer som hos Wertsch). Citatet taler om tre forbundne momenter, som alle har revolutioneret menneskehedens udvikling: 1. primitive redskaber, 2. tale og 3. kulturel vækst. Citatet taler også om betydningen af sprog (og andre psykologiske tegn) for den kulturhistoriske udvikling og om barnets udvikling (læreproces) som en tilegnelse af og beherskelse af kulturens indretninger og midler (devices and means).

Tankegangen genfindes også hos John Dewey, dog uden det lange udviklingshistoriske blik, men ud fra et perspektiv, der holder sig inden for det enkelte livsforløb (ontogenese): "Erfaringer er ikke blot noget indre. De *er* indre, for de er med til at bestemme ens ønsker, holdninger og mål. Men det er ikke hele sagen. Enhver ægte erfaring har en aktiv side, som i en eller anden udstrækning forandrer de objektive vilkår, hvorunder man *gør* erfaringer". Som ydre vilkår nævner han veje, redskaber, elektrisk lys mv. og lidt senere siger han, "Kort sagt lever vi fra fødsel til død i en verden af personer og ting, som i stor udstrækning er det, den er, på grund af det som er blevet gjort af og overført fra tidligere menneskelig virksomhed. Når man overser denne kendsgerning, behandles erfaringer, som om de var noget der udelukkende var knyttet til ens egen sjæl og krop." (Dewey (1938) 1978 : 51).

Hvis man har prøvet at køre vild i lande, hvor man ikke forstår sproget, hvorved man meget vanskeligt kan spørge om vej eller læse vejskilte og landkort, så ved man, hvor

reduceret man er i sine muligheder for *at lære* at finde rundt. Sproget er både adgangen til viden og opbevaringssted for viden. Det medierer læringen og er en ressource for læringen. Det er et redskab, en artefakt og et medie for læring.

6.4 Spændingsfeltet mellem internalisering og eksternalisering

At tænke i spændingsfeltet mellem internalisering og eksternalisering er meget givtigt for forståelse af læring. Hvis læring kun bestod i internalisering af viden, ville den hurtigt få en ende. For hvad ville der være at internalisere, andet end de erfaringer man selv gjorde sig, hvis der ikke netop fandt en omfattende eksternalisering sted?

Dewey siger (her citeret fra Säljö) at vi ”*re*-repræsenterer verden for os selv og andre med samme redskaber; kommunikationen har en yderside, der vender ud mod andre, og en inderside, der vender ind mod os selv og vores egen tænkning.” og Vygotsky taler som før nævnt om interpsykiske og intrapsykiske funktioner (Säljö 2003 : 113).

Säljö bryder sig i øvrigt ikke om udtrykket internalisering, fordi han mener, at det kan genskabe forestillingen om den kognitivistiske adskillelse, som vi kender fra traditionelle læringsopfattelser og faktisk også hos Vygotsky og Dewey, ”mellem det ydre (kommunikation mellem mennesker) og det indre (tænkning), som er uforeneligt med et sociokulturelt perspektiv.” (Säljö 2003 : 115, se også Perregaard 2002 : 138ff).

Formentlig derfor gør han også meget ud af at eksemplificere, at tænkning ikke kun er noget indre. Det kan også foregå mellem mennesker i form af kommunikation, som en kollektiv tænkeproces; distribueret tænkning (119ff). Derfor kan det godt undre, at han lidt senere i sin tekst gør meget ud af at understrege, at tænkning også eksisterer som en privat proces, andre ikke har adgang til. Det sker i en kritik af den forskning, som – iflg. Säljö – foretager en kategorial fejlslutning ved at undersøge kommunikation og udtale sig om tænkning (124ff).

Under alle omstændigheder arbejder Säljö med den Vygotsky- inspirerede forestilling om eksistensen af både en kollektiv og en personlig tænkning, interpsykisk og intrapsykisk tænkning, hvor vi strengt taget ikke kan vide noget om den intrapsykiske. Men hvis vi fastholder den private, selvstændige tænkning som noget reelt eksisterende, hvilket jeg er enig med Säljö i er det eneste, der giver mening, så er det vanskeligt helt at opgive den dualistiske forestilling om selvstændige kognitive bevidsthedsprocesser i hovedet på hver af os. Konsekvensen af at opgive en klar forestilling om en indre kognitiv bevidsthed kan være at gentage den behaviouristiske fejltagelse med kun at interessere sig for adfærd (se f.eks Leontiev (1975) 2002 : 61). Det forekommer mig, at vi må operere med en samtidig eksistens af en ydre og en indre tilstand hos individet, og at det er evnen til, ved hjælp af sociale og psykologiske handlinger, at veksle mellem disse to tilstande, der sætter individet i stand til at eksternalisere og internalisere. Det betyder jo hverken, at vi opfatter den indre tilstand som den primære eller som en afspejling af den ydre, tværtimod vil det i et sociokulturelt perspektiv være den ydre tilstand, det interpsykiske felt, opmærksomheden rettes mod i første omgang. Men det indre bevidsthedsplan, det intrapsykiske felt, er en selvstændig bearbejdning af det ydre (Wertsch 1985 : 61-67).

6.5 Hvad med den frie vilje og den kritiske sans?

Man kan spørge om konsekvensen, hvis der ikke er en vis selvstændig, individuel styring og regulering af internaliseringen? Det kan vel ikke ’bare’ være kulturen, der automatisk styrer internaliseringen? Den rummer alle de nødvendige redskaber, inklusiv normer og etik. Men der mangler et selvstændigt subjekt. En sådan tankegang har fatale konsekvenser for opfattelsen af det menneskelige ansvar. Hvad med begrebet *vilje*? Har

mennesket ikke en egen vilje? Hvis ikke det er tilfældet, er alt jo bare 'samfundets skyld'. Hvordan kan de 'kritiske' og 'konstruktive' elementer i Klafkis didaktik (se punkt 4.12) sættes i gang, hvis der ikke netop er kritiske og konstruktive lærere og forskere (subjekter) til at gøre det?

Det er måske det spørgsmål, der ligger på lur hos Säljö, når han siger "Det vi siger er ikke et direkte spejl af, hvad vi tænker, og det, vi tænker, afspejles ikke nødvendigvis i det vi siger. Der er ingen mekanisk eller umiddelbar relation mellem disse to forløb. Tænkning (i et individ) er en usynlig proces, som en udenforstående ikke kan følge." (Säljö 2003 : 123-124). Der er iflg. citatet en adskillelse og en forbindelse mellem tænkning og tale. Forbindelsen er imidlertid ikke mekanisk og umiddelbar, hvilket jeg forstår således, at den ikke er automatisk virkende. Så må den logisk set være reguleret. Men af hvad og hvordan? Det kunne jo være en slags vilje, der som en kritiker lokaliseret i det enkelte individ, sørgede for reguleringen af denne forbindelse. Der er ikke noget til hinder for, at en sådan 'kritisk sans' kan være sociokulturelt udviklet og ligefrem stimuleret gennem undervisning, men den må under alle omstændigheder være en kompetence ved det enkelte individ. Den må være lokaliseret i individet. Ellers er vi ude i en total kulturrelativisme, hvor der ikke er noget absolut holdepunkt for en menneskelig vilje og et menneskeligt ansvar.

I læringsteoretisk sammenhæng er det derfor fristende at interessere sig for Piagets idé om indre kognitive strukturer, også selvom man måske ikke tillægger disse helt samme autonome status, som Piaget selv (Piaget (1959) 2000, Nissen (1970) 2000, Vejleskov 1999). Säljö foreslår selv termen appropriation som erstatning for internalisering. At appropriere svarer til at stifte bekendskab med og lære at anvende redskaber i forskellige virksomheder (Säljö 2003 : 164). Säljö henviser her til virksomhedsteori og situeret læring.

6.6 Virksomhedsteori

Virksomhedsteori (activity theory) er udviklet af den russiske psykolog og Vygotsky-elev Leontiev. (Leontiev (1975) 2002, Wertsch 1985 : 199ff). Hovedtanken er, at al menneskelig aktivitet foregår som konkrete handlinger indenfor nogle kulturelt strukturerende rammer eller praksisformer, som han kalder virksomheder (eng. activities), hvilket også gælder læring. Disse praksisformer er historisk udviklede, har institutionel karakter og rummer egne normer og traditioner, dvs. at de er stabile og meningsfulde, og former rammen om menneskelig handling. Virksomheden er en nødvendig mellemstation eller overgang for subjektets udveksling med omverdenen (Leontiev (1975) 2002) : 56). Wertsch sammenfatter begrebet 'virksomhed' som en sociohistorisk udviklet institutionel ramme og nævner eksemplerne 'arbejde' og 'undervisning', som indeholdende grundlæggende forskellige struktureringer af den aktivitet, der foregår i dem. Det grundlæggende formål med arbejde er produktion, derfor er det et grundlæggende motiv for al aktivitet, der forstår sig selv som 'arbejde', at fremme produktionen, f.eks. ved at undgå at lave fejl og derved minimere spild. Hvis den samme aktivitet forstår sig selv som 'undervisning', er det grundlæggende motiv læring. Herved fremstår fejl pludselig som fornuftige, fordi man kan lære af dem.

Virksomheden eksisterer kun som konkrete handlinger. "Den menneskelige virksomhed eksisterer ikke på nogen anden måde end i form af en handling eller en kæde af handlinger. F.eks. eksisterer arbejdsvirksomhed i form af arbejdshandlinger, undervisningsvirksomhed i undervisningshandlinger, kommunikationsvirksomhed i

kommunikationshandlinger ('akter') osv." (Leontiev (1975) 2002 : 75). Wertsch refererer et eksperiment, hvor brasilianske børn skulle lave en kopi af en gårdsplads sammen med en voksen. Den ene halvdel af børnene var sammen med deres mor om at udføre aktiviteten og den anden halvdel var sammen med en lærer. Mødrene lavede de svære ting og lod barnet lave de lettere. Lærerne lod også børnene lave de svære ting. Det peger på, at mødrene forstod virksomheden som arbejde, og lærerne forstod den som undervisning. For mødrene gjaldt det om at opnå et godt produkt. For lærerne gjaldt det om, at børnene lærte af deres handlinger (Wertsch 1985 : 213–215). Det afgørende er, at læring/udvikling sker situeret i virksomhedssystemer. Og disse indeholder fysiske og psykologiske redskaber, der fungerer som ressourcer, der sætter deltagerne i stand til at tolke og handle kompetent. (Säljö 1985 : 163-164).

At appropriere vil altså sige at lære at benytte de redskaber, der ligger i et bestemt virksomhedssystem. At lære at blive smed vil sige at lære at bruge smedens redskaber. Smeden kan gøre ting i sit værksted, som han ikke kan gøre udenfor, fordi han her mangler de relevante redskaber. Men det vil også sige lære at forstå aktiviteten som produktion. Elever kan regne i skolen, hvis de lærer at benytte regnereglerne, men aktiviteten er motiveret som læring, og derfor er det ikke sikkert, at de formår at omsætte disse regneregler til en anden virksomhed, f.eks. til handel, hvor 'regnestykkerne' er formuleret på en anden måde, hvor virksomheden er handel og formålet er 'at regne den ud', dvs. at bruge sine regnekundskaber til at tjene penge. Og omvendt (og måske mere udbredt), at selv om elever kan regne i handel, er det ikke sikkert, de kan i skolen. At appropriere betyder at lære at håndtere redskaber, som er situeret i en konkret social praksis (virksomhed). Befinder man sig derefter i en anden social praksis/virksomhed, hvor de kendte redskaber ikke findes, eller hvor de skal bruges til et andet formål, kan man ikke nødvendigvis meningsfuldt udføre det, man har lært. Det helt indlysende eksempel er, at selvom man har lært at fortælle historier i ét sprogområde, kan man ikke gøre det i et andet, uden først at lære at benytte det vigtigste redskab, nemlig det andet sprog. At appropriere betyder at lære at benytte noget, der ligger uden for en selv, hvor internalisering betyder, at indbygge noget udefra i en selv. Det har stor betydning for evaluering af undervisning, om det er anvendelsen af de situerede redskaber, man ser på, eller om det er en selvstændig viden, som skal reproduceres uden for den sociale praksis, hvor den er lært. Det sidste er det, vi gør ved den traditionelle eksamen. Det første vil svare til en undersøgelse af elevernes deltagelse (lærehandling) i undervisningen.

6.7 Diskussionen af dikotomien: et ydre socialt felt og et indre kognitivt felt

Når man lægger sig op ad en teori, er det vigtigt at huske på, hvad en teori er for noget. Det er et sæt af videnskabeligt baserede og systematisk sammenhængende antagelser og hypoteser om et fænomen eller et sammenhængende sæt af fænomener. Og det er noget ganske andet end sandheden herom, som ligger uden for vores rækkevidde, hvilket netop er grunden til, at vi har brug for en teori. Derfor kan det være meget afklarerende at se på alternative teorier, også selvom det er med en vis skepsis.

Nedenfor præsenterer jeg ganske kort en sociobiologisk tankegang for at skærpe det sociokulturelle perspektiv, og senere (se kapitel 8) berører jeg, hvad vi kunne kalde Piaget-indflydelsen på nærværende projekt. Behovet for en skærpelse bunder i den allerede refererede sociokulturelle diskussion om eksistensen af en selvstændig indre kognitiv struktur hos individet, som rummer en provokation af den traditionelle opfattelse af læring, som noget der sker i et socialt samspil og dernæst internaliseres af individet som en indre kognition. Også Perregaard forholder sig (som Säljö) kritisk til Vygotskys

brug af internaliseringsbegrebet, fordi det implicerer en skarp adskillelse mellem et indre og et ydre. Og Wertsch foreslår, iflg Perregaard (p.139f), at udskifte termen med 'master', at beherske og 'appropriation' (at gøre til sit eget) (Perregaard 2002 : 171), fordi man herved undgår at forpligte sig på en implicit antagelse om en indre kognitiv struktur. Det rejser unægtelig spørgsmålet om, hvad der så bliver af det selvstændige individ? Og det står i modstrid til den klare opdeling mellem et indre og et ydre, som findes hos f.eks. Leontiev, selvom han kritiserer den gamle psykologi for kun at forholde sig til det indre (Leontiev (1975) 2002 : 65ff), og i særdeleshed til Piaget-traditionen, som netop arbejder med indre kognitive strukturer. Perregaard er dog ikke ubetinget kritisk overfor Vygotskys brug af internaliseringsbegrebet, idet hun mener, at det indebærer en meget kompleks opfattelse af internalisering, hvor det unikke i det enkelte menneskes individuelle mentale konstruktion af virkeligheden betones. Der er således en markant kritik af dikotomien ydre og indre i den sociokulturelle teori, men det er ikke let umiddelbart at finde noget klart svar på, hvilken status det enkelte individ så tillægges.

Den sociobiologiske teori betoner helt modsat den sociokulturelle, den indre kognition som afgørende for læreprocesser. Her er mennesket født med færdige læringsmoduler, som blot skal udfoldes.

Sociobiologiske forskere (se Trivers 1985) argumenterer, at den biologiske evolutionære udviklingsproces har selekteret nogle komplekse mentale lærings- eller adfærdsmoduler hos mennesket. Trivers nævner f.eks. samarbejde og omkostningskalkulation (Trivers 1985 : 386 –394). Han gennemgår fænomenet gensidig altruisme, som dækker over samarbejde og gensidig hjælp. Mennesker samarbejder og hjælper iflg. Trivers ikke hinanden uden at få noget igen. Noget-for-noget strategien kan iflg. Trivers spores helt ned til bakterieniveau. Strategien går – i den menneskelige variant – ud på, at du forventer det bedste fra dine medmennesker og derfor i udgangspunktet er parat til at samarbejde og hjælpe. Du samarbejder og hjælper, indtil du føler dig snydt, og det gør du, når du et passende antal gange ikke har fået noget igen. Herefter undlader du selv at hjælpe og samarbejde, indtil din modpart har vist vilje til at hjælpe og samarbejde. "...first do unto others as you wish them to do unto you, but then do unto others as they have just done unto you" (Trivers 1985 : 392)¹⁴.

Trivers mener, at følelser som venskab, moralsk vrede, taknemmelighed, sympati og retfærdighedssans er selekteret i evolutionsprocessen, som mekanismer der regulerer gensidig altruisme som en slags omkostningskalkuler. Trivers taler også om en anden form for altruisme, nemlig reproduktiv altruisme, som består i et samarbejde om artens eller slægtens overlevelse. Her gælder andre – og mere langsigtede - regler om at tage sig af slægtninges afkom.

Det at kunne snyde andre og at kunne snyde sig selv (selvbedrag) er også iflg. Trivers et resultat af selektionen. Alle mennesker ønsker at fremstå som gode (beneficial) og nyttige (effective) (Trivers 1985 : 418 – 420), og derfor er det nødvendigt at kunne snyde. Selvbedraget leder til en tendens til at overdrive sin egen betydning, at pynte på sin egen historie, at opfatte andres handlinger som selviske og egne handlinger som uegennyttige og bevidst at se verden på en bestemt måde. Trivers skriver ikke helt så direkte, at også sprogevn er genetisk bestemt, men det følger logisk, bl.a. af hans gennemgang af sangfugles evne til at lære bestemte melodier (Trivers 1985 : 87 – 108). Sprogevn kan

¹⁴ Noget-for-noget strategien er blevet eftervist som den mest overlegne strategi i spilteoretiske eksperimenter, se Axelrod, Robert and W D Hamilton. The evolution of cooperation, 1981. Science 211 : 1390 – 1396. Her efter Trivers 1985.

opfattes som et genetisk modul i hjernen, som rummer alle de basale forudsætninger for at lære sprog.

Ifølge sociobiologien er den menneskelige hjerne således meget sofistikeret, og der ligger allerede hele moduler klar ved fødslen, som blot venter på at blive aktiveret. Og det er vel at mærke ikke blot et neurologisk netværk, som kan sammenlignes med et elektrisk kredsløb, det er meget mere. Det rummer sofistikerede adfærdskoder, som aktiveres i læreprocessen. Normale mennesker udvikler et sprog, uanset om de bliver undervist eller ej, normale mennesker kalkulerer fordele og ulemper ved handlinger, uanset om de er blevet undervist i cost-benefitanalyser eller ej etc. Disse tankebaner (moduler) ligger ifølge sociobiologien allerede klar ved fødslen. At den biologiske hjerne således er den helt elementære forudsætning for læreprocessen, kan der iflg. sociobiologien ikke herske tvivl om.

Pointen her er ikke, at vi skal vælge mellem sociobiologien og sociokulturel læringsteori og herved begive os ud i en klassisk strid mellem arv og miljø. Pointen er at kaste et andet perspektiv på læring end det sociokulturelle og dermed kaste et kritisk blik på denne teori. Det mest iøjnefaldende ved sammenstillingen af de to teorier er imidlertid, at den sociokulturelle teori ikke har noget som helst problem med sociobiologien, så længe den afgrænser sig til at beskæftige sig med menneskets biologiske udrustning. Den sociokulturelle teori forudsætter netop en biologisk modning hos det lille barn. Wertsch diskuterer Vygotskys opfattelse af problemstillingen og citerer ham for, at biologien naturligvis er grundlaget, men at den ikke kan forklare menneskets psykologiske udvikling, fordi den bygger på mediering, dvs. brug af redskaber, herunder intellektuelle redskaber og især sprog, der bringer mennesket langt ud over det, biologien kan forklare. "Thus the major turning points, or revolutions in development, were connected with the appearance of new forms of mediation" (Wertsch 1985 :23). Vygotsky afviser en énfaktor forklaring på menneskets udvikling, det er ikke kun biologien og heller ikke kun psykologien, der kan forklare denne. Det er både den ene og den anden faktor. "For example with the introduction of psychological signs in social history, the biological constitution of the organism that has resulted from evolution continues to play an important role, but psychological functioning is now governed by biological constitution *and* sign use. Thus a more complex explanatory system – one that incorporates and integrates more than one factor – must now be used to take account for mental functioning. Development can no longer be explained on the basis of principles that had formerly accounted for the genesis of psychological processes (in this case, principles of Darwinian evolution). Instead, development is now attributed to principles that incorporate the new factor that has entered the picture." (Wertsch 1985 : 23, se også 41). Pointen er iflg. den sociokulturelle teori, at mennesket ikke intellektuelt er begrænset af dets biologiske udrustning. "Vi er biologiske væsner, men vi lever samtidig i en sociokulturel virkelighed med adgang til forskellige former for redskaber og værktøjer, der fører os langt ud over de grænser, som vores egne biologiske forudsætninger sætter." (Säljö 2003 : 17-18).

Sociobiologien mangler fuldstændigt at beskæftige sig med udvekslingsprocessen mellem individet og omgivelserne, som netop er den nye faktor Wertsch taler om.

Sociobiologiens skema for udveksling er en simpel stimulus-respons model: $S \rightarrow R$.

I den sociokulturelle teori er der tale om en medieret udveksling: $S \leftrightarrow X \leftrightarrow R$, hvor X er det medierende led/virksomheden og det egentlig interessante (Perregaard 2002 : 24-34, Leontiev (1975) 2002 : 54ff). Dette X ligger uden for individet, i det sociale og

intersubjektive felt, men det forhindrer ikke, at der er et selvstændigt individ, som med sin respons indgår aktivt i udvekslingen.

Vygotsky skelner mellem elementære (naturlige) og højere (kulturbaserede) mentale funktioner, hvor de sidste iflg. Wertsch (1985: 25ff) er karakteriseret ved:

1. Et skift fra omgivelseskontrol til individkontrol, dvs. at vi kan tale om, at noget er frivilligt og selvstændigt
2. Fremkomsten af en bevidsthed om mentale processer, dvs. tanker
3. Den sociale oprindelse og sociale natur af mentale processer, dvs. social interaktion, f.eks. dialog, som oprindelse til mentale processer
4. Brug af tegn til mediering af højere mentale funktioner, det vil sige brug af sprog og andre materielle og intellektuelle redskaber

Hvis vi holder os til denne sammenfatning har vi også et svar på spørgsmålet om det selvstændige individ. Det ligger i punkt 1 og 2.

Jeg skal ikke komme nærmere ind på individets indre kognitive status, kun forudsætte at det eksisterer som selvstændigt, tænkende og potentielt kritisk, også i en sociokulturel opfattelse.

6.8 Dialogisk læring

Sociokulturel læringsteori lægger op til, at man interesserer sig for læring som dialogiske processer.

Den norske klasserums- og læreprocesforsker Olga Dysthe har meget at sige om dialogisk læring. Hun taler indenfor en sociokulturel og dialogisk læringsteori og har bl.a. sin inspiration fra Vygotsky, Dewey, Mead og Bakhtin, men også fra nutidige læringsteoretikere som Lave og Wenger (Dysthe 2000b : 21).

Dysthe siger selv, at hun står for et socialkonstruktivistisk og et interaktionistisk syn på læring (Dysthe 2000a : 51), og det er primært det interaktionistiske aspekt, hun udforsker i sin klasserumsforskning. Jeg opfatter anvendelsen af udtrykket 'socialkonstruktivisme' hos Dysthe som identisk med 'sociokulturel', som er den term, hun primært benytter. Hun bygger i udstrakt grad på nordmanden Ragnar Rommetveit, amerikaneren Martin Nystrand o.a. i sine undersøgelser af dialoger i undervisningen.

Den tætte sammenhæng mellem læreprocesser og dialog behandles af en lang række teoretikere. Blandt klassikerne er Mead, Dewey og Bakhtin. Bakhtin er, i modsætning til Mead og Dewey, ikke direkte inddraget her, men repræsenteret via Dysthe og andre. Det er bemærkelsesværdigt, at selv om Bakhtin og Mead/Dewey ikke har haft noget kendskab til hinandens arbejde, er der påfaldende ligheder mellem dem. (Dysthe 2000, Børtnes 2001, Dolin 2003, Joas 1985 og 2001, Mortensen 1996, Vaage 2001).

Både Mead og Bakhtin opfatter selve menneskets eksistens som dialogisk. Alt, hvad vi foretager os, er i princippet svar på noget, der er gået forud. Dialogbegrebet er således meget bredt og omfatter langt mere end sprog- og talehandlinger. Bakhtin ser al menneskelig eksistens som en form for dialog, idet alle handlinger og ytringer er svar på (eller respons på) forudgående handlinger og ytringer og årsag til fremtidige handlinger og ytringer. Stemmerne i dialogen er for Bakhtin altid sociohistorisk situerede, også selvom taleren ikke er opmærksom på det. Taleren taler fra en position, f.eks. en dansk middelklasse gymnasieelev. Det dialogiske ligger også i, at der oftest er flere stemmer på spil i en enkelt ytring. Bakhtin taler om en hybrid konstruktion, der rummer en eller flere referencer til andre end taleren selv. F.eks. er en ironisk bemærkning netop ironisk, fordi

den sammensætter talerens egen stemme med en anden stemme, der siger noget andet (Wertsch 1985 : 224ff).

Det dialogiske element udtrykkes anderledes hos Mead. For at kunne indgå i en udveksling skal man besidde evnen til at forestille sig at være den anden, hvilket kræver en fælles tolkning af, hvordan ting skal forstås. Mead har et meget berømt begreb, 'den generaliserede anden', som betyder at besidde evnen til at være en anden for sig selv, dvs. evnen til at forestille sig, hvordan den anden ser en. I nære relationer kan det være den 'den konkrete anden', f.eks. ens mor eller far, men i større grupper må det være den 'generaliserede anden', som er en internaliseret forestilling om den anden, som igen er forudsætningen for at kunne indgå i en dialog.

Mening skal søges i dialogen, ikke i personerne. Hvis ikke der er nogen modtager for ens handlinger og ytringer, er de meningsløse (man råber så at sige i skoven). Kun hvis de frembringer svar eller respons, får de mening. Dysthe siger herom: "Bakhtins idéer om, hvordan mening og forståelse bliver skabt, er af grundlæggende betydning for undervisning. Det er ikke individet, men 'vi' der skaber mening. En passiv forståelse af lingvistisk mening er slet ikke nogen forståelse, ifølge Bakhtin. Det er responsen, tilbagemeldingen fra modtageren, der er 'det aktiverende princip'" (Dysthe 2000a : 69). Dialogen indebærer således 'den anden', og når al menneskelig eksistens er dialogisk, er det selvfølgelig strengt taget noget vrøvl at tale om monolog. Selv om Dysthe (og Bakhtin) er opmærksom herpå, taler hun om monolog. Hermed mener hun, at det dialogiske potentiale ikke er udnyttet – f.eks. i en klassesamtale (Dysthe 2000a : 72). Med monolog tænker Bakhtin (ifølge Dysthe) på 'det autoritære eller det autoritative ord', som ikke har tænkt sig at blive modsagt og derfor heller ikke levner plads for modtagerens egen tænkning og refleksion. Dialogisk henviser – i modsætning hertil – til 'det indre overtalende eller overbevisende ord', som er åbent for og endog opsat på at overbevise ved argumentets kraft og dermed på at blive modsagt. Det minder om Habermas' idealtype om den herredømmefrie samtale.

Det monologiske og dialogiske har betydning for mening og forståelse og er dermed særdeles relevant for undervisning. Dysthe citerer Bakhtin for, at "al virkelig og integreret forståelse (er) aktivt responderende mens passiv forståelse kun duplikerer den talendes egen idé i en andens hjerne." (Dysthe 2000a : 74). Det er velkendt fra undervisningen, at en elev kan lytte til læreren og føle, at han forstår, hvad der bliver sagt, men hvis han øjeblikket efter selv bliver bedt om at forklare, hvad han lige har hørt, så kan han ikke. Han har ikke tilegnet sig stoffet, dvs. ikke tillagt lærerens tale selvstændig mening og forståelse. Man kan ikke tale om noget man ikke har forstået, men selve forsøget på at tale – eller skrive – herom er en lærehandling, som bidrager til en forståelsesproces (læreproces).

Dialogen – i Bakhtins forstand – har endnu et markant træk, nemlig at den holder alle forskelle sammen samtidig (Dysthe 2000a : 70-71). Begrebet lægger altså ikke op til konsensus (en konnotation, der ofte tillægges termen i hverdags sproget) om andet end dialogen selv. Dialogen rummer og sammenholder forskellighederne, herunder også uenigheder, modsætninger og konflikter.

6.9 Læringens empiriske tilgængelighed

Et spørgsmål, der spiller en stor rolle for arbejdet med den empiriske undersøgelse, er, hvordan læring kan gøres empirisk tilgængelig. Tanker er private, og selvom man spørger folk, kan man ikke være sikker på at få at vide, hvad de tænker. Så hvis man kun opfatter

læreprocessen som bestående af private tanker, har man et empirisk problem. Hvis man derimod opfatter læreprocessen som mediering af menneskelig virksomhed, så er der en lang række muligheder for at nærme sig læreprocessen empirisk via observation af handlinger og operationer, interviews, registrering af udsagn og deltagelse i og registrering af dialoger.

Mead siger om handlinger, at de ikke bare er ydre, de har også en indre side, der er en tankeproces hos individet både før, under og efter den ydre iagttagelige handling. De ydre (sociale) handlinger kan derfor ses som forårsaget af tankeprocesser og som årsag til tankeprocesser. Samlet set omfatter handlingen således en observerbar og en ikke-observerbar side. ”There is a field within the act itself which is not external, but which belongs to the act, and there are characteristics of that inner organic conduct which do reveal themselves in our attitudes, especially those connected with speech.” (Mead (1934) 1956: 133). Vygotsky opfattelse er helt sammenlignelig med Meads (Wertsch 1985 : 62). Det er dialogen i bred forstand, der er formidler af de ikke observerbare dele af handlingerne. Med dialogen i bred forstand menes både tale og kropssprog (gester), og vi kan tilføje både skriftlig og elektronisk dialog. Med baggrund i Meads teori antages det således, at deltagelse i dialogen (lærehandling) er et observerbart udtryk for læreprocessen. Säljö har dog den vigtige pointe (jf. ovenfor), at det ikke er sikkert, at individet udtrykker alt, hvad det tænker. Derfor kritiserer han forskning, der undersøger handling og udtaler sig om tænkning (Säljö 2003 : 124ff) for at gøre sig skyldig i en kategorifejltagelse. Hvis vi i empirisk forskning både skal tage Mead og Säljös kritik alvorligt, må det betyde, at vi bevæger os på en knivsæg. Vi kan i empiriske undersøgelser observere handlinger. Det er vores empiriske repræsentationer af læreprocessen. Ved analyse kan vi direkte aflæse de ydre handlinger, men er henvist til at fortolke os frem til mulige bagvedliggende tanker. Dvs. meningen med handlingerne. Ved også at spørge personen om dennes oplevelse af situationen kan vi supplere og evt. understøtte vores tolkning.

6.10 Læringens samlede kompleks

Karen Borgnakke, som har gennemført feltforskningsstudier i undervisnings- og læreprocesser, diskuterer spørgsmålet om læringens empiriske tilgængelighed ud fra et begreb om læringens kompleksitet, eller *læringens samlede kompleks*. Læring består af nogle grundkomponenter, de lærende (subjekter), den sociale sammenhæng og den objektive virkelighed, som er tilstede og virksomme i al læring. ”...læring (..) refererer (altid) til de(n) objektive, sociale og den subjektive virkelighed på én og samme gang. Dermed refereres til læringens samlede kompleks” (Borgnakke 2000 : 323). Læringen kan – iflg. Borgnakke – ikke lokaliseres til et bestemt sted (et bestemt subjekt eller et bestemt læringsfællesskab) eller en bestemt tid (dengang jeg faldt ned i et hul, eller dengang jeg læste en bestemt bog). Den foregår som vekselvirkningsprocesser mellem subjekter og objekter i sociale fællesskaber, der interagerer med andre sociale fællesskaber. Der er altid flere subjekter involveret i en læreproces, selv hvis du sidder alene på dit værelse bag en låst dør i marts 2004 og læser en bog og lærer af det (internalisering), involverer processen alligevel flere subjekter, nemlig ud over dig selv, forfatteren og alle de forfattere og inspirationskilder forfatteren bygger på og dem, du deler dine tanker med eller ubevidst påvirker, når du ved en senere lejlighed siger eller gør noget på en bestemt måde, fordi du lærte noget ved at læse bogen (eksternalisering). Man kan spørge; hvornår foregik læringen egentlig? Var det, da du sad og læste? Var det, da forfatteren skrev bogen? Var det, da din læsning af bogen indvirkede på dine handlinger, og du fik respons? Svaret er, at den foregik alle stederne, tidsmæssigt og

rummæssigt forskudt i en – i princippet – uendelig lang interaktionskæde. Med en metafor fra it-verdenen kan vi sige, at du egentlig bare loggede dig på læringsnettet. Hvis du ikke havde logget dig på, havde du ikke fået del i læringen. Det gør det meget vanskeligt empirisk at undersøge læring i sin fulde kompleksitet, fordi læringens grundkomponenter "...allerede (er) praktisk indlejret i de levende dynamiske læreprocesser og deres flertydige objektive og subjektive betydningslag." (Borgnakke 2000 : 324).

Jeg forstår udtrykket *læringens samlede kompleks* som en udstrækning af læringen i tid og rum og i dybden. Udstrækningen i tid og rum refererer til den ovenfor beskrevne interaktionskæde. Dybden refererer til læringens forskellige betydningslag. Det, du lærer ved din deltagelse i læreprocesserne, kan senere ændre betydning. Det kan have forskellig betydning for forskellige deltagere og det kan sågar have forskellige betydninger på samme tid for den enkelte. Hvad vil det f.eks. sige at lære social ansvarlighed? Bortset fra at det nok ikke lader sig beskrive præcist, så er der ingen tvivl om, at det betyder noget forskelligt for børn og voksne, at det kan betyde konkret ansvarlighed overfor din familie og dine naboer og en mere abstrakt politisk ansvarlighed overfor retfærdighed i verden. Så den sociale ansvarlighed, børn lærer i børnehaven, kan få helt ny mening i voksenalderen.

Nogle læreprocesser er mindre komplekse end andre, dvs. at de består af korte interaktionskæder eller -netværk og få betydningslag. Dem, der foregår helt ukoordineret og tilfældigt i hverdagslivet, fortøner sig i komplekse forbindelser og betydninger, hvorimod dem, der afgrænser sig til læring af noget ganske bestemt i en social organiseret sammenhæng, f.eks. i en undervisningssituation, er mere overskuelige. Det sidste kaldes for *indlæring* eller *organiseret indlæring*, hvilket næsten sættes lig med undervisning (Säljö 2003: 25-23, Borgnakke 2000 : 325). Et velafgrænset fagligt stof skal ind(læres) i hovederne på nogle konkrete elever, af en konkret lærer, i en afgrænset tidsperiode.

Borgnakkes konklusion er, at når fokus "sættes på forholdet mellem 'undervisning' og organiseret 'indlæring', befinder vi os på den empiriske forsknings centrale sted. Når vi derimod sætter fokus på 'elev' og 'læring', forstået som fokus på de lærendes processer, så befinder vi os på grænsen af forskningens empiriske ydeevne." (Borgnakke 2000 : 328). Men hun tilføjer, at det ikke betyder, at vi befinder os på grænsen af interessefeltet. Men hvordan skal det forstås? Skal det forstås sådan, at det er umuligt at skaffe sig empiriske data fra de komplekse læreprocesser, den lærende indgår i eller de komplekse læreprocesser, der foregår i den lærende? Eller skal det forstås sådan, at det nok kan lade sig gøre at skaffe en eller anden form for empiriske data, men at kvaliteten er ringe. Borgnakke besvarer ikke disse spørgsmål klart. Hun benytter både formuleringer som 'det empirisk utilgængelige' og 'det empirisk vanskeligt tilgængelige', hvilket notorisk ikke betyder det samme. "Således kommer læringens grundkomponenter og de levende læreprocesser på én og samme gang til at repræsentere det tilgængelige og det empirisk utilgængelige, eller i det mindste det kun vanskeligt tilgængelige." (Borgnakke 2003 : 324-325). Man fornemmer en frontiere, hvor den empiriske feltforsker som en opdagelsesrejsende bevæger sig længere og længere ind i et uoverskueligt vildnis af komplekse sociale og mentale læreprocesser. Den empiriske utilgængelighed i Borgnakkes forstand er under alle omstændigheder af en helt anden karakter end behaviourismens, der handler om, at de mentale processer principielt ikke er observerbare og dybest set kan reduceres til betingede reflekser. Borgnakke interesserer sig som

feltforsker for de sociale læreprocesser, som jeg her kalder lærehandlinger, og der er for hende ingen anden principiel empirisk grænse, end den der ligger i kompleksiteten heraf. Men selvom vi har empiriske vanskeligheder, kan vi godt identificere centrale læreprocesser (der befinder sig inde i vildniset) mere alment, og det kan vi, fordi sproget allerede rummer en viden herom. Det peger Borgnakke også på.

Vi kan både identificere de sociale kontekster de foregår i, familien, arbejdspladsen, kammeratsskabsgruppen etc. og benævne de centrale læreprocesser; modning, normdannelse, kompetenceudvikling, social ansvarliggørelse etc. Sproget medierer verden for os (Vygotsky (1934) 1982). ”Sprogets styrke som medierende redskab - og som ressource for skabelse af viden om verden er (...) et resultat af den fleksible og udviklingsdygtige relation, der er mellem sproglige udtryk og de fænomener, som disse udtryk henviser til – det vil sige det, vi kan kalde sprogets semiotiske funktion...”(Säljö 2003 : 90).

Vi må altså leve med, at den empiriske forskning ikke er i stand til grundigt at undersøge meget komplekse læringsfænomener, men der er ikke nogen principiel forhindring herfor, så længe vi holder os til den interpsykiske læreproces, dvs. kommunikation. Vejen hertil er at prøve at kortlægge læringskæder eller læringsnetværk og undersøge betydningslag. I overensstemmelse med den sociokulturelle læringsteori forstår jeg læreprocesser som det samspil mellem sociale og psykologiske lærehandlinger, der er del af større eller mindre læringskæder, som udvikler sig, når mindst to individer involverer sig. Det foregår som en medieret vekselvirkning mellem internalisering (appropriering)¹⁵ og eksternalisering. Det foregår i sociokulturelle kontekster, bestående af artefakter, som er fysiske og intellektuelle redskaber, og institutionelle forhold, som repræsenterer tidligere læring. Kommunikation/dialog er den væsentligste lærehandling overhovedet. Lærehandlingerne indgår som en virksomhed, f.eks. som undervisning.

6.11 Sammenfatning

Læringsspørgsmålet spiller en stor rolle for dette projekt, idet læring i sidste instans er det afgørende kriterium for en undervisningsevaluering. Men problemet er, at det er et meget vanskeligt definerbart og et meget vanskeligt operationaliserbart kriterium. Det giver ikke umiddelbart noget mening at spørge, hvor meget eleverne har lært i en given undervisning, idet læring slet ikke kan måles i mængder. Som vi så i diskussionen om læringens samlede kompleks, rummer læringen flere betydningslag, hvoraf mange lag først åbenbarer sig for den lærende hen ad vejen, når det lærte kommer i spil i bestemte sammenhænge. Der er en nøje sammenhæng mellem fænomenerne ’læring’ og ’betydningsdannelse’. Man kan sige, at de to fænomener er identiske, og man kan vælge at kalde processen for læring, når den finder sted inden for skolen, og for betydningsdannelse, når den finder sted uden for skolen. I hverdagssproget er der imidlertid ikke en sådan skarp sontring, men jeg tror alligevel, at det er fremmede for forståelsen at have den i baghovedet.

Et eksempel. Når bekendtgørelserne for undervisningen i et fag skal laves, er det et centralt spørgsmål, på hvilket klassetrin eleverne skal lære det ene og det andet, der hører til faget, f.eks. undervisningen i demokrati i samfundsfag. Demokrati er et meget

¹⁵ Jeg har ikke helt opgivet termen internalisering, hvilket hænger sammen med, at der i dele af projektets empiriindsamling implicit forudsættes en indre piagetsk kognitiv struktur hos den lærende (se kapitel 8 om læringsteori til praktisk brug), selvom mine teoretiske overvejelser i løbet af projektet har peget i retning af en kritik af denne opfattelse.

komplekst begreb og et endnu mere komplekst samfundsfænomen. Derfor vælger man naturligvis at starte i den lette ende og siger, at demokrati som styringssystem, det med at det er flertallet, der bestemmer, hører til undervisningen i folkeskolen. Vanskeligere dele, f.eks. demokrati som mindretalsbeskyttelse, som ytringsfrihed og retssikkerhed etc. placerer vi både i folkeskole og på begynderniveauerne på ungdomsuddannelserne, og demokrati som kultur og livsform, demokrati som dialog og demokrati som idé placerer vi på ungdomsuddannelsernes højeste niveauer. Alene på grund af den faglige progression er det umuligt at sige, at nu har en elev lært demokrati. Vi kan kun sige, at nu har en elev lært *om* demokrati, fordi vi ved, at der er mange betydningslag, som eleven endnu ikke har lagt mærke til. Selv hvis eleven behersker hele pensum, må vi sige, at der er meget mere at lære. Der er flere betydningslag af fænomenet demokrati, der først vil åbenbare sig for eleven/den lærende i det virkelige liv, f.eks. i parforholdet, på arbejdspladsen og i det hele taget i relationerne med andre mennesker, både de personlige og nære og de forretningsmæssige, politiske, nationale og internationale etc. En rejse til et andet land kan pludselig afdække helt nye betydningslag i begrebet og fænomenet demokrati. Det kan oven i købet ske, at personen opnår en magtfuld stilling og ikke viser sig i stand til at forvalte sin position demokratisk. Vi kan så sige, at vedkommende ikke har lært noget som helst, fordi han ikke har forstået alvoren i det lærte. Så selv et så relativt velafgrænset fænomen som demokrati viser sig at rumme adskillige betydningslag.

Når vi taler om læreprocessen må vi derfor indskrænke os til at sige, at eleven lærer *om* demokrati og prøve at fortolke, hvilket fagligt niveau det foregår på. Hvis vi taler om noget endnu mere sammensat, som f.eks. at lære et sprog, så kompliceres læreprocessen yderligere.

Et evalueringskriterium for undervisningens kvalitet kan derfor være, om der finder et fornuftigt samspil sted mellem undervisningen og elevens arbejde med et bestemt stof, dvs. elevens handlinger.

Det rejser så det næste spørgsmål, nemlig hvad er et fornuftigt samspil? Svaret herpå afhænger af, hvordan man forstår læring.

Det sociokulturelle læringssyn, der er argumenteret for her i kapitlet, forstår læring som noget, der foregår som handlinger (sociale og psykiske), der føjer sig sammen i et komplekst netværk af handlinger, der foregår som dialogiske og kommunikative (i bred forstand) processer og udgør komplekse interaktionskæder/læringsnetværk mellem mennesker, hvad enten de er fysisk og tidsmæssigt adskilt eller ej. Dialogiske handlinger er de helt centrale lærehandling.

Læring finder sted som en vekselvirkning mellem internalisering/appropriering og eksternalisering. Viden lagres i de kulturelle redskaber: Sprog, begreber, bøger, maskiner, fysiske redskaber etc. Læring er således historisk nedlagt (eksternaliseret) i de kulturelle redskaber (artefakterne) og gøres tilgængelig for den lærende ved brug (bemestring) af redskaberne, som fungerer som medier for den eksternaliserede viden og kundskab. Sprog, kommunikation og dialog er de vigtigste medier af dem alle. Det er vigtigt at fastholde Bakhtins pointe om, at dialogen rummer og sammenholder forskellighederne, herunder også uenigheder, modsætninger og konflikter. Der ligger altså ikke en konsensusforståelse i begrebet.

Analytisk forstår vi udvekslingen mellem den lærende (vekselvirkningen mellem internalisering/appropriering og eksternalisering) og omgivelserne, som medieret af de kulturelle redskaber og situeret i konkrete målrettede virksomheder, hvis grundlæggende

formål er styrende for de handlinger, der foregår i dem. F.eks. er handlinger i virksomheden 'arbejde' bestemt af dens formål/motiv, som er produktion. Handlinger i virksomheden 'fritidsliv' er bestemt af motivet om oplevelse, og handlinger i virksomheden 'undervisning' er bestemt af motivet om læring.

Læring foregår, når den lærende med sine egne handlinger, i en bestemt virksomhed (activity), ved brug af redskaber kobler sig på komplekse læringsnetværk. Undervisning er blot en ud af flere mulige virksomheder, og den føjer 'blot' nogle målrettede handlinger (undervisningshandling) til de komplekse læringsnetværk, hvoraf dialogiske handlinger er helt centrale.

Undervisningsvirksomhed skal derfor evalueres for sin evne til at indgå i et samspil med elevernes lærehandling og for sin evne til at motivere eleverne til at lade deres handlinger motivere af et ønske om læring.

En markant uklarhed i ovennævnte sammenfatning er spørgsmålet om internalisering contra appropriering, idet det rummer spørgsmålet om eksistensen af den lærendes indre kognitive struktur. Hvis vi taler om internalisering, indebærer det, at den lærende tager noget fra omgivelserne ind i sin indre kognitive struktur og bærer denne viden og kundskab med sig. Hvis vi taler om appropriering, indebærer det, at vi nøjes med at sige, at den lærende lærer at benytte (bemestre) nogle redskaber, som i sig rummer viden og kundskab, f.eks. rummer kniven en viden om, hvordan den skal bruges, og hvad den kan bruges til. Sproget rummer i virkeligheden næsten al menneskelig viden. Vi slipper hermed for at tage stilling til eksistensen af den indre kognitive struktur. Som det vil fremgå af kapitel 8, mener jeg, at vi vil afskære os fra en meget frugtbar teori om læring, nemlig den Piaget-inspirerede, hvis vi bare smider forestillingen om den indre kognitive struktur ud. Vi ville også få et problem med overhovedet at fastholde forestillingen om et selvstændigt individ med egen vilje og eget ansvar. Subjektet ville forsvinde fra analysen, eller i hvert fald komme til at stå svagt, hvilket jeg mener vil være meget uheldigt og ufrugtbart. Af disse grunde fastholder jeg et både-og perspektiv på læring som siger, at viden og kundskab i høj grad er eksternaliseret til kulturelle redskaber, men den enkelte bærer også en viden og kundskab med sig fra situation til situation, ikke mindst via tilegnelsen af sprog og begreber, som benyttes i tankeprocesser, men også i form af tavs viden internaliseret som kropsliggjorte erfaringer.

Læreprocessen opfattes samlet set som et kompleks af mange forbundne psykiske og sociale handlinger. De sociale handlinger kan iagttages, og de er en del af læreprocessen og man kan sige, at de rummer aftryk – spor – af den komplekse læreproces, fordi de selv er en del heraf. Ved at iagttage handlingerne og analysere dem for sådanne spor, kan man komme frem til ret præcise forestillinger om læreprocessen, som her – i tråd med sociokulturel læringsteori – forstås som en udvikling af en kyndighed (håndværksmæssig eller intellektuel) i omgangen med materialer, redskaber og problemstillinger i den materielle verden (se sporanalysen i kapitel 14).

Vi må leve med, at den empiriske forskning ikke er i stand til grundigt at undersøge meget komplekse læringsfænomener til bunds, men der er ikke nogen principiel forhindring herfor, så længe vi holder os til den interpsykiske læreproces, dvs. handlinger, herunder kommunikation. Det kan bl.a. gøres ved analyse af dialoger.

Kapitel 7

Hvordan spiller evaluering, undervisning og læring sammen?

”Teaching and learning are correlative or corresponding processes, as much as selling and buying. One might as well say he has sold when no one has bought, as to say that he taught when no one has learned.” (John Dewey (1910)1991 : 29).

7.1 Indledning

Dette kapitel rummer visse gentagelser vedrørende læring fra forrige kapitel, Det er gjort af hensyn til fremstillingens læsbarhed og for lettere at kunne sætte begrebet i spil med undervisning og evaluering, og bestræbelsen har været at uddybe, ikke at gentage. Og fokus er på samspillet mellem evaluering, undervisning og læring, ikke på forrige kapitels grundlæggende spørgsmål om læring.

Teoretisk arbejder afhandlingen med en sammenkobling af tre fænomener: Undervisning, evaluering og læring. Disse tre elementer er gammelkendte ingredienser i skolebaserede læreprocesser. Og i den traditionelle skoleverden ligger der en underforstået rækkefølge og sammenhæng mellem dem, som enten hedder:

1. undervisning leder til læring, som evalueres ved eksamen i form af tests (evaluering af læring), eller
2. undervisning leder til læring, undervisningens kvalitet evalueres med henblik på at sikre god undervisning (evaluering af undervisning).

Her koncentrerer vi os om den sidstnævnte sammenhæng. I de senere år er der i forsker- og skolekredse vokset en ny forståelse af sammenhængen mellem de tre elementer frem, og nogle taler om en ILA- kultur (Instruction, Learning and Assessment) (Birenbaum 2003) eller en 'new assessment era' (Gielen m.fl. 2003), som indebærer en langt mere kompleks forståelse af samspillet mellem de tre elementer. ”In the so called ”new assessment era”, there is a drive towards using assessment as a tool for learning. The emphasis is placed on gradually integrating instruction and assessment and on involving students as active partners in the assessment process” (Gielen m.fl. 2003 : 51).

Birenbaum kobler denne nye forståelse sammen med udviklingen fra industrisamfund til videnssamfund, som stiller nye krav til undervisningen om at udvikle omstillingsparate og selvreflekterende elever, som er i stand til at indgå i livslange læreprocesser.

Det er en helt fundamental antagelse i denne tankegang, at kvaliteten af en lærers undervisning hænger nøje sammen med lærerens mulighed for at evaluere den løbende. Evaluering er her bredt forstået som en feedback mekanisme, der giver oplysninger om undervisningens effekt, forstået som igangsætning og påvirkning af lærehandlinger via undervisningshandlinger. Feedback sætter læreren i stand at bedømme, justere og forandre sin undervisning på en hensigtsmæssig måde og sætter eleverne i stand til at bedømme, justere og forandre deres egen deltagelse hensigtsmæssigt.

7.2 Klasseundervisningen

Den undervisning, jeg interesserer mig for her, er den traditionelle klasseundervisning. På trods af mange reformbestræbelser har denne undervisningsform vist sig særdeles sejlivet. Jeg kender ikke konkrete tal for dens udbredelse, men vil skønsomt anslå, at den i forskellige varianter tegner sig for op mod 90% af den undervisning, børn og unge i Danmark udsættes for, og jeg har ingen grund til at tro, at situationen er ret meget anderledes i andre lande.

Finn Rasborg gennemgår i en publikation fra 1968 14 forskellige undervisningsmetoder, som han sammenfatter under betegnelsen 'holderarbejde' (Rasborg 1968). Han ser

'holdarbejde' som forskellig fra 'individuelt arbejde' og 'gruppearbejde'. Han benytter betegnelsen 'hold' til at betegne lærer og elever. 'Individuelt arbejde' og 'gruppearbejde' betyder, at holdet deles op, så selv i disse arbejdsformer er der et 'hold' eller en klasse, bestående af en lærer og nogle elever, som basisstruktur. Samlet opregner han 25 forskellige holdbaserede arbejdsformer, og så har han endda ikke nævnt undervisningsdifferentiering, som netop forudsætter et hold. Selv projektarbejdsformen, som Rasborg heller ikke omtaler, har plenum-seancer, hvor hele holdet mødes og er i det hele taget blevet tilpasset realiteten i skolesystemet, som har klassen som grundlæggende enhed. Holdet eller – som jeg foretrækker at kalde det – klassen, bestående af en lærer og nogle elever, er skolens helt fundamentale læringsfællesskab. Vi kan næsten ikke sige lærer uden at sige klasse og omvendt.

Næsten lige så veletableret som klasseundervisningen selv er kritikken af klasseundervisningen. Kritikken går på, at eleverne ikke bliver aktiveret, at det er læreren, der gør alt arbejdet, at eleverne fratages ansvaret for deres egen læreproces, at de bogligt svage elever ikke kan følge det fælles faglige niveau, at de meget dygtige elever ikke får udfordringer nok, at klassen er for snævert et læringsmiljø, at klassen ikke har noget med virkeligheden at gøre etc. Det er vel fordi, mange har søgt at løse klassens problemer, at Rasborg er i stand til at opregne så mange undervisningsformer. I den forstand er nærværende projekt bare et nummer i rækken af projekter, der kommer med et forslag til, hvordan klasseundervisningen kan indrettes.

Men klassefællesskabet er også højt besunget, som barnets og den unges grundlæggende sociale fællesskab uden for familien.

Der er derfor al mulig grund til forskningsmæssigt netop at beskæftige sig med den traditionelle klasseundervisning.

7.3 Proces- og produktanalyse

Det, vi undersøger, er hverdagsfænomenerne eller praksisformerne. Analytisk kan de studeres som processer, dvs. mens de foregår og som produkter, hvilket vil sige at undersøge dem, efter at de har fundet sted. I så fald er man nødt til at undersøge de tekster (og evt. andre produkter), de kaster fra sig, f.eks. undervisningsplaner, nedskrevne evalueringskriterier, evalueringsresultater, testresultater, elevers og læreres udsagn herom mv. De to undersøgelsestyper supplerer hinanden. Styrken ved procesanalysen er, at den er dynamisk og samtidig med det, der faktisk sker. Svagheden er, at det er svært at fastholde analyseresultaterne, fordi de som en del af en fortløbende proces kan være ret flygtige. Styrken ved en produktundersøgelse er omvendt, at resultaterne er lette at fastholde, og at den kan gentages, svagheden er til gengæld, at den er statisk og tids- og rummæssigt adskilt fra det undersøgte. I denne undersøgelse afprøves en metode til procesevaluering. Det vil i praksis sige, at lærer og elever skal evaluere undervisningens kvalitet, samtidig med at den foregår, og ideelt set ændre den på stedet, hvis evalueringen peger på behov herfor. Det kan være vanskeligt nok i sig selv, men det egentlige problem er, hvordan resultaterne af en sådan processuel evaluering kan fastholdes som andet end flygtige fornemmelser hos deltagerne. Man kan selvfølgelig argumentere for, at der ikke er behov for at fastholde resultaterne, hvis de straks omsættes til forandringer i undervisningen. Hermed er undervisningen fornyet, og hvad skal vi med en viden om, hvordan den var engang, selvom 'dengang' bare var for få øjeblikke siden. Denne argumentation holder et godt stykke ad vejen. Det vigtige er, at undervisningen bliver god, og det sikrer vi os ved at indbygge en evalueringsdynamik i den. Det er lidt ligesom med bilen. Det vigtigste er, at motoren går godt og ikke bruger for meget energi. Det fornemmer vi, når vi kører. Så kan vi være ligeglade med alle de evalueringsresultater,

som sensorer producerer og regulatorer omsætter i form af justeringer. Det er det samlede resultat, sikker drift og god energiøkonomi, vi er interesseret i. Men argumentationen holder kun et stykke ad vejen. Hvis vi bliver lidt i billedet med bilen, så er det kun, når det går godt, at vi kan være ligeglade med alle devalueringerne. Når motoren begynder at hakke i det, bliver det pludselig meget relevant med fejlfinding, og her kommer alle delmålingerne fra sensorer og regulatorernes justeringer pludselig til deres ret. Og mekanikeren kan slet ikke undvære dem. Analogien er selvfølgelig en forenkling, men den peger på nødvendigheden af at kunne fastholde nogle centrale resultater fra en processuel evaluering. I praksis betyder det, at procesanalysen må suppleres med en produktanalyse.

Borgnakke har en diskussion om evaluering af proces og produkt (Borgnakke 1995 : 24ff), som vi kan benytte os af. Læring kan forstås både som proces og produkt. For ikke at blande tingene sammen benævnes 'læring som proces' for *læreproces* (*erkendelsesforløb*) og 'læring som produkt' som *læringsprodukt* (*erkendelser*). Læringsproduktet består af vækst i den indlærte viden og færdigheder hos den lærende (eleven). Hvad enten denne vækst sker i form af kognitive forandringer eller forøget bemestring af kulturelle redskaber (artefakter) (jf. diskussionen i kapitel 6). Læringsproduktet er således et resultat af en læreproces. Vi må altså principielt skelne mellem evaluering af læreprocessen og evaluering af læringsproduktet. Sondringen mellem læreproces og læringsprodukt klargør, at det er læreprocessen og ikke læringsproduktet, undervisningen er direkte koblet til. Undervisning skal igangsætte og/eller påvirke læreprocesser. Undervisningsproduktet er et resultat af læreprocessen, som muligvis er blevet påvirket af undervisningen. Det betyder, at undervisningens kvalitet kun meningsfuldt kan evalueres i forhold til læreprocesser.

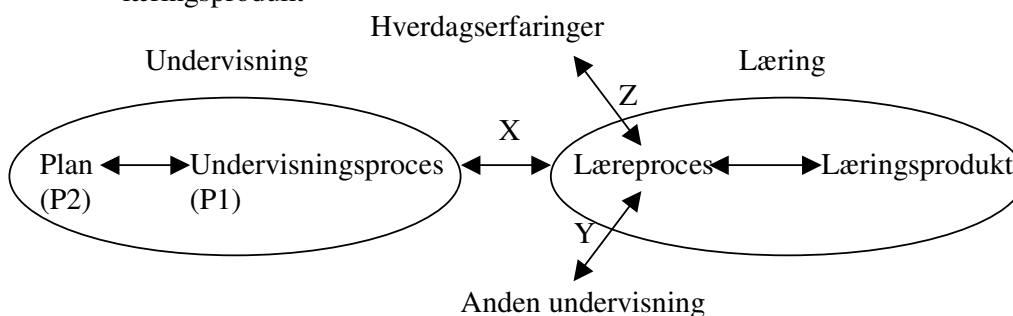
I undervisningen kan en tilsvarende skelnen mellem proces og produkt gennemføres som forskellen på den intenderede praksis (de faglige mål og undervisningsplanen) og den faktiske praksis (det, der konkret sker i selve undervisningsprocessen i den konkrete time) (Borgnakke 1996 : 43). At der kan være ganske betydelig forskel på de to praksisser, illustreres hos Karen Borgnakke, som i sin feltundersøgelse af projektarbejde konstaterer, at det "trods den megen offentlige og uddannelsespolitiske debat, hørte (..) til sjældenhederne, at undervisningen og den pædagogiske praksis stod i debattens centrum" og "De pædagogisk praktiske aspekter havde det med at fortone sig og blive gemt bort – i debatter der så snarere handlede om faget, niveauet, strukturerne, principperne eller undervisnings- og arbejdsformerne slet og ret." (Borgnakke 1996 : 106, 107). Hun knytter her an til Lars Løvlie¹⁶, som "opererede med tre pædagogiske refleksions- og praksisniveauer, forkortet til P1, P2 og P3 (...). Befinder vi os på P1-niveau, befinder vi os i undervisningen. (...): P2-niveauet svarer til dér, hvor undervisningen tilrettelægges, altså der hvor lærerne planlægger den kommende undervisning, diskuterer den igangværende – eller (...) der hvor undervisningen evalueres af lærerne, og elever og studerende, hvis de er involveret i planlægning og evaluering. Altså P2-niveauet er *om* undervisning. (...) P3-niveauet svarer til dér, hvor undervisning/uddannelse/pædagogik *metareflekteres og begrundes* som undervisning og målrettet pædagogisk handling teoretisk, filosofisk, politisk etc." (Borgnakke 1996a : 107, 275ff). Borgnakke fastholder sondringen mellem de tre praksisniveauer, P1, P2 og P2, efter en kort diskussion af

¹⁶ Lars Løvlie. Universitetspedagogik – eller debatten som ble vekk, i Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?, Mediaas, Nina m.fl, (red.), Gyldendal, Oslo 1972

Erling Lars Dales oversættelse af dem til kompetenceniveauer (K1, K2 og K3), netop fordi der er tale om praksisniveauer, som man konkret kan gå ud og undersøge. I nærværende sammenhæng vil Løvlies sondring ligeledes blive fastholdt med samme begrundelse. Og vi vil holde P3-niveaet i baggrunden. Det betyder, at vi i kan opfatte undervisning som P1 (undervisningsproces) og P2 (plan og tilrettelæggelse forud og evaluering efter forløbet – samlet benævnt plan).

Det kan nu præciseres, at det er *undervisningsprocessen* og *læreprocessen*, der har direkte forbindelse med hinanden. Der kan være uendelig langt fra den intendede praksis (planen) til læringsproduktet. Og undervisningsprocessen er helt sikkert ikke alene om at påvirke læreprocessen.

Fig. 7.1. Samspil mellem undervisningsplan, undervisningsproces, læreproces og læringsprodukt



X: Relationen mellem undervisningsprocessen og læreprocessen = interaktive handlinger i klassen.

Y: Relationen mellem anden undervisning og læreprocessen.

Z: Relationen mellem hverdagsviden/habitus og læreprocessen.

Det, man kan forlange af undervisningen, er, at den påvirker læreprocessen og indgår i et samspil med læreprocessen. Det er derfor samspilsrelationen mellem undervisningsprocessen og læreprocessen, benævnt med X i figur 7.1 ovenfor, der er den egentlig interessante for undervisningsevalueringen.

Det er de lærende, der ejer læreprocessen. Læreprocessen vil *aldrig* udelukkende være et resultat af undervisningen, da det må antages, at der foregår mange ting blandt eleverne (de lærende), som påvirker læreprocessen. Undervisningen er blot et blandt flere input hertil, jvf. Y og Z relationerne i figur 7.1. *Derfor må vi kunne evaluere undervisningen på dens evne til at blive et betydeligt og et relevant input til læreprocessen.*

Det kan sagtens være relevant at foretage produktevalueringer, men disse skal sættes i forhold til procesevalueringer for rigtigt at give mening som evaluering af undervisningens kvalitet. Elever har forskellige faglige forudsætninger. Derfor er eksamensresultaterne (produktevalueringer) ikke en fair sammenligning mellem undervisningen på to forskellige hold. Der kan sagtens have fundet bedre undervisning sted, forstået som væsentligere undervisningspåvirkning af og samspil med elevernes læreprocesser, på det hold, der opnår de laveste resultater ved eksamen.

Hvis vi skal gøre os håb om at lave bare nogenlunde pålidelige procesevalueringer, bliver vi nødt til at benytte evalueringsmetoder, der er aktive i undervisningsprocessen. Det er derfor, at det er vigtigt med en integration af undervisning og evaluering, og det er derfor, det er vigtigt, at evalueringen er fortløbende, formativ og i det hele taget følsom overfor de faktiske problemer. Angelo m.fl. opstiller, i et amerikansk værk om evalueringer og undervisningsmetoder i collegeundervisningen, 7 karakteristika ved en sådan processuel evalueringsskik, som også kan tjene som sammenfatning her.

Den skal være:

- a. Learner-Centered
- b. Teacher-Directed
- c. Mutually Beneficial
- d. Formative
- e. Context-Specific
- f. Ongoing
- g. Rooted in Good Teaching Practice. (Angelo m.fl. 1993)

7.4 Læreprocessen er indlejret i dialogen

Det antages, at læreprocessen er indlejret i dialogen. Dialogen kobler en ydre samtale (udveksling med andre) og en indre samtale (tanker) og kan derfor analyseres som en lærehandling. Hvis vi reserverer termen 'dialog' til at betegne kommunikation, som rummer reel udveksling mellem to eller flere parter, så betyder det principielt, at enhver dialog er udtryk for, at der foregår en læreproces. Enhver dialog kan derfor meningsfuldt undersøges for sit læringsindhold. Hvis en faglig lærer-elevsamtale kan karakteriseres som en dialog, foregår der også en faktisk undervisningspåvirkning af læreprocessen (se analyserne i kapitel 12 og 13). Selve læringsindholdet kan kun konstateres via en undersøgelse og fortolkning af dialogen. Undervisningsdialoger og evalueringsdialoger er principielt udtryk for, at der finder læring sted. Hvis vi både har et undervisningsmæssigt (faglige lærehandling) og et evalueringsmæssigt (refleksion over undervisnings- og læreprocesser) indhold i en dialog, kan vi tale om en integration mellem undervisning og evaluering, og vi kan analysere sådanne dialoger for deres læringseffekt. Omvendt kan en sådan undersøgelse også pege på anden læring, end den undervisningen kan være ansvarlig for.

Lige gyldigt hvilket fagligt emne der tales om, vil den, der deltager i en samtale herom, udsætte sig for at lære noget. Faktisk kan vi strække udsagnet så vidt som til at sige, at det vil være underligt, hvis man kunne undgå at lære noget af det, man samtaler med andre om. Læreprocessen er på denne måde indlejret i dialogen. Og dialogen er samtidig medium for undervisningen. Deltagelse i en lærer-elevdialog er på den ene side en social lærehandling, der er forbundet med den komplekse læreproces. Den består af tankeprocesser og ubevidste mentale processer (perception, hukommelse, indlevelse m.v.) og af sociale handlinger i form af tale, lytning, argumentation etc. På den anden side er deltagelse i en lærer-elevsamtale også en undervisningshandling. En handling, som er udtryk for de faktiske processer i undervisningen (til forskel fra de intenderede og planlagte). Deltagelse i en faglig undervisningsdialog har således en dobbelt funktion, nemlig både som lærehandling og som undervisningshandling og rummer derfor selve samspillet mellem undervisningsprocessen og læreprocessen i sig.

7.5 Undervisningsdialogen som evalueringsobjekt

Man kan godt deltage i undervisningshandling uden at engagere sig dybt i dem. Herved bliver de kun i ringe grad eller slet ikke til lærehandling. Det er netop dobbeltfunktionen, der gør undervisningsdialogen interessant som evalueringsobjekt, idet handlingerne naturligvis både kan analyseres som lærehandling og som undervisningshandling. Analyseres de som rene lærehandling, er vi interesseret i deres (evt. skjulte) budskaber om den lærendes faglige forståelse og faglige udvikling, og vi vil kigge efter spor af undervisningens indflydelse og samspil med den komplekse læreproces i form af implicite og eksplicite henvisninger hertil. Analyseres de som rene undervisningshandling, er vi interesseret i deres relevans i forhold til undervisningens

faglige mål. Og vi vil kigge efter spor af undervisningens hensigter og mål. Det første svarer til en evaluering af læreprocessen, det andet til en evaluering af undervisningsprocessen.

Parallelt med de faglige indlæg i dialogen vil deltagerne kunne ekspliciteres deres tavse viden om, hvor godt eller dårligt de selv og andre deltagere klarer sig fagligt, og hvor god og dårlig de oplever undervisningen. Hvis denne tavse viden ekspliciteres og gøres til genstand for refleksion, lærer deltagerne noget om deres egne og de andres faglige forudsætninger og oplevelse af undervisningens kvalitet. Ved lærer-elevdialoger lærer lærerne således noget om, hvad eleverne kan i forhold til hvad de havde forventet, og hvad undervisningen forudsætter. Og eleverne lærer noget om, hvad lærerne (undervisningen) forventer af dem i forhold til, hvad de faktisk kan. Da denne indsigt opnås i en dialog, hvor parterne sidder ansigt til ansigt, vil der være et stærkt incitament til umiddelbart at forsøge at løse eventuelle problemer og misforståelser. Man kan næppe tale med et menneske, der ikke forstår ens forklaringer, uden at føle en tilskyndelse til at forbedre dem. Det kan måske lyde banalt, men min undersøgelse har vist, at netop en fastholdelse af disse helt elementære forhold rummer nøglen til en måde at indrette undervisningsevaluering på, så den ikke bare omhandler kvaliteten af undervisningen og læreprocesserne, men direkte har indbygget en mekanisme, der sørger for at forandre undervisningen og deltagelsen heri i overensstemmelse med evalueringerne.

7.6 Samspillet mellem de tre processer: Undervisning, evaluering og læring

Dialogen har indlejret et undervisningspotentiale, et læringspotentiale og et evalueringspotentiale. En og samme dialog kan ses som undervisningsdialog, evalueringdialog og læringsdialog og kan analyseres som deltagernes undervisningshandling, evalueringshandling og lærehandling. Det dialogiske samspil mellem de tre processer er udnyttet metodologisk i dette projekt ved analyse af ganske bestemte lærer-elevdialoger, nemlig 5 minutters fagligt evaluerende samtaler mellem læreren og én elev ad gangen foran resten af klassen (se beskrivelse heraf i kapitel 2). Disse dialoger har til formål at integrere evaluering og undervisning i én og samme arbejdsproces, idet de både kan give parterne mulighed for at tale om bestemte faglige emner og give feedback til henholdsvis læreren, samtaleeleven og tilhørereleverne om samtaleelevens faglige niveau i forhold til det niveau, undervisningen forudsætter, og om lærerens evne til at engagere eleven i en faglig problemstilling på et niveau, der virker relevant for den pågældende elev. Ved at lade dialogen foregå i klasseoffentligheden får den karakter af en skueproces (og her tænkes bestemt ikke på fingerede retssager i en diktaturstat, men på åbenhed i bedste demokratiske stil), som tillader, at alle i klassen kan deltage med deres egne lærehandling, enten direkte ved efterfølgende at indgå i dialogen med egne bidrag eller indirekte ved indlevelse i dialogen. Åbenheden giver et grundlag for en fortsættelse af dialogen i klassen (og for den sags skyld andre steder og i andre sammenhænge) og dermed en spredning af lærehandling.

7.7 Undervisning og evaluering integreres via dialog

I projektet gennemføres en undersøgelse af mulighederne for integration af undervisning og evaluering i én og samme proces. Det giver helt naturligt disse to begreber en meget central stilling, og det er de to fænomener, projektet i praksis har undersøgt. Formålet med både evaluering og undervisning er at påvirke og igangsætte nogle lærehandling hos aktørerne, dvs. både hos eleverne og lærerne. Evalueringens genstand er undervisningen, idet den er en undersøgelse af undervisningens kvalitet. Og man kan ikke interessere sig meningsfuldt for kvaliteten af undervisning uden at interessere sig for, om

den lever op til sit formål, som her anses for at være igangsættelse og påvirkning af elevernes læring via igangsættelse af undervisningshandling. Både eleverne og lærerne har en interesse i at evaluere undervisningen for dens evne til at få eleverne til at deltage i den med deres egne lærehandling. Men der er en kvalitativ forskel på læring som fænomen og undervisning og evaluering som fænomener. Læring er direkte målet for undervisning og lidt mere indirekte også målet for evaluering (det umiddelbare evalueringsmål er kvalitetsbedømmelse). Der ligger altså en plan og en hensigt med både undervisningen og med evalueringen. Man underviser og evaluerer på bestemte måder for at opnå noget andet, nemlig læring i en eller anden forstand. Man lærer ikke nødvendigvis for at opnå noget. Læring sker bare under visse omstændigheder. Læring er en langt mindre kontrollerbar og konstaterbar proces, idet den involverer et kompleks af både sociale og psykologiske handlinger og ikke i sig selv er en organiseret virksomhed/aktivitet, men et resultat af andre virksomheder/aktiviteter, f.eks. undervisning. Som fænomener eksisterer undervisning og evaluering både som formulerede hensigter og planer, der kan analyseres som tekster, og som social praksis, der kan iagttages i klasserummet og andre steder, det foregår. Som fænomen er læreprocessen langt mere kompleks.

Denne forskel kan illustreres med et eksempel. Hvis en evaluering benytter 'effektivitet' som kriterium for god undervisning, f.eks. ved at sammenligne en elevs scorer i to på hinanden følgende tests og definerer forskellen (forbedringen eller forringelsen) som udtryk for undervisningens effektivitet, kan den let komme til at overse det allervigtigste, nemlig undervisningen og læreprocessen. Der ligger nemlig en implicit antagelse om, at det er undervisningens påvirkning af læreprocessen, der er årsag til forandringen. Men det behøver slet ikke at være tilfældet. Man kan teste en elevs viden, men man kan ikke heraf slutte, at der er en direkte og entydig årsagssammenhæng mellem undervisning og læring. Det har mange lærere fået fornemmelsen af til eksamen, når elever, der har været tavse og vist ringe engagement i undervisningen, overrasker ved at demonstrere, at de faktisk ved en hel masse om stoffet. I en sådan situation er mange lærere umiddelbart tilbøjelige til at tro, at eleven så måske alligevel har hørt efter i timerne, underforstået lærehandlingerne har alligevel fundet sted bare usynligt for læreren, hvilket også er en mulig forklaring, men bestemt ikke den eneste sandsynlige. Det kan være, at eleven har læst pensum for første gang ved eksamenslæsningen. I det tilfælde består lærehandlingerne af elevens interaktion med lærebogsmaterialet uden for undervisningen. Det kan være, at det er forældre eller kammerater, der har fungeret som lærere eller det kan være, at eleven allerede kendte stoffet, før undervisningen startede. I alle tilfælde er der tale om udnyttelse af et alternativt læringsfællesskab. I alle disse tilfælde har den undervisning, der evalueres, ikke haft nogen produktiv effekt på elevens læring. Det kan endda tænkes, at undervisningen direkte har hæmmet eleven i at lære nyt, fordi den ikke har stimuleret og igangsat lærehandling hos eleven. I det tilfælde har undervisningen ikke kun været spild af tid, men direkte skadelig for elevens læring.

En undervisningsevaluering, der ikke forholder sig direkte til elevernes konkrete lærehandling, er derfor ikke en egentlig undervisningsevaluering. Derfor er det nødvendigt at have en teori om, hvad læring er, så man har en forestilling om, hvad det er for et fænomen, der skal studeres og hvordan fænomenet ytrer sig i praksis, så man ved, hvad der skal iagttages.

7.8 Hvad kommer først: Undervisning eller læring?

Hvad er den logiske rækkefølge af de to fænomener: Undervisning og læring? Besvarelsen af spørgsmålet var ikke vanskeligt for mig som lærer. Her var der ingen tvivl om, at det var undervisning, der medførte læring og ikke omvendt. Men som forsker har jeg fået en alvorlig tvivl. Det er som spørgsmålet om hønen og ægget. Er undervisning noget, der skaber læringen, eller er læring noget, der skaber undervisningen? Den sidste variant er nok den, der kræver en forklaring. I nyere pædagogisk teori har begrebet 'situeret læring' fået stor indflydelse (Lave og Wenger 2003). Det er udviklet uden for skolen i en anden uddannelsesinstitution, nemlig mesterlæren. Begrebet henviser ikke bare til, at læring foregår et sted, i et fællesskab. Begrebet henviser til, at læring er en integrerende del af fællesskabet. Læring kan kun finde sted i et fællesskab (dvs. i samspil mellem flere personer), men det er også læring, der skaber fællesskabet eller i hvert fald bidrager hertil. I den traditionelle mesterlære er det virksomheden, der er stedet eller fællesskabet. En lærling lærer af dem, der allerede er etableret i fællesskabet, men de allerede etablerede lærer også af lærlingen. Selvom den strengt faglige læring i første omgang nok mest går den ene vej, fra mester til lærling, så vil den på lang sigt gå tilbage til virksomheden igen. Virksomheden fornyer sig ved læring, og læring kan ikke finde sted uden virksomheden. Der er ikke nødvendigvis nogen undervisning, forstået som planlagte aktiviteter, der skal fremme en bestemt læring. Derimod er der en læring, som måske stiller krav om at blive korrigeret. Denne korrektion er undervisning skabt af læring. Lærlingen lærer ved legitim perifer deltagelse (et meget centralt begreb hos Lave og Wenger). Det betyder, at lærlingen har ret og pligt (legitim) til deltagelse i produktionen, men fra en perifer position, hvor opgaverne udvikler sig fra de mindre krævende og ansvarsfulde til mere og mere krævende og ansvarsfulde. Hvis de lærer sig at gøre det hele korrekt, vil de ikke få nogen egentlig undervisning. Laver de noget forkert, vil de blive undervist.

Hvis tankegangen overføres til skolen, må det betyde, at læringen består i at udføre handlinger for og i skolen/klassen sammen med kammeraterne og læreren. Det er ikke så bemærkelsesværdigt, men betyder det også, at skolen/klassen ikke udvikler sig, hvis lærehandlingerne hører op? Leverer eleverne noget tilbage til skolen? Og hvis de gør, hvad er det så, de leverer tilbage? Og endelig: Stiller deres læring krav om (en korrigerende/opfølgende) undervisning?

Men læring i skolen er ikke på samme måde praksislæring, fordi eleven ikke har adgang til lærerens praksis. Kirsten Grønbæk Hansen har forsøgt at anvende praksislæringsbegrebet på skoleundervisning, og hun formulerer det meget rammende. "I skolen har man legitim adgang til den praksis, der er elevens og dermed også den kognitive praksis der er elevens. Man har ikke adgang til den praksis der er lærerens" (Hansen 2000 : 211). Eleven er legitim perifer deltager til den praksis at være en god elev, ikke den praksis at være lærer. Og det at være en god elev er at lade sig undervise. Principielt rummer projektarbejdsformen en anden praksis, nemlig en slags forskerpraksis, men her er problemet, at læreren ikke selv er forsker og derfor normalt ikke er den, der arbejder med de mest krævende og ansvarsfulde dele af projektet. Det er eleven selv, der står for hele processen, læreren har i virkeligheden slet ingen praksis, som eleven kan være legitim perifer deltager i, men står på sidelinjen og iagtager.

Tilbage til spørgsmålet om rækkefølgen af læring og undervisning i skolen. Hvis den praksis, eleverne lærer sig, er at blive gode elever, hvilket vil sige at blive gode til at blive undervist, så er det klart, at undervisning kommer før læring. Men samtidig er det absurd

at forestille sig, at kun undervisning starter læreprocesser. Faktisk er eleverne i gang med alle mulige læreprocesser og har været det i årevis, når de ankommer til undervisningen. Vi kan tilføje ordet 'meningsfuld' til undervisning og spørge, om der kan finde meningsfuld undervisning sted som noget, der søger at bringe orden og struktur i noget, der allerede er lært? Og svaret må blive bekræftende.

Det er vigtigt at forholde sig til det spørgsmål, hvis man vil forstå, hvad det er for et forhold, evalueringen skal beskæftige sig med. Én sammenhæng er, at undervisning medfører læring. En anden er et krav om undervisning, fordi læreprocessen allerede er i gang. Etienne Wenger siger, at læring "...ikke er en separat aktivitet. Det er ikke noget vi gør når vi ikke gør noget andet, eller noget vi stopper med at gøre når vi foretager os noget andet." (Wenger 2000 : 156). Læring foregår hele tiden. Læring er noget, der foregår i alle sammenhænge (praksisfællesskaber), i familien, i fritiden, i arbejdslivet og altså også i skolelivet. Mennesket forholder sig hele tiden til sine omgivelser og lærer dermed hele tiden nyt. Tænk f.eks. på det absurde i at bede folk om at lade være med at lære noget de næste 8 dage. Selv hvis de afsondrer sig fuldstændig fra omverdenen vil de lære noget, de ville nemlig lære at afsondre sig, lære hvad og hvem de savner, lære at klare sig alene og mange flere ting. Læring er i denne forstand noget, der foregår under alle omstændigheder, og undervisning er 'blot' et forsøg på at påvirke denne vedvarende og relativt autonome læreproces. Undervisning finder sted, fordi vi ved, at læring finder sted, og det skaber en mulighed og et behov for at øve indflydelse.

Det ene perspektiv er, at hvis man vælger en bestemt undervisning, opnår man en bestemt læring. Hvis undervisningen ændrer sig, ændrer læringen sig. I skolesammenhæng er der naturligt nok en tendens til at opfatte læring som en effekt af undervisning. Der er endda meget, der tyder på, at læring ses som noget, der ligger gemt inde i undervisningen og som automatisk folder sig ud, når undervisningen sætter i gang. Her tænkes på den debat og kritik, der har været (og er) i danske skolekredse om 'ansvar for egen læring' og som har ført til vrede afvisninger af strategien, f.eks. i Gymnasieskolen, formentlig fordi det er blevet opfattet som ansvarsforflygtigelse og dermed et svigt overfor eleven.

Det andet perspektiv er lige omvendt. Det siger, at der allerede foregår en læring og undervisningen kun eksisterer som et forsøg på at influere på denne læring. Hvis læringen ændrer sig, f.eks. ved at familiestrukturen ændrer sig, og børnene ikke længere lærer det samme i hjemmet, som de tidligere gjorde, så må undervisningen også ændre sig, så den kan tage hensyn til de nye elevers forudsætninger.

Begge sammenhænge anses her for sande, hvilket understreger hvor komplekst et forhold, der er mellem undervisning og læring. Det lægger et yderligere pres på evalueringen. Det er ikke entydige årsag-virkningsforhold, men derimod et komplekst samspil, der skal evalueres.

7.9 Krav til en evalueringsmetode

I kapitel 9 og 10 behandles evalueringsspørgsmålet mere grundlæggende, så her vil jeg blot indkredse nogle krav, der kan stilles til en metode, der søger at evaluere undervisningskvalitet. Der er to forskellige, men komplementære evalueringsperspektiver på spil. Det ene perspektiv handler om evaluering som bedømmelse af undervisningens læringseffekt. Det andet perspektiv handler om evaluering som refleksion over egen praksis.

Der er en række generelle ting at sige om evaluering, som gælder begge perspektiver. Men ellers er dette delafsnit forbeholdt det første evalueringsperspektiv.

Det andet evalueringsspektiv, evaluering som refleksion over egen praksis, behandles i de to næste delafsnit.

For det første kan vi slet ikke tale om *evalueringsmetoden* i ental, men må tale om *evalueringsmetoderne* i flertal.

For det andet er der ikke bare tale om grydeklare metoder, vi kan vælge imellem, der er tale om vidt forskellige *evalueringsprincipper*, som det undertiden kan være vanskeligt at sammenfatte under den fælles term: Evaluering.

For det tredje er implikationerne af anvendelse af forskellige evalueringssprincipper, at man måler forskellige kvaliteter ved én og samme genstand, og derfor er det et åbent spørgsmål, om det overhovedet er den samme bestræbelse, man udfolder i forskellige evalueringer.

Og for det fjerde påvirker evalueringen den genstand, der bliver evalueret, evaluering er aldrig neutral!

Allerede ved at benytte termerne 'effektivitet', 'effekt' og 'forandring', rejser der sig en række spørgsmål, som alle har været centrale i projektet. Der er det helt principielle, at læring/læreprocessen reduceres til en effekt. Kan man det? Og kan man tale om, at det er en effekt af undervisningen? Termen antyder noget entydigt, som måske i virkeligheden er mangetydigt. På den anden side er det ikke troværdigt at afvise brugen af termen, for har undervisningen da ikke en effekt eller en række effekter?

Det rejser spørgsmålene om:

- Hvad kan betragtes som en effekt?
- Hvor kan en effekt konstateres?
- Hvordan kan en effekt konstateres?
- Hvorvidt er det faktisk undervisningen, der er ansvarlig for den konstaterede effekt?
- Hvornår kan en effekt konstateres?
- Hvorvidt kan man afgøre, om en effekt er god eller dårlig, ønskelig eller ikke ønskelig?

Enhver metode til evaluering af undervisning må rumme et svar på disse spørgsmål. Den må vide, hvad det er, der skal undersøges, hvordan undersøgelsen skal gennemføres, hvornår undersøgelsen skal gennemføres, hvor (i hvilket materiale) undersøgelsen skal gennemføres, og hvorvidt der er sammenhæng mellem undervisningen og den konstaterede effekt. Også spørgsmålet om værdier i evalueringen er vigtigt, idet det anses for umuligt at lave en værdifri evaluering. Lige gyldigt hvilket evalueringsskriterium man har valgt at benytte, er det valgt, fordi man tillægger netop dette kriterium værdi.

7.10 Separation og (re)integration af undervisning og evaluering

Motivet til at integrere undervisning og evaluering er at søge at nyttiggøre evalueringen i den undervisning, der evalueres, frem for at der blot sker en bedømmelse af den. Det er altså et ønske om en formativ evaluering, der ligger bag. Der ligger ligeledes en fornemmelse af, at kimen til en sådan formativ evaluering allerede ligger klar som en tavs viden hos deltagerne. Denne tavse viden udgør en skjult ressource for evalueringen. Kimen til evaluering ligger altid allerede som en integreret del af den sociale praksis, der skal evalueres, i form af tavs viden hos deltagerne. Her som tavs viden hos lærer og elever. Denne tavse viden bliver manifest i bestemte situationer og får hermed karakter af

evaluering. Det sker, når læreren tænker over, om eleverne nu også forstår det, der bliver sagt, om de har for mange eller for svære lektier for, om det var en god idé at benytte gruppearbejde i et bestemt emne, om eleverne kan klare sig til eksamen etc. Det sker også, når eleverne tænker over og taler sammen om, hvorvidt en lærer er god til at forklare stoffet, om tavleordnen er til at finde ud af, om undervisningen er kedelig eller spændende, om de lærer noget i faget etc. Så på den måde er evalueringspotentialet allerede indbygget i undervisningen som deltagernes tavse viden. Den rummer kimen til refleksioner over undervisningen, men i en rudimentær, usystematisk og utilstrækkelig form. Den evaluering, der sædvanligvis benyttes, f.eks. offentliggørelse af karaktergennemsnit eller tilfredshedsundersøgelser, sigter ikke på at udnytte dette evalueringspotential. Den gennemføres som en selvstændig, udefra påført, aktivitet ved siden af eller i forlængelse af undervisningen og ikke som et forsøg på at aktivere deltagernes tavse viden og gøre den til genstand for deltagernes egne refleksioner.

En undtagelse herfra er projektpædagogikken fra 1970'erne (Berthelsen m.fl. 1977), som opererer med evalueringsfaser i alle undervisningsforløb. Undtagelser er også en lang række undervisningsmetoder byggende på gruppearbejde, evaluering og refleksion, udviklet både i amerikansk og europæisk pædagogisk tradition helt tilbage fra John Dewey i 1890'erne (Rasborg 1968). Så der er egentlig rigeligt med undtagelser. Men der er en tendens til, at de forbliver undtagelser og ikke indtager deres rette plads som den egentlige undervisningsevaluering. Det er som om at disse pædagogiske rødder for evaluering i praksis bliver glemt til fordel for mere managementorienterede evalueringsopfattelser, der ikke har læring, men produktivitet som mål. Hermed bliver *undervisning* bedømt som et specialtilfælde af virksomheden *arbejde* med *produktion* som formål og ikke som en selvstændig virksomhed med *læring* som sit eget formål. (om virksomhedsbegrebet, se afsnit 14 i dette kapitel). Der er sket en separation af undervisning og evaluering i stedet for en integration, i hvert fald i den gymnasiale undervisning.

Evalueringen er blevet introduceret og kritiseret som et særligt instrument, der kan anvendes *på* og ikke *i* undervisningen. Hermed får evalueringen en særlig status. Den bliver synlig. Den gennemføres på bestemte tidspunkter. Der ligger særlige planer for dens gennemførelse. Der udarbejdes særlige materialer til arbejdet med den. Og den kan derfor fungere som en legitimering overfor et eksternt evalueringskrav. Skellet mellem undervisning og evaluering er – via krav om kvalitetsmålinger – sat af omgivelserne uden indsigt i undervisningsvirksomhedens særlige formål: Læring. Og det er i vidt omfang (omend ofte modvilligt) accepteret af underviserne selv. Omverdenskravet har været blind for, at der faktisk allerede ligger et omfattende potentiale til evaluering gemt i selve undervisningsvirksomheden. De evalueringspotentialer, der ligger indbygget i selve undervisningen, er blevet overset og dermed uudnyttet.

Evalueringsfokus i omgivelserne har haft en ret simpel karakter, nemlig som en kontrol af, om der nu også foregik noget fornuftigt i undervisningen, og har hentet sin opfattelse af, hvad der faktisk kunne være fornuftigt i andre virksomheder og praksisfelter. De evalueringsmetoder, der er blevet benyttet, er oftest importeret fra disse andre områder af samfundslivet. Der har i vidt omfang været tale om tilfredshedsundersøgelser, hvor eleverne skulle udtale deres tilfredshed eller utilfredshed med forskellige forhold i undervisningen. Herved er der sket en forskydning i evalueringsfokus fra kvaliteten af undervisningen, forstået som dens evne til at indgå i et dialogisk samspil med eleverne, til f.eks. brugertilfredshed eller til kvaliteten af de ydre rammer for undervisningen, og når

det er gået højt, til undersøgelser af, hvorvidt bestemte undervisningsformer blev benyttet.¹⁷ På den anden side har omgivelseskravet fungeret som en vældig provokation af undervisningsverdenen, som er blevet nødt til at se meget kritisk på sin egen praksis, men har virket famlende i sine bestræbelser på at imødekomme omverdenens evalueringsskrav.

I dette projekt er evaluering organiseret som en fortløbende dialogisk proces mellem lærer og elever. Det, der betragtes som undervisningens effekt, er basalt set dens kontakt og samspil med elevernes lærehandlinger. Om der er en sådan kontakt, konstateres via en analyse af tilbagevendende, refleksive, faglige dialoger mellem lærer og elever i selve undervisningsprocessen. Analyserne handler om, hvorvidt dialogerne er reelle, dvs. om der reelt er tale om en udveksling mellem parterne, og om der kan findes spor af undervisningen i dialogindlæggene. Sådanne analyser af vil afsløre, om eleverne faktisk benytter det input, de har fået i undervisningen, om undervisningen faktisk er i et relevant samspil med elevernes faglige forudsætninger og om der er et fagligt samspil mellem lærer og elev. Hvis det lykkes at etablere sådanne tilbagevendende, refleksive dialoger om læringen i undervisningen, så har undervisningen pr. definition etableret et samspil mellem undervisningen og elevernes læreprocesser.

Styrken ved en sådan processuel evaluering er, at den finder sted i samspil med og samtidig med, at de faglige læreprocesser faktisk finder sted, dvs. løbende over skoleåret. Selvom der er tale om et komplekst samspil, giver den løbende processuelle evaluering et meget direkte og aktuelt grundlag for justeringer af undervisningen i forhold til læringen. Et output af evalueringen eksisterer kun kortvarigt, idet det umiddelbart efter dets etablering på ny sættes i cirkulation i den fortløbende refleksive dialog om læreprocessen (jf. figur 2.2) og herved bliver et input i den fortløbende evaluerende proces. Svagheden er, at der ikke er noget fast output i form af et evalueringsprodukt, som kan nemt kan fastholdes i den daglige fortravlede undervisning. Det vil dog være muligt på forskellige tidspunkter i et integreret undervisnings- og evalueringsforløb at sammenfatte deltagerens oplevelser af evalueringens resultater og herved afbøde denne svaghed noget.

Med et efterfølgende og mere omfattende analysearbejde kan optagelser af dialogerne gøres til genstand for egentlige undersøgelser, hvor der benyttes nogle mere præcise evalueringskriterier, jf. kapitel 2. Fordelen ved at gøre evalueringen fortløbende og processuel er helt indlysende, at de faktiske deltagere (lærer og elever) ikke skal afvente et evalueringsresultat (som ofte kun vil komme senere elever tilgode), men umiddelbart drager deres egne konklusioner og spontant kan justere deres egen deltagelse i undervisningsprocessen. Fordelen ved at lave efterfølgende og mere omfattende analyser er, at de bedre kan fastholde de præcise evalueringsresultater. Det optimale er at kombinere de umiddelbare og løbende (men noget intuitive) evalueringer med lejlighedsvis grundigere og systematiske efterfølgende evalueringer.

7.11 Refleksioner i lærehandlinger

Den evaluering, der er på tale her, handler om fortløbende at eksplicitere lærerens og elevernes tavse viden om undervisningens kvalitet og gøre den til genstand for refleksioner. Men hvad skal forstås ved refleksioner? Og hvorfor er refleksioner gode?

¹⁷ Jeg husker en episode fra en skolebestyrelse jeg var medlem af. En forælder var meget kritisk overfor en sproglærer og spurgte aggressivt: Hvor meget sprog har du lært mit barn i dag? Læreren ville med lige så god ret have kunnet svare: 5 % af klassens pensum! Begge dele er rent nonsens! Spørgsmålet burde have lydt: Hvilke undervisningshandlinger har du iværksat med henblik på at få mit barn til at deltage med lærehandlinger? Og har du og mit barn talt om (reflekteret over) jeres oplevelse af kvaliteten af disse?

Hvad er det, de kan? Under den praktiske gennemførelse af dette projekt var mine forestillinger herom ikke særlig gennemtænkte. Som med så meget andet satte jeg bare projektet i gang ud fra en forestilling om, at det måtte være godt, hvis lærer og elever talte sammen om noget fagligt, og at det var godt, hvis eleven blev fastholdt i denne samtale i en vis periode, og at det måtte være godt, hvis de andre elever i klassen lyttede med. En sådan situation måtte give parterne gode muligheder for at reflektere over det faglige indhold og over undervisningen. Det er først langt senere, under analysen af mine data, at det går op for mig, at jeg ikke har gennemtænkt, hvad jeg mener med refleksion. Problemet er, at hvis vi kan tale om, at der skabes refleksioner i en bestemt situation, så forudsætter vi, at de ikke har været der hele tiden. Endvidere forudsætter refleksioner over en viden, at der allerede er en viden at reflektere over. Men denne viden må altså befinde sig på et ikke-refleksivt niveau. Og det er det, jeg her har kaldt tavs viden med et begreb fra Michael Polanyi (Schön 1987 : 22). Hvordan kan man både have tavs viden om noget og så pludselig blive i stand til at reflektere over den? Donald A. Schön er i sin bog *Educating the Reflective Practitioner* fra 1987 inde på en parallel til min idé om dialogisk evaluering, og han leverer nogle meget frugtbare begreber til forklaring og forståelse af, hvad det er, der sker i sådan en proces.

Tavs viden er den viden, vi har om tingene uden at tænke over det. Det er en kropsliggjort viden, som det at holde balancen på en cykel. Hvis vi begynder at tænke bevidst over, hvordan vi gør, kan det let udvikle sig faretruende, hvorimod hvis vi bare cykler, så gør vi normalt det rigtige. Schön kalder også denne viden for *knowledge-in-action*, *viden-i-handling*, for at understrege, at det ikke er viden om en handling, det er en kropsliggjort viden, som aktiveres, mens vi handler. Vi ved, at noget virker på en bestemt måde og derfor stiller vi ikke spørgsmål ved handlingerne, vi udfører dem blot. Det er præcis, hvad jeg gjorde med min dialogiske evalueringsmetode.

Men, siger Schön, en gang imellem virker det ikke, som vi forventer. Enten går det bedre, eller også går det værre end forventet, og vi overraskes. Det var også, hvad der skete for mig, da jeg skulle analysere virkningerne af min dialogiske evalueringsmetode. Det, der for mig var indlysende, kunne jeg ikke umiddelbart forklare med ord, hvilket var meget overraskende for mig. Overraskelsen gav anledning til refleksion.

Ifølge Schön er der to typer refleksion. *Reflection-on-action* (refleksion-om-handling, *r-o-a*) og *reflection-in-action* (refleksion-i-handling, *r-i-a*) (Schön 1987 : 26ff, se også Senger 2004). Med baggrund i Schöns (og Polanyis) begreber kan der opstilles en forklaring på, hvad der sker i en lærer-elevsamtale, hvor eleven (og læreren) fastholdes i et længere dialogisk forløb. Der sker det samme, som skete for mig i processen beskrevet ovenfor. I dialogen skal eleven forklare sig og det indlysende bliver pludselig svært at forklare, hvilket overrasker eleven og dermed bliver der basis for refleksioner-i-dialogehandlingen og efterfølgende refleksion-om-dialogehandlingen. For læreren sker der i princippet det samme. Det kan være, at læreren skuffes i en forventning om, at eleven har kendskab til et bestemt fagligt stof eller omvendt, at eleven overrasker læreren med at vide mere end forventet. Disse overraskelser giver anledning til *r-i-a* og *r-o-a* og dermed for evaluering. ”In reflection-in-action, the rethinking of some part of our knowing-in-action leads to on-the-spot experiment and further rethinking that affects what we do – in the situation at hand and perhaps also in others we shall see as similar to it”. (Schön 1987 : 29). I tilfældet med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale justerer læreren umiddelbart sin undervisning, fordi eleven overrasker positivt eller negativt. Eller fordi læreren ikke selv er i stand til at forklare sig (læreren overraskes over sig selv). Eller eleverne justerer deres indsats, fordi de overraskes over deres faglige vanskeligheder.

Schön analyserer bl.a. samtaler mellem vejleder (coach) og student inden for arkitektuddannelsen. Iflg. Schön er det særdeles vanskeligt for vejleder og student at tale om design, fordi meget af det, vejlederen siger, ikke umiddelbart giver mening for studenten. Først når studenten er i gang med sit eget design-projekt, dvs. er i gang med en lærehandling og kan lade den indgå som et indlæg i samtalen, kan vejlederen og studenten reflektere i handlingen. Konteksten for refleksionerne er lærehandlingen. Nedenstående citat er fra Schöns egen kommentering af en vejledningssamtale mellem en arkitektstuderende (Petra) og en vejleder (Quist). Petra er i gang med en konkret designopgave og skal placere forskellige funktioner rumligt i forhold til hinanden i en bygning, og det er hendes bud på, hvordan det kan gøres, der er udgangspunkt for samtalen. ”But in the context of her attempts to design, both the coach’s telling and her listening have a heightened potential for efficacy. When Petra is trying, with difficulty, to place administration, gym, and kindergarten on her screwy site, and Quist talks to her about her problem, she listens to him with operative attention – that is, with a special readiness to translate what she hears into action, as we might listen to someone giving us directions to an unfamiliar place when we are the ones who will have to drive. With this attitude of operative attention, Petra is likely to place special demands on Quist’s advice, and he is likely to try to respond to her demands.” (Schön 1987: 103).

Refleksionen i handlingen (r-i-a) skærpes på grund af en *operativ opmærksomhed*, som skal forstås som en umiddelbar parathed til at oversætte det man hører til handling. Jeg har benyttet udtrykket læringsparathed om fænomenet. Denne operative opmærksomhed træder stærkere frem ved samtale i den faglige proces, som fremkalder refleksioner-i-handling, end ved samtaler adskilt fra processen og efterfølgende refleksioner-om-handlingen.

7.12 Undervisning og evaluering som virksomhed/konkret praksis

Virksomhedsteorien giver nogle gode kategorier til at skabe overblik over analysen, der som nævnt handler om at undersøge en integration af undervisning og evaluering ved brug af en dialogisk evalueringsmetode, kaldet den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale (se kapitel 2). Kernen i metoden er, at læreren taler med én elev om et fagligt emne i 5 minutter, mens de andre elever lytter på. Metoden kan sagtens anvendes i en klasse, uden at hverken lærer eller elever føler det store behov for at skelne mellem de undervisningsmæssige og de evaluerende funktioner. Men her undersøges metoden for dens evne til at bidrage til begge virksomheder. Denne dobbeltfunktion kan nemlig godt give anledning til forvirring, idet fokus nogen gange er på den ene virksomhed, undervisning, nogen gange på den anden, evaluering, og der er en fare for, at evalueringsvirksomheden kan glide ud eller trænges i baggrunden, fordi undervisningen under alle omstændigheder er klassens primære virksomhed.

I virksomhedsteorien opererer man med tre analyseniveauer, hvoraf selve ’virksomheden’ er det fundamentale. En virksomhed (f.eks. tankevirksomhed eller arbejdsvirksomhed) er altid udtryk for et forsøg på at tilfredsstille et behov. Derfor er der et motiv om behovstilfredsstillelse knyttet til virksomheden (Leontiev (1975) 2002 : 73). Ved undervisning er motivet (grunden til, at virksomheden overhovedet forekommer) læring. Men undervisning består også af en række konkrete handlinger, som hver har forskellige mål (delmål). Det kan f.eks. være at få en elev til at sige noget eller at iværksætte en bestemt undervisningsmetode, opfylde bekendtgørelsens krav etc. ”Handling kalder vi en proces, der er underordnet forestillingen om det resultat, som skal nås, dvs. en proces der

er underordnet et bevidst mål” (Leontiev 73). Sådanne handlinger er intentionelle og har derfor et mål, men de har også et operativt aspekt (Leontiev 77 ff). Der er forskellige operationer, der skal gennemføres, for at handlingen kan gennemføres. F.eks. skal der måske skabes ro i klassen, skaffes lærebøger, gives lektier for, reserveres et særligt lokale etc. Operationerne afhænger af de betingelser, der er for at gennemføre handlingerne. Når handlinger bliver til rutine, får de karakter af operationer. Operationer kan blive til handlinger, hvis de får et selvstændigt mål, og handlinger kan blive til operationer, hvis de bliver en del af en mere sammensat handling. En handling kan blive til virksomhed, hvis den tildeles et selvstændigt overordnet mål, og en virksomhed kan blive til en handling, hvis den bliver et led i en mere omfattende virksomhed. Når man undersøger handlinger, gør man iflg. Wertsch klogt i også at se på, hvilke operationer de er sammensat af. ”Whenever one makes a claim about an action, one should also consider it from the perspective of its ’operational composition’.” (Wertsch 1985 : 205).

Motivet til virksomheden evaluering (grunden til, at der overhovedet evalueres) er et ønske om kvalitetsbedømmelse. Der kan tænkes flere forskellige evalueringshandlinger, f.eks. dialogiske, som har til mål at levere evalueringresultater, der kan gøres til genstand for refleksion over kvaliteten og evt. medføre justeringer af undervisningen og lærehandlingerne. Og der er en lang række operationer, som er nødvendige for at få handlingen til at finde sted. I dette tilfælde handler det konkret om at etablere samtalerummet for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, herunder både stoleopstilling, tidtagning, forklaring af metodens formål og motivering af elever for deltagelse i metoden, evt. etablering af social kreds etc.

Nærværende analyse fokuserer på nogle bestemte lærehandling, dvs. 5 minutters fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, som formodes at bidrage både til virksomheden ’undervisning’ og virksomheden ’evaluering’. I skemaet nedenfor er det søgt illustreret, hvordan ét sæt af operationer (etablering af samtalerum) og én handling (5 minutters faglig dialog) kan have flere mål, i dette tilfælde et undervisningsmål (lærehandling) og to evalueringsmål (bedømmelse af effekt og refleksion) og kan bidrage til at opfylde motivet for to forskellige virksomheder (læring og kvalitetsbedømmelse).

Hvad angår analyse af evalueringsvirksomheden er det nødvendigt at kunne levere nogle svar på det overordnede spørgsmål om, hvad god undervisning er. Og et svar på det spørgsmål er svært at holde adskilt fra læringsspørgsmålet, idet kriteriet for god undervisning kunne siges at være, at den har en læringseffekt.

Tabel 7.1. nedenfor sammenstiller de to typer af virksomhed, ’undervisning’ og ’evaluering’

Tabel 7.1. Sammenligning af virksomhederne 'undervisning' og 'evaluering'

Virksomhed:	Undervisning	Evaluering
Motiv:	Læring	Kvalitetsbedømmelse
Handling:	5 minutters faglig samtale (undervisningshandling)	5 minutters faglig samtale (evalueringshandling)
Mål:	Lærehandlinger: F.eks. lærer- og elevindlæg i faglige dialoger	Evalueringshandlinger: Bedømmelse af undervisnings-effekt/refleksion-i-lærehandlinger
Operationer:	Etablering af samtalerum for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale	Etablering af samtalerum for den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

7.13 Sammenfatning

Kapitlet arbejder med spørgsmålet om at integrere undervisning og evaluering i en fælles læringskultur, som kan anvendes i den traditionelle klasseundervisning.

Det vigtige er, at undervisningen bliver god, og det søger vi at sikre ved at indbygge en evalueringsdynamik i den, så den hele tiden er i stand til at forny og justere sig selv i forhold til de behov, der er.

Det rejser spørgsmålet om, hvordan vi kan konstatere behov for fornyelse og justeringer. I forrige kapitel kom vi frem til, at relevante evalueringskriterier er undervisningens evne til at indgå i et samspil med elevernes lærehandlinger og evne til at motivere eleverne til at lade deres handlinger motivere af et ønske om læring. En måde at konstatere det på er at analysere elevernes lærehandlinger, f.eks. deres deltagelse i undervisningsdialogerne, for spor af undervisningens indflydelse på dem.

Det antages, at læreprocessen er indlejret i dialogen. Dialogen kobler en ydre samtale (udveksling med andre) og en indre samtale (tanker) og kan derfor analyseres som en lærehandling, der rummer spor af den komplekse læreproces, herunder spor af undervisningshandlingerne. Undervisning og evaluering kan således integreres via undervisningsdialoger, der samtidig fungerer som evalueringsdialoger. Det er denne form for integration, der er forsøgt i dette projekt via de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

Leontievs virksomhedsbegreb er velegnet til analytisk at holde de to integrerede virksomheder, 'undervisning' og 'evaluering', adskilt, hvilket er stærkt påkrævet, da integrationen af evaluering i undervisningen let kan føre til, at vi taber evalueringen af syne, fordi det er undervisningens formål, der er det primære.

Undervisningsdialoger har en dobbeltfunktion, idet de både er udtryk for undervisningshandling (intentionelle handlinger) og lærehandlinger (som ikke nødvendigvis er intentionelle), hvilket gør dem interessante som evalueringsobjekter. De rummer nemlig selve samspillet mellem undervisningen og læringen.

Analyseres de som rene lærehandlinger, er vi interesseret i deres (evt. skjulte) budskaber om den lærendes faglige forståelse og faglige udvikling, og vi vil kigge efter spor af undervisningens indflydelse og samspil med den komplekse læreproces i form af implicite og eksplicite henvisninger hertil. Analyseres de som rene undervisningshandling, er vi interesseret i deres relevans i forhold til undervisningens faglige mål. Og vi vil kigge efter spor af undervisningens hensigter og mål. Det første svarer til en evaluering af læreprocessen, det andet til en evaluering af undervisningsprocessen.

Kapitlet rummer to forskellige, men komplementære evalueringsspektiver. Evaluering med henblik på bedømmelse af undervisningens læringseffekt og evaluering med henblik på refleksion over egen praksis.

Et vigtigt element i forståelsen af begge evalueringsspektiver er erkendelsen af, at der ikke er et direkte årsags-virkningsforhold mellem undervisning og læring.

Undervisningen er i konkurrence med en lang række andre input til læreprocessen. Derfor er det væsentligt, at et evalueringskriterium ikke rummer overdrevne forventninger til undervisningens effekt. Undervisningen dirigerer ikke læreprocessen, men kan opnå indflydelse herpå i et samspil med elevernes lærehandlinger.

Med hensyn til det første perspektiv argumenteres der for, at en evalueringsspecifik metode ikke kan nøjes med at henvise til den komplekse læreproces, men må være mere præcis, hvis den skal være operationel, og der opstilles en række spørgsmål, som en evalueringsspecifik metode må kunne give tilfredsstillende svar på. Nedenfor er spørgsmålene gengivet og forsynet med de svar, der kan gives på grundlag af det hidtil fremlagte:

Hvad kan betragtes som en effekt?

- Svar: Undervisningens indflydelse på og samspil med elevernes komplekse læreproces
Lærehandlinger aktiverer den komplekse læreproces, dvs. bearbejdelse af ny viden, eksplicitering af tavs viden, refleksioner over forholdet mellem ny og gammel viden etc.

Hvor kan en effekt konstateres?

- Svar: I elevernes lærehandlinger, f.eks. i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. F.eks. hvis en formulering benytter sig af stof fra undervisningen.

Hvordan kan en effekt konstateres?

- Svar: Ved analyse af lærehandlinger for spor af undervisningens indflydelse og samspil med den komplekse læreproces
Ved analyse af om fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er reelt dialogiske.
Ved at registrere elevers og læreres umiddelbare oplevelse af lærehandlingen, f.eks. deres oplevelse af egen deltagelse i en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale eller deres indlevelse i en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, de har lyttet til.
Eksempler på sådanne spor er begreber, metoder eller andet stof fra undervisningen
Eksempler på samspil med den komplekse læreproces er, hvis undervisningens begreber og metoder kobles med, sammenlignes med eller kritiseres med elementer hentet andre steder fra end fra den aktuelle undervisning
Eksempler på reel dialog er, når parterne optager og bygger på den andens indlæg i egne indlæg

Hvorvidt er det faktisk undervisningen, der er ansvarlig for den konstaterede effekt?

- Svar: Det spørgsmål kan ikke besvares fuldt ud, og det anses heller ikke for vigtigt. Det anses derimod for vigtigt, om det kan konstateres, at undervisningen faktisk har et samspil med lærehandlingen og dermed kan tilskrives nogen indflydelse på processen. Det anses for at være tilfældet, hvis lærehandlingerne indeholder spor af undervisningen i form af eksplicite eller implicite henvisninger. F.eks. anvendelse af begreber eller materiale fra undervisningen i lærehandlingen, f.eks. i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

Hvornår kan en effekt konstateres?

- Svar: En effekt kan konstateres umiddelbart, dvs. samtidig med at undervisningen finder sted. Men en effekt kan også konstateres, efter undervisningen er ophørt. Spor af undervisningen i lærehandlingerne kan principielt konstateres på et hvilket som helst tidspunkt. De kan konstateres, mens de afsættes (i undervisnings-

processen), refleksion-i-handling, og efter de er afsat (efter undervisningens ophør), refleksioner-om-handling

Hvorvidt kan man afgøre, om en effekt er god eller dårlig, ønskelig eller ikke ønskelig?

- Svar: Undervisningen må gøre sit værdigrundlag klart. Effekten betragtes som god/ønskelig, hvis spor af dette værdigrundlag kan konstateres i lærehandlingerne, f.eks. i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

Et eksempel på en værdi kan være evne til selvstændig kritisk tænkning eller selvstændig behandling af et fagligt problem.

En undervisning vil her blive anset for god, hvis den igangsætter og stimulerer fagligt relevante læreprocesser. Det konstateres ved den ovennævnte analyse af de spor, den komplekse læreproces afsætter i lærehandlingerne.

Med hensyn til det andet evalueringsperspektiv, evaluering som refleksion over egen praksis, fastslog kapitlet, at evalueringspotentialer allerede er indbygget i undervisningen som deltageres tavse, kropsliggjorte viden (Polanyis begreb: tacit knowledge) om undervisningen og deres egen placering og position heri. Denne tavse viden rummer kimen til refleksioner over undervisningen. Schöns begreber reflection-on-action (refleksion-om-handling, r-o-a) og reflection-in-action (refleksion-i-handling, r-i-a) spiller en central rolle her.

Med baggrund i Schöns (og Polanyis) begreber kan der opstilles en forklaring på, hvad der sker i en lærer-elevsamtale, hvor eleven (og læreren) fastholdes i et længere dialogisk forløb. I dialogen skal eleven forklare sig, og det, der umiddelbart synes indlysende, opleves pludselig som svært at forklare, fordi det delvist eksisterer som tavs viden, hvilket overrasker den lærende. Dermed bliver der basis for refleksioner-i-dialoghandlingen og efterfølgende refleksion-om-dialoghandlingen. For læreren sker der i princippet det samme. Det kan være, at læreren skuffes i en forventning om, at eleven har kendskab til et bestemt fagligt stof eller omvendt, at eleven overrasker læreren med at vide mere end forventet. Disse overraskelser giver anledning til r-i-a og r-o-a og dermed for evaluering.

Refleksioner-i-handling finder sted i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale (dialogrum 1) og i den efterfølgende fælles dialog i den sociale kreds (dialogrum 2) (se fig. 2.3 og fig. 2.4).

Disse refleksioner producerer evalueringsresultater, som implementeres umiddelbart i undervisningsprocessen. De er svære at fastholde, fordi de er i konstant cirkulation og forandring i læringsfællesskabet.

Kapitel 8. Læringsteori til praktisk brug.

” (...) undervisning er (...) karakteriseret gennem et komplekst sammensurium af alternativ og traditionel pædagogisk tilrettelæggelse. Man kan iagttage et princip fra projektpædagogikken, et andet fra erfaringspædagogikken; en idé hentet fra en højskoletradition, en fra en græsrodsbevægelse etc.” (Borgnakke 1996b : 153).

8.1 Indledning

Citatet af Borgnakke ovenfor peger på den realitet, at opfattelser af undervisning og af hvad der fører til læring, i praksis er sammensat af en lang række elementer, som hver har deres særegne teoretiske og historiske udgangspunkt og position i en given institutionel kontekst. Den rene vare findes ikke. Den institutionelle kontekst er langt fra et tomrum, der bare kan fyldes ud. Det er allerede fyldt med pædagogiske idéer og praksisser på forhånd. Nye idéer og praksisser må kæmpe for anerkendelse og blande sig med de gamle. Det er ikke kun lærerne og eleverne, men i høj grad også forskeren, der er bærere af dette komplekse sammensurium af undervisnings- og læringsopfattelser. Det lader sig derfor heller ikke gøre i et forskningsprojekt, der forsøger at introducere nogle nye idéer, at gennemføre disse i ren form og undersøge deres virkning, uafhængigt af den institutionelle kontekst. I praksis er det nødvendigt at se på, hvad der var der i forvejen, og hvordan det nye spiller sammen med det gamle. Dette kapitel prøver derfor at påpege, hvilke centrale læringsopfattelser, der i praksis var i spil i projektet.

8.2 Læringsopfattelser i projektet

Diskussionen om hvad læring er, kan have en uhensigtsmæssig tendens til at fastlåse læringsopfattelsen som enten sociokulturel eller kognitiv, og diskussionerne herom kan udvikle sig meget spidsfindigt. Flere teoretikere forsøger at opbløde dette ved eksplicit at erklære sig som tilhængere af et både-og. Hermed åbner de for, at der kan anlægges forskellige perspektiver på fænomenet, som ikke nødvendigvis udelukker hinanden. De forskellige perspektiver kan måske ligefrem supplere hinanden. Det mest konkrete eksempel i den henseende har jeg set hos israeleren Menucha Birenbaum, som direkte har forsøgt at uddestillere forskellige læringsperspektiver fra de to overordnede teoretiske retninger (den sociokulturelle og den kognitivistiske). Hun opstiller således følgende perspektiver man kan anlægge på læring.

- A. Læring som aktiv konstruktion
- B. Læring som socialt fænomen
- C. Læring som kontekstrelateret
- D. Læring som deltagelse
- E. Læring som influeret af motivation, affekt og kognitive stile/intelligenser
- F. læring som arbejdsintensivt engagement (frit efter Birenbaum 2003 :18-19).

Hvert perspektiv peger på konkrete processer og relationer, som det kan være hensigtsmæssigt at interessere sig for.

Et sådant pragmatisk og eklektisk syn på læring gør sig også gældende her, fordi det ikke forekommer mig nødvendigt at låse sig fast på en snæver læringsopfattelse, men tværtimod frugtbart at være åben for forskellige perspektiver på læring.¹⁸

¹⁸ Bemærk i denne forbindelse også anvendelsen af den kognitivistiske argumentation i punkt 4.15 og 4.16, som handler om nødvendigheden af at få deltagerne til at føle grundlæggende tryk ved et aktionsforskningsprojekt.

I overensstemmelse med det pragmatiske udgangspunkt har flere læringsteorier gjort sig gældende i forskellige faser af denne undersøgelse. Ikke som egentligt teoretisk grundlag, men som inspiration og leverandør af tankegange og idéer. Selvom det grundlæggende teoretiske udgangspunkt således er sociokulturelt og dialogisk, har en inspiration fra en kognitivistisk teoretiker som Jean Piaget og en mere erfaringsorienteret teoretiker som Carl Rogers også gjort sig markant gældende. Disse tankegange og idéer har spillet en rolle i mit samarbejde med de 8 lærere, der indgik i forskningsgruppen, både i diskussionerne i gruppen, som vejledning for lærerne når de gennemførte samtaler og som grundlag for udarbejdelsen af det skema, lærerne benyttede til at registrere de enkelte samtaler (se figur 8.3 nedenfor). I projektet var opgaven at finde praktiske og intuitivt let begribelige begreber, der formåede at udpege centrale fokuseringspunkter for lærerne (og for eleverne), når de skulle planlægge, gennemføre og reflektere samtalerne i deres klasser. Så der var virkelig tale om læringsteori til praktisk brug.

Et af de helt oplagte problemer for lærerne var, hvordan de konkret skulle arbejde med lærer-elevsamtalen og her spillede især to idéer afgørende ind.

Den ene var Vygotskys idé om '*zonen for nærmeste udvikling*' (Vygotsky (1934) 1982 : 285ff, Wertsch 1985 : 67ff, Engeström 1998, Mylov 2000a : 143 ff, Perregaard 2002 : 141ff, Säljö 2003 : 128ff). Den aktuelle udvikling er, hvad et barn kan udrette på egen hånd. Den potentielle udviklingszone er, hvad et barn kan udrette med hjælp fra en voksen eller en mere udviklet kammerat. Den nærmeste udviklingszone er forskellen herimellem.

Den anden var den Piaget-inspirerede forestilling om *forforståelser som forudsætning for læring*. Ud over Piaget og hans teori om mentale skemaer og begreb om adaptation spillede også Gadamers filosofi om fordommens nødvendighed for erkendelsen ind (Gadamer 1975). I projektets forløb har disse teoristumper været inddraget som lokale forklaringslementer og teoretiske værktøjer, hvor de har virket plausible og produktive i den forstand, at de har givet mening til arbejdet med lærer-elevdialogerne. De har således udfyldt et behov, men de er ikke tænkt ind i en sammenhængende teori.

Det var afgørende vigtigt for lærer-elevsamtalernes evaluerende funktion, at de var 'ærlige', forstået således at de både var dialogiske og faktisk gav et vink om elevens faglige niveau i forhold til undervisningens niveau. Vygotskys begreb 'zonen for den nærmeste udvikling' virkede her meget anvendeligt til kommunikation af denne idé til aktørerne i feltet. Vygotsky siger selv herom: "Derfor forekommer den tanke os rigtig, at indlæring og udvikling i skolen forholder sig til hinanden som den nærmeste udviklingszone til det aktuelle udviklingsniveau. Det er kun den indlæring, der har værdi, som løber forud for udviklingen og trækker udviklingen med sig. Men et barn kan kun lære det, som det allerede evner at lære. Indlæring er mulig dér hvor imitation er mulig. Det betyder at indlæring må være orienteret mod allerede banede udviklingsveje, dvs. mod indlæringens laveste tærskel. Dog støtter indlæringen sig ikke så meget på modne funktioner, som på funktioner, der er ved at modnes. Indlæring begynder altid med det, der endnu ikke er fuldmønt." (Vygotsky (1934) 1982 : 289).

Selvom begrebet intuitivt virker nemt at forstå, forhindrede det ikke – se kapitel 4 – at der opstod alvorlige misforståelser hos både lærere og elever. Men der opstod også mindre, men alligevel heller ikke teoretisk korrekte arbejdsudgaver af begrebet. At arbejde med en elevs nærmeste udviklingszone i en lærer-elevsamtale kom konkret til at betyde, at

læreren presser eleven så meget fagligt, at eleven bringes ind i en zone af usikker viden. 'Usikker viden' er ikke helt det samme som 'nærmeste udviklingszone'. At skulle tale om sin usikre viden kan være pinagtigt for eleven. Især når det foregår foran alle kammeraterne. Derfor opstod idéen om, at eleven ikke skulle være fagligt forberedt til samtalerne. Det ville nemlig tage presset om at levere en fagligt sikker præstation bort fra eleven, som så kunne tillade sig at tale mere frit. 'Den nærmeste udviklingszone' bliver herved konkret til 'zonen for usikker viden', som i praksis bliver til 'lærer-elevdialog uden elevforberedelse', hvilket unægtelig er noget andet. Men det illustrerer godt, hvad der sker med de teoretiske begreber, når de anvendes. Det kan både opfattes som en operationalisering og en udvanding af begrebet. Men det afgørende i denne sammenhæng var ikke at være tro mod begrebet, men at finde praktiske og let begribelige begreber, der formåede at udpege centrale fokuseringspunkter for deltagerne.

- Ovennævnte spørgsmål om elevforberedelse til dialogerne blev et tema i alle de deltagende klasser. En af lærerne (lærer i lårigt hh, afsætning, L6) udtrykker det således:
- TC: *Hvis vi skal se på elevernes læreproces. Føler du, at du med den sidste form, altså den hvor de ikke er forberedt, kommer tættere på at få et indblik i deres læreproces?*
- L6: *Ja, fordi de åbner sig meget mere. De er jo klar over at de ikke er bundet op af, at de bør forberede sig, så de har det der problem hængende over sig, er jeg nu godt nok forberedt og så noget, hvad synes de andre. De er på samme niveau alle sammen. Det tror jeg egentlig giver dem en vis afslappethed. Det synes jeg virker godt.*
- TC: *Giver det så også dig mulighed for at påvirke deres læreproces mere målrettet?*
- L6: *Jah det gør det vel, det gør det vel. Altså jeg vil prøve at køre hen i den grå zone, der hvor jeg kan se, at de også får noget ud af det.*
- TC: *Den grå zone, hvad betyder det?*
- L6: *Den grå zone, det betyder der hvor eleven er på en usikker bane, hvor de skal ind og forklare nogen ting, som de måske ikke bare lige kan fyre af fra hoften, som hvis det var et spørgsmål på et stykke papir, svar på det! Hvis du bliver ved med at sige hvorfor, hvorfor så kommer man derud, hvor det er egentlig at man skal lige tænke sig om, hvordan pokker er det, det er den grå zone.*

Under alle omstændigheder fungerede udtrykket 'zonen', 'den grå zone' eller 'den usikre zone' i projektet nogenlunde godt som et billede, der kunne anvendes på alle menneskers viden, hvad enten de nu var fagligt meget dygtige eller ej. Alle har en zone, som ligger i direkte forlængelse af deres viden. Zonen er der, hvor de har mulighed for umiddelbart at udvikle sig. I projektet blev begrebet oversat med en tredeling, sikker viden, usikker viden og manglende viden, som fik meget stor betydning. Antagelsen er, at alle elever har en sikker viden på et fagligt felt. Det kan godt være at den er meget lille, men den er der. Men der er også en grænse for den sikre viden. Selv en professor i matematik har et sted, en grænse, hvor hans sikre matematikviden holder op og afløses af en usikker viden. Den usikre viden er der, hvor man ved noget, men ikke er sikker på, om det nu også er helt rigtigt, og så er der måske områder, hvor man ikke ved noget. Manglende viden siger sig selv. Det er der, hvor ens viden simpelthen holder op. Idéen var så den, at læreren i samtalerne skulle forsøge at få alle elever, dygtige såvel som ikke dygtige, ind i deres zone for usikker viden. Evalueringsmæssigt ansås det i projektet for værdifuldt, fordi det gav både læreren og eleven en feedback på elevens faglige niveau i forhold til det niveau, undervisningen forudsatte, og det gav oplysninger til læreren om, hvor undervisningen meningsfuldt kunne sættes ind i forhold til eleven og til eleven om, hvor en styrkelse af

arbejdsindsatsen ville være meningsfuld. Læreren kunne umiddelbart korrigere sin undervisning i forhold hertil, og eleven kunne umiddelbart korrigere sin indsats i forhold hertil. Men som det blev understreget overfor eleverne, kunne en sådan samtale ikke anvendes til en egentlig standpunktsbedømmelse, idet den søgte det usikre og lod det sikre ligge.

Der ligger en handlingsforskrift til lærerne gemt i de tre begreber. Hvis samtalen går ubesværet, og eleven svarer ubesværet på alle lærerens spørgsmål og måske endda kan komme med vægtige bidrag til dialogen, skal sværhedsgraden øges. Hvis eleven ikke kan svare overhovedet, skal sværhedsgraden sænkes. Målet er at bringe dialogen hen til et punkt, hvor eleven stadig kan deltage, men kun med besvær eller ufuldstændigt. Begreberne sikker viden, usikker viden og manglende viden blev anvendt som kategorier på det skema, lærerne udfyldte efter hver samtale, og de viste sig meget frugtbare. (Se figur 8.3).

Der ligger en vigtig præmis til grund for brug af zone-strategien, nemlig den at alle eleverne ved noget om alle de emner, der tages op. De kender dem fra undervisningen, og læreren kan tilpasse emnevalget efter hvilken elev, der skal være samtaleelev. Om ikke andet, så ved de noget om deres viden om emnet, f.eks. at der er dele, de kender til, og andre dele, de ikke helt har styr på. En samtale, hvor eleven viser sig at vide meget lidt om emnet, kan ledes ind på det, der foregik i undervisningen, da emnet var oppe, eller den tekst de læste, eller om nødvendigt kan den ledes ind på elevens aktivitet og problemer med stoffet, da det blev gennemgået. Men bortset fra disse næsten ikke eksisterende faglige udgangspunkter måtte man forvente tilstedeværelsen af en vis faglig viden. Der lå også en forskrift til lærerne her. Nemlig at det gjaldt om at få eleven til at beskrive sin viden og derefter prøve at udfordre denne (se også under dialoganalyse kapitel 12 og 13). Bagtanken her var begrundet i Piagets tvillingebegreber om assimilation og akkomodation, ligevægtsprocesser og forandring af mentale skemaer (Piaget (1959) 2000, Nissen (1970) 2000, Vejleskov 1999 : 93ff, Dolin 2001 : 173ff, Säljö 2003 : 61ff).

Piaget taler om dannelsen af mentale (kognitive) skemaer. Han forstår viden som skemaer (tankestrukturer), et netværk af holdninger og begreber, der styrer sansningen og tolkningen af virkeligheden og giver den mening. Bevidstheden (skemaet) er selve forudsætningen for sansningen. Selvom øjet kan registrere lys, så dannes der ikke nogen meningsfulde synsindtryk, hvis der ikke findes et bagvedliggende skema, der kan fortælle, hvad man ser. Hvis ikke man har et begreb for 'hus', vil et billede af et hus ikke give nogen mening. Sansning er derfor resultat af individets subjektive handlen, dvs. tænkning og refleksion. Ny viden adapteres, dvs. inkorporeres i den gamle viden via assimilation og akkomodation. Assimilation sker, når bevidstheden (den aktive engagerede og reflekterede bevidsthed) behandler et fænomen (nyt materiale), som om det var et særtilfælde af noget allerede kendt. Perceptionen modificerer simpelthen det, der observeres, så det passer ind i individets begrebsstruktur (skema). Perceptionen former sansningstrykkene, så de passer ind i den eksisterende kognitive struktur (skemaet). Sansningen starter med den kognitive struktur. Dette betegner Piaget som en ligevægtsbestræbelse hos individet, så skema og omverden passer sammen. Når skema og omverden ikke passer sammen, har man et ligevægtsproblem. Hvis det, man ser, ikke er det, man tror man ser, og man opdager det, så har man et ligevægtsproblem, som kræver en løsning.

Det kan løses på fire måder:

1. forkastelse af det nye
2. lære det nye ved siden af det gamle (parallelisme)
3. ændre på det gamle – konstruere overgange mellem det gamle og det nye – f.eks. ved nye ord, eller
4. forkaste det gamle

Punkt 2 - 4 svarer til forskellige former og grader af akkomodation.

(punkt 1-3 er lånt fra Dolin 2001 : 174)

Piagets begreber blev søgt anvendt i projektet som kategorier på det skema, lærerne udfyldte efter hver samtale. Lærerne blev bedt om at notere sig elevens forforståelser enten som 'fagligt acceptable forforståelser' eller fagligt ikke acceptable forforståelser' (se figur 8.3).

Begrebet 'forforståelse' førte en mere tilbagetrukket rolle end begrebet 'usikker viden'. For eleverne spillede det næppe nogen rolle, men lærerne drøftede det i forskergruppen. Det dukker ikke særligt ofte direkte op i lærerinterviewene, men når det gør, virker det som et begreb, der kan fungere produktivt for lærernes brug af samtalerne i den videre undervisning. Nedenstående citat er fra vuc-biologilæreren (L5), og hun svarer på et spørgsmål om, hvordan samtalen kan fungere som undervisning:

L5: *Ja den kan, for der er nogen gange nogen huller, hvor man kan se, at det har de slet ikke fat i de der sammenhænge, og det er der jo en gang imellem, hvor de har nogen idéer, som – mange af dem de har haft med sig – der drejer sig specielt om miljø. Der var mange ting som de havde nogle idéer om på forhånd, som ikke rigtig hænger sammen med de biologiske (...). De (har) måske ikke helt fået nogen af de der ting væk igen. Noget af det, der er gået igen utrolig mange gange, det er 'usundt' og 'sundt' og 'co2', at der er forskel på det. Det samme er der med 'ernæring' og 'kolesterol', at de li'som har de der ting som..... der kan man se hvor langt man er kommet, når man har fået det pillet af. At de har forstået at kolesterol er altså kolesterol, så handler det bare om, hvad det så kommer sammen med.*

TC: *Har du så taget nogen konsekvenser, når du har opdaget det? Har du så tænkt, ok, så må jeg lige lave det her om nu!*

L5: *Ja, og så prøver jeg så at tage det ind senere hen, altså hvor man får det ind i nogle nye sammenhænge, hvor man li'som kan drage det med ind. Når vi så kommer til hjerte-karsygdomme, så tager vi lige det der en gang til med det kolesterol, og når man kommer til respiration, så tager man lige co2, det er altså noget der foregår overalt, i alle organismer. Co2 er co2, uanset hvor det kommer fra. At man er lidt mere opmærksom på, hvad for nogle ting vi skal huske og tage med nogen flere gange.*

TC: *Kunne du ikke have gjort det før også?*

L5: *Det kunne jeg sikkert godt, men så havde jeg nok ikke opdaget det. Det er ikke sikkert, at jeg havde opdaget, at der var de her forforståelser, som måske betyder mere for dem, end jeg var opmærksom på.*

TC: *Det er noget du føler dig overbevist om, at den her metode gør en forskel i din mulighed for at opdage deres faglige huller?*

L5: *Ja.*

TC: *Fejlforståelser og sådan noget.*

L5: *Jeg bliver meget mere opmærksom på det, som så også gør, at jeg bliver mere opmærksom på, at nu skal jeg huske lige at få det her med i de situationer, hvor jeg kan tage det med. Og det tror jeg ikke jeg havde gjort ellers. Fordi så havde*

jeg regnet med, at det kunne de godt det her, og så havde jeg ikke været opmærksom på de her idéer, de havde i forvejen.

Der er ingen tvivl om, at biologilæreren mener, at fokuseringen på forforståelser har bragt et nyt element til den måde hun ser elevernes viden på.

8.3 Sekventiel-, lineær- og systematisk tænkning

Piaget-inspirationen findes også i andre begreber, der fandt en vis anvendelse i projektet. Indenfor samfundsvidenskaberne har amerikanerne Shawn W. Rosenberg m.fl. arbejdet med udgangspunkt i Piagets begreber. De opstiller tre (næsten idealtypiske) kognitive strukturer for ideologisk og politisk tænkning, som de mener gælder for voksne, nemlig sekventiel tænkning, lineær tænkning og systematisk tænkning (Rosenberg m.fl. 1988 : 114-142, 203-208).

Sekventiel tænkning betyder, at man tænker i løsrevne sekvenser, dvs. uden indre sammenhæng og forstår politik som det aktuelle og de tilfældige og spredte erindringer, det aktuelle måtte frembringe. Der er ingen årsagsforklaringer, kun en rækkefølge af handlinger. Grupper opfattes som konkrete individer. Karakteristika ved grupper sammenblandes med karakteristika ved gruppens repræsentanter. Politiske hierarkier opfattes dikotomt, som top-bund. Der er meget lidt fornemmelse for historiske og geografiske sammenhænge. International politik opfattes som bestående af relativt isolerede begivenheder.

Lineær tænkning betyder, at handlinger forstås i relation til hinanden. Politik opfattes som forankret i det aktuelle. Kausale forklaringer er udbredte, men ofte endimensionale. Fortidige begivenheder ekstrapoleres til fremtidige effekter. Grupper opfattes som individer med fælles interesse. Hierarkier rummer flere niveauer. Indenfor hvert hierarkisk niveau er der fælles mål, f.eks. medarbejderne overfor ledelsen, Folketinget overfor regeringen. Ser international politik som udveksling mellem to stater. Staternes handlinger skyldes enten forsøg på at realisere specifikke mål eller er en reaktion på initiativer fra andre stater.

Systematisk tænkning tillægger fænomener og begivenheder mening ved at sidestille dem med hinanden og undersøge, hvilke relationer der er imellem dem. Politik forstås ud fra en udvidet referenceramme. Det aktuelle placeres og fortolkes inden for denne ramme. Umiddelbare behov sættes ind i en større sammenhæng. Grupper defineres ved graden af integration mellem medlemmerne. Samfundet opfattes som bestående af komplekse systemer med mange gensidigt relaterede funktioner. Magt udspringer fra neden såvel som fra oven. Det er muligt med modsætninger på samme hierarkiske niveau. Det internationale system opfattes som et sæt af interagerende stater og en stats handling kan være en respons på både den hjemlige situation og den internationale. Sammenfatningen af de tre idealtypiske tænkemåder bygger på Rosenbergs egen sammenfatning og på Peter Eklundh (Eklundh 1995 : 5).

8.4 Læringsfasemodellen

Også Carl Rogers' læringsfasemodell (Hermansen 1998 :126) blev introduceret for lærerne og oprådt som en kategori på skemaet til lærerne, men heller ikke det fik nogen videre praktisk betydning.

Centralt i lærer/elevsamtalen er, at der er tale om en meningsfuld samtale. Den skal give mening for eleven og for læreren. Den skal være læringsmæssigt meningsfuld, og den

skal være fagligt meningsfuld. Helt grundlæggende må læreren møde eleven, der hvor eleven er. Derfor stiller læreren spørgsmål til eleven forud for selve samtalen. Disse spørgsmål skal tjene til at indkredse, hvor i læreprocessen eleven befinder sig, eller om eleven overhovedet er i gang med en relevant læreproces. Det er således ikke tilstrækkeligt at sondre mellem læreproces og læringsprodukt. Vi må ind og underopdele selve læreprocessen, så vi mere præcist kan indkredse hvor eleven er på det tidspunkt, samtalen finder sted.

Læringsfaserne angiver forskellige stadier i læreprocessen. Eleven kan være i et tidligt stadium, hvor læringen består i udforskning. Her er det følelserne, der er i fokus. Det kan være glæde, nysgerrighed, modstand, vrede, angst, frustration, overraskelse etc. Det kan være en elev, der har fået øje på magtfuldheden og den ulige fordeling af ressourcerne i verden. Eller en elev, der har opdaget vulkanisme. Læreren skal møde elever i denne fase ved at tage elevens reaktioner alvorligt og drøfte dem med eleven. F.eks. vreden over verdens uretfærdighed, angsten for at hele jorden springer i luften eller frustrationen over, at det hele er så svært. Læreren skal reagere med indlevelse og parathed til at drøfte elevens følelse og her igennem inspirere eleven til at arbejde videre med sin udforskning. I en senere fase har eleven opnået en forståelse af fænomenet og det har fået en håndterbar størrelse. I denne fase er elevens fokus at trænge dybere ned i fænomenet. Læreren skal reagere med oplysninger, begreber, modeller og metoder, dvs. en egentlig faglig samtale med eleven. I en meget senere fase går eleven i gang med at undersøge fænomenet på egen hånd, dvs. et selvstudium der går videre end den egentlige undervisning. I denne fase må læreren reagere med vejledning i arbejdsmetoder, litteraturhenvisninger, idéer mv.¹⁹

8.5 Sammenfatning i analyseskema

Figur 8.1 nedenfor er det skema lærerne benyttede i projektet det første halve år, til karakteristik af elevernes viden. I skemaet indgår et punkt, kritiske hændelser, som ikke er gennemgået ovenfor. Det skyldes, at det slet ikke fik nogen betydning i praksis. Derfor skal det heller ikke omtales yderligere her.

Som konsekvens af den beskedne betydning, som kategorierne sammenhængsforståelse, læringsfase og kritisk hændelse fik i praksis, blev de ca. midtvejs i projektet skiftet ud med en kategori, der handler om, hvad eleven koblede sin viden til, f.eks. et andet fag, hverdags erfaringer mv. (se bilag 1). Men heller ikke disse kategorier fik nogen videre indflydelse. Min tolkning er, at det var vanskeligt for lærerne at operere med mere end de to centrale kategorier, 'Sikker – usikker – manglende viden' og 'faglige forforståelser'.

¹⁹ Tankegangen rummer en skarp kritik af de projektarbejder og den klasseundervisning, der gennemføres uden fornemmelse for, i hvilken læringsfase eleven befinder sig.

Fig. 8.1. Skema til karakteristik af viden på et specifikt fagligt felt

videns- og læreprocesprofil	Sikker viden	Her noteres oplysninger om den viden eleven viser stor fortrolighed med.
	Usikker viden	Her noteres oplysninger om den viden som eleven godt ved findes, og måske også har lidt fat på, men som eleven ikke er fortrolig med og ikke har forstået helt.
	Mangel på viden	Her noteres den viden læreren mener er nødvendig i det pågældende faglige stof – men fraværende hos eleven.
	Beskrivelse af den fagligt acceptable forforståelse	Her noteres de forforståelser der ligger til grund for elevens udsagn/viden og som nogenlunde er i overensstemmelse med fagets forståelse
	Misconceptions/ Fejlagtig forforståelse Ikke acceptabel forforståelse	Her noteres den viden som eleven decideret har misforstået og de grundopfattelser der er grundlæggende forkerte.
	Sammenhængsforståelse (Rosenberg m.fl.)	Her noteres om elevens udsagn er udtryk for er sekventiel, lineær eller systematisk tænkning.
	Læringsfase (Rogers)	Her noteres i hvilken læringsfase eleven befinder sig på det pågældende stofområde (indifference, udforskning, forståelse, handling)
evaluering og indsats	Kritiske hændelser (Flanagan)	Her noteres det som eleven <i>husker bedst</i> fra selve læreprocessen, dvs. der hvor der har været markante følelser involveret, f.eks. overraskelse, entusiasme, modstand etc. Evt. beskrevet som elevens 'historier' fra undervisningen.
	Information til evaluering af undervisningen	Her noteres alt som, på grundlag af ovenstående punkter, har relevans for bedømmelsen af den hidtidige undervisning i det pågældende stof.
	Information til planlægning af fremtidig undervisning	Her noteres idéer til den fortsatte undervisning. Behov der skal opfyldes o.l.

Kapitel 9

Evalueringsbegrebet – med fokus på evaluering af undervisning

”Evaluering for at planlægge og forbedre” (Rasborg m.fl. 1977a).

”I begyndelsen af 1970erne, efter at USA havde fem til seks års erfaringer med at gennemføre ofte ganske store og omkostningsfulde evalueringer (...) var det tydeligt, at disse ikke havde nogen sporlig effekt på den førte politik” (Albæk 1988b : 204)

The most fundamental change in our views of assessment is represented by the notion of assessment as a tool for learning (Dochy & McDowell, 1997)

9.1 Indledning

Der er en interessant udvikling på spil i de tre citater ovenfor. Rasborg står i 70erne for det målrationelle evalueringssyn. Albæk står i 80erne for opgøret med den målrationelle evaluering og Dochy og McDowell står i 90erne for genkomsten af målrationeliteten i evalueringer, men med et andet rationale end Rasborgs planlægningsperspektiv, nemlig et lærings- og udviklingsperspektiv. Troen på muligheden for at planlægge og forbedre er blevet erstattet af troen på læring og udvikling.

I dette kapitel ser jeg på evaluering som begreb og fænomen, dels med fokus på de problemstillinger det rejser i forbindelse med undervisning, men også mere generelt, idet der ikke findes et evalueringsbegreb specielt for undervisning. Evaluering er relevant for en lang række samfundsmæssige aktiviteter, og der er vel næppe det område, der ikke er udsat for evalueringskrav og evalueringsaktiviteter. Derfor har meget af den litteratur, der findes om emnet, udgangspunkt og interesser i andre områder end undervisning, og derfor er teoriudviklingen inden for området også fælles for alle disse områder.

Den følgende fremstilling vil forsøge at give et overblik over de centrale problemstillinger, der knytter sig til evalueringsbegrebet. Fokus vil være på undervisningsevaluering, men nabofelter til uddannelsesfeltet, især organisations- og forvaltningsfeltet, inddrages. Dette sker af flere grunde:

1. Meget af den relevante evalueringsforskning og meget relevant materiale om evaluering findes i tilknytning til velfærdsstatens udvikling og funktionsmåde (Albæk m.fl 2001a)
2. Kravene om evaluering af undervisning – og mange af undervisningsevalueringerne i praksis – henter inspiration, mange begreber og undertiden også sin evalueringsforståelse herfra
3. Uddannelsesfeltet – som en del af velfærdsstaten – er i praksis sammenvævet med netop det organisatoriske, forvaltningsmæssige felt.

Der tegner sig et billede af et sammenhængende evalueringsfelt, der spænder over flere sammenvævede praksisfelter, hvor uddannelsesfeltet blot er et blandt mange.

I udgangspunktet er evaluering et mangetydigt begreb, der dækker over en lang række fænomener (aktiviteter), som vanskeligt kan sammenlignes. Selv hvis vi afgrænser os til undervisningsverdenen, er begrebet mangetydigt. Selve evalueringsgenstanden kan variere, f.eks. kan den dreje sig om elevens faglige standpunkt, om gennemførelse af undervisning, om undervisningens fysiske og sociale rammebetingelser, om lærerens faglige niveau, om lærerens pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, om elevernes arbejdsindsats og faglige forudsætninger, om skolens samlede undervisningstilbud, om et fag etc. Undertiden er evaluering et styrings- og

kontrolredskab, undertiden et udviklingsredskab og undertiden er det begge dele på samme tid. Ofte er det forbundet med frygt for økonomiske besparelser og nedskæringer hos de ansatte/involverede i den virksomhed/aktivitet, der evalueres. Faktisk er det så mangetydigt, hvad der menes med evaluering, at det er stærkt påkrævet med en præcisering af begrebet og en undersøgelse af dets anvendelighed i forbindelse med undervisning og læring.

I engelsksproget litteratur er man i løbet af 90'erne begyndt at benytte termen *assessment* om undervisningsevaluering, antagelig i en bestræbelse på at afgrænse sig fra den brede term *evaluation*. På dansk har vi ikke udviklet en sådan speciel term for undervisningsevaluering, selvom det kunne være praktisk.

9.2 Evaluering er mange ting

Evaluering som fænomen og bevidst aktivitet har formentlig altid fundet sted, men det begreb, der dominerer aktiviteten i dag, stammer fra den amerikanske rationalistiske samfundsforskning. Det handler om at undersøge og vurdere effekten og kvaliteten af formålsbestemte handlinger, f.eks. undervisning. Sideløbende med det rationalistiske og samfundsvidenskabelige evalueringsbegreb findes der, som vi skal se, en tradition for et pædagogisk og undervisningsrelateret evalueringsbegreb, som i hvert fald daterer sig tilbage til John Dewey i 1890'erne (Rasborg 1969 : 52), og som vi finder som et integreret element i moderne projektpædagogik. Dette pædagogiske evalueringsbegreb er ikke strengt rationalistisk og videnskabeligt, men et pragmatisk praksisbegreb, der foreskriver en pædagogisk bestræbelse og nogen gange også giver et arbejdsredskab (en evalueringsmodel). Navnefællesskabet mellem de to evalueringsbegreber og det videnskabelige begrebs dominans giver anledning til betydelig forvirring omkring det pædagogiske praksisbegreb, som undertiden forstås som et videnskabeligt begreb og undertiden blot forstås som en pædagogisk bestræbelse og et pædagogisk arbejdsredskab.²⁰ I den følgende gennemgang af evalueringsbegrebet vil vi have denne dobbelthed i baghovedet.

Der kan foretages evalueringer på mange forskellige niveauer i samfundet. Der er således en række internationale evalueringsprogrammer, der har til formål at kvalitetsbedømme og rådgive landene i bestemte spørgsmål. F.eks. laver OECD halvårslige evalueringer af medlemslandenes økonomi, og de laver evalueringer af landenes undervisningssystemer og præstationer (Pisa-undersøgelserne). Nogle gange er det nationale politikprogrammer, man er interesseret i at evaluere, f.eks. uddannelsespolitikken. Andre gange er det organisationers evne til at løse bestemte opgaver, f.eks. om skolernes organisatoriske indretning og funktionsmåde er hensigtsmæssig i forhold til deres opgave. Andre gange igen er det bestemte fag, der evalueres, således evalueres fagene efter tur af EVA²¹, startende med historie og fysik i 2001. Det kan være bestemte produkter der evalueres, f.eks. elevernes læringsniveau (eksamen), og endelig kan det være bestemte processer, der evalueres, f.eks. ledelse af skolerne eller undervisningskvaliteten i en bestemt klasse. Fælles for alle de forskellige typer af evaluering er, at de ideelt set undersøger virkningerne af noget, der er igangsat med bestemte formål. I undervisningssammenhæng vil det sige, at *handling*er i undervisningsvirksomhed kan evalueres i forhold til virksomhedens overordnede formål/motiv, som er læring, men også i forhold til de

²⁰ Den dobbelttydighed og uklarhed, der er en følge heraf, kan meget vel tænkes at forklare noget af det ubehag ved evaluering, som kommer til udtryk i lærernes svar på det uddelte spørgeskema, se kapitel 3.

²¹ Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) blev oprettet ved lov i 1999. Det hører under undervisningsministeriet og har til formål at evaluere alle uddannelser i Danmark, og de første rapporter er udkommet i 2001.

enkelte delhandlingers afgrænsede formål. En handling kan have som formål at skabe rammerne for undervisningen, f.eks. at skabe respekt mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes, at etablere en fælles forståelse af, hvordan en undervisningsdialog gennemføres og ved at grundlægge bestemte arbejdsvaner etc.

Grundlæggende forstår evalueringer verden i et årsag-virkningsperspektiv. Men trods slægtskabet er der naturligvis store forskelle på, hvordan man foretager evalueringer på forskellige niveauer; internationale evalueringer, nationale evalueringer, organisationsevalueringer og klasseevalueringer, og hvilke evalueringsmodeller og evalueringsforståelser man anvender. Ikke desto mindre antages det her, at det fælles udgangspunkt i det samme begreb (evaluering), den samme forskningstradition (amerikansk rationalistisk samfundsforskning) og det samme grundlæggende formål (effektmåling) gør det frugtbart at holde øje med udviklinger på hele feltet for evaluering, når begrebet skal diskuteres og gøres brugbart på det pædagogiske felt. Det antages at ville være en uheldig begrænsning på begrebsafklaringen, hvis vi afgrænsede vores interesse til kun at omfatte det pædagogiske evalueringsfelt. Antagelsen styrkes yderligere af det forhold, at der på det pædagogiske felt, i lighed med det øvrige offentlige felt i Danmark, ikke findes nogen sammenhængende evalueringspolitik eller fælles evalueringsforståelse. Det tvinger aktører på det pædagogiske felt til at hente idéer og inspiration fra tilstødende felter. Resultatet er, at forskellige evalueringsstrømninger planløst gør sig gældende på det pædagogiske felt. Denne tingenes tilstand illustreres udmærket af et citat af nogle af dansk evalueringsforsknings profiler, Dahler-Larsen og Krogstrup: ”Det samlede evalueringsbillede minder (...) om dansk forvaltningspolitik generelt ved ikke at være præget af centralisme og teoretisk konsistens, men ved eksperimenter, afprøvninger og aflejringer af ganske forskellige elementer” (Dahler-Larsen m.fl. 2000 : 286)²².

Evalueringer, der sættes i værk på det pædagogiske felt kan altså have ganske forskellige metodiske udgangspunkter, organisatoriske rammer og formål, afhængig af om de er initieret og gennemført af OECD, undervisningsministeriet, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), universiteter, kommuner, amter, skoler eller ligefrem de enkelte lærere selv. Evalueringsforskningen skelner mellem rationalistisk evaluering, som svarer til *klassisk evaluering*, som knytter sig til det moderne målrationalle samfund og *refleksiv evaluering*, som knytter sig til det postmoderne, refleksive samfund (Dahler-Larsen & Krogstrup 2000). Der kan skelnes mellem mange formål og hensigter med evalueringer, lige fra målrationalle, instrumentelle mål som kontrol og læring over mere brede mål som oplysning, strategiske og taktiske manipuleringer til rent symbolske formål, hvor det er selve handlingen, der er vigtig og ikke så meget resultatet. Det at evaluere signalerer seriøsitet. Hvis man afviser at evaluere, opfattes man som useriøs. Så det handler mere om, at man signalerer seriøsitet, end det handler om at lave gode evalueringer. For nyere generelle indføringer, som har deres ståsted inden for det forvaltningsmæssige og organisatoriske felt, se Dahler-Larsen 1998, Vedung 1998 og Dahler-Larsen mfl. (red.) 2001.

Evert Vedung definerer evaluering som ”noggran efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutssituationer” (Vedung 1998 : 20).²³ Selvom definitionen ikke umiddelbart

²² Dahler-Larsen & Krogstrup refererer her til Carsten Greve og Lotte Jensen. ”New Public Management på dansk” redaktionelt forord, Samfundsøkonomen, nr. 5 september 1999.

²³ I Dahler-Larsens oversættelse: ”En systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer”.

peger på evaluering af undervisning og læring, så er den et godt udgangspunkt og en forankring af begrebet i undervisningssammenhænge. Oversat til evaluering i pædagogisk sammenhæng kommer den til at lyde således: *en systematisk retrospektiv vurdering af elevens læring og undervisningens gennemførelse som resultat af den planlagte undervisning, som tiltænkes at spille en rolle for den fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen.*

Definitionen lægger vægt på *systematiske undersøgelser* og adskiller dermed evaluering fra mere tilfældige feedback-mekanismer, der er virksomme i undervisning og andre virksomheder, og den lægger vægt på, at resultaterne benyttes til planlægning af fremtidig virksomhed.

I et amerikansk standardværk om evaluering defineres evaluering som "...the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs" (Rossi m.fl. 1999 : 4). Denne definition føjer til Vedungs definition, at evaluering benytter sig af de undersøgelsesmetoder, der sædvanligvis benyttes indenfor samfundsvidenskaberne (kvantitative og kvalitative metoder: spørgeskemaundersøgelser, interview og observation), og at evaluering drejer sig om undersøgelse af effektiviteten af programmer (indgreb - social interventions), der har til formål at skabe forandringer. En sådan forandring kunne være læring som resultat af undervisning. Netop understregningen af, at der er tale om samfundsvidenskabelige undersøgelser, stiller specifikke metodekrav til evalueringen, som ofte ikke kan opfyldes i praktisk undervisningsevaluering. At det samme er tilfældet på andre områder, bekræftes af undersøgelser af lødigheden af lokale myndigheders brugerundersøgelser²⁴, som viser, at de ikke lever op til en række metodekrav (Albæk m.fl. 2001b : 265, Dahler-Larsen 2002: 39).

Det er i øvrigt interessant, at ifølge Rossi m.fl. fandt de første egentlige samfundsvidenskabeligt baserede evalueringer sted før første verdenskrig og handlede om evaluering af læseundervisning, beskæftigelsestræning og offentlige sundhedsprogrammer (Rossi m.fl. 1999 : 10).

9.3 Evaluering for at planlægge og forbedre

Der er en interessant spænding mellem opfattelsen af evaluering som effektmålinger og effektivitet, som Rossi m.fl. taler om, og evaluering som kvalitetsbestemmelse, som vi f.eks. finder hos evaluerings- og uddannelsesforskeren Ole Harrit²⁵. Harrit er mere i tråd med den førromtalte pædagogiske evalueringstradition end med den samfundsvidenskabelige tradition. Han taler om kvalitet som en bestemmelse af, hvad vi vælger at opfatte som værdifuldt. I det syn er kvalitet afhængig af øjnene, der ser, dvs. hvad vi har valgt at lægge vægt på. Evaluering handler derfor om at undersøge, om den valgte kvalitet er tilstede. Der behøver ikke at være nogen modsætning mellem de to, men sprogbroen indikerer, at den ene forståelse opererer med en kvantitativ statistisk metode og den anden med en hermeneutisk metode. Og denne metodeforskel rummer sandsynligvis dybere forskelle i synet på hvad og hvordan, der overhovedet kan evalueres.

Alle lærere interesserer sig på et eller andet niveau for, om deres elever lærer noget i undervisningen. Derfor kan alle også med en vis ret hævde, at de evaluerer. Men ikke i den forstand, de fremlagte definitioner forstår fænomenet. De slår fast, at der skal

²⁴ Lomborg, Bjørn. *Metodologisk vurdering af borger-/brugerundersøgelser*. Nordisk Administrativ Tidsskrift nr. 79, 1998 pp. 93-120.

²⁵ Ole Harrit, oplæg om evaluering på Amtscenteret for undervisning, Århus Amt, august 2002. Se også Harrit 1999.

foreligge en *systematisk undersøgelse*, før vi kan kalde det evaluering. Det er altså ikke nok, at en lærer fornemmer eller laver lidt tilfældige undersøgelser af, om undervisningen lever op til sin hensigt. Et formål med denne begrebsafklaring er derfor også at komme frem til en forholdsvis præcis forståelse af, hvad der kan kaldes evaluering, og hvad der *bare* er almindelig pædagogisk praksis.

Albæk fremhæver netop, at evaluering i mange tilfælde ikke er nødvendig, fordi beslutningstagerne har fået et fuldt tilstrækkeligt billede af 'problemet' via "mere naturlige feedback-mekanismer". Nødvendigheden af evalueringer opstår, når 'problemet' bliver uoverskueligt (Albæk m.fl. 2001b).

At gennemføre en systematisk undersøgelse skal forstås bredt som anvendelse af empiriske, sociologiske, psykologiske og etnografiske metoder (kvantitative og kvalitative undersøgelser; spørgeskemaer, interviews, observationer og feltstudier) på praksis, og at de respektive metodekrav overholdes.

Den klassiske evalueringsforskning måler især effekter ved hjælp af kvantitative metoder og på grundlag af en forholdsvis simpel årsag-virkningsforståelse af verden, som går ud på, at hvis vi kender årsager og virkninger, kan vi tilrettelægge rationelle politikker og programmer til opnåelse af ønskede mål. Men det er netop dette rationalistiske grundlag, nyere evalueringsforskning sætter spørgsmålstegn ved, hvilket må betegnes som lidt af en eksistentiel krise for selve evalueringstanken. Og det endda i en periode, hvor evalueringer vinder frem som aldrig før!

Videnskabelige overvejelser under betegnelsen evaluering i undervisningen ses fra omkring år 1900 i USA. I Danmark vinder evalueringsforskningen – i den skitserede form – først indpas langt senere, nemlig i 1960'erne, hvor bl.a. Finn Rasborg fra Danmarks Pædagogiske Institut skrev en række artikler og bøger om evaluering i undervisningen. Det er karakteristisk for Rasborg, at han, formentlig som den første herhjemme, kombinerer den videnskabelige og den pædagogiske evalueringsforståelse. Rasborg forklarer introduktionen af evaluerings-terminen med, at der på det tidspunkt var brug for "at fremhæve en anden og mere omfattende form for bedømmelse end den, der gik under betegnelsen 'karaktergivning'. Det blev fra nogle sider fremført, at ordene 'bedømmelse' og 'vurdering' var for stærkt knyttede til karaktergivningens 'dømmende' funktion. Der blev argumenteret for at benytte mindre belastende ord, og det blev efterhånden betegnelsen 'evaluering', der blev mest benyttet, når man ville pege på vurderinger i en anden og bredere betydning end karaktergivning." (Rasborg 1986 : 19-20). Rasborg benytter ikke selv evalueringstermen i sine tidlige skrifter. Her taler han om *vurdering* (Rasborg 1969 : 20).

Det at benytte et nyt ord om et fænomen betyder ikke, at det fænomenet er nyt, selvom der formentlig vil være tale om at se fænomenet under en ny synsvinkel. På tysk benyttes *Evaluierung*, som på dansk. På norsk benyttes termerne *evaluering* og *vurdering* synonymt, og på svensk benyttes termen *utvärdering*. Men i begge lande er disse termer knyttet tæt sammen med det angelsaksiske *evaluation*. Det at knytte an til den angelsaksiske evalueringsstradition, hvad enten man kalder det evaluering eller vurdering, har dybtgående konsekvenser for udviklingen i praksis, idet man herved importerer denne traditions rationalistiske forståelse og samfundsvidenskabelige metode.

Man må imidlertid være på vagt overfor, hvordan termen forstås af forskellige forfattere. Det er ikke alle anvendelser af termen i undervisningssammenhæng, der bygger på en klart samfundsvidenskabelig definition. Undertiden er der mest tale om pædagogiske metoder, der regnes for særligt gode til at fremme bestemte læringsformål. Men der er nok den sandhed i Rasborgs udlægning, at den danske undervisningsverden havde behov

for nytænkning i 1960'erne, og at dette behov (senere) bl.a. har medvirket til, at evalueringstermen blev taget op.

Af Rasborgs og andre DPI-forskeres²⁶ arbejde i 60'erne fremgår det klart, at de både interesserede sig for systematiske effektundersøgelser (Rasborg 1969 : 262) og for pædagogiske teorier og undervisningsmetoder (Rasborg 1968). Forklaringen kan dog også tænkes at være en anden end Rasborgs, nemlig at optagelsen af termen evaluering i vores ordforråd blot er det sproglige udtryk for indmarchen af den positivistiske, instrumentelt målrationelle amerikanske samfundsvidenskab som evaluerings- og styringsinstrument i den voksende offentlige sektor (se Albæk 1988a + b). Der er i hvert fald både en markant amerikansk inspiration, en klar samfundsvidenskabelig metode i evalueringsforskningen og et klart instrumentelt, målrationelt element i arbejdet med at fremme evaluering i skolerne og undervisningen. Det sidste udtrykkes klart i titlen på en bog af Finn Rasborg m.fl. fra 1977 ”*evaluering for at planlægge og forbedre*” (Rasborg m.fl. 1977a).

9.4 Anfægtelse af målrationeliteten

Ifølge Albæk (1988a, 2001a) mindskes de amerikanske forskeres tro på den målrationelle evaluering i løbet af 1970'erne. Den målrationelle evaluering vinder således indpas i den danske uddannelsesverden samtidig med, at samfundsforskere i USA bliver opmærksom på problemer med den. Om sammenhængen mellem samfundsforskning (herunder evaluering) og politisk-administrative beslutninger siger Albæk: ”I begyndelsen af 1970'erne, efter at USA havde fem til seks års erfaringer med at gennemføre ofte ganske store og omkostningsfulde evalueringer (...) var det tydeligt, at disse ikke havde nogen sporlig effekt på den førte politik” (Albæk 1988b : 204). Selvom Albæk finder undtagelser herfra, så hører de til sjældenhederne.²⁷ Sammenfattende siger Albæk at den oprindelige forestilling om målrationel brug af samfundsforskningen ”hviler på en alt for simpel og naiv opfattelse af, i hvilke faser, af hvem og hvordan samfundsforskningen benyttes i den politisk-administrative beslutningsproces (...). Derimod kan de ideer, begreber og generaliseringer, som udspringer af forskningen, ofte komme til at påvirke den måde, hvorpå der tænkes om et givet sæt af problemer” (Albæk 1988b : 211-212). Man kan selvfølgelig indvende, at Albæks argumentation drejer sig om komplekse samfundsfænomener og derfor ikke kan gælde for evaluering af undervisning, der foregår i mere overskuelige enheder. Men der er i hvert fald advaret om ikke alt for naivt at stole på undervisningsevalueringen som et uproblematisk rationaliserings- og planlægningsredskab. At undervisningsevaluering heller ikke er noget let overskueligt fænomen, hvis ambitionen er at evaluere undervisningens indflydelse på læringen, vil vi se nærmere på i kapitel 10.

9.5 Evaluering som undervisningsmetode

Forskningen har vist stigende interesse for den pædagogisk orienterede evalueringstradition i de senere år (Birenbaum 2003) ved at undersøge evaluering som en undervisningsmetode, der fremmer læringen. Og her er evaluering et aktivt element i pædagogikken.

²⁶ DPI står for det nu nedlagte Danmarks Pædagogiske Institut, og hvis aktiviteter i dag indgår som en del af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU).

²⁷ Han nævner Colemann-rapporten fra 1966, der dokumenterer etniske minoritetsgruppers forfordeling i uddannelsessystemet, hvilket førte til en politisk beslutning om at de-segregere det amerikanske skolesystem ved at køre sorte elever til hvide skoler (busing).

Enhver succesfuld evaluering vil nødvendigvis omfatte en læreproces hos dem, der inddrages i evalueringsprocessen, hvilket jo præcis er det, der er formålet med undervisning. Og enhver evaluering af undervisning vil (forhåbentlig) få nogle konsekvenser for den fremtidige undervisningstilrettelæggelse, hvilket præcis svarer til formålet med organisationsevaluering.

Bl.a. Rasborg har en frugtbar skelnen mellem produkt- og procesevaluering, som er relevant i denne sammenhæng. Produktevaluering henfører han John Dewey, som allerede i 1896-1903 arbejdede med en vurderingsfase som afslutning på undervisningsforløb. Procesevalueringen tidsfæster han til ca. 1918, hvor to af Deweys elever, William H. Kilpatrick og Ellsworth Collings opererede med en bedømmelsesfase i projektgruppearbejde, som både omhandlede specifik kritik (produktevaluering) og en generel kritik (procesevaluering) (Rasborg 1968 : 129-132, 1969 : 51-59 og 1977b : 117).

Rasborg omtaler, hvordan undervisningsevalueringen udvikler sig op gennem århundredet, således henviser han til en svensk skole 'Gøteborg-pædagogerne', der i 1930erne arbejdede med selvkritik- og kammeratkritik. Summemøder (bikubemøder) henføres til amerikaneren D. J. Phillips, som skrev herom i 1948, og vurdering af diskussionsprocessen som middel til at nå målet tilskrives amerikanerne Hill & Hill i 1958. Svenskeren T. Husén – som skrev om voksenpædagogik i 1960erne – fremhæves for sin behandling af betydningen af undervisningsvurdering, som både sigtede mod at belyse lærerens og elevernes mening om undervisningen og undervisningsmetodernes hensigtsmæssighed. Alle disse evalueringselementer, Rasborg nævner, er mest af pædagogisk art, og det samfundsvidenskabelige element er nærmest kun implicit tilstede. Det ser således ud, som om evaluering også har et udspring i pædagogikken og ikke kun i samfundsforskningen (jf. Rossi m.fl.). Begge udspring ligger før den moderne management-teori og med andre mål end denne, på trods af at det ofte er denne tradition, der associeres til blandt danske lærere, når evaluering kommer på tale. Det sidste skyldes formentlig, at evalueringstermets anvendelse i pædagogisk praksis i Danmark først finder sted efter, at den har gået sin sejrsgang indenfor moderne management-praksis.

Som det fremgår ovenfor og som jeg har været inde på i tidligere kapitler, er det ikke noget nyt fænomen at indtænke evaluering som en del af pædagogikken, selvom det ofte fremstilles sådan i nyere litteratur om emnet, f.eks. i en artikel af nogle centrale skikkelser inden for den europæiske uddannelsesforsknings organisation, EARLI²⁸. De skriver: "The role of assessment and evaluation in education has been crucial, probably since the earliest approaches to formal education. However much more attention has been paid to this role in the last few decades, largely due to wider developments in society. The most fundamental change in our views of assessment is represented by the notion of assessment as a tool for learning (Dochy & McDowell, 1997). Whereas in the past, we have seen assessment primarily as a means to determine measures and thus for certification, there is now a belief that the potential benefits of assessment are much wider and impinge on in all stages of the learning process." (Gielen m.fl. 2003a : 37). De går videre og taler om en 'new assessment culture', som handler om integration af undervisning og evaluering. Der er ingen tvivl om, at Gielen m.fl. har ret i deres udlægning, hvis vi afgrænser denne til at omhandle de traditionelle hovedstrømme i undervisningen. Den traditionelle undervisning er netop været karakteriseret ved ikke at have arbejdet med evaluering som et læringsredskab og omvendt, den traditionelle

²⁸ European Association for Research on Learning and Instruction. En af artiklens forfattere, Filip Dochy, blev i 2003 valgt som formand for EARLI.

evaluering har ikke opfattet sig selv som et læringsredskab for de involverede. Men de har ikke ret i, at det er noget nyt. Evaluering som et læringsredskab har trivedes inden for erfaringspædagogikken og projektpædagogikken og andre steder siden starten af 1900-tallet. Men det er sandsynligt, at 'the new assessment culture' i disse år står over for et afgørende gennembrud i de traditionelle undervisningsmiljøer, som formentlig ikke har disse erfaringer i forvejen.

9.6 Proces- og produktevaluering

Evalueringen kan sigte på at konstatere, om et bestemt indhold er tilstede i undervisningen, eller om bestemte mål opnås. En sådan evaluering kan kaldes produktevaluering.

Evalueringen kan sigte på at undersøge, hvordan undervisningen foregår, dvs. hvilket samspil, der er mellem lærer og elever og imellem eleverne indbyrdes, eller hvilket samspil, der er mellem læremidlerne og undervisningen etc. En sådan evaluering kan kaldes en procesevaluering.

Sondringen mellem proces og produkt hjælper os med at præcisere, hvilke konklusioner vi kan tillade os at drage af en evaluering. Vi kan f.eks. ikke uden videre konkludere, at en undervisning har været god, blot fordi vi har konstateret at undervisningsmålene er opfyldt. Eleverne kan jo have lært stoffet andre steder, f.eks. af forældre og kammerater (jf. fig. 7.1). Hvis vi skal udtale os om undervisningen, er vi nødt til at gennemføre en procesanalyse, dvs. en analyse af de handlinger undervisningsvirksomheden består af eller i hvert fald udvalgte handlinger fra undervisningsvirksomheden.

En meget detaljeret og overskuelig gennemgang af forholdet mellem proces og produkt i undervisningsforløb findes hos Finn Rasborg (Rasborg 1969 : 15-50). Rasborg inddrager endnu et element, nemlig målet med undervisningen.

Her vil jeg afgrænse mig til primært at se på procesevaluering og operere med to centrale processer, undervisningsprocessen og læreprocessen, som vi kan operationalisere til undervisnings*handlinger* og lære*handlinger*. En undervisningshandling forstås som en handling foretaget som led i undervisningen, og en lærehandling forstås som en handling foretaget som led i læreprocessen. En og samme handling kan således både være en undervisningshandling og en lærehandling, hvis den er tænkt som et bidrag til undervisningen og leder til læring. Helt konkret kan der være tale om et indlæg i en undervisningsdialog.

Ved analytisk at rette fokus på handlinger træder relationerne mellem de involverede aktører (lærere og elever) nødvendigvis i forgrunden, idet handlingerne i et undervisningsforløb finder sted i et samspil mellem den undervisning, der faktisk finder sted (og ikke den intenderede/planlagte), som læreren har hovedansvaret for og den faktiske tilegnelse af stoffet (og ikke den forventede/tilsigtede), som eleverne opnår gennem forskellige lærehandlinger. Det må derfor opfattes som en vigtig kvalitet ved undervisning, at den faktisk er i stand til at indgå i og inspirere til lærehandlinger hos eleverne. Det er altså undervisningens evne til at etablere og indgå i relationer med eleverne, der har betydning for denne kvalitet, ikke præcis hvilket fagligt niveau eleverne har opnået ved undervisningens ophør. Det faglige niveau, som eleverne opnår, er slutproduktet af processen og kan være ganske forskelligt fra elev til elev. Et fagligt middelniveau hos en elev og et fagligt højt niveau hos en anden kan begge være udtryk for vellykkede undervisnings- og læreprocesser, hvis deres faglige udgangspunkter og potentialer var forskellige fra start. En måling af elevernes faglige niveau (ved eksamen) siger derfor ikke nødvendigvis noget om undervisningens kvalitet, hvis den ikke

sammenholdes med en procesanalyse af den forudgående undervisning. Den siger heller ikke noget om læreprocessernes omfang og retning, hvis den ikke sammenholdes med elevernes faglige udgangspunkt og potentiale. Endelig behøver en elevs præstation ved eksamen – som allerede nævnt – ikke at være udtryk for en læreproces, der er foregået i forbindelse med undervisningen. Det er imidlertid ikke, fordi det faglige niveau som eleven opnår i undervisningen opfattes som uvæsentligt, at fokus lægges på undervisnings- og læreprocessen frem for på læringsproduktet, men fordi en analyse af læringsproduktet kun kan have relevans for en undervisningsevaluering, hvis den kobles sammen med procesanalyser. En analyse af undervisnings- og læreprocesser bliver således det primære for en undervisningsevaluering. En analyse af undervisnings- og læreprocesser fokuserer på vejen til læringsproduktet, dvs. de handlinger, der tilsammen udgør det læringsmæssige og pædagogiske forløb.

Det faglige standpunkt er slutproduktet af undervisnings- og læreprocessen, men det er samtidig udgangspunktet for en ny undervisnings- og læreproces. I det hele taget er en forestilling om, at det på et givet tidspunkt i et menneskes liv er meningsfuldt at måle det faglige standpunkt (ved eksamination) temmelig absurd, selvom det i en skole- og undervisningssammenhæng kan give god mening. Læreprocessen fortsætter jo, uanset om der afholdes eksamen eller ej. Så det faglige standpunkt, der måles ved eksamen, er blot et midlertidigt standpunkt og dermed i princippet lige så flygtigt som læreprocessen. Det faglige standpunkt er blot udtryk for nedslagsmålinger i en kontinuert læreproces. Læreprocessen og læringsproduktet kan – som nævnt ovenfor – ikke adskilles i praksis, men indgår i et samspil i en læringsspiral. Idéen om en læringsspiral præsenteres af Rasborg i en omtale af Kurt Lewins 'spiral of steps' (Rasborg 1969 : 72ff, 95).²⁹ Den består kort fortalt af 4 faser, som hver afsluttes med en beslutning, der muliggør en overgang til næste fase: 1. idé, 2. plan, 3. gennemførelse og 4. vurdering. Først har den lærende en vag idé om et emne, denne idé må nødvendigvis konkretiseres (til et foreløbigt produkt), hvis læreprocessen skal fortsætte. Dernæst kan den lærende spekulere over, hvad det lærte kan bruges til. Disse overvejelser må også munde ud i konkrete forestillinger, hvis læreprocessen skal fortsætte. Så kommer turen til at gøre det i praksis, dvs. en beslutning om at lade sin nyvundne viden komme til udtryk ved at tale, skrive eller gøre. Endelig kommer vurderingen af holdbarheden i det lærte. Denne vurdering danner udgangspunkt for en revideret idé og processen kan fortsætte forfra, men på et nyt niveau. Den 4. fase må opfattes som en evalueringsfase, som er indbygget i selve læreprocessen. Lewins 'spiral of steps' står langt fra alene hos Rasborg, men er blot et markant eksempel som indgår i en række eksempler fra John Dewey i 1896 og frem (se f.eks. Rasborg 1969 : 172-173). Der er således en lang psykologisk tradition for procesanalyse, som både har udfoldet sig inden for gruppedynamik og pædagogik.

Den læringsvej, en elev har mulighed for at benytte, er afhængig af elevens eget faglige udgangspunkt og de læreprocesser, eleven har mulighed for at indgå i. Det må derfor betegnes som en helt fundamental kvalitet ved undervisningen, at den er i stand til at inspirere til og indgå i et samspil med eleverne på dét faglige niveau, de befinder sig.

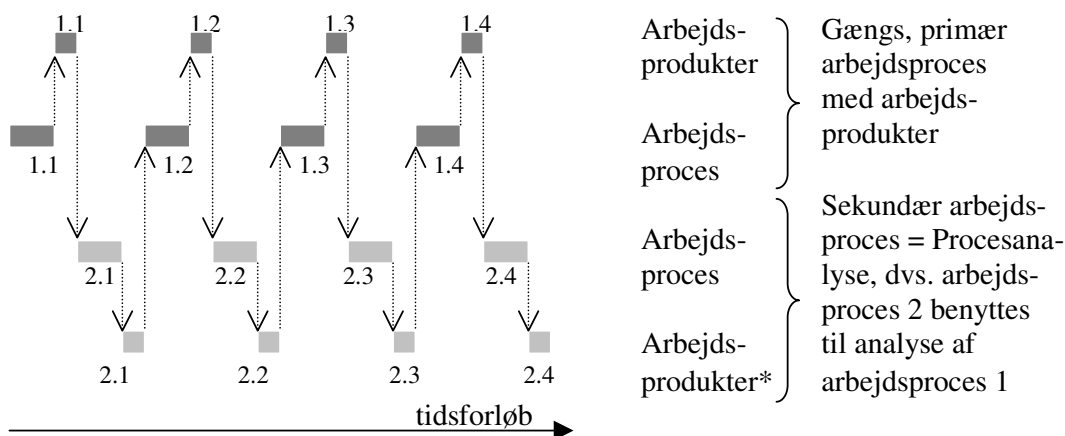
²⁹ Rasborg omtaler Kurt Lewin (1890-1947) som socialpsykolog, og at han benyttede sin 'spiral of steps' i forbindelse med sensitivitetstræning, men også at han benyttede sit spiralmønster i undervisningssammenhæng (Rasborg 1969 : 80).

9.7 Primær og sekundær arbejdsproces

Som før nævnt taler Rasborg i 1960'erne ikke om evaluering, men benytter termene *vurdering* eller *sekundær arbejdsproces*³⁰. Den sekundære arbejdsproces er stærkt inspireret af Lewins 'spiral og steps'.

Når Rasborg taler om en sekundær arbejdsproces, ligger der heri, at det er en arbejdsproces, der er snævert koblet til en primær arbejdsproces, som f.eks. kan være undervisning, og som ikke nødvendigvis er tidsmæssigt forskudt fra denne. De to arbejdsprocesser, undervisning og evaluering af undervisning, kan være næsten samtidige og kan veksle med hinanden. "Den sekundære arbejdsproces (arbejdsprocesobservation, -analyse, -vurdering og -forbedring) henter (...) sit arbejdsmateriale fra en primær arbejdsproces, som er forløbet længere eller kortere tid før." og "Selve den sekundære arbejdsproces beskæftiger sig (...) med arbejdsdata, som benyttes aktuelt til opstilling af forslag til forbedring af den primære arbejdsproces." (Rasborg 1969 : 32ff). Rasborg argumenterer således for, at evalueringen skal foregå 'her og nu' og fungere som en påvirkningsstrategi (72ff) og opstiller nedenstående figur til illustration af sin pointe. Til forskel fra Lewins 'spiral of steps' har Rasborg udskilt vurderingsfasen som en selvstændig og sideløbende proces. En tilbagevendende procesanalyse og refleksionsfase, som kan danne grundlag for arbejdet med undervisningsevaluering som en undervisningsintern og proceduremæssig foreteelse. I Rasborgs evalueringsforståelse er kvaliteten ikke en bestemt værdi, men selve det forhold, at der eksisterer et tæt og fortløbende samspil mellem den refleksive sekundære arbejdsproces og den egentlige undervisnings- og læreproces.

Fig. 9.1. Primær og sekundær arbejdsproces



* Arbejdsprodukterne 2.1 – 2.4 kan være procesforbedringsforslag, som benyttes til styring af den primære arbejdsproces. (Figuren er hentet hos Finn Rasborg 1969 : 33)

9.8 Tendenser i undervisningsevalueringen

I Danmark i 1970'erne var det pædagogiske evalueringebegreb især knyttet til projektpædagogikken på universitetscentre i Roskilde og Ålborg (Borgnakke 1996 : 24-41).

En systematisk udbredt interesse for begrebet i den danske undervisningssektor skal vi frem til 1980'erne og 1990'erne for at finde. Det kan måske forklares med en voksende

³⁰ "Den sekundære arbejdsproces omfatter en række aktiviteter, der alle tilsigter at opleve, analysere, vurdere og forbedre et eller flere aspekter ved den primære arbejdsproces" (Rasborg 1969 : 31). Den primære arbejdsproces omfatter her undervisning og læring.

politisk-administrativ bevågenhed overfor undervisningen og hermed en introduktion af det videnskabelige evalueringsbegreb i den pædagogiske praksis. Sten Clod Poulsen (Poulsen 1995) har skrevet om evaluering i folkeskolen i 1990erne³¹, på det tidspunkt hvor evaluering var blevet et markant politisk krav i Danmark. Det 'nye' politisk-administrative evalueringskrav, men også et bredere samfundsmæssigt krav, fremgår af følgende formuleringer hos Poulsen: "Det er ikke længere et spørgsmål om lærere *har lyst* til at blive vurderet af elever, kursister og studerende. Det er en ufravigelig fordring fra en meget stærk livsform i samfundet". Det er både eleverne, lærerne og undervisningen, der skal evalueres. Poulsen fremhæver, at "hensigten med gensidig evaluering i klasseværelset er (...) at optimere undervisningen i retning af de mål, der allerede eksisterer for det pågældende skoleafsnit eller for de pågældende uddannelsesinstitutioner" (Poulsen 1995 : 14).

I gymnasiet er de markante eksempler på denne politisk-administrative interesse de såkaldte KUP-rapporter fra sidst i 80erne og først i 90erne, som er udarbejdet af et regulært rejsehold fra undervisningsministeriet.³²

Evalueringen skal foregå på grundlag af "præcise målinger". Det målrationelle i evalueringssynet springer klart i øjnene. Nogle handlinger (elevernes og lærernes bidrag til undervisningen) og programmer (undervisningsplanen, -tilrettelæggelsen) skal bedømmes på grundlag af omhyggelige målinger (dataindsamling) og i forhold til kendte mål (bekendtgørelseskrav o.l.) med henblik på at gøre det bedre. I tillæg hertil kommer en undertone af, at det kan være et ledelsesredskab, som bl.a. kan benyttes til at skaffe sig af med dårlige lærere. Denne undertone kommer netop frem i den omhyggelige betoning af, at evalueringen skal ske på et etisk grundlag, hvilket der jo ikke var nogen grund til at fremhæve, hvis ikke der var risiko for, at den kunne praktiseres på et uetisk grundlag. Hermed er også angivet, at evaluering kan betragtes som et kontrol- og disciplineringsredskab. Poulsens opfattelse af evaluering må siges at være i overensstemmelse med gængs opfattelse af fænomenet, også når det drejer sig om den gymnasiale undervisning i Danmark.

Borgnakke arbejder med at udforske begrebet teoretisk videnskabeligt. Hun skelner klart mellem evaluering som *vurdering/bedømmelse* = eksamen og evaluering som *vurdering/undersøgelse* = deltagerens kritiske tilbageblik på uddannelses- eller undervisningsforløbet (Borgnakke 1995 : 6).

En anden vigtig sontring, som er meget betydningsfuld i denne sammenhæng, henfører Borgnakke til Finn Rasborg. Det er sontringen mellem *ekstern* og *intern* evaluering (Borgnakke : 8, 11). Sontringen er vigtig, fordi der altid indgår et magtforhold i evaluering, som især vil virke forstyrrende ind på processen, når der er tale om ekstern evaluering, og en (fjendtlig) ekstern magt dermed gør sig gældende. Hvis evalueringens formål er at fremme deltagerens refleksion, er dette meget uheldigt. Præcis samme problemstilling behandler Vidar Gynnild³³ (Gynnild 2002 : 26-27) i en artikel om evalueringerne på Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

³¹ Poulsen beskæftigede sig med evaluering i universitetsundervisningen i 1970erne, se Poulsen 1977.

³² Se f.eks. Midtfyns Gymnasium – et institutionsbesøg. Undervisningsministeriet, november 1989 og Rapport vedr. Kalundborg Gymnasium og HF-kursus. Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF, januar 1990.

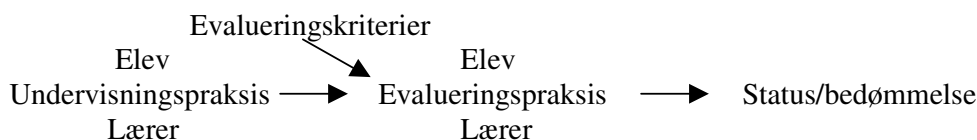
³³ Vidar Gynnild har i jan. 2002 forsvaret en doktorafhandling 'Læringsorienteret eller eksamensfokuseret' på grundlag af studier ved NTNU.

9.9 Summativ og formativ evaluering

Det er meget udbredt at sondre mellem *summativ evaluering* og *formativ evaluering* (Bloom m.fl. 1971 : 117-118, Stenhouse 1975 : 104, Rasborg 1986 : 68, OECD 1998 : 19, Dahler-Larsen 1998 : 13, Miller 2000 : 108, Albæk m.fl. 2001a, Høgsbro m.fl. 2001).³⁴ Der er et tydeligt slægtskab til Borgnakkes tidligere nævnte sondring mellem evaluering som bedømmelse og evaluering som undersøgelse. Blot er der i sondringen mellem summativ og formativ evaluering både tale om en sondring mellem de to begreber og en sammenkobling af disse i en fælles proces, idet den formative evaluering indeholder et summativ element i sin kerne. Formativ evaluering kaldes undertiden udviklingsevaluering.

Rasborg fremhæver, at begrebsparret summativ/formativ er identisk med begrebsparret *ekstern* og *intern* evaluering. ”Den eksterne evaluering giver uddannelsessystemets aftagere mulighed for at drage systemets egen vurdering ind i bedømmelse af ansøgere“ og ”Den interne evaluering giver den uddannelsessøgende besked om, hvordan systemet vurderer hans præstationer under forløbet af uddannelsen og ved dens afslutning“ (Rasborg 1986 : 73). Den eksterne evaluering er karakteriseret ved en vurdering foretaget af en udefrakommende, uafhængig censor, den interne evaluering foretages af lærere og elever selv. Men herved opstår der uklarhed, da ekstern/intern således både henviser til hvilken *proces*, der finder sted og *hvem*, der foretager den. For at undgå dette vil jeg benytte sondringen ekstern/intern til at beskrive, hvem der står for evalueringen (evaluering udefra eller indefra) og sondringen summativ/formativ til at beskrive hvilken proces, der foregår (evaluering som bedømmelse eller evaluering som undersøgelse).

Fig. 9.2. Summativ evaluering – evaluering som bedømmelse



Summativ evaluering kan opfattes som en vurdering af elevernes standpunkt ved afslutningen af et undervisningsforløb eller som bedømmelse af undervisningens faktiske kvalitet.

De vurderinger af standpunkt og undervisningskvalitet, som elever og lærer foretager undervejs i undervisningsforløbet med henblik på løbende forbedringer, betegnes som formativ evaluering. Her er det delprodukter, der bedømmes, hvilket giver mulighed for at justere den igangværende proces.

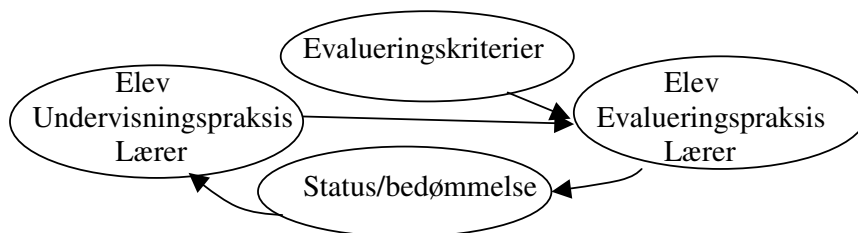
Der er altså en hensigt om at virke igangsættende og udviklende i den formative evaluering, som ikke findes i den summativ evaluering. Den summativ evaluering handler om følgende spørgsmål: Hvor står vi? Hvad ved vi?

Det formative handler om, hvordan og i hvilken retning vi kan udvikle og forbedre os?

³⁴ Iflg. Stenhouse viser distinktionen (summativ/formativ evaluering) tilbage til 1967 i en artikel af amerikaneren Michael Scriven, *The Methodology of evaluation* pp 39-89 i Stake, Robert E. *Perspectives of Curriculum Evaluation*, American Educational Research Association. Monograph series on curriculum Evaluation No. 1. Chicago. Rand McNally, 1967. Rasborg peger også på begrebsparrets oprindelse i 1960ernes USA, men tilføjer at det især fik udbredelse med *Evalueringshåndbogen* (Bloom m.fl. 1971).

Det er derfor klart, at der er en summativ kerne i den formative evaluering. Den summative evaluering kan eksistere uden den formative, men den formative forudsætter den summative. I et tidsmæssigt forløb kommer den formative evaluering altså efter den summative, og de vekselvirker med hinanden.

Fig. 9.3. Formativ evaluering – evaluering som undersøgelse



Et eksempel på en formativ evaluering i gymnasiet kan således være en fortløbende samtale mellem lærer og elev (udstrakt i tid og rum) med det formål at undersøge og vurdere, igangsætte og forbedre. Om det så er undervisningsplanerne/-metoderne, eleven og/eller læreren, der er objektet for evalueringen, er i denne sammenhæng uden betydning, blot deltagerne har lært noget af processen og foretager de fornødne justeringer.

9.10 Skoleevaluering – skolebaseret evaluering

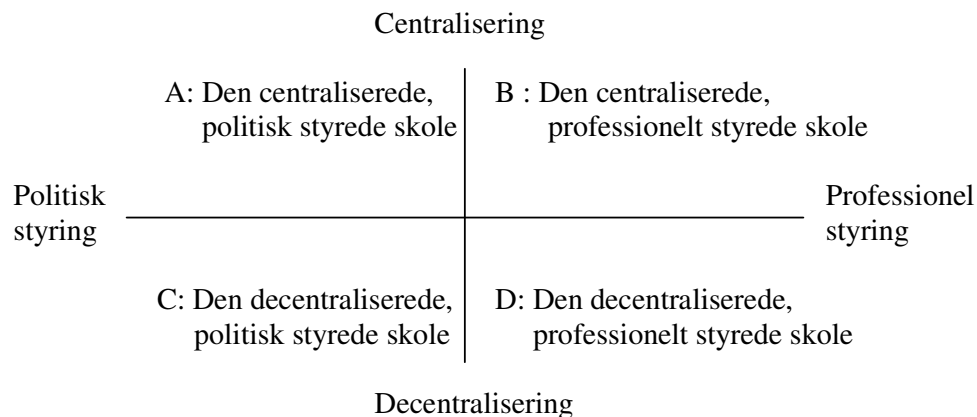
I antologien *Kvalitet i skolen* (Hermansen 1999a og 1999b) er der flere vigtige bidrag til forståelse af evalueringensbegrebet anvendt på skolen. Den norske uddannelsesforsker Trond Ålvik har en meget grundig gennemgang af det, han kalder skolebaseret vurdering (evaluering). Termen er konstrueret for at pege på, at det er den enkelte skole selv, der skal bestemme, hvor en evalueringens søgelys skal rettes, hvordan informationerne skal indsamles og resultaterne bruges, men også at upartiske personer skal være med i processen. Det er altså ikke ren skoleintern evaluering, der er tale om, men netop evaluering baseret på den enkelte skole. Eksterne skoleevalueringer har tendens til at blive overfladiske, dels fordi en ekstern evaluator på grund af ukendskab til den konkrete institution vil have vanskeligheder med at afgrænse evalueringen til relevante og overkommelige områder, og dels fordi der er det førnævnte magtforhold i evalueringer, som fremelsker modstand. Den, der afgiver informationer til andre, giver disse andre mulighed for at bruge dem og har derved afgivet magt. (Ålvik 1999:39-41, Sahlin-Anderson 1996, Kvale 1990)

Den svenske uddannelsesforsker Ulf P. Lundgren (Lundgren 1990 : 34) har opstillet et diagram over forskellige styringsprincipper for skoler, som anskueliggør problemstillingen. (se fig. 9.4 nedenfor, som er en lettere bearbejdet udgave heraf). Den amerikanske evalueringforsker Ernest R. House (House 1990 : 147-156) har arbejdet med Lundgrens skema og søgt at opstille nogle idealtyper for evaluering i de 4 modeller A,B, C og D. Når vi blander modellerne, opstår konflikterne. I praksis vil ingen af modellerne eksistere i ren form, så det er sikkert, at konflikterne vil opstå. House lægger to generelle betragtninger til grund for sine overvejelser.

1. Undervisningen (klasseroms læring) er under direkte kontrol af de lokale lærere, som i virkeligheden bestemmer ”hvordan læringen foregår, uafhængig av restriksjoner og mandater som er pålagt av politiske myndigheder. Derfor er det nødvendig å engasjere klasseromslærere sterkt for å få viktige forbedringer i klasseromslæring.” (House 1990 : 147)

2. Andre grupper (end lærerne) har krav på information om det der foregår i undervisningen. Det kan være forældre, administratorer, lokale eller nationale politiske beslutningstagere og eksperter. Det betyder at kravene til lærerne (de professionelle) om at stå til regnskab for kvaliteten i undervisningen er legitime.

Fig. 9.4. Diagram over styringsprincipper for skoler (inspiration fra Lundgren)



Heraf kan vi også slutte, at evaluering er påkrævet, at lærerne skal inddrages aktivt og at det medfører informationspligt til de andre niveauer. En ren intern evaluering i felt D vil svare til en decentral kollegial evalueringsmodel (lærerne sætter sig sammen på skolen og holder pædagogisk dag, teamarbejde mv.), som ikke meddeler sig til de andre felter, og den vil kun inddrage de faktorer, som er under lærerkontrol. Dvs. at økonomi, bygningsindretning, lærebogsmateriale etc. kun inddrages perifert. En evalueringsmodel på felt C vil svare til en intern evaluering blandt uddannelsesadministratorer. En evaluering på felt B svarer til en evaluering af det faglige indhold foretaget af ministerium og evt. universitet, og en evaluering på felt A svarer til studier foretaget af samfundsforskere. Det argument, House fremfører, er, at der skal være dialog mellem niveauerne, både i tilrettelæggelse af evalueringerne og informationsstrømmene. Når vi taler om evaluering af undervisning, så er det noget, der foregår i felt D, og som sådan skal det organiseres med udgangspunkt i dette felt. Det ligger i House' pointe om, at lærerne er (og skal være) dem, der har kontrol med hvad der foregår i undervisningen. "Denne betragtning går imod den politik som akkurat nå bliver gennemført i uddanningsystemene i USA og Storbritannia, og som i økende grad pålegger mandater ovenfra og med ganske uproductive resultater. I virkeligheden er det de professionelle som kontrollerer klasserommene, og de må ha betydelig autoritet og perspektiv i sitt profesjonelle arbeid hvis klasseromslæringen skal forbedres." (House 1990 : 147-148). Det tilsyneladende frie valg af evalueringsmodel er altså – ifølge denne argumentation – kun tilsyneladende, idet de underliggende strukturer (her lærerens professionelle rolle) skal respekteres.

At der er tale om en betydningsfuld problematik fremgår af det første nummer af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) nyhedsbrev (EVA 2000). Ordvalget heri er i påfaldende grad præget af et ønske om at signalere alt andet end centralisme, magt og kontrol. Det er lige ved at det kan læses som en Pinocchio-historie (der er ingen bånd der binder mig). Af 5 små artikler har de 4 bevidst positive og afvæbnende titler, "Uden stopur og lommeregner", "Med åbent sind og blå øjne", "Her er ingen gennemsnit" og "Ikke kun for eksperter". Den sidste artikel har en neutral titel "Afsluttende

evalueringer". Men ikke nok med det, direktøren Christian Thune skriver i sit forord: "Udvikling kræver åbenhed, tillid og mod. Det er ikke et lille skib vi lader når vi igangsætter arbejdet med evaluering af det danske uddannelsessystem – fra folkeskole, over ungdomsuddannelser til de videregående uddannelser." (EVA 2000). Signalordene *åbenhed, tillid og mod* er ikke til at tage fejl af. Der arbejdes endvidere med selvevaluering, forstået således at der på de institutioner hvor EVA iværksætter en evaluering, nedsættes såkaldte selvevalueringsgrupper, og resultatet af denne selvevaluering indgår i den samlede evaluering på linje med andre bidrag. Det er påfaldende at EVA, som er en selvstændig institution under undervisningsministeriet, som af egen drift kan foranstalte evaluering hvor som helst i det offentlige (og til dels også i det private) uddannelsessystem i Danmark, i den grad er opsat på at nedtone magt og kontrolaspektet og betone samarbejds- og udviklingsaspektet. Det kan virke paradoksalt, men er utvivlsomt et forsøg på at skabe en dialog med de ansatte om udvikling af institutionen frem for at fare frem med skråsikre evalueringresultater fra centralt hold med modstand og afværgereaktioner fra institutionerne til følge. En sådan strategi kan kun være undfanget på baggrund af en klar viden om den modstand, evalueringer producerer. Det virker, som om EVA har læst Lundgren/House grundigt.

I førnævnte artikel argumenterer Gynnild for, at evalueringsansvaret skal ligge hos de direkte parter (lærer og studenter), fordi de eksterne parter ikke har den fornødne indsigt til at kunne fornemme de finere elementer i undervisnings- og læringsprocessen og derfor sigter mod nogle grovere fokuspunkter. Han skriver, at "... (det) virker (...) som målet med evalueringen er å avdekke 'krise' med sigte på konkrete tiltak for å endre på en utilfredsstillende situasjon" (Gynnild 2002 : 32). Viser der sig ikke krise, er der ingen grund til at følge op på evalueringresultaterne, og de får derfor ingen videre betydning i undervisningen. Fokus skal ligge på undervisning og læring og ikke på krise i undervisning og læring. Man kan tilføje, at viser der sig krise, vil evalueringen ramme de direkte parter hårdt. Det kan måske også være en årsag til modviljen mod eksterne evalueringer. De registrerer ikke alt det, der går godt, og de overeksponerer derfor alt det, der ikke går godt. Gynnild argumenterer videre, at fagevalueringen (jeg opfatter argumentet som generelt gældende) skal knyttes til et procesideal: "Evaluering skal gi grunnlag for en rasjonell dialog om kvalitet, og for læring om læring" (Gynnild 2002 : 32).

9.11 Tre evalueringsmodeller

Den britiske uddannelsesforsker Lawrence Stenhouse opererer med tre forskellige undervisnings- og evalueringsmodeller. *Læringsmålmodellen* (the objectives model), *procesmodellen* og *forskningsmodellen* (Stenhouse 1975 : 123). Læringsmålmodellen stammer fra uddannelsesforskningen i USA i 1950'erne og 1960'erne, hvor evalueringsprogrammer var slået bredt igennem på sociale områder (Rossi m.fl. 1999 : 11) og er en ret håndfast behaviouristisk model i slægt med industriel produktevaluering (se herom Rossi m.fl. 1999 : 236-276). Det er effekt-målinger, det handler om. Man opstiller nogle mål (læringsmål) og checker så, om de er opfyldt i elevens efterfølgende adfærd (behaviour). Procesmodellen er 60'ernes og de tidlige 70'eres opgør med læringsmålmodellen. Læringsmålmodellen er god, når det drejer sig om færdigheder. Der kan opstilles bestemte færdighedsmål, f.eks. beherskelse af multiplikation, håndtering af værktøj osv. som kan testes i en efterfølgende evaluering/prøve. Men når det handler om viden, er den problematisk, fordi der ikke kan sættes grænser for viden, og det er det man forsøger, når man vil opstille bestemte læringsmål på vidensområder (Stenhouse 1975 : 85-86). Hvis man forsøger at opstille læringsmål, kommer disse til at dirigere

undervisningen, og de kan sættes så tilpas uambitiøst, at man har en chance for at opfylde dem.

Nutidige eksempler på undervisningsplaner, der i udstrakt grad benytter sig af læringsmålmodellen som indbygget evalueringsform, finder vi bl.a. i USA og Storbritannien. Nedenfor er omtalt et amerikansk materiale til demokratiundervisning. Materialet (National Standards 1997) er bygget op som en tottrins-model med absolutte læringsmål på hvert niveau. De to trin er grades 5-8 og grades 9-12. Inden for emnet: "What are the responsibilities of citizens?" er der tale om en meget detaljeret opstilling af læringsmål, som naturligvis kan gøre undervisningen til genstand for omhyggelig evaluering (se bilag 4). Ulempen som Stenhouse peger på er, at undervisningen bindes for tæt til de opstillede mål og dermed mister selvstændighed og impulsivitet, og det bliver oplagt at lave tests frem for diskussion.

Et tilsvarende system finder vi i et engelsk materiale, som er opdelt i 4 niveauer. Indenfor hvert niveau er der en opdeling på "Skills and Aptitudes" og "Knowledge and Understanding". I alt er der opremset mellem 15 og 19 læringsmål på hvert niveau. (Education for citizenship 1998).

Der er for så vidt ingen nævneværdig uenighed om, hvordan evaluering skal defineres. Uenighederne går på hvilke formål og virkninger, man kan tillægge evalueringer. I Poulsens, Ålviks og Stenhouse's udgave har evalueringen et læringsformål, dvs. målrationalt, instrumentelt formål svarende til definitionen hos Rossi m.fl. Men Ålvik er klart opmærksom på et postmoderne perspektiv, hvor troen på fremskridtet ikke længere er tilstede (Ålvik 1999:93). Og Stenhouse's ærinde er netop en kritik af den snævre læringsmålmodel. Den målrationalle opfattelse er iflg. Dahler-Larsen blind for, at evalueringen kan have helt andre (ofte skjulte) formål og virkninger. Han taler om oplysende, taktiske og strategiske mål (som alle er målrationalle), men også om ikke målrationalle symbolske og konstitutive mål/virkninger³⁵.

9.12 Dur evalueringer til noget?

De symbolske mål/virkninger går på, at der evalueres, fordi det er noget, man gør. Man optræder ikke seriøst, hvis man ikke har noget, der hedder evaluering. Virksomheder og organisationer, der ikke ønsker at evaluere eller lade sig evaluere, gør sig meget sårbare, fordi de ikke signalerer seriøsitet. Så er det sådan set underordnet, om der er tale om brugbare evalueringer eller ej. Det er i denne forbindelse, man taler om evaluering som ritual i den moderne, målrationalle tid (Rabo 1996). Det er oplagt, at den samme tendens har gjort sig gældende mht. undervisning. Det har været vigtigt at kunne signalere, at selvfølgelig blev undervisningen evalueret.

De konstitutive mål/virkninger af evaluering går på, at ingen evaluering lader evaluanden uberørt. Evaluering foregår efter nogle kriterier (målepunkter), som refererer til organisationens værdisæt. De udvalgte kriterier kan ikke være dækkende for hele organisationens værdisæt, men det bliver dem, organisationen vil søge opfyldt (Dahler-Larsen 1998 : 94-98). Det kan være symbolske mål og konstitutive virkninger, som Dahler-Larsen taler om. Hvis det f.eks. er et evalueringskriterium for en skole, hvor mange computere den har pr. elev og ikke, hvordan kvaliteten af de faglige lærer-elevsamtaler er, så vil evalueringens fokus på computere trække skolens fokus og

³⁵ Dahler-Larsen, Evaluering og evalueringsanvendelse, foredrag d. 18. sep. 2001, i Århus Kongreshus, arr: BUPL

udvikling i retning af computere. Intentionen var måske blot at evaluere på noget, som kunne måles og kunne få skolen til at fremstå som udviklingsorienteret i offentligheden, men konsekvensen er en utilsigtet pædagogisk prioritering. At evaluere læring på et vidensområde efter læringsmål virker også stærkt foruroligende, de konstitutive virkninger taget i betragtning, idet de opstillede kriterier trækker undervisningen i deres retning.

Dahler-Larsen repræsenterer et opgør med denne rationalistiske opfattelse af evaluering. I den traditionelle opfattelse af evalueringsbegrebet ligger en formålsrationalitet, som udtrykkes i en forventning om, at evalueringens resultater skal bruges til at forbedre det evaluerede program, men det sker – iflg. Dahler-Larsen – næsten aldrig. Alligevel fortsætter evalueringerne med ufortrøden kraft, både i offentlige og private organisationer og altså også på skolerne og i undervisningen. Det er bestemt ikke en ukendt oplevelse blandt lærerne i de gymnasiale uddannelser, at evalueringernes resultater ikke anvendes, og der er en udbredt mistro overfor evalueringernes hensigter. Ud over de førnævnte KUP-rapporter kan nævnes Amternes *evalueringer*³⁶ og undervisningsministeriets *standarder og profiler*³⁷. Der er en tendens til, at de ikke tages rigtig alvorligt som evaluering, måske fordi de ikke for alvor forpligter skolerne. De kan komme af sted med at opfatte dem som noget, man kan skrive sig (overfladisk) ud af, så politikerne og embedsmændene bliver tilfredse.

I svensk sammenhæng har Kerstin Sahlin-Anderson på grundlag af interviews beskrevet defensive og afvisende reaktioner hos ledelse og lærere på en evaluering foretaget af Skolverket i 1990-92 i forlængelse af en decentralisering af skolevæsnet fra Skolöverstyrelsen til Skolverket. Sahlin-Anderson siger om en bestemt skoles reaktion på offentliggørelsen af resultaterne af evalueringen: ”Eftersom rapporten uttrykte kritik mot skolan låg det nära till hands för skolans ledning och personal att inte ta åt sig av informationen i den. Reaktionerne mot såväl utvärderingens genomförande som mot skolenhetbedömningen präglades av att skolan värnade sitt oberoende” og ”Det utbud av problem och lösningar som utvärderingen förmedlade tycktes åtminstone inte på kort sikt leda till de reaktioner i skolan som det centrala verket hade önskat.” (Sahlin-Anderson 1996 : 82). Når Sahlin-Anderson skal forklare den afvisende adfærd hos lærerne på denne skole, kommer der to forhold frem. Det ene er, at lærerne udtrykker, at evalueringen ikke er professionel nok, de betvivler altså, at evalueringen beskæftiger sig med det egentligt relevante. Den andet er frygten for at fremstå som en dårlig skole i offentligheden. Præcis samme reaktion har vi haft i forbindelse med offentliggørelsen af karaktergennemsnit for danske skoler i 2001. Det virker også sandsynligt, at det er denne type modstand Danmarks Evalueringsinstitut forsøger at undgå, ved sit imødekommende og bløde evalueringsoplæg.

Dahler-Larsen spørger, hvorfor *evalueringsmonstret* er så udbredt, ”når det ikke har vist sin duelighed i forhold til sine egne hensigter, som er at være en systematisk, retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer” (Dahler-Larsen 1998 : 16) Både hans og Vedungs svar er, at det er den rationalistiske forudsætning, det er galt med. Ud fra den antagelse, at noget samfundsmæssigt ville ophøre med at eksistere, hvis det

³⁶ F.eks. *mål og ramme-styring*, evalueringstiltag i Århus Amt af gymnasier og hf fra slutningen af 90'erne og frem.

³⁷ Standarder og profiler – Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf (2. udgave), Undervisningsministeriet, København 1997

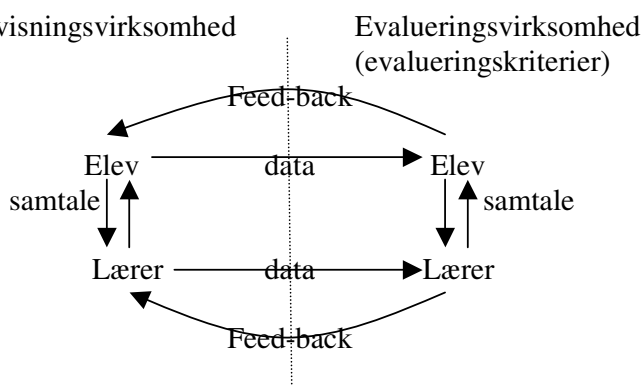
ikke gav mening, argumenterer de for, at meningen med evalueringerne skal søges et andet sted. Der ligger en naiv tro på målrationel, samfundsmæssig helhedstyring gemt i begrebet. Men ingen har for alvor troet på denne mulighed siden 70'erne (jf. Albæk 1988b : 211-212). Det er en tankegang, der hører hjemme i det moderne rationalistiske industrielle samfund (Vedung 1998 : 41-44).

I 1960'erne og 1970'erne var *planlægning* nøgleordet for samfundsvidenskaberne og den politisk-administrative styring af samfundets forskellige sektorer. Det ses også indenfor undervisningsfeltet, jf. Finn Rasborg m.fl. ”*evaluering for at planlægge og forbedre*” (Rasborg m.fl. 1977a). I dag er nøgleordene *kvalitetssikring* og *evaluering*. Planlægning er prospektivt, evaluering er retrospektivt (Dahler-Larsen 1998 : 62). Hverken Vedung eller Dahler-Larsen afviser forestillingen om, at evalueringer kan lede til succesfulde *partielle* planer og styringer, men de kritiserer forestillingen om den bare nogenlunde kontrollerbare og planmæssige effektivering af evalueringens resultater. I en undersøgelse af amters og kommuners evalueringspraksis på det sociale område nævner Dahler-Larsen konkrete eksempler på effekter af evalueringsindsatsen, og han argumenterer for, at den formative evaluering er virksom i kommuner og amter (Dahler-Larsen 2002 : 73). Alligevel er det klart, at den udstrakte forekomst af evalueringer i vores samfund primært forklares med den symbolske funktion.

Evaluering kan opfattes som en rituel handling, der knytter sig til forestillingen om det moderne målrationelle samfund. Både Vedung og Dahler-Larsen henviser til den svenske antropolog Annika Rabo som deres inspirationskilde til den forklaring (Rabo 1996). Men selv om evalueringer gennemføres af rituelle årsager, forhindrer det ikke, at resultaterne godt kan anvendes instrumentelt (Vedung 1998 : 223-224). I den blinde tro på målrationelle evalueringer ligger implicit den forudsætning, at man kan opnå tilstrækkeligt præcise målinger til en sådan brug. Det er en meget tvivlsom forudsætning. Meget ofte er det f.eks. kun muligt at indsamle kvantitative data, selvom det er kvalitative forhold, der skal evalueres. Og hvad nu hvis det virkelig (mod forventning) er lykkedes at få præcise målinger af noget, som er repræsentativt for organisationen eller undervisningen, hvordan kan den viden så gøres nyttig?

I figur 9.5 er der opstillet en model for klassisk evaluering af mundtlig undervisning. Her er undervisnings- og evalueringsevirsomheden adskilt. I undervisningen foregår der faglige samtaler mellem lærer og elev(er), hvilket er angivet med pile mellem lærer og elev (den primære arbejdsproces). Disse undervisningssamtaler producerer data, i form af hhv. lærerens og elevens kendskab til hvordan de er forløbet, hvordan eleven har klaret sig fagligt osv. Disse data udnyttes i en evaluerende samtale mellem lærer og elev (den sekundære arbejdsproces), som principielt er adskilt fra undervisningen. Resultaterne fra de evaluerende samtaler virker tilbage på undervisningssamtalerne via hhv. elevens og lærerens inddragelse af dem i senere undervisningssamtaler.

Fig. 9.5. Model for klassisk undervisningsevaluering



9.13 Evaluere for at reflektere og forandre

Hvis vi helt eller delvist må opgive forestillingen om evaluering for at planlægge og forbedre, så må vi enten kunne formulere et eller flere andre formål med evalueringerne, affinde os med, at de ikke er særligt effektive eller holde op med at gennemføre dem. Det virker overbevisende, at rituelle formål har stor betydning, men de kan ikke udgøre hele forklaringen på evalueringernes store udbredelse. Det ville jo indebære, at al rationalitet skulle være forsvundet fra selve evalueringerne, og det er der ikke argumenteret for. Derimod er der argumenteret for, at vi må opgive forestillingen om simple sammenhænge mellem evalueringer, planlægning og forbedringer. Men der kan ikke herske tvivl om, at der bag den store udbredelse af evalueringerne ligger klare motiver om at undersøge, f.eks. om de store systemer både i den offentlige og private sektor er fornuftige i forhold til politiske visioner om samfundets udvikling og i forhold til økonomiske kalkuler og hvis ikke, så at kunne forandre dem i håb om, at det vil lede til forbedringer. Når eksempelvis undervisningsministeriet opretter et evalueringsinstitut, er det næppe kun af rituelle årsager. Det er også for at undersøge om undervisningssystemet fungerer efter hensigten og om det bruger de tildelte ressourcer fornuftigt og hvis ikke, så at gennemføre forandringer for at forsøge at opnå forbedringer. Det er jo egentlig ikke (kun) evalueringer, der ikke formår at indfri de forventninger, vi stiller til dem. Det er i høj grad evnen til at forandre og forbedre, det er galt med. Evalueringen er bare den undersøgelse, der fortæller os, om vi skal i gang med at forandre eller ej. Om forandringerne er forbedringer eller ej, afhænger af hvad vi opfatter som forbedringer. Og så er vi tilbage ved problemstillingen om, hvad kvalitet er.

Et oplagt mål for evalueringer er at sætte gang i refleksioner, dvs. tanker og diskussioner om hvad det er, vi har og hvad det er, vi ønsker at få. Ud fra sådanne refleksioner kan der så udkrystalisere sig forestillinger om, hvilke forandringer der kan sættes i værk. Det tilsyneladende paradoks som Dahler-Larsen betoner, at evalueringer på den ene side fremstilles og opfattes som rationalistiske (dvs. målrationalle) og på den anden side ikke formår at leve op til rationalismens krav, kan forklares på to måder. Evalueringer er ikke målrationalle, men har symbolske og konstitutive formål. Evaluering finder sted, fordi organisationer vil signalere til omverdenen, at de er seriøse, og evalueringerne får nogle utilsigtede virkninger i retning af at udvikle organisationen på de felter, der tilfældigvis evalueres (Dahler-Larsen 1998 : 94-98). I den forståelse er handlingen, at evaluere, målrational, fordi den sikrer organisationen en nødvendig anerkendelse i samfundet. Men selve evalueringssprocessen som sådan er bare et middel man tyr til, fordi det nu engang er det, der giver denne anerkendelse. Ikke fordi det er

fornuftigt (målrationalt) i sig selv. Det kan oven i købet have skadelige virkninger, i hvert fald utilsigtede.

Evalueringer er stadig målrationalle, men vi skal ikke (udelukkende) søge målrationaliteten i det traditionelle formål, at undersøge for at planlægge og forbedre. Vi må opgive forestillingen om simple sammenhænge mellem evalueringer, planlægning og forbedringer. Slagordet kan i stedet være *evaluere for at reflektere og forandre*.

9.14 Refleksion og evaluering

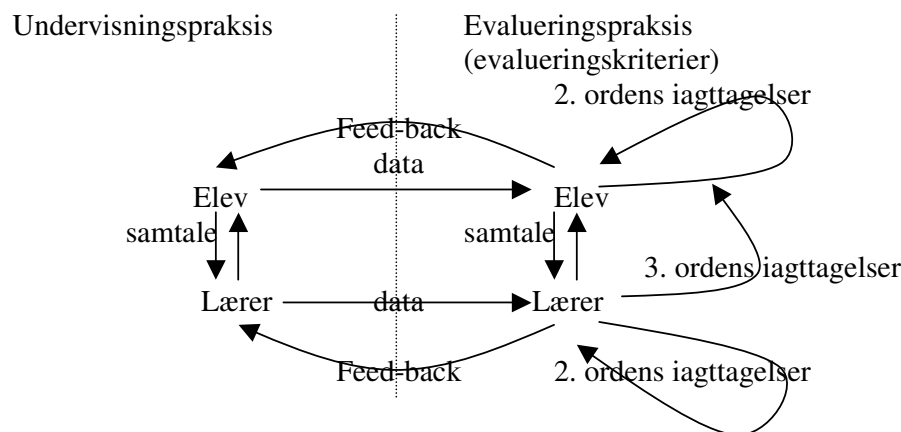
Den fokusering på selvevaluering, som vi så hos undervisningsministeriets evalueringsinstitut, EVA, hænger fint sammen med et refleksivt evalueringsformål. For skolerne får refleksion og selvevaluering nogle interessante konsekvenser for undervisningens tilrettelæggelse og lærerens rolle. Det kan illustreres med en udbygning af fig. 9.5. Vi fastholder, at en central opgave i evalueringspraksis er en systematisk indsamling af data fra undervisningspraksis, behandling af disse efter nogle evalueringskriterier og at resultatet skal spille tilbage på undervisningspraksis. Men hertil kommer refleksionspraksis som en overbygning. Refleksionen er det egentlige mål med evalueringen. Den traditionelle (rationalistiske) evaluering fungerer som en fødekæde for den refleksive overbygning. I termen *refleksion* ligger en forestilling om selviagttagelse. Man iagttager ikke bare det, man gør (underviser, læser, lytter, tænker etc.), – 1. ordens iagttagelser, men også det, at man gør det, hvordan man gør det etc. – 2. ordens iagttagelser. Refleksive evalueringer har at gøre med sådanne 2. ordens iagttagelser, eller meta-refleksioner. Hovedformålet kan være bevidst og fortløbende at stimulere 2. ordens iagttagelser – meta-refleksion.

Lærer og elev har hver deres forløb, som er koblet i undervisningssamtalen og i evalueringssamtalen. Disse to samtaler kan godt være flettet ind i hinanden, og de har samme mål, nemlig at styrke elevens læreproces, men de er udtryk for to principielt forskellige strategier. Undervisningssamtalen sigter på at bibringe eleven ny viden. Evalueringssamtalen sigter på at få eleven til at iagttage sin egen læreproces. Det rationalistiske formål er derfor ikke forsvundet, men indlejret i det refleksive formål. Og der er ikke ambitioner om, at processen skal lede til forkromede helhedsløsninger til forbedring af undervisningspraksis. Derimod kan den producere læreprocesser og diskussioner, hvorfra der kan udkrystaliseres forslag om forandringer, som hhv. læreren og eleven kan sætte i værk som justeringer i undervisningspraksis. Men det vigtigste er, at eleven lærer at arbejde med et samspil mellem tilegnelse af ny viden og refleksion over sin egen læreproces, se fig. 9.6 nedenfor. Et karakteristikum ved modellen (fig. 9.6) er, at der ikke findes nogen overordnet, samlende instans – et center (et panoptikon) – hvorigennem alle processer kan iagttages, styres og kontrolleres. Man kan opfatte det som en svaghed, en nødvendighed eller ligefrem en styrke ved evalueringsformen. Det er naturligvis en svaghed i den traditionelle forstand, hvor evaluering både opfattes som et erkendelses- og et styringsredskab. Derimod er det en simpel nødvendighed, hvis vi godtager antagelsen om, at vi befinder os i den refleksive modernitet, som bl.a. er karakteriseret ved, at forestillingen om styring og planlægning er brudt sammen, fordi kompleksiteten i samfundet er steget som følge af den teknologiske udvikling og globalisering. Og man kan ligefrem se det som en styrke ved evalueringsformen, hvis eleverne skal trænes i at kunne navigere selvstændigt.

Med en reflektiv evalueringsform forlader vi entydigt det formål med evaluering af undervisning, at nogle eksterne beslutningstagere skal kunne bruge dem som beslutningsgrundlag. Ved kombination af den klassiske og den refleksive evalueringsform som i fig. 9.6, afskriver vi os ikke denne mulighed. Adgangen til viden

om hvad der sker i de refleksive processer ligger i deltagelse heri eller ved interviews af deltagerne herom. Ikke som direkte produkter af evalueringsprocessen. Til gengæld kan evaluering indbygges systematisk, som en metode lærere og elever fortløbende kan benytte i undervisningen og som formodes at fremme læringen.

Fig. 9.6. Model for klassisk evaluering med refleksiv overbygning



9.15 Socialisation og evaluering

Kirsten Marie Bovbjerg inspirerer i sin afhandling om følsomhedens etik (Bovbjerg 2001) til at tænke evaluering og socialisation sammen, hvilket også forekommer som en helt naturlig forlængelse af sammentænkningen af evaluering og refleksion. Bovbjerg tager sit afsæt i Max Webers rationalitetsbegreber og hans tese om rationalitetens jernbur, som det moderne menneske ikke kan undslippe og som har sin mest konsekvente udformning i den protestantiske etiks askese. Weber ser den protestantiske etik som forudsætning for, at den moderne kapitalisme kunne udvikle sig til den dominerende status, den har i det moderne samfund. Evnen til at lide afsavn og investere frem for at nyde og forbruge er helt fundamental i denne proces. Kølrig formålsrationalitet er en ledelsesdyd. "Webers studie af den protestantiske etik (...) forener studiet af religiøs orientering, arbejdsetik og økonomi" (Bovbjerg 2001 : 9). Socialisationen i protestantiske (calvinske) samfund fremmede en streng arbejdsmoral og adfærd, som bevirkede, at folk investerede frem for at forbruge.

Bovbjergs konkrete interesseområde er ledelse og ledelsesuddannelse. Inden for dette felt konstaterer hun en stigende interesse for personlighedsudvikling, ofte sammenvævet med en diffus interesse for nyreligiøsitet. Når ledelsen eller medarbejderne skal på kursus, er det sjældent nye tekniske færdigheder, der undervises i, men derimod personlighedsmæssige. Tilsyneladende en efterstræbelse af det irrationelle, men i virkeligheden en målrationel efterstræbelse af menneskets skjulte ressourcer. "På det moderne arbejdsmarked bliver vi i stigende grad mødt med krav om at være i forandring og at være fleksible. Vi skal være villige til at reflektere over os selv og at bearbejde vores personlige adfærd og holdninger til arbejdet. Det er samtidig et ønske fra mange medarbejdere, at de kan udvikle sig ikke kun fagligt, men også personligt i forbindelse med deres arbejde" (Bovbjerg 2001 : 12).

Bovbjerg nævner to strømninger, der løber sammen i dette felt, nemlig den psykologiske Human Resources Management og den hun med en samlebetegnelse kalder for New Age,

som dækker forskellige nyreligiøse strømninger og mentaltræningssystemer, f.eks. Scientology, Transcendental Meditation, astrologi mv. Det opfattes ikke længere som acceptabelt at en leder blot benytter sin magt til at disciplinere de underordnede. ”Via sin person må lederen sandsynliggøre sin lederevne, så medarbejderne frivilligt og af egen drift følger lederens ideer” (Bovbjerg 2001 : 258). Det stiller krav om en sensibilitet til både lederen og medarbejderen. Folk, der ikke er interesseret i at leve op til deltagelse og engagement i deres arbejde, men blot gerne vil udføre deres arbejde i fred og hæve deres løn, betragtes med mistænksomhed og anses ikke for så værdifulde for virksomheden, som den engagerede medarbejder der realiserer sig selv via sit arbejde. Alle opfattes som lige, eller agerer som om de var lige. Magten udøves ikke direkte, men via deltagernes egen perception af den. Udfordring, karriere og selvudvikling er nøgleord på arbejdsmarkedet. Og som Bovbjerg påpeger, er det ikke kun et middelklassefænomen. Også LO-fagbevægelsen arbejder for at skabe indhold og udviklingsmuligheder i arbejdet, og også specialarbejderne kommer på selvudviklingskurser og de marginaliserede på selvtillidskurser. Det må også have betydning i skolen.

Det samme forhold kunne tænkes at eksistere mellem lærer og elev. Læreren (og staten) forventer ansvarlighed fra elevens side, men vil ikke gennemtvinge sit krav med magt. Det, der ønskes, er en tvangfri ansvarlighed³⁸. Omvendt forventer eleverne ikke at møde en gammeldags ubøjelig autoritet, men en indfølelse og forstående lærer, engagerende undervisningsformer, medindflydelse og muligheder for at udvikle sig personligt. Den sensibilitet, der præger arbejdsmarkedet, hvor der ydes psykologhjælp ved fyringer, er allerede grundlagt i skolens socialisering.

Evalueringer – især selvevalueringer – passer langt bedre ind her end skældud og ordrer fra chefen og læreren. Det er vigtigt at kunne erkende sine egne fejl og se styrken i de andres indsats. De bløde værdier ligger i dialogen og ikke i kommandoen.

Evaluering bliver dermed et socialiseringsredskab, hvilket er noget mere dybtgående end det, der gemmer sig i formuleringer om, at evalueringer er skjult magtudøvelse. Vi har måske her den virkelige målrationalle forklaring på, at evalueringer har så stor og voksende udbredelse.

I undervisningssammenhæng er det helt oplagt at se evaluering som et socialiseringsredskab. Det føjer adskillige dimensioner til begrebet. Lærerne skal ikke blot finde ud af, hvor meget eleverne har lært, og om der kunne have været undervist på en bedre måde. De skal træne eleverne i evaluering og selvrefleksion, så de socialiseres til arbejdslivets værdier og værdierne i de nutidige livsformer i det hele taget.

9.16 Kontingens og evaluering

Iflg. Dahler-Larsen er evalueringer ikke bare beskrivelsesformer. De er også indgribende – de gør noget ved evaluanden. Han taler om et nært slægtskab mellem kontingens og evaluering.

³⁸ Folkeskoleloven (1993) §1 stk1: ”Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”.

Stk 2: ”... skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati” .

Gymnasiebekendtgørelsen (1999): ”fremme elevens lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig...”...fremme elevens ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne ..”

Kontingens er et sociologisk begreb, som den amerikanske sociolog Talcott Parsons arbejdede med i 1950'erne. Det kan forstås som usikkerhed og valgmulighed i vore handlinger. Vi har mange muligheder for at vælge, hvad vi vil foretage os. Men det er kontingente valg, der vil altid være en anden mulighed og dermed mulighed for at fortryde sit valg. Det samme er tilfældet med vores medmennesker. Deres valg af handling er også bestemt af kontingente valg. Dette kalder Parsons for dobbelt kontingens (Fauske 1996 : 239).

Kontingens er et fremtrædende vilkår i det moderne samfund i modsætning til det traditionelle samfund, hvor forudsigeligheden var høj, fordi man gjorde, som man altid havde gjort. Kontingens-begrebet optager i meget høj grad de moderne sociologer. Både den tyske sociolog Nicklas Luhmann og det engelske sociolog Giddens fremhæver nødvendigheden af tillid som modtræk overfor kontingensen. Nils Mortensen skriver i sin introduktion til den danske oversættelse af Luhmanns bog om tillid ”*Den sociale ordens ur-problem*, som Talcott Parsons kaldte ”dobbelt-kontingens”, er, at den anden har frihed til at opleve og handle anderledes end jeg – og vice versa. I samfundstænkningen findes der mange varianter i opfattelsen af denne uberegnelighed og af dens løsninger, f.eks. udviklingen af fælles normer eller af en politisk centralmagt. Luhmann ønsker imidlertid at foretage en generalisering af problemet. Mennesket (som personlighed eller som socialt system) må nødvendigvis udvikle virksomme måder til reduktion af denne kompleksitet. Tillid er en af flere måder dette kan ske på.” (Mortensen 1999 : 17-18)
Alternativet er angst!

Det er interessant at betragte evaluering fra dette perspektiv. Som Dahler-Larsen siger, er der et slægtskab mellem kontingens og evaluering, idet evaluering har til formål at undersøge handlingernes hensigtsmæssighed med det formål at undgå at gentage fejl og at vælge bedre handlinger næste gang. Evaluering er et forsøg på at reducere kontingensen (eller kompleksiteten, som Luhmann siger). Dvs. et forsøg på at reducere den usikkerhed, deltagerne i en social proces har om deres handlingers hensigtsmæssighed. Men det at evaluere er i sig selv et valg af handling og dermed kontingent. Man kunne have valgt anderledes. Valget medfører endog usikkerhed (angst) for resultatet, fordi evaluering er en handling, der øger den *oplevede kontingens*. Evalueringen giver os nemlig kendskab til en række synspunkter og handlemuligheder, vi ikke tidligere var opmærksom på. Men det er ikke kun den enkelte deltager i en given social proces, dette sker for. Det sker også for alle de andre deltagere. Ens eget fremtidige valg besværliggøres af den øgede oplevede kontingens, og de andre deltageres forudsigelighed mindskes, fordi deres oplevelse af kontingens ligeledes forøges. Det kræver mod bevidst at vælge at øge den oplevede kontingens i det sociale system, man indgår i, og vil derfor være forbundet med modstand, idet det både fører til uforudsigelighed og er besværligt og udfordrende. Men det er samtidig det, der også kaldes at øge refleksiviteten. Alternativet er at forblive i den oprindelige usikkerhed, som består i ikke at prøve at finde ud af, om det, man, gør dur til noget eller ej.

Når det omgivende samfund kræver evalueringer, sættes der processer i gang hos hver enkelt, som rammes af dette krav, og dermed i det pågældende sociale system, som er ganske indgribende og forbundet med angst og usikkerhed. Det eneste middel herimod er tillid! – først og fremmest tillid til sig selv og sin egen formåen. Luhmann indleder sin bog om tillid med følgende klare udsagn: ”Tillid i bredeste forstand som tiltro til egne forventninger er en elementær kendsgerning i det sociale liv. Mennesket kan ganske vist i mange situationer vælge, om det vil udvise tillid i bestemte henseender eller ej. Uden tillid kunne det imidlertid ikke forlade sin seng om morgenen.” (Luhmann 1999 : 31)

Set i det lys skal man være forsigtig med at tage evaluandens argumentation imod evalueringer for pålydende. Den kan meget nemt dække over usikkerhed overfor egne præstationer og evner – angsten for at blive afsløret – snarere end over en saglig modstand. Omvendt skal man ikke tro, at det bare er et overflade fænomen, der kan ignoreres. Der er tale om et dybtgående problem som handler om den enkeltes personlige sikkerhed og sociale anerkendelse. Hvis man som evaluator overser eller ignorerer problemet, forkludrer man formentlig hele evalueringen fra starten. I stedet for evalueringer får man velpolerede forsvar og undvigemanøvrer, umærkelige forskydninger i evalueringsfokus, manglende samarbejde og direkte usandheder. En evaluator må som sit første arbejde sikre sig, at de elementære vilkår for, at deltagerne kan vælge at vise tillid, er tilstede. Lidt dramatisk udtrykt drejer det sig om at stille troværdige garantier for sikring af deltageres psykiske og sociale sikkerhed.

Der er naturligvis grænser for, i hvor høj grad det lader sig gøre. Man kan love ikke at afskedige, men at efteruddanne medarbejdere, hvis evalueringen skulle pege på mangler hos dem, men man kan ikke garantere, at de bevarer deres personlige prestige. Så det gælder om at finde det tryghedsniveau, som deltagerne kan acceptere, og evaluator kan opfylde.

9.17 Evalueringsspektiver og -modeller

Konsekvensen af dette er, at evaluering af undervisningen samlet set både har et klassisk evalueringsformål og et refleksions- og socialiseringsformål. Evalueringer består nemlig ikke kun af nogle formål. De består i høj grad også af nogle praktiske redskaber og fremgangsmåder. Man kan i den forstand tale om forskellige evalueringsspektiver og evalueringssmodeller. Et evalueringsspektiv er en retning og et fokus for evalueringen, en evalueringssmodel er et noget mere sammenhængende sæt af principper for evalueringen. Dahler-Larsen og Krogstrup definerer evalueringssmodeller som: "...et princip eller et hovedspørgsmål, som styrer en evaluering. Hovedspørgsmålet er afgørende for, hvad evalueringen handler om. I daglig tale omfatter ordet evalueringssmodel også en opskrift på, hvordan evaluering i praksis udføres for at besvare dette hovedspørgsmål." (Dahler-Larsen m.fl. 2003 : 7).

Det kan konstateres, at der eksisterer en række forskellige og delvis overlappende evalueringsspektiver og -modeller, som i højere eller mindre grad er blevet behandlet i kapitlet.

Læringsmålmodellen

Faglige prøver, tests og eksamen der fokuserer på læringsproduktet og kontrol.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Trivsels- og tilfredshedsundersøgelser

Spørgeskemaundersøgelser og elevernes tilfredshed med undervisningen og trivsel i klassen. Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Lærerstyret evaluering af faget, undervisningen, læremidlerne mv.

Spørgeskemaundersøgelse, hvor eleven stilles forskellige spørgsmål om emner, læreren ønsker svar på. F.eks. undervisningsplanlægningen, variationen i undervisningen, diskussionen i klassen, lærebogens sværhedsgrad etc.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Lærerstyret selvevaluering

Spørgeskemaundersøgelse, hvor eleven bedes forholde sig til sin egen indsats. F.eks. omfanget af hjemmearbejdet, deltagelsen i timerne etc. Fokuserer på refleksion og socialisation. Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Selvevaluering

Eleven bliver bedt om at formulere sig frit om undervisningen, læreren lytter eller læser. Fokuserer på refleksion og socialisation. Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Procesevaluering

Spørgeskemaundersøgelse, der fokuserer på undervisningsprocessen og læreprocessen. Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

Dialogisk evaluering

Evaluerende samtale mellem lærer og elev om et fagligt emne. Fokuserer på læreprocesser, refleksion og socialisation. Formativ evaluering.

Dialogisk procesevaluering

Evaluerende samtale mellem lærer og elev om undervisningsprocessen og læreprocessen, evt. med udgangspunkt i procesevaluering via spørgeskema. Formativ evaluering.

Supervision

Kollegasupervision og drøftelser mellem kolleger. Formativ evaluering i forhold til læreren.

Forskningsmodellen (læreren som forsker)

Læreren har fortløbende en forskning i sin egen og kollegers undervisning. Evt. med forskningskonsulent tilknyttet udefra. Formativ evaluering i forhold til læreren.

9.18 Sammenfatning

Når vi taler om undervisningsevaluering må vi operere med evalueringsbegrebets to rødder.

Den ene rod er den rationalistiske samfundsforskningseffektevaluering, som gjorde sig gældende fra 1900-tallets begyndelse og fik sit store gennembrud i USA i 1950'erne og 1960'erne, men allerede i 1970'erne blev kritiseret for at bygge på for simple antagelser om, hvad der er målbart, og om mulighederne for at styre samfundsudviklingen i retning af evalueringsresultaterne. Formålet var at måle effekter af offentlige programmer i velfærdsstatens udvikling.

Den anden rod er den pædagogiske evalueringstradition, som rækker helt tilbage til Dewey, der i 1890'erne arbejdede med slutevalueringer. Traditionen tæller prominente navne op gennem 1900-tallet:

William H. Kilpatrick og Ellsworth Collings, som fra ca. 1918 arbejdede med procesevalueringer i projektgrupperarbejde.

'Gøteborg-pædagogerne', der i 1930'erne arbejdede med selvkritik- og kammeratkritik. Kurt Lewin med 'spiral of steps', D.J. Phillips med summemøder (bikubemøder) fra 1940'erne.

Hill & Hill med vurdering af diskussionsprocessen fra 1950'erne.

T. Husén med undervisningsvurdering sigtende mod at belyse lærerens og elevernes mening om undervisningen og undervisningsmetoderne hensigtsmæssighed og Rasborg med den primære og den sekundære arbejdsproces i 1960erne.

Fra 1970erne og 1980erne har vi projektpædagogikken med indbyggede evalueringer.

Fra 1990erne og 00erne har vi arbejdet med en integreret undervisnings- og evalueringsskulptur eller integreret evaluering.

I denne lange pædagogiske evalueringstradition har formålet hele tiden været læring.

I Danmark arbejdes de to evalueringstraditioner sammen i 1960erne i en fælles retning, repræsenteret ved Rasborg og kollegers arbejde fyndigt formuleret i 'at evaluere for at planlægge og forbedre'. Fra 1970erne og frem overtager den formative evaluering eller udviklingsevalueringen både i Danmark og internationalt mere og mere terræn fra den summative evaluering. Der sættes spørgsmålstejn ved det rationelle i evalueringerne, og der udvikler sig et voksende fokus på evalueringernes udviklende og reflektive virkninger og på evalueringernes symbolske og konstitutive virkninger.

Evalueringsskravet vokser meget markant fra 1970erne og frem, og i takt hermed udvikler diskussionen om dens anvendelighed sig. Forskellige interessenter har forskellige mål med evalueringerne. Beslutningstagerne ønsker information som grundlag for fremtidige beslutninger og brugertilfredshed (vælgertilfredshed), de direkte deltagere ønsker at udnytte evalueringerne til at udvikle deres praksis, brugerne ønsker kvalitet etc. De forskellige interesser kan ikke alle prioriteres, og en evaluering er derfor nødt til at tage stilling til, hvilke interesser der skal prioriteres. Konsekvensen af de forskellige prioriteringer er, at forskellige evalueringsspektiver eller evalueringssmodeller er relevante.

Kapitel 10

Undervisning – et vildt evalueringsproblem?

”På et generelt plan kan defineres to typer af sociale problemer: Nemlig tamme og vilde problemer. Tamme problemer kan adskilles fra andre problemer, målene for indsatsen er klare, og der er klare succeskriterier for, hvornår den optimalt bedste løsning er fundet... Vilde problemer er af en ganske anden beskaffenhed: De kan ikke klart defineres og er vanskelige at adskille fra andre problemer. Målene for deres løsning kan i princippet ikke defineres præcist, og der er derfor ikke klare succeskriterier for, hvornår den optimale løsning er fundet.” (Krogstrup 2003 : 17).

10.1 Indledning

Ovenstående citat af Hanne Kathrine Krogstrup stiller et helt afgørende spørgsmål til dette projekt. Er undervisning et tamt eller et vildt evalueringsproblem? Hvis det er et tamt problem, drejer det sig om at finde de bedste metoder og at implementere disse. Vi kan således opstille en Best Practice – for den gode undervisning og den gode lærer. Hvis det er et vildt problem, kan der ikke opstilles objektive kriterier for den gode undervisning og den gode lærer.

Imellem vilde og tamme evalueringsproblemer kan der tænkes at være et felt for halvvilde og mere eller mindre tæmmede evalueringsproblemer.

Når der politisk og folkeligt bliver stillet krav om evaluering af undervisningen, er den bagvedliggende forestilling oftest den rationalistisk samfundsvidenskabelige, at der kan opstilles nogle (objektive) kriterier for god undervisning, og at evalueringen skal undersøge om, disse kriterier er opfyldt. Implicit ligger der en forestilling om en effektevaluering og om, at det afgørende evalueringskriterium er elevernes videnstilvækst. Denne forestilling om evaluering er – som vi så i forrige kapitel – under voldsomt pres fra den nyere postmoderne evalueringsforskning (se f.eks. Albæk 2001a). Den bagvedliggende forestilling er sjældent den pædagogiske evalueringsforståelse, hvor evaluering er et redskab til læring.

Min diskussion af evalueringensbegrebet i forrige kapitel gik bl.a. ud på at undersøge, om det er muligt i et eller andet omfang at fastholde et rationelt og instrumentelt perspektiv på evaluering, selvom vi opgiver at forstå det som et snævert målrationelt planlægningsredskab (evaluere for at planlægge og forbedre), og selvom det eksisterer i konkurrence med andre formål. Et bud på et mere forsigtigt evalueringsmål, som i hvert fald til dels rummer nogle rationelle og instrumentelle mål, er: ’at evaluere for at reflektere og forandre’. I dette kapitel ser jeg nærmere på undervisning som evalueringsproblem. Spørgsmålet er, om undervisning er så tilpas et entydigt fænomen, at det lader sig gøre at gennemføre en nogenlunde entydig effektevaluering, eller om fænomenet er så komplekst, at det forehavende må opgives.

Fra samfundsvidenskaberne henter jeg et begrebspar, ’tamme problemer’ og ’vilde problemer’, som jeg vil benytte i analysen³⁹. (Albæk 2001b : 25, Dahler-Larsen 2001 : 81, Krogstrup 2003 : 17-18). Tamme problemer er simple i den forstand, at de udgøres af overskuelige og gennemskuelige indre sammenhænge og kan karakteriseres som tekniske

³⁹ Begreberne stammer fra amerikanerne Michael M. Harmon og Richard T. Meyer. *Organization Theory for Public Administration*. Little, Brown and Company 1986.

problemer. Vilde problemer er karakteriseret ved at være komplekse og uden klare og entydige indre sammenhænge.

10.2 En tillempet effektevaluering

En effektevaluering kan kun anvendes til evaluering af tamme problemer. Meningen med undervisning er, at det skal føre til læring. En simpel effektevaluering vil derfor gå ud på at undersøge, hvor megen læring en given undervisning har medført. Da læring ikke kan kvantificeres på denne måde (det kan hverken måles eller vejes), kompliceres effektevalueringen. Vi kan omformulere problemet til: Hvilke typer af undervisning fører til acceptabel og relevant læring? De undervisningstyper, der opfylder dette mål, kan vi så kalde for 'effektiv' eller 'god' undervisning. Næste led består af at identificere sådanne 'effektive' og 'gode' elementer ved undervisning, som vi kan benytte som evalueringskriterier. I det omfang, de er tilstede i en given undervisning, vil vi antage, at undervisningen har den læringseffekt, vi sætter som mål for aktiviteten. Den tillempede effektevaluering består altså i at undersøge undervisningen for 'effektive' og 'gode' elementer, som vi antager leder til acceptabel og relevant læring. Hermed støder vi ind i spørgsmålet om objektive eller normative evalueringskriterier, idet evaluering og undervisning med udgangspunkt i forskellige forestillinger om 'den gode lærer' og 'den gode undervisning' tenderer til at være normative, idet der med 'det gode' oftest tænkes på om bestemte værdier respekteres. Men det gælder i princippet al evaluering. Dahler-Larsen formulerer det således: "Når man taler om evaluering undgår man ikke at tale om god og dårlig og evaluering er umulig uden denne skelnen. Det gælder uanset om der bevidst er valgt en værdi eller ej. Evaluering er en værdiladet aktivitet" (Dahler-Larsen 2002 : 37).

En vigtig forudsætning for at begive sig ind i en undersøgelse af effektevaluering er en antagelse om, at evaluering, trods den nyere kritik, ikke helt skal afskrives som et instrumentelt og målrettet redskab, hvilket f.eks. en undersøgelse af amternes og kommunernes evalueringspraksis af Dahler-Larsen også peger på. En af konklusionerne her er nemlig "at evaluering alligevel gør en forskel" (Dahler-Larsen 2002 : 73). De fleste af amternes og kommunernes evalueringer har ført til mindre justeringer af de evaluerede programmer. I få tilfælde har de ingen indflydelse haft på det evaluerede program, og i meget få tilfælde har de ført til dramatiske forandringer, som nedlæggelse af et program. Noget tyder altså på, at evalueringerne i højere grad indgår som et redskab til udviklingen af forskellige programmer end som et kontrolredskab. Dette understøttes også af de 'øvrige virkninger' af evalueringer, som amter og kommuner iflg. Dahler-Larsens undersøgelse angiver, nemlig især "at skabe opmærksomhed og sætte fokus, herunder rette opmærksomheden mod bestemte aktører, organer, indsatsområder osv. Det kan også være i mere generel forstand at skabe bevidsthed, fremme refleksioner og skabe parathed til at forny en indsats, fordi der sættes fokus på et forandringsbehov og en eventuel utilfredshed" (Dahler-Larsen 2002 : 80). Som endnu en betydningsfuld bivirkning i amternes og kommunernes evalueringer næver Dahler-Larsen "organisatorisk læring" og "kompetenceudvikling hos personalet".

Kort sagt tyder meget på, at der er tale om formativ evaluering, og at evalueringsredskabet mere opfattes som et indirekte ledelsesinstrument til fremme af udviklingsprocesser end som et instrument til bedømmelse af kvalitet i bestemte programmer.

10.3 Er det muligt at sige hvilken undervisning, der er 'den gode'?

Min praksiserfaring siger mig, at der er en tilbøjelighed blandt lærere til at hævde, at det ikke kan lade sig gøre at sige noget om undervisningskvalitet, fordi det består af uoverskueligt mange elementer, og at det ikke er de samme elementer, der har betydning hver gang. Dette syn understøttes af forskningen (f.eks. Borgnakke 1996a : 158). I levende undervisning spiller altid *noget* ind, fordi der er tale om *komplekse situationer*. Undervisning er en intentionel handling, eller man skulle måske sige et kompleks af intentionelle handlinger. Men hvis intentionerne er for rigoristisk nedlagt i en plan, der slavisk skal følges, og ikke overlades til lærerens professionelle forvaltning, betyder det, at intentionerne næppe kan indfries. Det er netop i komplekse undervisningssituationer, hvor planen skal virkeliggøres i levende undervisning, at læreren træder i karakter. Den norske didaktiker Lars Erling Dale taler i den forbindelse om didaktisk klogskab. "Professionalitet forudsætter (didaktisk) klogskab i den forstand, at læreren er i stand til at studere og vurdere specielle kvaliteter i en given undervisningssituation og kontekst med de elever, kolleger, læremidler og andre materielle ressourcer, der er til disposition. De generelle karakteristikker i en nedskreven intentionsplan bestemmer ikke deres egen anvendelse" (Dale 1998 : 171).

Hvad der er god og dårlig undervisning må således afhænge af, hvilket fagligt stof der skal formidles, til hvilke elever, med hvilke kolleger, på hvilken skole, på hvilket tidspunkt af ugen og dagen, med hvilke læremidler osv. osv.

Det kan også udtrykkes som den finske didaktiker Michael Uljens har gjort:

"I pedagogisk verksamhet är det alltid:

- någon (vem?)
- som någon gång (när?)
- någonstans (var?)
- av någon anledning (varför?)
- och på något sätt undervisar (hur?)
- någon (vem?)
- i något (vad?)
- mot något mål (vilket?)
- som överenskommit (av vem?)
- för att denne (den lärende, studerande, eleven) genom någon typ av verksamhet (vilken?)
- skulle nå någon form av kompetens (vilken?) för att bättre kunna förverkliga sina intressen nu och i framtiden" (Uljens 1997 : 168-169).

Endvidere er der forskel på, hvad forskellige elever synes er god og dårlig undervisning og en god og en dårlig lærer. Der er derfor også en velbegrundet tilbøjelighed blandt lærere til at være skeptiske overfor, om evaluering af undervisningskvalitet overhovedet er mulig.

Men denne opfattelse antastes af den amerikanske uddannelsesforsker Peter Seldin, som mener, at den bygger på tvivlsomme antagelser.

"No group is more reluctant to admit that there are good teachers and bad teachers than college teachers themselves. This reluctance is often grounded in dubious assumptions about characteristics of teachers and students and about the nature of teaching and learning. But rarely are those assumptions confronted by practical experience, careful observation, or thoughtful reasoning." (Seldin 1999 : 1).

Det er i øvrigt værd at hæfte sig ved, at Seldin taler om 'effektiv undervisning' (effective teaching) og ikke om 'god undervisning'. Med udtrykket 'effektiv' indikeres en output-orienteret opfattelse af undervisningskvalitet, som kan evalueres ved effektevaluering. Undervisning kan være mere eller mindre produktiv, forstået som en større eller mindre videnstilvækst (læringsprodukter) hos eleverne pr. lektion. Men faktisk repræsenterer Seldin et meget mere nuanceret syn på evaluering. Vi kommer tilbage til Seldin nedenfor.

10.4 Petersons 'advarsel'

Der er undersøgelser, der kan bekræfte lærernes opfattelse, i hvert fald en! Kenneth D. Peterson undersøgte i 1987 et datamateriale fra Nebo School District i Utah, som handlede om evaluering af lærere (Peterson 1987 : 311-317). Materialet var fremkommet i forbindelse med et forsøg i 1985-86, hvor skolemyndighederne etablerede et grundlag for beslutninger om at yde løntillæg til og forfremmelse af lærere. Læreren skulle vælge at bidrage med oplysninger om kvaliteten af deres undervisning på mindst 5 ud af 8 områder (lines of evidence). Disse var 1. elevudsagn (survey), 2. forældreudsagn (survey), 3. elevresultater (ikke oplyst om det f.eks. var karakterniveau), 4. resultat fra en lærertest (det var en test om almen viden fra National Teachers Examination program), 5. kollega observation (peer review), 6. administrator rapport (survey) 7. dokumentation af professionalisme (antallet af involveringsområder på skolen, på basis af dossiers) og 8. andet (selvvalgt område). Ud af 493 lærere, valgte 332 (67%) at indsende en ansøgning med de ønskede oplysninger. Blandt ansøgerne var en nogenlunde lige fordeling på køn, der var en spredning på anciennitet fra 4 til 29 år og der var nogenlunde ligelig repræsentation af lærere fra de forskellige klasseniveauer (grades). Kun 3 valgte at indgive oplysninger fra kollegaobservation, og 5 valgte at indgive andre oplysninger. Derfor er disse udeladt af undersøgelsen. Resultaterne er sammenfattet i tabel 10.1.

Tabel 10.1. Graden af overensstemmelse, bedømmelser af lærere (Peterson 1987)⁴⁰

Grundlag for vurderingen	Udsagn fra adm.	Udsagn fra elever	Udsagn fra forældre	Testresultat	Erfaring
Udsagn fra elever	Ikke overensstemmelse	-	-	-	-
Udsagn fra forældre	Svag pos. overensstemmelse	Middel pos. overensstemmelse	-	-	-
Testresultat	Svag neg. overensstemmelse	Svag neg. overensstemmelse	Svag neg. overensstemmelse	-	-
Erfaring	Svag pos. overensstemmelse	Svag neg. overensstemmelse	Svag neg. overensstemmelse	Svag pos. overensstemmelse	-
Professionel aktivitet	Svag neg. overensstemmelse	Ikke overensstemmelse	Ikke overensstemmelse	Svag neg. overensstemmelse	Svag pos. overensstemmelse

Af tabellen fremgår at det kun er mellem forældre og elever, der er overensstemmelse i evalueringerne (markeret med fed). Peterson afviser imidlertid denne overensstemmelse med, at det ikke er tale om to uafhængige evalueringer, der er netop afhængighed mellem dem, idet eleverne antagelig diskuterer lærerne med forældrene. Det er derfor ikke overraskende, at der er en vis overensstemmelse mellem elevens og forældres bedømmelse af lærere. Alle andre sammenhænge er insignifikante! Det markante resultat

⁴⁰ Det er her valgt at udelade Petersons korrelationsmatrix og i stedet benytte den fortolkning, Trond Ålvik (Ålvik 1999 : 62) har udarbejdet, da den er lettere tilgængelig. Men det kan oplyses, at den eneste signifikante korrelation (mellem forældre og elev) er .584. Den næsthøjeste korrelation (mellem erfaring og testresultat) på .300 er Peterson meget tvivlende overfor. Han mener at en mellemkommende variabel (f.eks. forandring i rekrutteringsmiljøerne for ældre og yngre lærere fra akademiske til mindre akademiske) kan være på spil. Den gennemsnitlige korrelation er på 0.05, hvilket siger, at der ingen sammenhæng er.

af undersøgelsen er faktisk ikke den fundne sammenhæng, men at der stort set ikke er nogen overensstemmelse mellem de forskellige evalueringer. Resultatet afhænger af, hvem der er evaluator.

Den norske uddannelsesforsker Trond Ålvik stiller på baggrund af bl.a. Petersons undersøgelse spørgsmålet: Hvem bør have ret og myndighed til at definere, hvad der er god undervisningskvalitet?

Hans svar er ikke overraskende, at ingen enkelt gruppe bør have eneret hertil. Og han tilføjer særskilt, at heller ikke forskere skal have denne myndighed, ”for også forskere vil i deres tolkninger og anbefalinger være nødt til at tage udgangspunkt i nogle ikke objektive forestillinger om, hvad der er god og dårlig praksis og om, hvilke af skolens mål, der er vigtigere end de øvrige” (Ålvik 1999: 63).

Følger vi resultatet fra Petersons undersøgelse, må vi sige, at objektive kriterier for ’en god lærer’ ikke findes, men at der muligvis findes interessebaserede kriterier. Kriterier der er afhængig af hvilken gruppe man tilhører. Sådanne interessebaserede kriterier kunne danne udgangspunkt for et sæt af forhandlede kriterier.

10.5 Kritik af traditionel undervisningsevaluering

Ifølge min praksiserfaring forholder undervisningsevaluering som den typisk bedrives af lærere sig sjældent systematisk til evalueringsproblemet og vil derfor ofte rumme elementer fra flere evalueringsmodeller i en uigennemtænkt blanding. Nogen gange tænkes på effektevaluering, nogen gange tænkes på procesevaluering osv.

Den vil typisk have karakter af en række spørgsmål, som læreren har skrevet eller udvalgt på forhånd, og som eleverne skal svare skriftligt på eller simpelthen afkrydse deres svar på. Evalueringen har således form af en undersøgelse som læreren (eller evt. eksterne evaluatore) foretager. Allerede her er der et problem, nemlig at eleverne er statister i evalueringsprocessen. De skal bare aflevere et svar på noget, som andre finder interessant, hvilket ikke i sig selv er befordrende for læreprocessen.

For det første er det for nemt bare at svare overfladisk på spørgsmålene og måske for svært at svare fyldestgørende.

For det andet giver det ikke eleverne noget andet motiv til at svare end almindelig høflighed overfor læreren (evaluator). Et muligt motiv kunne være, at de kunne håbe på en forandring af undervisningen, men selvom jeg ikke vil afvise dette, har jeg heller ikke fornemmelsen af, at der knytter sig de store forhåbninger hertil, og oftest finder evalueringen sted i slutningen af forløb, hvor det allerede er for sent at ændre noget. Forandringer vil så kun kunne gælde senere undervisning, sandsynligvis med nye elever, der måske har andre problemer.

For det tredje er der store vanskeligheder ved at finde på, hvad man skal spørge om i evalueringsskemaerne. Jeg har oplevet en enorm interesse fra kolleger i at få gode idéer til spørgsmål, hvilket jeg tolker som udtryk for rådvildhed. Selvfølgelig skal man spørge om noget, der kan give et svar på, om undervisningen er god nok. Det er der ingen tvivl om. Men er eleven kompetent til at svare på et direkte spørgsmål herom? Eller hvad hvis man f.eks. spørger, om eleverne finder arbejdsbyrden for stor, passende eller for lille? Kan man så regne med, at svaret vil udtrykke elevens bedømmelse af, om det faktiske omfang svarer til den mængde arbejde, eleven skønner er påkrævet for at lære faget, eller udtrykker elevens svar en bedømmelse af, om arbejdsbyrden i faget levner plads til andre gøremål, f.eks. erhvervsarbejde, fritidsaktiviteter, kærester etc.? Og helt elementært, kan

eleven overhovedet vide, hvilken arbejdsbyrde der er påkrævet, før de har lært faget? Der sker nemt et skred over mod tilfredshedsspørgsmål, fordi de er nemmere at håndtere meningsfuldt. Men selvom skolen selvfølgelig er godt tjent med tilfredse elever, er det næppe et relevant planlægningsparameter. Så ville det formentlig være mere relevant at stille spørgsmålet om tilfredshed til tidligere elever, der både har afsluttet eksamen og har været i gang med deres videreuddannelse eller arbejde i nogen tid.

For det fjerde har forskningen – som nævnt – stillet et alvorligt spørgsmålstegn ved evalueringsredskabet som et rationelt styringsredskab. Kan det overhovedet lade sig gøre at opnå gyldige udsagn om kvaliteten? Og kan sådanne udsagn omsættes til en plan, og kan en sådan plan implementeres? Alle tre led i kæden er problematiske, jf. den kritik der fremføres af Rabo 1996, Dahler-Larsen 1998, Vedung 1998, se kapitel 9.

For det femte er der værdier i al evaluering (House m.fl. 1999), selvom man ind i mellem kan høre tale om værdifri, eller målfri, evaluering. Disse værdier afspejler evaluators værdier. Det er derfor ikke ligegyldigt, hvem der optræder som evaluator, og man skal være meget opmærksom på, hvilke værdier der ligger bag forskellige krav om evaluering. Det må være vigtigt, at en undervisningsevaluering ikke udelukkende afspejler eksterne værdier. Hvis evalueringen skal forholde sig til undervisnings- og læreprocesser i forskellige fag, må det antages at være vigtigt, at faglige og pædagogiske værdier kommer til at spille en betydelig rolle. Disse repræsenteres af de konkrete lærere og eksisterer i et samspil med de konkrete elever. Det kan være vanskeligt at bygge på sådanne værdier, hvis man blot 'importerer' færdiglavede evalueringsspørgsmål. Målfri evaluering går ud på, at resultatet af en given indsats må vurderes uafhængig af målene (de opstillede værdier) for indsatsen (Krogstrup 2001 : 98ff, 2003 : 69ff), men det rejser blot problemet om, at nogen må afgøre, hvilke resultater af en indsats der skal betragtes som centrale nok, og så er vi tilbage i værdiproblemet.

For det sjette har forskningen stillet spørgsmål ved, om nogen lærer noget af traditionelle slutevalueringer. Michele Marinovich, leder af Center for Teaching and Learning, Stanford University, formulerer således en meget hård kritik af de traditionelle 'end-of-term student evaluations' fordi lærerne, ifølge hende, normalt ikke lærer noget af dem. Marinovich argumenterer for, at forbedringer af undervisning som følge af sådanne undervisningsevalueringer kun forekommer under ganske bestemte betingelser, nemlig når evalueringerne giver ny viden, som værdsættes af en lærer, der både er motiveret for at forbedre sin undervisning og ved hvorledes undervisningen kan ændres (Marinovich 1999 : 46ff). Marinovich argumenterer videre for, at læreren skal have hjælp til at værdsætte og fortolke evalueringerne, hvis de skal have nogen effekt. Denne hjælp kan gives på mange måder, og hun gennemgår flere eksempler herpå. Der kan være tale om konsulenthjælp eller om peer-review. Det handler om at omsætte evalueringerne til læreprocesser hos lærerne og herigennem fremme mulighederne for forandringer i undervisningen.

For det syvende udnyttes og dyrkes elevernes egne potentielle evalueringsressourcer ikke særligt bevidst i traditionel evaluering. Hvis eleverne bliver aktiveret i en evalueringsproces, vil de formentlig både kunne bidrage med relevant input til selve evalueringen, og det vil kunne sætte relevante læreprocesser og refleksioner i gang hos eleverne selv.

10.6 Karakteristika ved 'den gode lærer'

Den amerikanske uddannelsesforsker Peter Seldin har – som nævnt – nogle meget interessante betragtninger vedrørende evalueringskriterier for undervisning. Han forholder sig til spørgsmålet om, hvad god undervisning (effective teaching) er, og hvad en god lærer er, men også til den ovennævnte iagttagelse, at lærere ofte er tilbageholdende med at udpege, hvilke kvaliteter der karakteriserer god undervisning og en god lærer.

Seldin afviser, at vi ved så lidt om effektiv undervisning, at vi ikke kan sige noget om den. I en analogi med medicinsk forskning siger han, at fordi vi ikke ved alt om kræft eller AIDS, betyder det ikke, at vi ikke ved en hel del om kræft og AIDS. Han noterer, at der er blevet offentliggjort mere end 15.000 undersøgelser om effektiv undervisning, og at der fra dette korpus af forskning i området faktisk kan trækkes nogle nogenlunde konsistente konklusioner om, hvad effektiv undervisning er, selvom der stadig er meget, vi ikke ved herom. Seldin går herefter videre og citerer nogle af disse resultater, og han sammenfatter resultaterne af denne forskning ved at opstille en liste på 13 punkter, som hans egen erfaring og hans undersøgelse af andres erfaringer har ført ham frem til:

"(...) that effective teachers:

1. Treat students with respect and caring
2. Provide the relevance of information to be learned
3. Use active, hands-on student learning
4. Vary their instructional modes
5. Provide frequent feedback to students on their performance
6. Offer real-world, practical examples
7. Draw inferences from models and use analogies
8. Provide clear expectations for assignments
9. Create a class environment which is comfortable for students
10. Communicate to the level of their students
11. Present themselves in class as "real people"
12. Use feedback from students and others to assess and improve their teaching
13. Reflect on their own classroom performance in order to improve it"

(Seldin 1999 : 3).

Jeg savner et eller to punkter på Seldins liste. Det drejer sig om dialogisk gennemførelse af undervisningen og i det hele taget det at lytte til, hvad eleverne siger, og det at betragte deres udsagn som udtryk for relevante lærehandlinger, som det er vigtigt for undervisningen at stå i et interaktivt samspil med. I Seldins punkter er det dialogiske ikke eksplicit tilstede, men kan måske tolkes ind som en underliggende forestilling. Det er bemærkelsesværdigt, at alle Seldins 13 punkter handler om, hvad læreren kan gøre for at skabe god undervisning, og at læreren i det hele taget er den, der skal gøre noget. Seldin kan selvfølgelig forsvare sig med, at det ikke er ham, der har fundet på de 13 punkter. Han har blot undersøgt forskningslitteraturen for dens væsentligste resultater på området.

Men i så fald kan det undre, at en meget stor undersøgelse af Martin Nystrand og kolleger fra Columbia University af dialogerne i klasseundervisningen i 112 8. og 9.-grades (klasser) i fagene 'Arts' og 'English' ikke har gjort indtryk. Denne undersøgelse, som er foretaget i 1990'erne og offentliggjort i 1997, tegner et mistrøstigt billede af undervisningen i den amerikanske secondary school. Nystrand m.fl. slår fast, at overhøring (recitation) er langt den mest fremherskende undervisningsform i amerikanske skoler og at den form reducerer eleverne til passive lyttere (hvis de overhovedet lytter!) og til at gætte, hvad læreren tænker, i stedet for at finde ud hvad de

selv tænker (Nystrand m.fl. 1997). Nystrand m.fl. holder sig ikke tilbage fra at kalde en sådan undervisning for kedelig og uanvendelig. ”Teachers tend to avoid controversial topics, simplifying complex issues into bite-sized pieces of information distilled into countless worksheets and continual recitation. These teachers remain control through dull, plodding coverage of content. In response, students tend to do their work but show little enthusiasm for learning, and their work is often superficial, mindless, and quickly forgotten.” (Nystrand m.fl. 1997: 3). Nystrand m.fl. beretter videre, at i de klasser, de undersøgte, deltog kun en fjerdedel af eleverne i spørgsmål-svar undervisning (recitation), egentlig dialog mellem læreren og eleverne fandt i gennemsnit sted i mindre end 1 (et!) minut pr. dag og i det store flertal af klasser forekom lærer-elevdialog overhovedet ikke.

Der er ingen tvivl om, at der ville ske en kraftig forbedring af tilstanden, hvis læreren efterlevede Seldins 13 punkter, men der er heller ingen tvivl om, at en direkte dialogisk lærer-elevinteraktion om det faglige stof i høj grad også ville forbedre tilstanden. Som Seldin stiller tingene op, er gode lærere effektive lærere, og effektive lærere leverer effektiv undervisning, dvs. at eleverne lærer meget i timerne.

Men det er bemærkelsesværdigt og tankevækkende, at Seldin, på trods af sine økonomisk, instrumentelle termer, nævner respekt og omsorg for eleverne som det første punkt og at han gør det på grundlag af en undersøgelse af en enorm mængde forskning i emnet. Faktisk er der ikke meget instrumentelt og strømlinet over punkterne på hans liste, snarere ligner de, hvad der kunne kaldes ’blød pædagogik’, som det kendes fra de gængse lærebøger om emnet. De andre punkter på listen handler nemlig også om elementer, som er ret udbredte. Det eneste punkt, der er lidt mere teknisk, er punkt 7, som handler om at trække slutninger fra modeller og bruge analogier.

Det vigtigste i denne sammenhæng er at fastholde, at vi faktisk kan sige en hel masse om, hvad god undervisning er. På Seldins liste suppleret med Nystrands punkter, kan vi også se, at meget af det handler om noget, der kan læres, ikke kun om personlige egenskaber, selvom disse helt oplagt spiller en stor rolle.

Man kan kritisere Seldins 13 punkter for at være ukontroversielle og måske derfor næsten uinteressante, men det afgørende er, at det er ekstraktet af en enorm mængde undersøgelser af undervisning, og det gør det interessant og måske endog meget kontroversielt, idet de rummer en tilbagevisning af mere instrumentelle og ’fikse’ løsninger på undervisningsproblemet, som man kan støde på i den offentlige debat. F.eks. krav om mere disciplin, flere timer i bestemte fag, mere hjemmearbejde etc. Når lærere er tilbøjelige til at afvise, at man kan sige noget generelt om undervisningskvalitet, skyldes det måske en manglende tillid til, at de ’bløde pædagogiske kvaliteter’ kan fungere som tilstrækkeligt ’hårdtslående argumenter’ i den offentlige debat. Her er det klart en styrke, hvis man kan pege på nogle objektive kriterier, som Seldin gør. Når politikere og andre ikke-professionelle stiller krav om bedre undervisning, er det meget sjældent krav om mere ’blød pædagogik’, man hører. Det er ikke forslag om ’mere omsorg for eleverne’, mere ’rundkredspædagogik’⁴¹ eller ’mere gruppearbejde’. Når kravet om evaluering fremsættes i den offentlige debat, sker det typisk i forbindelse med dårlige resultater i OECDs rapporter om undervisningens tilstand⁴². Debatten peger normalt kun indirekte på det perspektiv, at evalueringen skal kunne udvikle undervisningen. Der fornemmes en tendens i retning af, at evalueringen skal kunne hjælpe eleverne og forældrene med at

⁴¹ Jf. Statsminister Anders Fogh Rasmussens formuleringer i okt. 2003 om, at der er for meget ’rundkredspædagogik i skolen’

⁴² Se citat fra Kommunernes Landsforening senere

skelne det dårlige fra det gode, så de kan vælge det gode, og det dårlige kan forsvinde. Det er evaluering som grundlag for brugernes til- eller fravalg snarere end evaluering som udviklingsgrundlag for undervisningen, det handler om⁴³. Hertil kommer – som Petersons undersøgelse viser – at forskellige grupper har forskellige krav til undervisningskvaliteten.

Forskning i forskellige undervisningsmetoders effektivitet, f.eks. forstået som deres evne til at skabe forbindelser mellem undervisningsprocessen og elevernes læreprocesser, vil klart kunne styrke niveauet i debatten om undervisningskvalitet og dermed også grundlaget for beslutninger på alle niveauer vedrørende undervisning. Hvis interessen for undervisningskvalitet skal være mere end blot erklærede hensigter, er det nødvendigt at se den i sammenhæng med evaluering, hvilket Seldin også gør (pkt. 5, 12 og 13 på hans liste).

10.7 Den autentiske lærer

Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitet fremlægger en meget interessant analyse af 'den gode lærer' i sin bog 'Den autentiske lærer' (Laursen 2004). Han har undersøgt 30 læreres undervisning og efterfølgende interviewet dem. Fælles for alle lærerne i undersøgelsen er, at de er udvalgt, fordi de havde ry for at være særdeles dygtige lærere. På grundlag af undersøgelsen taler han om den dygtige lærer som autentisk, forstået som den lærer, der er i overensstemmelse med sine værdier. Og ikke, som det ofte bliver forstået, som den lærer, der er i overensstemmelse med sine følelser. Det professionelle ligger i at være i overensstemmelse med sine værdier, hvilket er noget, der kan læres. Han bygger på den canadiske filosof Charles Taylor, som siger, at menneskets vilkår i moderniteten og senmoderniteten er at vinde andres anerkendelse gennem et dialogisk forhold modsat tidligere, hvor bestemte sociale 'scripts' automatisk gav anerkendelsen, f.eks. gav lærerjobbet tidligere automatisk status (Laursen 2004 : 22). Overført til lærerens forhold til eleverne betyder det, at det er det dialogiske forhold, hvor læreren er tro mod sine værdier (betydningshorisont), at elevernes anerkendelse opnås, og der skabes basis for god undervisning. Det kræver så, at læreren er bevidst om sine værdier, og at disse værdier har med eleverne og det faglige at gøre. Den lærer, der 'bare' underviser efter en metode, og ikke vil noget med sine elever på egen hånd og ikke viser, at det faglige er betydningsfuldt, har ikke autencitet. Der er meget stor overensstemmelse mellem de træk ved den autentiske lærer, som Fibæk Laursen fremhæver, og flere af de punkter som Seldin og Nystrand opstiller for effektiv og god undervisning. Med Fibæk Laursen kan vi imidlertid tilføje endnu et punkt til listen over den gode lærer: Læreren skal ville noget med sin undervisning og sine elever, og læreren skal turde være sig selv.

10.8 Kan der opstilles objektive kriterier for god undervisning?

Seldin opstiller nogle kriterier for god undervisning, som er objektive i den forstand, at de til en vis grad er dokumenteret af forskningen. Med Nystrand og Fibæk Laursen kan vi tilføje dialog, lærer-elevinteraktion og det at ville noget med sin undervisning og sine elever til listen. Ålvik, som afviser, at der kan opstilles objektive kriterier for god undervisning, er ikke afvisende overfor, at der kan opstilles kvalitetskriterier for god undervisning, men han bestrider, at de kan være objektive men tilføjer, at det ikke betyder, "at vi havner i et rent anarki af *subjektive* kriterier, som ingen kan enes om". I

⁴³ Det skal dog nævnes, at f.eks. Kommunernes Landsforening (se senere) faktisk pointerer, at evaluering bl.a. skal bruges til at udvikle lærernes kompetencer.

stedet peger Ålvik på ”muligheden for at komme frem til et sæt af *forhandlede kriterier*” (Ålvik 1999 : 63, Ålviks kursiveringer).

På grund af det normative problem i vurderingen af undervisning foreslår Ålvik et sæt af forhandlede kriterier for den pædagogiske praksis. ”Med dette udtryk menes normgivende udsagn, som opstår gennem en fælles refleksionsproces, hvor både læseplanens og de implicerede parter forventninger lægges til grund, og hvor man via forhandling så vidt muligt sikrer sig en fælles forståelse af, hvad der er godt og dårligt, ønskeligt eller ikke-ønskeligt, værd at stræbe efter eller forkasteligt i forhold til de sider ved virksomheden (og resultaterne af den), som man nu skal i gang med at vurdere” (Ålvik 1999:63). Ålviks forslag tager toppen af det normative problem, idet de forhandlede kriterier får objektiv karakter for undervisningen, idet de er kendt på forhånd.

Om der kan opstilles nogle objektive kriterier for undervisningskvalitet, som Seldin hævder, eller om der skal forhandles et sæt af kriterier, som Ålvik argumenterer for, er derfor ikke afgørende. Her kan vi foreløbig nøjes med at konstatere, at ifølge forskningen kan der opstilles relevante kvalitetskriterier for god undervisning, og at hvis disse opstilles forud for undervisningen, kan de have objektiv karakter.

Hvis vi lægger Seldin, Nystrand, Fibæk Laursen, Dale og Uljens sammen får vi en liste på 17 delvis overlappende punkter, som karakteriserer en god lærer. Hertil vil jeg for egen regning tilføje et punkt om, at læreren skal stille krav til eleverne om at forholde sig kritisk til undervisningen. Det er ikke et punkt, jeg vil diskutere nærmere her. Men det handler om opdragelse til demokrati og selvstændig tænkning. Det kan siges at være delvis overlappende med punktet om dialog, men punktet om at være kritisk handler mere om at diskutere betydningen og relevansen af det faglige med eleverne.

Alle 18 punkter angår lærerens gøremål i selve undervisningssituationen og er altså i den forstand processuelle. Hertil kommer naturligvis en række forudsætninger hos læreren, hvor de vigtigste nok er, at læreren skal være kompetent i sit fag og arbejde seriøst med planlægning af undervisningen.

En god lærer er karakteriseret ved at han eller hun gør følgende i sin undervisning:

1. Indgår i dialog med eleverne
2. Viser at han/hun vil noget med sin undervisning og sine elever
3. Behandler eleverne med respekt og omsorg
4. Gør stoffet relevant
5. Benytter elevaktiverende undervisning (hands-on student learning)
6. Benytter varierende undervisningsmetoder
7. Sørger for hyppig feedback til eleverne om, hvordan de klarer sig
8. Benytter praktiske eksempler fra den virkelige verden
9. Konkretiserer og udleder logiske slutninger (draw inferences) fra modeller og benytter analogier⁴⁴
10. Markerer klare forventninger til elevernes deltagelse
11. Skaber en tryk og behagelig arbejdsatmosfære i klassen
12. Taler i et sprog og på et niveau, der er forståeligt for eleverne
13. Tør være menneskelig og stå ved sig selv og sine værdier overfor eleverne
14. Benytter feedback fra eleverne og andre til at evaluere og forbedre sin undervisning
15. Reflekterer over sin egen undervisning m.h.p. at forbedre den

⁴⁴ Jeg har haft problemer med oversættelsen af dette punkt fra Seldin, men jeg opfatter det sådan, at læreren ikke bare skal lade en abstrakt model stå uformidlet, men skal vise dens konkrete anvendelse eller sammenhæng med andet stof.

16. Undlader at følge undervisningsplanen slavisk og er i stand til at improvisere, når situationen kræver det.
17. Viser fornemmelse for forskellige elevers forskellige behov
18. Stiller krav til eleverne om, at de er kritiske overfor undervisningen

Der er meget, der peger på, at der eksisterer en stor viden om, hvad god undervisning er. Og denne viden adskiller sig ikke synderligt fra vores viden om, hvad der i en række af livets andre forhold anses for at fungere godt. Det understreger at undervisning er en relation mellem mennesker.

Vi kan ikke påstå, at listen er udtømmende, men den repræsenterer en række meget relevante punkter/værdier, som kan indgå som kriterier i en evaluering.

Selv om de opfyldes, er det ikke sikkert, at det leder til god undervisning, men det øger sandsynligheden herfor, fordi læreren er den helt centrale aktør i undervisningen.

10.9 Karakteristika ved 'de gode elevhandlinger'

Sagen er, at undervisning er en relationel, ikke en absolut størrelse, jf. Dewey-citatet, der indleder kapitel 7.

God undervisning kræver to gode parter, både en god lærer og nogle gode elever.

Den norske antropolog Cato Wadel har en vigtig begrebsmæssig overvejelse, som er relevant her. Hans udgangspunkt er, at studiet af relationer f.eks. undervisning, ledelse, samarbejde osv. kræver relationelle begreber, modsat individualistiske. Wadel mener, at et individualistisk begrebsapparat er allermest udbredt inden for ledelse, men at det også er udbredt inden for undervisning. F.eks. opfattes en god lærer som en person, der er udstyret med nogle særlig gode læreregenskaber (jvf. tidligere), som vi forventer vil være gode i enhver undervisningssituation. Men Wadels pointe er, at en lærer ikke kan være en god lærer, hvis eleverne ikke er gode lærende. "For at lærerne skal kunne lære *fra seg* må eleverne ha komplementære ferdigheter i å ta lære *til seg*. Lærernes pædagogiske ferdigheter kunne med fordel betragtes som delferdigheter" (Wadel 1991 : 95).⁴⁵ Det, der er brug for, er en relationel færdighed, og det er *kun* en delfærdighed, som først kommer til sin ret, når den møder sin modpart. Isoleret set er en delfærdighed ikke noget værd. Hvis vi følger denne tankegang, må vi altså kunne formulere komplementære punkter for, hvad der karakteriserer 'en god elev'. Som det gælder for lærerne, er der naturligvis også nogle forudsætninger, som nødvendigvis må gælde for eleverne, hvor de vigtigste er, at de har de faglige forudsætninger i orden, og at de har forberedt sig til undervisningen. Jo bedre de er rustet til undervisningen, jo bedre vilkår får undervisningen.

Listen over 'de gode elevhandlinger' ser således ud:

1. Villig til at indgå i dialog med læreren
2. Vise motivation for undervisningen
3. Behandle sin lærer med respekt
4. Spørge til stoffets relevans
5. Deltage aktivt i undervisningen
6. Vise åbenhed overfor forskellige arbejdsformer
7. Lægge sit faglige niveau åbent frem og søge respons fra læreren herpå
8. Prøve at forestille sig eksempler fra den virkelige verden
9. Være aktivt med til at udfolde stoffet bredere end til pensum
10. Leve op til forventningerne om deltagelse
11. Bidrage til en tryk og behagelig arbejdsatmosfære i klassen

⁴⁵ Sammenlign med Dewey-citatet, der indleder kapitel 7.

12. Stille spørgsmål, hvis der er noget, man ikke har forstået
13. Tillade, at læreren viser sig som et helt menneske med værdier og holdninger
14. Give læreren feedback på undervisningen
15. Reflektere over egen indsats i undervisningen
16. Acceptere, at undervisningsplanen fraviges og hjælpe med at improvisere, når situationen kræver det
17. Acceptere, at forskellige lærere griber tingene forskelligt an
18. Give kritik af undervisningen

En evaluering, der benytter disse 18 evalueringskriterier, vil givetvis ramme noget meget centralt ved undervisningen. Spørgsmålet er så, om de skal gøres mere operationelle, eller om de kan benyttes i den foreliggende form. Hvis de benyttes i den foreliggende form, vil de give brede formuleringer om undervisningen.

Man skal imidlertid være klar over, at det ikke er en psykometrisk evaluering, der evaluerer undervisningen ud fra dens bidrag til elevernes videnstilvækst. Det, vi evaluerer, er handlinger i undervisningsprocessen, og vi antager, at disse handlinger leder til læring.

En god lærer er kun en god lærer, hvis han har gode elever. Cato Wadel argumenterer for, at undervisning netop forløber via relationer og derfor kræver relationelle begreber. Når en lærer taler om *sin undervisning* (i bestemt form ental), som om den var en fast og uforanderlig størrelse, gør han sig faktisk skyldig i en alvorlig fejl. Og formentlig ved han godt, at det er en fejl, for dybt i lærererfaringerne, som jeg kender dem fra mange år i branchen, ligger en tilbagevendende og stærk oplevelse af, at det er nyt hver gang. Det er udfordrende at få nye klasser, fordi man aldrig ved, hvordan det vil blive. Man husker tilbage på bestemte klasser, fordi det gik rigtig godt eller rigtig skidt med dem. Man glæder sig til at afslutte en klasse, fordi man ikke rigtig kan få det til at fungere, eller man savner en klasse osv. Faktisk gælder denne tilbagevendende oplevelse ikke kun klasser, den gælder også enkeltelever, som man kommunikerer rigtig godt med eller det modsatte. Der er elever, man som lærer aldrig glemmer, og andre, man overhovedet ikke kan huske. Oplevelsen gælder også emner som man i perioder er engageret i, fordi man selv er ved at udforske dem og i andre perioder finder kedelige og uinteressante. Der er aldrig to forløb, der er ens, og man kan ikke forbedre det forløb, der netop er slut, lige gyldigt hvor meget man evaluerer det.

Undervisning består i en dialog og et samspil mellem lærer og elever, mellem eleverne indbyrdes, mellem deltagerne og stoffet og mellem deltagerne og den situation/kontekst, den finder sted i. Alle disse elementer (lærer, elev, fag/stof, situation/kontekst) og relationerne imellem dem varierer fra den ene undervisningssituation til den næste.

10.10 Fra psykometriske evalueringer til edumetriske evalueringer

Udviklingen i undervisningsevaluering er gået fra fokus på videnstilvækst til fokus på undervisnings- og lærehandlinger. Denne udvikling har sin begrundelse i en udvikling af læringssynet fra et kognitivt til et sociokulturelt, som er gennemgået andet steds i afhandlingen. Hvis læring opfattes som en individuel psykologisk proces, er den rette måde at undersøge, om læring faktisk finder sted, at teste den lærendes viden (psykometriske tests – videnstests) før og efter undervisningen. Hvis læring opfattes som evne til at indgå i et socialt samspil og her at anvende de fysiske og intellektuelle kulturelle redskaber, er den rette måde at undersøge, om læring finder sted, at undersøge den lærendes handlinger i undervisningen (edumetriske undersøgelser – fortløbende

undersøgelser i undervisnings- og læreprocesserne), f.eks. kompetencen til at løse problemer, kompetencen til at indgå i dialoger om faglige spørgsmål og kompetencen til at anvende forskellige kulturelle redskaber. Her er de to syn stillet skarpt op overfor hinanden af hensyn til klarheden. I praksis er der naturligvis mere tale om overlap, hvor det ene perspektiv vægter viden, og det andet vægter kompetence. Der er ingen tvivl om, at det første perspektiv har været (og er) dominerende inden for undervisningsverdenen. Det ser vi af den meget store vægt, vi lægger på den individuelle eksamen, f.eks. illustreret af undervisningsministerens udmelding om, at gruppeeksamen ikke bliver tilladt i den gymnasiereform, der er planlagt til at træde i kraft i 2005.

Undervisningsminister Eva Tørnæs er i en artikel citeret for følgende: ”Det er den enkelte elevs færdigheder, der bedømmes ved individuelle prøver. Det er helt afgørende, at man selv går op.” (Dagbladet Information 23. april 2004⁴⁶). Man kan selvfølgelig argumentere for, at den enkelte elev godt kan demonstrere sine kompetencer i at udnytte de kulturelle redskaber, hvis man f.eks. tillader brug af alle hjælpemidler, men en af de primære kompetencer, samarbejdskompetencen og det at løse problemer ved at indgå i et socialt samspil, hvor man udnytter andres kompetencer (som man f.eks. gør i en virksomhed), det får eleven ikke lejlighed til at demonstrere ved en individuel prøve. Ministerens holdning viser, at læring opfattes som en individuel, kognitiv størrelse og illustrerer den primære vægt, der er på dette læringssyn.

Ikke desto mindre er der sket en forskydning af læringssynet over mod det sociokulturelle, hvilket har betydning for den måde, undervisningsevaluering tænkes på. Forskydningen omtales i forskningslitteraturen undertiden som en forskydning fra psykometri til edumetri (Gielen m.fl. 2003a). Dvs. en forskydning fra at evaluere undervisningen ved at undersøge den enkelte elevs videnstilvækst til at evaluere undervisningen ved at undersøge de handlinger, der foregår i undervisningen. De 18 punkter vedrørende den ’gode lærer’ og den ’gode elev’ ovenfor afspejler denne bevægelse, idet de netop drejer sig om at undersøge handlingerne i undervisningen.

10.11 Politiske krav om undervisningskvalitet

Det er ikke kun i hverdagstale, at psykometrisk inspirerede redskaber (tests) til effektevaluering efterspørges. Også i de politiske krav til undervisningen finder vi sådanne forestillinger (jvf. citatet fra undervisningsministeren ovenfor). Kommunernes Landsforening (KL) siger således i en bestyrelsesvedtagelse fra 28. februar 2004:

“Resultatvurdering

Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at de skolepolitiske mål løbende følges op med vurdering af resultaterne. Kommunerne mangler anvendelige redskaber hertil. Der er derfor behov for, at KL sætter en dagsorden på dette felt. Alternativt overlades en væsentlig del af skoleudviklingen til regeringen.

Regeringen bør bistå kommunerne i forhold til at udvikle redskaber, som gør det muligt, *at dokumentere folkeskolernes resultater med hensyn til elevernes tilegnelse af faglige kundskaber og færdigheder samt elevernes alsidige personlige udvikling.* Der skal således anvises metoder, som gør det muligt at måle og offentliggøre skolens resultater i forhold til at løfte elevernes faglige og sociale kompetencer.

Der skal udvikles metoder til *at dokumentere skolernes resultater og kvalitet, herunder også den faglige og sociale tilvækst på et aggregeret niveau* (f.eks. skole- og klasseniveau).

⁴⁶ Artikel i Dagbladet Information 23. april 2004. *Gruppeneksamen forbudt i fremtiden.*

Udover udvikling af redskaber til måling af elevernes tilegnelse af faglige kundskaber og færdigheder samt elevernes alsidige personlige udvikling, skal der også udvikles *redskaber til måling af lærernes og pædagogernes resultater i forhold hertil. Det skal være muligt at måle såvel den enkelte lærers/pædagogs som teamets resultater i forhold til at udvikle elevernes faglige og sociale kompetencer.* Dette med henblik på at målrette skolens indsats i forhold til udvikling af lærernes og pædagogernes faglige og pædagogiske kompetencer, hvorfor den enkelte lærers/pædagogs og teamets resultater ikke skal offentliggøres”. (mine kursiveringer).

I citatet fra KL fornemmer man en forudsætning om klarhed over sammenhængen mellem mål og midler i undervisningen. Hvis man ved, hvilke midler der fører til de opstillede mål, er evaluering principielt en enkel sag. Skolens resultater skal ses som udtryk for såvel elevernes egen indsats som for lærernes og pædagogernes. KL stiller her et meget markant krav til undervisningsevalueringen. Den skal kunne vise elevernes videnstilegnelse og personlige udvikling og den enkelte lærers og lærerteamets bidrag hertil. Og så skal det være i en form, så skolens resultater kan offentliggøres. Bemærk, at den enkelte elevs og den enkelte lærers resultater ikke tænkes offentliggjort, men at de skal indgå i en læreproces.

Begrundelsen for det markante krav fremgår ligeledes meget tydeligt af den samme vedtagelse:

” I kommunerne står man over for en række udfordringer vedrørende styring og udvikling af folkeskolen. Selv om situationen er meget forskellig fra kommune til kommune, er der flere generelle tendenser:

- Behov for effektivisering: Den danske folkeskole er meget dyr i internationalt og historisk perspektiv. OECD har bedømt den danske folkeskole til at være ”verdens dyreste folkeskole”. Kommunernes udgifter til folkeskolen er steget støt gennem de sidste 10 år, både totalt set og målt i udgift pr. elev.
- Behov for dokumentation: Kommunerne mangler anvendelige og troværdige redskaber til systematisk dokumentation af skolernes opnåede resultater. I dag er elevernes karakterer det eneste - og til og med lidet anvendelige - udtryk herfor.”

(<http://www.kl.dk/308367>).

Selvom KL’s ønske er forståeligt, er det et spørgsmål, om det også er realistisk. Det rummer et problem mht. offentliggørelse, idet det peger på mere produktorienterede og målbare kriterier end den procesevaluering, der i øvrigt er blevet argumenteret for her i afhandlingen.

På gymnasieområdet har jeg ikke kunnet finde tilsvarende markante formuleringer, men Amtsrådsforeningen har opstillet en vision for gymnasieundervisningen, her citeret fra Amtslige visioner for gymnasiet – Et debatoplæg i hovedtræk, (Amtsrådsforeningen, november 2002.)

”Amtsrådsforeningens vision stiller krav om fornyelse indenfor næsten alle områder inden for gymnasieskolen. Fornyelsen indebærer:

- Varierende undervisningsformer
- Øget brug af informationsteknologi
- Varierende eksamensformer
- Progression i gymnasieforløbet

- Fag og tværfaglighed
- Fagpakker
- Nye lærerroller
- Nye ledelsesopgaver
- Fleksibel skoleindretning
- Overenskomst med ansvar”

Specielt lærerroller uddybes på følgende måde:

”Fokuseringen på den enkelte elevs læring og dermed de forskellige læringsformer, vil være en stor udfordring for gymnasiets lærere. *Lærerne skal både mestre den ligeværdige dialog, skal kunne træde i karakter som faglige og personlige forbilleder for eleverne og skal kunne fungere som mentorer.* De skal altså kunne understøtte den enkelte elevs læring”. (mine kursiveringer)

Der opstilles nogle krav eller kriterier for ’den gode lærer’, som skal kunne:

- mestre den ligeværdige dialog med eleverne
- træde i karakter som fagligt forbillede for eleverne
- træde i karakter som personligt forbillede for eleverne og
- fungere som mentor for eleverne

Bortset fra den ligeværdige dialog er der tale om generelle og subjektive kriterier, som ikke umiddelbart kan fungere som evalueringskriterier, idet der i høj grad vil være tale om, at forskellige elever vil opleve disse kvaliteter forskelligt hos forskellige lærere. Men under alle omstændigheder er der i citatet fra Amtrådsforeningen valgt nogle værdier, som karakteriserer den gode lærer.

10.12 To evalueringssyn

For at trække problematikken skarpt op kan vi formulere to evalueringssyn.

1. Evaluering som undersøgelse af et lineært kausalforhold
2. Evaluering som undersøgelse af komplekse sociale vekselvirkningsforhold.

ad 1. Det første syn ser evaluering som en undersøgelse af, om bestemte midler fører til bestemte mål. Der er et klart mål-middel forhold. Det er det, vi genfinder hos KL i formuleringen: ”Det skal være muligt at måle såvel den enkelte lærers/pædagogs som teamets resultater i forhold til at udvikle elevernes faglige og sociale kompetencer”. Den skjulte forudsætning i citatet er, at det faktisk er muligt at reducere udviklingen af elevernes faglige og sociale kompetencer (hvordan de så end defineres) til at være entydigt forårsaget af læreren/pædagogen/teamet. Lærer A gjorde det og det, og heraf lærte elev B det og det. Det er produktevaluering (elevernes tilegnede kompetencer). Og det forudsætter at der er en simpel og entydig læringsvej. Undervisningsproblemet opfattes som et tamt problem (se nedenfor).

ad. 2. Det andet evalueringssyn er kritisk overfor det første, fordi det springer alle mellemregningerne og den kontekstuelle sammenhæng over. Det antager, at der er en kompleks og uforudsigelig læringsvej. Derfor kan det vigtige være, som Amtrådsforeningen formulerer det, at: ”Lærerne skal både mestre den ligeværdige dialog, skal kunne træde i karakter som faglige og personlige forbilleder for eleverne og skal kunne fungere som mentorer”. Det betyder, at læreren skal kunne være i stand til at deltage som en betydningsfuld aktør i en kompleks proces. Og det kan ikke evalueres som produktevaluering, men må nødvendigvis foregå som procesevaluering, dvs. f.eks. en undersøgelse af, om læreren faktisk indgår i et dialogisk samspil om faglige

problemstillinger med eleverne. Undervisningsproblemet opfattes som et vildt problem (se punkt 10.13 nedenfor).

10.13 Undervisning er et vildt problem

Grundlæggende består undervisning af 4 hovedkomponenter: Lærer, elev, fag/sag og situation/forløb og relationerne mellem disse. Den udfolder sig som et faktisk (modsat et planlagt eller tænkt) samspil mellem disse komponenter, og den finder altid sted i en konkret kontekst (Borgnakke 1996a : 158). Alle disse komponenter og relationer er i spil, så det er helt usandsynligt, at en undervisning kan gentages. Hver gang en undervisning starter, er der tale om en ny udfordring. Det vil formentlig være rimeligt at fastholde læreren, faget og nogle af de kontekstuelle rammer som de mest faste elementer fra en undervisningssituation til en anden, selv om både læreren, faget og konteksten naturligvis også forandrer sig. Undervisning er altså langt mere kompleks end blot de metoder den benytter sig af.

Indenfor organisationsteori skelnes mellem tamme og vilde problemer jf. citatet der indleder dette kapitel. Og undervisning er et vildt problem, fordi det er så komplekst. "Hvor tamme problemer har en 'objektiv' bedste løsning vil vilde problemer have en bedste løsning, men vurderingen af, hvorvidt en sådan er opnået vil være normativ. Det vil sige afhænge af hvem, der foretager vurderingen" (Krogstrup 2003 : 17-18). Hanne Kathrine Krogstrup skriver om evaluering af den kommunale indsats overfor sociale problemer og hun bygger på svenskeren Anders Sannerstedt⁴⁷ i følgende formulering om 'det vilde' problem i forbindelse med socialt arbejde. Under overskriften "Det 'gode' sociale arbejde – kriterier og dilemmaer" skriver hun: "Blandt andet uklare mål-middel sammenhænge og fravær af operationelle handlingsanvisninger indebærer, at socialarbejderen i vid udstrækning tildeles selvstændighed og metodefrihed i enkeltsager eller tilfælde. Dette skaber i evalueringssammenhæng et væsentligt dilemma: Enten defineres der handlingsanvisninger med den konsekvens, at socialarbejderens handlemuligheder i forhold til den enkelte reduceres med tilsvarende risiko for at 'træffe ved siden af' det sociale problem. Eller også defineres de politiske mål så bredt og uden handleanvisninger, at socialarbejderen har handlefrihed til at tage individuelle hensyn med det resultat, at denne får så vide beføjelser, at det bliver vanskeligt at vurdere ansvarlighed i opgaveudførelsen" (Krogstrup 2003 : 20). Citatet rammer præcist på 'det vilde' i undervisningsproblemet. Vi kan blot udskifte ordene: 'socialarbejderen' udskiftes med 'læreren' og 'det sociale' med 'undervisning' og citatet giver præcis lige så god mening.

Problemet er, at hvis læreren gives præcise handlingsanvisninger på, hvordan undervisningen skal gennemføres, f.eks. krav om anvendelse af bestemte metoder på bestemte måder, med tidsangivelser for hvor lang tid hver enkelt del må tage, hvor lang tid der skal bruges på hver enkelt elev etc., bliver undervisningen så stiv og forkrampet, at ingen får noget ud af det. Al pædagogik bliver gjort til skamme, jvf. Dale. Men til gengæld ville det være let at evaluere. På den anden side, hvis læreren gives frie hænder, og undervisningens kompleksitet, som beskrevet af Borgnakke ovenfor, får lov at virke frit, er det umuligt at opstille entydige evalueringskriterier, der kan fungere som den effektevaluering, KL lægger op til. Vi kan opstille brede mål og hensigtserklæringer (eller visioner, som Amdsrådsforeningen er citeret for ovenfor).

⁴⁷ Sannerstedt, Anders. *Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken*. I. Bo Rohsttein (red.) Politik som organisation – Förvaltningspolitikens grundproblem. Kristianstad, SNS Förlag 1993 pp. 12-41.

De krav, som KL opstiller i citatet ovenfor, virker urealistiske, fordi de forudsætter en klar mål-middelsammenhæng og ikke opfatter undervisning som et vildt problem. Amtsrådsforeningens brede værdier er langt bedre egnede som oplæg til en undervisningsevaluering, idet de lægger op til en procesevaluering, jvf. de 18 punkter for 'den gode lærer' og 'den gode elev'.

10.14 Forsøg på tæmning af det vilde problem

Selvom vi kan argumentere for, at de 18 punkter kan udgøre fornuftige evalueringsskriterier, og selvom en gennemførelse af disse i undervisningen utvivlsomt ville højne undervisningskvaliteten, giver de ingen garanti for god undervisning, forstået som undervisning der leder til læring. Undervisning er et vildt problem, hvor vi ikke kan identificere klare mål-middel-sammenhænge eller klare årsag-virkningsforhold, hvilket illustreres glimrende i nedenstående citat.

"Learning can often take place without the benefit of teaching – and sometimes even in spite of it – but there is no such thing as effective teaching in the absence of learning. Teaching without learning is just talking." (Angelo m.fl. 1993 : 3).⁴⁸

Citatet er hentet fra en amerikansk håndbog til college-lærere om evalueringsteknikker, og det peger lige præcis på kerneproblemet i undervisningsevaluering, nemlig at undervisning gerne skulle lede til læring. Men læring kan sagtens finde sted uden undervisning, og det meste, et menneske lærer i sit liv, finder formentlig sted uden undervisning, og det er sikkert godt sådan. Men det omvendte, undervisning uden læring, eller for at være præcis, undervisning uden den relevante faglige læring er bare snak og spild af tid og penge. Og evalueringen magter principielt ikke at undersøge denne sammenhæng.

Fænomenet kendes fra en række andre evalueringsfelter, jvf. eksemplet med 'det sociale evalueringsproblem'. Det er dybest set det problem, der er baggrunden for, at undervisningsevaluering forsøges integreret i selve undervisningen i en samlet undervisnings-, lærings- og evalueringskultur (Birenbaum 2003). Denne kultur indebærer, at evalueringsmodellen ændres fra effektevaluering til procesevaluering, og at formålet ændres fra det strengt instrumentelle og målrationelle 'at evaluere for at planlægge og forbedre' til det mindre instrumentelle og mindre målrationelle 'at evaluere for at reflektere og forandre'. Evaluering bliver et redskab til læring og intern udvikling af undervisningen.

Denne udvikling er helt analog med den udviklingen inden for evaluering på andre felter og processen beskrives inden for samfundsvidenskaberne med det noget tunge udtryk *organisationalisering*. Iflg. Dahler-Larsen er organisationalisering et forsøg på at tæmme nogle af den offentlige sektors vilde problemer (Dahler-Larsen 2001 : 81). Han definerer organisationalisering på følgende måde:

"Dens kendetegnen er:

- At evalueringens genstand ikke blot er enkelte indsatser, programmer osv., men også koordineringen af disse
- At offentlige organisationer ved, at de bliver holdt evalueringsmæssigt ansvarlige og derfor selv påtager sig eller overtager et evalueringsansvar
- At evaluering integreres i organisationers funktionsmåde som en ledelsesmæssigt og strategisk relevant organisationsopskrift." (Dahler-Larsen 2001 : 79).

⁴⁸ Sammenlign også dette citat med Dewey-citatet, der indleder kapitel 7.

Det er selvfølgelig især det sidste punkt, der er relevant her, men ser vi ikke bare på undervisningsevaluering forstået som evaluering af undervisningen i en klasse, men bredere på skoleevaluering, er alle tre punkter relevante.

Vi skal ikke opholde os mere ved organisationaliseringsbegrebet her, men blot notere at integration af evaluering i arbejdsprocesserne ikke kun er en tendens inden for undervisning, men er udtryk for en udbredt tendens i arbejdet med vilde problemer. Det er derfor, at samspillet mellem undervisning og læring er kriteriet for god undervisning. Som praktisk evalueringskriterium svarer det til et samspil mellem undervisningshandlingerne og elevernes lærehandlinger, som vi har været inde på i tidligere kapitler. Dette samspil kan kun konstateres ved en procesevaluering.

10.15 Sammenfatning

I kapitlet forfølges spørgsmålet, om undervisningskvalitet kan evalueres ved hjælp af effektevaluering, dvs. om undervisning er et tamt evalueringsproblem. I praksis bliver det et spørgsmål om at undersøge, om der kan findes objektive kriterier for god undervisning, eller om der kan findes kriterier, der er kendt forud for undervisningen, og dermed kan opfattes som objektive for denne. Endelig er det et spørgsmål om sådanne kriterier eventuelt kan fungere som evalueringskriterier.

Der er lidt modstridende opfattelser af, om der findes sådanne objektive kriterier. Petersons undersøgelse fra Utah viser, at bedømmelsen af, hvem der er en god lærer, afhænger af hvilken position man indtager på en skole, om man er elev, forældre, administration, kollega mv., hvilket peger på, at der ikke findes objektive, men snarere interessebetingede kriterier.

Men det er ikke nok at finde kriterier for 'en god lærer'. Cato Wadel påpeger, at undervisning er en relationel størrelse og derfor skal analyseres med relationelle begreber. En god lærer er derfor en lærer, der er i stand til at indgå i frugtbare relationer med eleverne, og dette forudsætter gode elever, som omvendt er i stand til at indgå i frugtbare relationer med læreren.

Med udgangspunkt i forskningen opstiller kapitlet 18 punkter for 'den gode lærer' og 18 komplementære punkter for 'den gode elev'. Men leder de tilsammen til 'den gode undervisning'? I kapitlet argumenteres der for, at de med stor sandsynlighed vil forbedre undervisningen, hvis de opfyldes, men at de ikke giver nogen garanti for god undervisning, forstået som undervisning der med sikkerhed fører til læring, fordi det ikke lader sig gøre at opstille klare mål-middelsammenhænge for undervisning.

Undervisningsproblemet betragtes som et vildt problem, uden klare mål-middelsammenhænge.

Derfor er effektevalueringer ikke særligt velegnede til evaluering af undervisningskvalitet. Vi kan ikke måle elevernes videnstilvækst, og hvis vi kunne, ville vi ikke være i stand til entydigt at afgøre, om undervisningen (eller for den sags skyld bestemte elementer i denne) er årsag til den målte videnstilvækst. Alternativt til psykometrisk inspirerede effektevalueringer må vi i stedet benytte edumetrisk inspirerede procesevalueringer. Det betyder, at fokus for vores evaluering bliver elevernes og lærerens handlinger i undervisningen. Og her kan de 18 punkter være til stor inspiration. Disse punkter drejer sig alle om lærerens og elevernes gøremål i undervisningen. Dvs. at de kan betragtes som undervisnings- og lærehandlinger, der foregår i en undervisningsvirksomhed. Og vi kan foretage procesevalueringer med fokus på hver enkelt af handlingerne. De 18 punkter kan betragtes som en delvis tæmning af evalueringsproblemet.

En af disse handlinger er dialogen, som der andet steds i afhandlingen er argumenteret for rummer samspillet mellem undervisningen og læringen og kan analyseres for spor af undervisningen og de komplekse læreprocesser. Derfor er dialogen et helt centralt område for procesevalueringen og endvidere de handlinger, afhandlingen analyserer i dybden. Dialoghandlingerne kan analyseres for spor af den komplekse læreproces og spor af undervisningen, fordi de direkte spiller sammen med læreprocessen. I det omfang, de rummer sådanne spor, er det udtryk for, at der faktisk finder et samspil sted mellem undervisningen og den komplekse læreproces. Det betyder logisk, at undervisningen influerer på læreprocessen. Derfor anses den dialogiske procesevaluering for at være effektevalueringen overlegen, når det drejer sig om undervisningsevaluering.

Det er imidlertid ikke kun dialogen, men også en lang række andre undervisnings- og lærehandling, som fremmer undervisningsvirksomhedens formål. Der er i kapitlet opregnet i alt 18 forskellige handlingstyper eller gøremål, som i forskningen af undervisningskvalitet anses for at være af særlig betydning. De er ikke analyseret nøjere i dette projekt, men vil – i lighed med dialogen – kunne indgå i en procesevaluering. Problemet er imidlertid, at disse handlinger ikke er direkte knyttet sammen med læreprocessen, men har til formål at fremme forudsætningerne herfor. De har karakter af handlinger i virksomheden 'undervisning', der samlet set er motiveret af ønsket om læring, jf. virksomhedsteorien, se kapitel 7. Så selvom de som enkeltstående undervisningshandling i sidste ende yder deres bidrag til, at læringen kan finde sted, egner de sig ikke som kriterier for evaluering af undervisningen som sådan, men som kriterier for evaluering af delformål i undervisningen.

Afsnit IV

Kapitel 11

Model til analyse af undervisningsdialoger

”Qualitative analysis transforms data into findings. No formula exists for that transformation. Guidance, yes. But no recipe. Directions can and will be offered, but the final destination remains unique for each inquirer, known only when – and if – arrived at.” (Patton 2002 : 432).

11.1 Indledning

Citatet af Patton ovenfor står under overskriften The Challenge – udfordringen.

I dette kapitel tager jeg udfordringen op ved at opstille en analysemodel, som både skal skabe overblik over den empiriske analyse og angive de sammenhænge, der antages at være mellem de centrale analytiske begreber.

Kapitlet vil også operationalisere de teoretiske begreber, der indgår i den empiriske analyse.

11.2 Analysemodel

I kapitel 6 defineres begrebet lærehandling. *Lærehandlinger består i, at den lærende med sine egne handlinger, ved brug af relevante redskaber, f.eks. den faglige dialog, kobler sig på det komplekse faglige kommunikationsnetværk, der i praksis består af kommunikation fra læreren, lærebøger, øvrige læremidler og andre materialer/tyringer/diskussioner mv., som arbejder med faget.* Det sidste kan bl.a. være ekskursioner til ’den virkelige verden’ uden for undervisningslokalet.

Vi kom endvidere frem til, at dialogen både er det mest betydningsfulde redskab, og at læreprocessen er indlejret i dialogen. Dialogen skal ses i modsætning til monologen, hvor der ikke er udveksling mellem parterne. En dialog rummer en reel udveksling mellem to eller flere parter, og antagelsen er, at når vi har en reel dialog, finder læring også sted.

I kapitel 7 defineres begrebet undervisningshandling. *Undervisningshandlinger er handlinger foretaget i undervisningsvirksomheden (aktiviteten) med henblik på at opfylde dens grundlæggende motiv, læring. En undervisningshandling kan godt have et delmål, som ikke i sig selv fører til læring, men som tjener til at etablere forudsætningerne herfor.* Formålet med alle undervisningshandlinger er læring, men i praksis er det ikke alle undervisningshandlinger, der faktisk medfører læring.

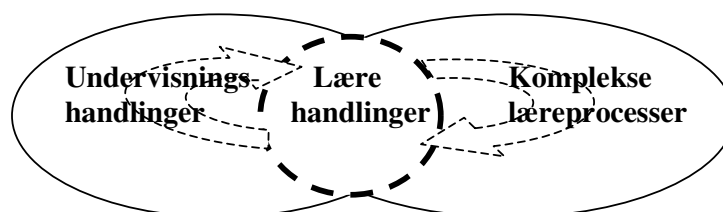
Vi kom endvidere frem til, at evaluering af undervisning må fokusere på udvekslingen mellem undervisningsprocessen og læreprocessen. Hvis der finder en sådan udveksling sted, opfylder undervisningsvirksomheden sit mål, som er læring. I praksis må evalueringen fokusere på samspillet mellem undervisningshandlinger og lærehandlinger. Dialogen integrerer undervisnings- og lærehandlinger i et handlingforløb, og det er kun analytisk, at vi kan skelne mellem en undervisnings- og en lærehandling, der faktisk fører til læring. I praksis kan det være en og samme handling.

I kapitel 7 og 9 argumenteres for, at undervisning og evaluering skal integreres i en fælles undervisnings- og evalueringskultur. Ved at skelne mellem den primære og den sekundære arbejdsproces opnås, at undervisningsvirksomhed og evalueringsvirksomhed kan foregå i en stadig vekselvirkning med hinanden.

Første led i analysemodellen handler om, at samspillet mellem undervisnings- og lærehandlinger medfører læring, fordi lærehandlingen både er en integreret del af undervisningen og den komplekse læreproces. Det er søgt illustreret i figur 11.1 nedenfor.

Centralt i figuren har vi lærehandlinger, som kan være alle mulige handlinger, der fører til læring. Hvis lærehandlingen er deltagelse i undervisning i en klasse, leder det til undervisningshandlinger, som er faglig og social interaktion i klassen. Det sætter gang i nye lærehandlinger, som igen leder til undervisningshandlinger. Dette er illustreret i figur 11.1 ved den cirkulære pil, der kombler 'lærehandlinger' og 'undervisningshandlinger'. Der består en lignende cirkulær forbindelse mellem lærehandlinger og den komplekse læreproces. Lærehandlinger påvirker de komplekse læreprocesser, og ændrer hermed den viden og kunnen en person besidder, hvilket påvirker fremtidige lærehandlinger. Dette er søgt illustreret i figur 11.1 ved den cirkulære pil, der forbinder 'lærehandlinger' og 'komplekse læreprocesser'. (Sammenlign i øvrigt med Jytte Bangs definition af lærehandlinger side 66).

Figur 11.1. Samspil mellem undervisningshandlinger, lærehandlinger og den komplekse læreproces



Andet led i opbygningen af analysemodellen er at fokusere på dialog som den form for samspil mellem undervisnings- og lærehandlinger, vi interesserer os for. Vi forudsætter, at dialogen som en lærehandling kan stå alene i analysen, og at vi ikke behøver at referere til dens vekselvirkning med den komplekse læreproces. Det er underforstået, at dialog leder til læring for dens aktive deltagere.

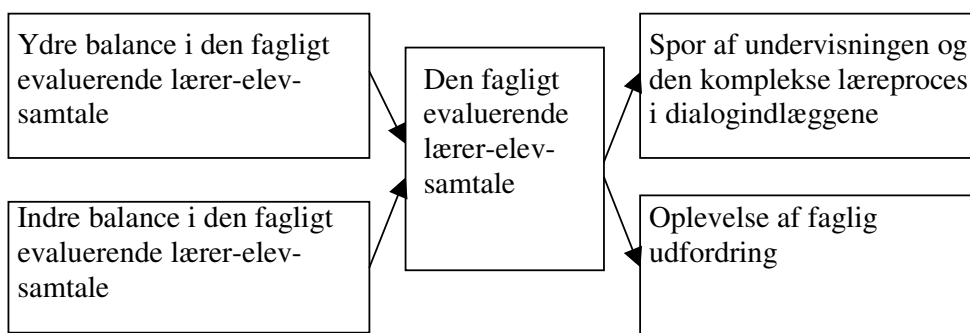
Tredje led går ud på at simplificere analysemodellen yderligere. Hvis vi kan fastslå, at en faglig lærer-elevsamtale er en reel dialog, kan vi på baggrund af ovenstående tillade os at antage, at den leder til læring. En evaluering kan derfor bestå i en undersøgelse af, om de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er reelle dialoger. Hvis vi kan svare ja til det spørgsmål, svarer vi samtidig ja til, at den har medført læring. Som kriterier for om samtalerne er reelle dialoger, gennemføres to undersøgelser, nemlig en undersøgelse af samtalerne *ydre og indre balance*. Disse begreber er operationaliseret senere.

Fjerde led i opbygningen af analysemodellen består i at tilføje nogle effekter af dialogen. Både den ydre og den indre balance er forudsætninger for dialogen. I og med at vi antager, at dialogen repræsenterer samspillet mellem undervisningen og den komplekse læreproces, må vi interessere os for, i dialogindlæggene, at finde *spor af undervisningen* og af øvrige kilder til den komplekse læreproces. Sådanne fund i lærehandlingen vil være en indikation af, at samspillet mellem undervisningen og læreprocessen virkelig finder sted, og at vores antagelse dermed holder. Hvordan sporanalysen gennemføres, vil der blive redegjort for i kapitel 14.

Læreprocessens styrke (omfang) i en dialog antages deltagerne at *opleve* som graden af *faglig udfordring* i dialogen, og dette vil de bagefter kunne huske. I projektets terminologi antages det, at sådanne oplevelser af faglig udfordring er størst, hvis den lærende bringes ind i sin zone for usikker viden. Her er den faglige udfordring ikke

uoverkommelig, men netop af en sådan karakter at den lærende kan gøre noget konstruktivt ved den med hjælp fra en mere kyndig dialogpartner. Der vil derfor finde en udvikling sted, som styrker oplevelsen af faglig udfordring, f.eks. ved at tavs viden gøres til genstand for refleksion. Denne analyse betegnes oplevelsesanalysen og den vil der blive redegjort for i kapitel 15. Nedenfor er sporanalysen og oplevelsesanalysen føjet til analysemodellen.

Figur 11.2. Den anvendte empiriske analysemodel



Den samlede undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som et redskab til integration af undervisning og evaluering består således af 4 empiriske analyser.

1. analyse af den ydre balance
2. analyse af den indre balance
3. sporanalyse og
4. oplevelsesanalyse

De første to fastslår, om de fagligt evaluerende samtaler kan betegnes som reelle dialoger, og de sidste to beskæftiger sig med dokumentation af læringseffekter af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. I resten af dette kapitel vil analysemodellen blive uddybet og begrundet yderligere.

11.3 To undervisningsbegreber

Nordmanden Olga Dysthe og amerikaneren Martin Nystrand, som begge har forsket i skrivning og dialoger i norske og amerikanske skoler, opstiller to undervisningsbegreber, 'præsenterende undervisning' og 'social-interaktiv undervisning' (Dysthe 2000 : 54f, Nystrand 1997 : 19). De to undervisningsbegreber beskriver to traditioner inden for undervisning, nemlig hhv. den traditionelle klasseundervisning og den reformpædagogiske projektorienterede undervisning. Her skal begreberne tjene som orienteringspoler for forståelsen af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. I tabel 11.1 nedenfor genfindes Nystrand/Dythes opstilling i modificeret form, men med hovedidéen bevaret. En meget væsentlig forandring i forhold til Nystrand/Dysthe er, at undervisningsbegreberne er udvidet.

Tabel 11.1. Modstilling af idealtyper for 'aktiverende og interaktiv' og 'traditionel undervisning

Undervisningsbegreb:	Aktiverende og interaktiv undervisning	Præsenterende og testende undervisning
Kommunikationsform:	Dialogisk, "Samtale"	Monologisk, "Overhøring"
Kommunikationsmodel:	Omformning af forståelse	Formidling af kundskab
Undervisningsform:	Projektarbejde, gruppearbejde, klassesdialog	Forelæsning, klasseundervisning
Kilde til værdsat kundskab:	Lærerens/fagets samspil med elevens tolkninger og personlige erfaringer	Andre end elev/lærer Lærebog, autoriteter

Begrebet *præsenterende undervisning* dækker kun én side af undervisningspraksis, nemlig formidling eller præsentation af et fagligt stof. Der er normalt en anden og lige så vigtig side, nemlig kontrollen af om eleven har lært stoffet, det kunne vi kalde *testende undervisning (overhøring)*. Det er samspillet mellem formidling og test, der er afgørende. På samme måde dækker begrebet social-interaktiv undervisning også kun en side af praksis, som er interaktionen mellem deltagerne, men der er en anden og mindst lige så vigtig side, nemlig det at gøre tingene selv og herved gøre sig erfaringer, 'learning to know by doing' (Dewey), som det f.eks. kommer til udtryk i projektarbejde. Det er samspillet mellem egne erfaringer og interaktion, der er afgørende. Det bliver således *præsenterende og testende undervisning* som det traditionelle undervisningsbegreb, der modstilles med *aktiverende og interaktiv undervisning* som det reformpædagogiske begreb. Der er foretaget enkelte andre tilpasninger⁴⁹. Som teoretisk-analytiske typer kan de to undervisningsbegreber klart adskilles fra hinanden, men i praksis er det umuligt.

11.4 Dialoger som leg og spil – Vidensmagt og dialogkontrakt

Det er et grundvilkår i al undervisning, at parterne (lærer og elever) ikke er lige kyndige på det faglige område, hvilket har betydning for dialogerne, dvs. den aktiverende og interaktive undervisning. Både lærerens og elevernes roller er nemlig modsætningsfyldte. Den væsentligste modsætning ligger i den magt, der udspringer af lærerens overlegne viden, vi kan kalde det lærerens vidensmagt. Magt skal ikke her forstås som en institutionel magt, f.eks. skolens juridisk-administrative magt som sådan, men som virkninger af handlinger, der foregår mellem to eller flere (kollektive eller individuelle) parter, her mellem lærere og elever. Magt er det, at nogle handlinger modificerer andre handlinger, f.eks. hvis læreren nævner noget, som eleven ikke kender til, og eleven derfor undlader at sige noget, fordi han bliver usikker på værdien af sin egen viden. En relation mellem en lærer og en elev er asymmetrisk. Lærer-elevdialoger kan derfor strengt taget ikke opfattes som frie og utvungne, dvs. helt dialogiske, idet lærerens viden uundgåeligt vil spille ind som en underliggende magtfaktor. Hvis en dialog kører helt af det faglige spor, vil læreren typisk gribe ind for at få den tilbage på sporet, hvorved han netop demonstrerer sin underliggende vidensmagt.

⁴⁹ Hvor Nystrand/Dysthe taler om 'arketyper' taler jeg om 'idealtypisk form for lærer-elev kommunikation'. Nystrand/Dysthe henviser under epistemologi til Poppers '3. verdens kundskab' og Polanyis 'personlig kundskab', og under den konstruktivistiske kilde til værdsat kundskab skriver de 'inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer', hvor jeg pointerer at det er samspillet mellem disse og læreren/faget, som er kilden, dvs. udfordringen af elevernes tolkninger og personlige erfaringer.

Det kan være nyttigt for forståelsen af lærer-elevdialoger at beskrive forholdet mellem lærer og elev som et socialt kontraktforhold, dvs. en gensidig forståelse mellem lærer og elev om reglerne for samtalen. Læreren er uomtvisteligt den stærke part og eleven er nødt til at have tillid til, at læreren ikke misbruger sin position, hvis en samtale skal lykkes. En gensidig forståelse og accept af position og funktion i lærer-elevsamtalerne vil her blive betegnet som dialogkontrakten.

For at etablere dialogerne er læreren nødt til at neutralisere sin egen vidensmagt, hvilket kun kan ske via et spil eller en leg, som hedder, 'vi lader som om, at denne vidensmagt ikke er tilstede'. Både lærer og elever må være indstillet på at lege denne leg. Men det er en illusion. Der er det særlige ved spil og lege, at de tillader deltagerne at operere med to virkeligheder på samme tid, 'legens virkelighed' og 'virkelighedens virkelighed'. I denne argumentation ligger en anerkendelse af, at en præsenterende og testende undervisning i praksis spiller ind i en aktiverende og interaktiv undervisning og omvendt. De to undervisningstyper er teoretisk-analytiske idealtyper, der i praksis højest kan have form af intentioner og bestræbelser fra deltagerens side. Og disse har kun effekt, hvis deltagerne er *med på legen*.⁵⁰ Legen består i, at deltagerne påtager sig bestemte positioner i forhold til hinanden og udfører en række handlinger i et samspil mellem disse påtagede positioner, fuldstændig som når børn leger rollelege. I den virkelige virkelighed kan der ikke være tale om en fuldstændig symmetrisk dialog mellem lærer og elever, i legens virkelighed kan der godt. De magtforhold, der udspiller sig i en dialog, udgør dialogens struktur. En undersøgelse af strukturen i lærer-elevdialoger for symmetri og asymmetri vil kunne belyse, om det er dialoger fra den virkelige virkelighed (asymmetrisk struktur), eller om det er dialoger fra legens virkelighed (symmetrisk struktur), vi har med at gøre. Lærer-elevdialoger vil her blive betragtet som dialoger fra legens virkelighed.

I en fri og utvungen dialog vil der pr. definition finde en gensidig udveksling sted mellem dialogparterne. Men i lærer-elevdialogen, som er en undervisningsdialog, har læreren på grund af vidensmagten et særligt ansvar, som eleverne ikke har. Læreren har nemlig både ansvar for at indgå i en gensidig udveksling med eleven med egne bidrag og ansvaret for at forvalte sin egen vidensmagt i overensstemmelse med dialogkontrakten. Disse to funktioner eller ansvarsområder er i et vist omfang i modstrid med hinanden, men befinder sig på to forskellige refleksive niveauer. Det første niveau er tanker om indhold i dialogen, og det andet niveau (metaniveau) er tanker om egne handlinger i dialogen. Og det er her, at legen eller spillet kommer ind i billedet. For at en lærer-elevdialog skal kunne fungere som dialog, må eleven have tillid til, at læreren ikke dominerer med sin vidensmagt. Eleven skal altså have tillid til, at læreren 'leger' eller 'spiller', og læreren skal være bevidst om, at han 'leger' eller 'spiller'. Legen eller spillet er en kontrakt mellem lærer og elev, som er en forudsætning for at dialogen kan finde sted. En fri og utvunget samtale må vise en fuldkommen symmetri mellem dialogparterne. Men en empirisk undersøgelse af symmetriforholdene i dialoger kræver en operationalisering af, hvad der i praksis skal forstås ved symmetri. En sådan operationalisering vil her gå ud på at udpege nogle indikatorer på symmetri. Forskellige former for dialogisk *balance* vil her være sådanne indikatorer. Overordnet set vil vi skelne mellem *ydre balance* og *indre balance*, hvilket vil blive uddybet nedenfor.

⁵⁰ Jf. betragtningerne i kapitel 10 om undervisning som en relation, der kræver handlinger fra både lærer og elev for at kunne etableres.

11.5 Den ydre balance i verbale dialoger

En undersøgelse af den ydre balance omhandler de iagttagelige handlinger i en dialog, og her springer taletidsfordelingen mellem dialogparterne i øjnene. En analyse af taletidsfordelingen mellem dialogparterne vil kunne gennemføres som en kvantitativ analyse, og den vil give en grov indikation på symmetrien i dialogerne. Når vi undersøger dialogerne mellem lærer og elever i en klasse, er det ikke nok kun at se på en enkelt dialog ad gangen, hvis vi vil udtale os generelt om symmetriforholdene

Det interessante er den aggregerede (den samlede) eller den gennemsnitlige dialog, som udtrykker noget om dialogkulturen i klassen. Man kan sagtens forestille sig, at begge parter bidrager ligeligt til en dialog, selvom de ikke taler lige meget. Tale er nemlig kun ét element ved en dialog. Lytning er et andet, som er lige så vigtigt. Hertil kommer, at kropssprog og tavshed også er indlæg i dialogen. Men når vi taler om aggregerede dialoger eller gennemsnit af mange dialoger, vil det være rimeligt at antage, at den ydre balance kan aflæses i taletidsfordelingen.

Den ydre balance udtrykker dialogernes struktur, dvs. den ramme eller grundform, som dialoghandlingerne (indholdet) udspiller sig indenfor. I praksis har vi de registrerede dialoghandling, og det gælder om at undersøge, om der er en systematik i disse, som er uafhængig af indholdet, og som kan betragtes som dialogernes ramme eller grundform. Det gøres ved at se på antallet og omfanget af de indlæg, de to dialog parter bidrager med. Hvis vi f.eks. har en dialog med 10 elevindlæg og 20 lærerindlæg, vil den blive betegnet som en skævt balanceret dialog. Har vi derimod en dialog med 20 elevindlæg og 20 lærerindlæg, er der fuld ydre balance, hvilket svarer til en grundform der indikerer, at der er tale om en ægte udveksling, hvor det, den ene siger, overvejes af og leder til svar fra den anden. Der er dog stadig en mulighed for, at dialogen er skævt balanceret, nemlig hvis lærerens indlæg er mere omfattende end elevens eller omvendt. Det vil ikke her blive opfattet som et problem, hvis elevens indlæg er længere end lærerens. Det kan ligefrem være tilstræbt fra lærerens side, som et forsøg på at neutralisere sin vidensmagt. Men det vil blive opfattet som et problem, hvis det omvendt er lærerens indlæg, der er længere end elevens, idet det kan indikere, at læreren ikke er i stand til at neutralisere sin vidensmagt. Dvs. ikke lytter til elevens udsagn og ikke på en eller anden måde bygger videre på det, eleven siger, men mere er interesseret i at forklare eller foredrage. Meget lange elevindlæg kan dog tyde på et på forhånd forberedt oplæg, altså at eleven ikke lytter til det, læreren siger, og ikke bygger videre på det, men siger det, der er forberedt hjemmefra.

11.6 Den indre balance i verbale dialoger

Taletidsanalysen kan kritiseres for ikke at komme dybt nok. Det kommer jo ikke kun an på at tale, men i langt højere grad hvad man rent faktisk bidrager med, når man taler. Det er dialogens kvalitet forstået som *grad af gensidig udveksling*, det kommer an på. Graden af gensidig udveksling betegnes her som *den indre balance* i dialogerne. Den indre balance opfattes ikke som *ligelighed* mellem parterne, men som *gensidighed*, og det handler om at undersøge, om parterne faktisk reagerer på hinandens dialogbidrag og med egne indlæg aktivt søger at hjælpe den anden til at forstå.

Både Nystrand og Dysthe benytter begreberne autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning (Nystrand m.fl. 1997 : 6-7, Dysthe 2000 : 62-63), som også vil stå helt centralt her.

Autentiske spørgsmål har ikke indbygget på forhånd givne svar. Det er åbne spørgsmål, der ikke har til formål at kontrollere eller teste eleven, men at få eleven til at tænke over et eller andet. Hvis læreren søger bestemte svar med sine spørgsmål, og eleven er henvist

til at gætte, hvad læreren tænker på, er det ikke oplæg til dialog. Det kan være meget vanskeligt for en lærer at stille autentiske spørgsmål, fordi målet med undervisningen er at gennemgå et bestemt pensum, og fordi der ofte findes et egentligt facit. Begge dele lægger umiddelbart op til, at læreren spørger direkte til det faglige stof. Hvis læreren f.eks. spørger til beslutningsprocedurer i EU, er det ikke et autentisk spørgsmål, men hvad vi kan kalde et test- eller overhøringsspørgsmål. Hvis læreren derimod spørger, hvad eleven ved om beslutningsproceduren i EU, er det et autentisk spørgsmål, fordi eleven ikke bliver spurgt om *noget i EU* men om *sin viden om noget i EU*. Og det spørgsmål kender kun eleven svaret på.

Optag betyder at indbygge noget af det, den anden har sagt, i sin egen replik. Der er tale om optag, hvis læreren bygger videre på noget af det, eleven allerede har sagt i dialogen. Og hvis eleven faktisk svarer på lærerens spørgsmål frem for blot at 'lire teksten af'.

Høj værdsætning er konsekvensen af optag. Ved at bygge videre på det eleven netop har sagt, viser læreren, at han tager elevens bidrag så alvorligt, at de kan indgå i dialogens videre udvikling. Det er med til at skabe dialogen frem for lærerreaktioner som 'flot', 'godt', 'korrekt', som fastholder læreren som den faglige autoritet, der står uden for dialogen. Lærerens vidensmagt sætter sig igennem.

Høj værdsætning er en del af dialogkontrakten mellem lærer og elev. Det betyder, at læreren forpligter sig til at lytte omhyggeligt efter elevens bidrag, men det betyder også, at læreren er i stand til at fastholde eleven på dennes udsagn, selv når de ikke er fagligt korrekte, frem for blot at afvise dem som 'forkerte'. Denne fastholdelse kan tage form af en faglig udfordring af eleven, som er et begreb, jeg vil tilføje til analysen. Der er naturligvis også tale om høj værdsætning, hvis eleven faktisk forsøger at tage lærerens udfordring op.

Faglig *udfordring* betyder, at der stilles et markant krav til elevens faglige præstation. F.eks. at blive bedt om at åbne en faglig dialog og i dialogens forløb blive fastholdt på egne udsagn, uanset om de er fagligt acceptable eller ej. Det hører til sjældenhederne, at en faglig udfordring går den anden vej fra elev til lærer. Her kan man snarere tænke sig en pædagogisk udfordring, som er noget andet.

Det teoretiske fundament i en sådan analyse findes i Vygotsky-traditionen, hvor begreber som 'zonen for den nærmeste udvikling' og 'stilladsering' er centrale (Dysthe 2000 : 59f, Engeström 2000, Mylov 2000 : p 143ff, Lindén 1997).

Begge disse begreber er væsentlige i analysen af den indre balance.

Det er et mål for læreren at søge at bringe dialogen ind i 'elevens zone for den nærmeste udvikling'. I nærværende analyse sker det ved hjælp af de operationelle begreber 'sikker viden', 'usikker viden' og 'manglende viden', som både er begreber til analyse af dialogerne, og redskaber som læreren kan benytte i lærer-elevdialoger.

Begrebet stilladsering handler om at skabe støttepunkter for en elevs læreproces. Det er således et vigtigt mål for læreren i dialoger med elever at understøtte det fagligt korrekte i en elevs usikre viden, så eleven herved kan få fodfæste i sin videre læreproces. Dette arbejde vil her blive betegnet som '*platformbygning*'. Platformbygning er lige som de andre begreber både et analytisk begreb og et arbejdsredskab for lærere i lærer-elevdialoger.

Begreberne kan som arbejdsredskaber hjælpe læreren med at håndtere den modsætningsfyldte dobbeltrolle som deltager i en faglig dialog og som ansvarlig for, at dialogkontrakten overholdes.

Den praktiske analyse af den indre balance i lærer-elevdialogerne benytter især tre af de gennemgåede begreber, *udfordring*, *optag* og *platform*. Det er ikke fordi, de andre begreber ikke spiller ind i analysen, men det er for at fastholde en enkelhed og dermed forhåbentlig en klarhed i analysen. Alle begreberne hænger nemlig sammen og forudsætter hinanden. Uden autentiske spørgsmål ingen udfordring, uden udfordring ingen usikker viden, uden optag ingen høj værdsætning eller platform, uden høj værdsætning ingen udfordring, uden platform intet optag af elevers faglige problemer etc. Begreberne udfordring, optag og platform rummer essensen, en slags tretrinsraket, der både udgør en skematisk model for lærerens praktiske arbejde under samtalerne og udgør de centrale analytiske kategorier for den kvalitative analyse af dialogerne. I denne tretrinsraket er optag det helt centrale begreb (se modeller senere):

1. Eleven *udfordres* fagligt med et autentisk spørgsmål
2. Læreren *optager* elevens bidrag og demonstrerer herved høj værdsætning
3. Læreren søger elevens usikre viden, fastholder udfordringen og bygger *platform*

Analysen har meget fokus på læreren og lærerens handlinger i dialogerne, og den kan kritiseres for at have for lidt fokus på eleverne og elevernes handlinger i dialogerne med den konsekvens, at de mere bliver opfattet som receptive end som aktive og selvstændige deltagere i dialogerne. Denne skævhed i analysen er ikke i sig selv tilstræbt, men en konsekvens af en meget stor interesse for, hvorledes læreren kan agere hensigtsmæssigt i lærer-elevdialoger. Og denne interesse er begrundet i, at det netop er læreren, der har ansvaret for, at dialogerne får et fagligt indhold og samtidig via sin vidensmagt udgør den største barriere for, at egentlige dialoger kan finde sted. Netop lærerens forvaltning af vidensmagten er afgørende. Hvis ikke læreren vil lege med, bliver der slet ingen leg. Man kan altså sige, at det stærke fokus på lærerens handlinger udspringer af klasserummets realitet, eller det der ovenfor er blevet kaldt 'den virkelige virkelighed', hvor læreren er den dominerende aktør. Dette fokus ligger allerede indbygget i undersøgelsens design som et aktionsforskningsprojekt, hvor lærerne er inddraget i alle projektets faser, hvorimod eleverne kun kommer i fokus når de deltager i en dialog. Der er søgt at råde bod herpå ved efterfølgende at gennemføre rundbordssamtaler med eleverne. I de kvalitative analyser er elevernes bidrag derfor primært analyseret for optag af lærerens faglige indlæg, idet sådanne elevoptag netop er målet for lærerens bestræbelse og forudsætningen for, at vi kan tale om en faglig dialog.

11.7 Sammenfatning

Ifølge argumentationen ovenfor er en lærer-elevdialog aldrig helt fri og utvungen, men på forskellig vis præget af et skævt magtforhold. En idealtipe for lærer-elevdialoger må derfor antages i et vist omfang at være skævt balanceret mht. taletid i lærerens favør, men ikke dramatisk skævt balanceret. Det spændende i en undersøgelse af den ydre balance er, i hvilket omfang lærer-elevdialoger, der tilstræber (leger) den frie og utvungne dialog, faktisk formår at tilnærme sig denne.

Det spændende i analysen af den indre balance er, om der kan spores en tilstræbt gensidighed mellem dialogparterne. En sådan vil kunne konstateres via analyse af lærerens brug af udfordring, optag og platformbygning.

Det er ikke muligt at sammenligne undersøgelsens lærer-elevdialoger med empiriske udgaver af de to undervisningsformer, 'aktiverende og interaktiv undervisning' og 'præsenterende og testende undervisning', da disse netop er idealtyper, som ikke kan forventes at eksistere i ren form i nogen undervisning. Ovenfor er der netop argumenteret for, at de ikke kan eksistere i ren form, men at begge i praksis vil rumme elementer af den

anden i sig. Derfor vil det ikke give mening med empiriske sammenligninger. Det giver kun mening at sammenligne de empiriske resultater fra undersøgelserne af lærer-elevdialoger med de rene idealtyper. Idealtyperne udspænder et felt, inden for hvilket de undersøgte dialoger kan placeres, se tabel 11.2 nedenfor.

Tabel 11.2. Oversigt over symmetriforhold i forskellige dialog og undervisningsformer

Undervisningsformer:	Aktiverende og interaktiv undervisning	Fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler	Præsenterende og testende undervisning
Kommunikationsform	Samtale	Lærer-elevdialog	Overhøring
Struktur: (teoretisk)	Symmetri	Tilstræbt symmetri	Asymmetri
Ydre balance: (empirisk)	Ligelig fordeling af taletid	Tilstræbt ligelig fordeling af taletid	Ulige fordeling af taletid i lærerens favør
Indre balance (empirisk)	Fuld gensidighed	Tilstræbt gensidighed	Ej gensidighed

I de følgende kapitler er der både gennemført en kvantitativ analyse af taletidsfordelingen i de optagne lærer-elev dialoger i tre klasser og en kvantitativ analyse af båndoptagelserne og transkriberingerne af 72 lærer-elevdialoger, kapitel 12 og 13.

Der er gennemført en sporanalyse af dialogerne fra 3a, 1htx og vuc-hf/sa, kapitel 14.

Der er gennemført en oplevelsesanalyse i 3a, 2mas, vuc-hf/bio, 1årig hhx og 2htx, kapitel 15.

Endelig er der gennemført en analyse af alle lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever, kapitel 16.

Kapitel 12

Kvantitativ dialoganalyse

”Lærere: 2/3. Elever: 1/3 (heraf drenge 2/3, piger 1/3).”

12.1 Indledning

Citatet ovenfor kunne være taget fra flere fremstillinger af klasserumsforskning. Det er et resultat fra den klassiske klasserumsforskning. (Her er det fra Lindblad og Sahlström 2000 : 270). Tallene angiver den taletid henholdsvis lærere og elever har i almindelig katederundervisning. Selvom disse kvantitative opgørelser ikke i sig selv siger noget om om den kvalitative udveksling, der finder sted, er de dog så markante, at det ikke kan bortforklares, at der er tale om en strukturel skævhed, som ikke er hensigtsmæssig for læreprocesserne. Citatet rummer altså en påstand om, at en kvantitativ opgørelse af taletidsfordelingen i undervisningen, er en relevant undersøgelse. På samme måde er det hensigten i dette kapitel, ved hjælp af en kvantitativ dialoganalyse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, at undersøge, om der kan påvises en strukturel balance eller ubalance i disse. Vel vidende, at en sådan undersøgelse ikke i sig selv siger noget om den kvalitative udveksling, der finder sted mellem lærer og elever.

12.2 Lærer-elevsamtalernes ydre balance

Den kvantitative dialoganalyse afdækker den *ydre balance* i dialogerne, som er den direkte observerbare og målelige balance, dvs. lighed mellem dialogparterne. Den kvantitative analyse foretages ud fra en antagelse om, at en vis ydre balance er nødvendig, for at vi kan tale om en ligeværdig dialog. I virkeligheden er vi mere interesseret i den *indre balance*, forstået som den gensidige udveksling mellem parterne, hvilket kræver en kvalitativ analyse, som er gennemført i kapitel 13.

Årsagen til at vi ikke nøjes med at gennemføre den kvalitative analyse, er både at et kendskab til dialogernes grundform kan give en indikation af deres dialogiske karakter, og, at en kvalitativ analyse nødvendigvis bygger på skøn og tolkninger, hvor den kvantitative bygger på rene optællinger. Den kvantitative analyse er derfor mere sikker og langt hurtigere at gennemføre. Hvis konklusionerne fra den kvantitative analyse understøtter konklusionerne fra den kvalitative analyse, opnår vi en stærkere underbygning af den samlede konklusion og omvendt, hvis de modsiger hinanden, er det en indikation af, at der kan være problemer med de skøn og tolkninger, der er foretaget i den kvalitative analyse.

For at kunne afdække den ydre balance i dialogerne er det nødvendigt at afklare hvilke ytringer (indlæg) der skal betragtes som selvstændige indlæg i dialogen og hvilke ytringer, der ikke kan betragtes som sådanne, selvom de er vigtige for dialogen. Indlæg i dialogerne opfattes som (tale)handlinger, dvs. ydre handlinger, der kan observeres og undersøges, og som har en indre side i form af tankehandlinger (jf. Mead-citatet, der indleder kapitel 6 og Dewey-citatet om reflective thoughts i indledningsafsnittet til kapitel 6). I den kvantitative analyse består undersøgelsen i en måling af disse handlingers omfang. Den kvalitative undersøgelse går ind på en analyse af talehandlingernes betydning, dvs. et forsøg på at arbejde sig ind på karakteristika ved den indre handling. En måde at nærme sig betydningen på er ved at søge at tolke hensigten med handlingen, dvs. at forsøge at besvare spørgsmålet: Hvad vil den pågældende med sin replik? Men det er jo ikke sikkert, at der er overensstemmelse mellem hensigten og den faktiske virkning af en handling. Hvis det ikke er tilfældet, taler vi om ikke-intenderede virkninger. Vi vender tilbage til spørgsmålet under den kvalitative analyse.

Fokus er på faglige undervisningsdialoger og ikke blot på dialoger om, hvad der måtte falde for. Derfor samler interessen sig naturligvis også om faglige ytringer, men ikke kun. Der kan f.eks. også tænkes pædagogiske ytringer fra læreren, der har til hensigt at modvirke dennes vidensmagt. Sådanne ytringer anses her for at være ytringer, der meningsfuldt relaterer sig til det emne, der tales om. Det kan både være helt korte udsagn, der eksempelvis bekræfter noget, den anden har sagt, og det behøver ikke at være særlig artikuleret, og det kan være lange velartikulerede udsagn.

Den kvantitative analyse er kun i beskedent omfang i stand til at afgrænse pædagogiske og faglige indlæg fra hinanden. Den kvantitative analyse løber også ind i det problem, at datamaterialet kun består af lydbandoptagelser og udskrifter heraf. Det gør det vanskeligt at fange den situation, hvor en elev ser hjælpeløst på læreren, hvilket må betegnes som et indlæg i dialogen.⁵¹ Det, der er registreret i sådanne tilfælde, er, at eleven ikke responderer verbalt på lærerens indlæg. Sådanne indlæg betegnes som tavse indlæg, og det antages, at de siger noget om elevens faktiske faglige deltagelse i dialogen. Mange sådanne tavse indlæg i en dialog kan tyde på en lav grad af faglig elevdeltagelse. Den kvalitative analyse af dialogerne vil bedre kunne belyse spørgsmålet, fordi den støttes af observationer foretaget, mens samtalerne faktisk fandt sted og af efterfølgende rundbordssamtaler med eleverne og interview med læreren. Her er kun medtaget talehandlinger og tavse indlæg, kropssprog og mimik er således kun omfattet af den kvantitative analyse i det omfang, det er registreret som tavse indlæg. Men selv en afgrænsning til talehandlinger og tavse indlæg kan volde problemer, hvilket illustreres i nedenstående citat fra en lærer-elevdialog om 'Fiskerne' af Hans Kirk. E står for elev og L for læreren:

E: *"Ok – altså det er jo et forholdsvis lille stykke (L: ja) men som siger meget (L: ja) æh for eksempel om ham her Anton Knopper (L: ja) æhm hvor man så osse finder ud af hvor religiøst det er (L: ja, hvor s..) som siges i den sidste linje: "Og i Guds hånd lå det nu, hvilken skæbne de skulle få på den fremmede strand". Altså de tror – det er jo ikke tilfældigheder, det her, det afhænger af Gud. Æhm..."*

Skal citatet tælle som 1 elevindlæg eller som 1 elevindlæg og 3 eller 4 lærerindlæg? Der er 4 lærerindlæg. 3 gange understøtter læreren ved at sige 'ja', og 1 gang har hun en ansats til en sætning, som hun dog lader blive ved ansatsen, da eleven fortsætter. Eksemplet er forholdsvis entydigt, hvad angår de 3 understøttende indlæg, fordi de er afsluttede og meningsfulde, men indlægget, hvor læreren siger "ja, hvor s..." er ikke alene uafsluttet, det afbrydes også af læreren selv og anfægter ikke eleven i dennes talestrøm. Skal det tælle med? I denne analyse har jeg valgt at udelade den sidste type indlæg, men at inddrage den første type, dvs. de korte understøttende indlæg fra læreren og andre småbemærkninger, der ikke kan anses som selvstændige indlæg, men alligevel er betydningsfulde for dialogens udvikling. Men der er det problem ved denne opgørelsesmetode, at lærerne, formentlig af pædagogiske årsager, i udstrakt grad benytter sig af understøttende og opmuntrende bemærkninger, modsat eleverne, der næppe har behov for at opmuntre læreren til at fortsætte dialogen. Så hvis vi blot tæller antal indlæg vil vi formentlig tegne en dialogform, der overvurderer lærerens faglige input, idet en del af dem må betragtes som pædagogiske indlæg, der har til formål at få den faglige dialog til at køre. Derfor er der foretaget to opgørelser. Den ene inddrager alle indlæg, den anden opgørelse udelader alle pædagogiske, understøttende indlæg. Det er naturligvis vanskeligt

⁵¹ Fire dialoger i 3a er optaget på videobånd, men disse er ikke inddraget i dialoganalysen.

at afgøre betydningen af et indlæg, derfor er den sidste opgørelse i praksis foretaget således, at den undlader alle indlæg, som har form af *indlæg i den andens tale*. Dvs. små korte (og undertiden lidt længere) indlæg som er understøttende, spørgende eller på anden måde tilkendegivende tilstedeværelse i dialogen uden at kunne opfattes som selvstændige meningsgivende indlæg og som oftest optræder som enkelte ord i den andens tale.

I andre tilfælde, hvor parterne taler ind over hinanden, kan det også være vanskeligt at identificere afgrænsede og meningsfulde analyseenheder. Det har dog ikke været noget stort problem, og løsningen har været at foretage et skøn i tvivlstilfælde. Men der er af denne grund en vis usikkerhed i opgørelsen af antallet af dialogindlæg. Det er især læreren, der kommer med den type indlæg, der kan give anledning til tvivl, idet læreren som oftest er ene om at have en plan for dialogen, hvilket kan medføre en tendens til at bryde ind i elevens tale og alligevel trække sig igen.

Omfanget af indlæggene er opgjort på en skala, som fremgår af fig. 12.1 nedenfor.

Figur 12.1. Skala til registrering af dialogindlæg med og uden brug af tavle

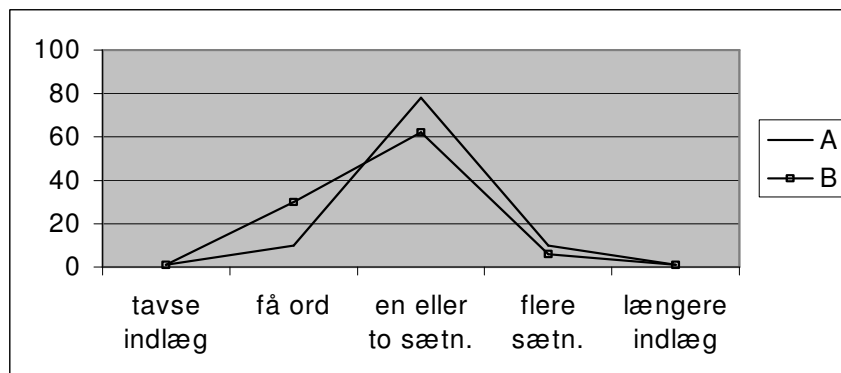
Uden brug af tavle:	
Tavse indlæg	
Indlæg med et eller få ord	1. Indlæg i den andens tale 2. Selvstændige indlæg
Indlæg med en eller to sætninger	
Indlæg med flere sætninger	
Længere indlæg	
Med brug af tavle:	
Tavse indlæg	
Indlæg med et eller få ord, incl. brug af tavle	1. Indlæg i den andens tale 2. Selvstændige indlæg
Indlæg med en eller to sætninger og eller brug af tavle	
Indlæg med flere sætninger og eller brug af tavle	
Længere indlæg, incl. brug af tavle	

Grundform A i figur 12.2 viser den fuldstændigt balancerede dialog uden 'indlæg i den andens tale'. Grundform B viser den fuldstændigt balancerede dialog med 'indlæg i den andens tale'. Strukturen (dialogformen) i A-typen har form af en normalfordeling med modus på 'indlæg med en eller to sætninger', idet det antages at være det ideale indlæg, hvis man ønsker at give plads for og at lytte til den anden. En afvigelse fra grundformen vil have form af en skævhed, enten i retning af kortere eller i retning af længere indlæg.

I B-typen vil vægten være forskudt i retning af 'indlæg med et eller få ord', men stadig med modus på 'indlæg med en eller to sætninger'. Fordelingen vil således være venstreskæv. Se figur 12.2 nedenfor.

Figur 12.2. Grundformer for balancerede dialoger

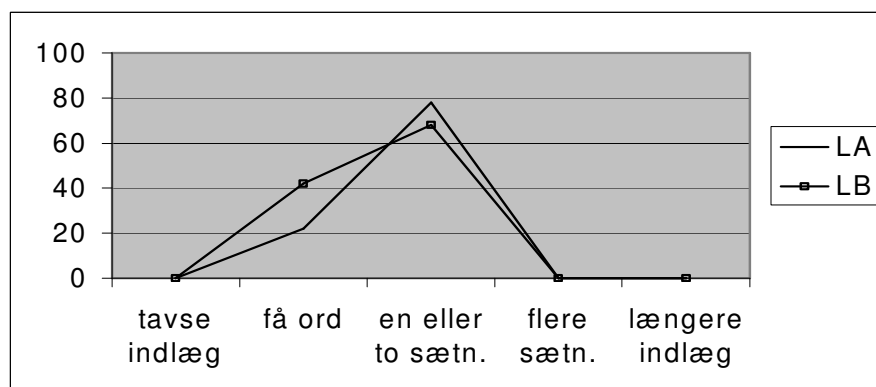
A er grundformen eksklusiv 'indlæg i den andens tale'. B er grundformen inklusiv 'indlæg i den andens tale'.



Grundformen A i figur 12.2 er en idealtipe for både lærerindlæg og elevindlæg i en faglig lærer-elev dialog. Denne form antages at afspejle lærerens bestræbelse på at neutralisere sin egen vidensmagt og elevens bestræbelse på at søge at indgå i en reel dialog, frem for at fremlægge en på forhold forberedt tale. Begge parter søger herved at overholde dialogkontrakten (se afsnit 11.4). En sådan balanceret dialog er at betragte som et spil fra begge sider. Grundformen B i figur 12.2 medtæller 'indlæg i den andens tale'. Vægten i denne idealtipe vil være på kategorien 'en eller to sætninger' med en tendens til en moderat venstreskævhed. Denne variant kan være udtryk for lærerens pædagogiske understøtning af eleven med korte indlæg. Hvis dette er tilfældet, vil der stadig kunne være tale om en balanceret dialog.

Se lærer-A-grundformen (LA) og lærer-B-grundformen (LB) i figur 12.3 nedenfor.

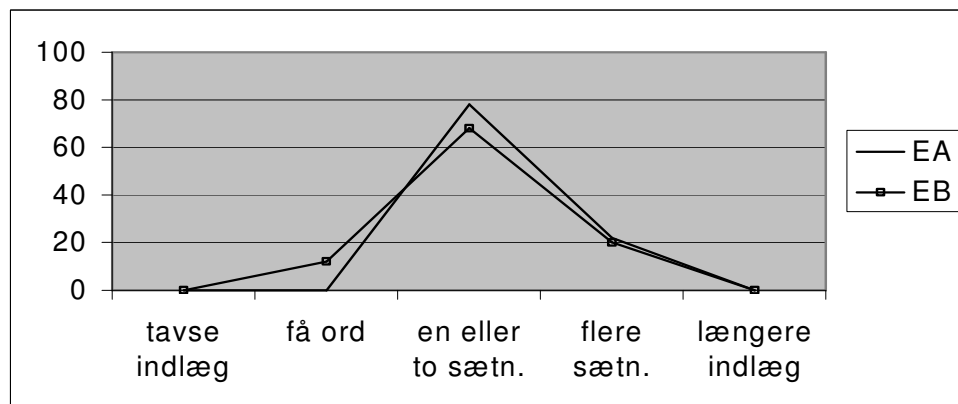
Figur 12.3. Grundformer LA og LB for lærerindlæg i en lærer-elev dialog



Forventningen til grundformen for elevindlæg i en lærer-elev dialog er, at eleven gerne skulle udfolde sig fagligt og derfor vil være en tilbøjelig til at lægge mere vægt på længere sammenhængende indlæg end læreren vil. Det vil lede til en stigning af indlæg i kategorien 'flere sætninger', hvilket medfører en højreskævhed, se figur 12.4 nedenfor. Der er ikke, som ved lærerindlæggene, samme tvingende grund til at operere med to grundformer for elevindlæggene, idet det antages, at eleven som den responsive part i dialogen i langt mindre omfang har brug for at signalere tilstedeværelse i dialogen, end læreren har, og i langt mindre omfang vil være tilbøjelig til at komme med 'indlæg i

lærerens tale'. Men principielt er der to forskellige grundformer, og hvis eleven faktisk kommer med 'indlæg i lærerens tale', kan det opfattes som et signal om, at eleven føler sig frigjort i dialogen. Derfor opretholdes også to forskellige grundformer for elevindlæggene. Grundform EA er eksklusiv 'indlæg i den andens tale', og grundform EB er inklusiv 'indlæg i den andens tale', se figur 12.4 nedenfor.

Figur 12.4. Grundformer EA og EB for elevindlæg i en lærer-elev dialog



Den kvantitative analyse er foretaget på datamaterialet fra tre klasser, 3a, 1htx og vuc-hf/sa. Analyserne er imidlertid ret detaljerede og ikke særlig læsevenlige. Desuden er der stor overensstemmelse mellem resultaterne af analyserne i de tre klasser. Derfor har jeg valgt kun at bringe analysen af dialogerne i 3a. De tilsvarende kvantitative dialoganalyser fra 1htx og vuc-hf/sa er ikke optrykt.

Det er vigtigt at understrege, at analyserne ikke sammenligner enkeltdialoger med grundformerne men aggregerede dialoger. Det er altså strukturen af den gennemsnitlige dialog i en klasse, der sammenlignes med grundformerne.

12.3 3a

Samtalerne i 3a blev gennemført i faget dansk. I første runde blev der optaget og udskrevet 18 samtaler ud af 21 gennemførte, i 2. runde er tallene 17 ud af 22. Da der var 23 elever i klassen, betyder det, at de fleste elever gennemførte 2 dialogsessioner. To elever deltog ikke i 1. runde, og 1 elev deltog ikke i 2. runde. Årsagen til, at enkelte elever ikke deltog, skal søges i lærerens individuelle pædagogiske hensyn. De 35 dialogsessioner blev optaget på bånd og udgør grundlaget for nedenstående analyse. Først vender vi os til analysen inklusiv 'indlæg i den andens tale'.

12.3.1 Analyse inklusiv 'indlæg i den andens tale', 3a

Tabel 12.1 nedenfor viser en opgørelse af henholdsvis elevindlæg og lærerindlæg i dialogsessionerne i 3a. Det fremgår, at der ikke er markante forskelle på 1. og 2. runde, at læreren leverer ca. 30% flere indlæg end eleverne, og at der er en ret stor forskel på de enkelte dialoger. Det aflæses af spredningen, mindste antal elevindlæg i en dialog er 6 og største antal er 28, det gennemsnitlige antal er 18,5. Totalt set er der 1646 indlæg, heraf 653 elevindlæg, hvilket svarer til knap 40 %, og læreren leverer godt 60 % af indlæggene.

Tabel 12.1. Opgørelse over dialogindlæg i 3a, inklusiv 'indlæg i den andens tale'

Indlæg fra	elev			lærer			Samlet elever og lærer
	1.runde	2. runde	i alt	1.runde	2.runde	i alt	
Runde nr.							
Antal af dialogsessioner i analysen ud af de afholdte	18 af 21	17 af 22	35 af 43	18 af 21	17 af 22	35 af 43	35 af 43
Dialogindlæg i alt	335	318	653 (40%)	556	437	993(60%)	1646 (100%)
Gennemsnitligt antal indlæg pr dialog.	18	19	18,5	29	26	27,5	46
Mindste antal indlæg i dialog	14	6	6	16	8	8	-
Største antal indlæg i dialog	28	27	28	46	38	46	-

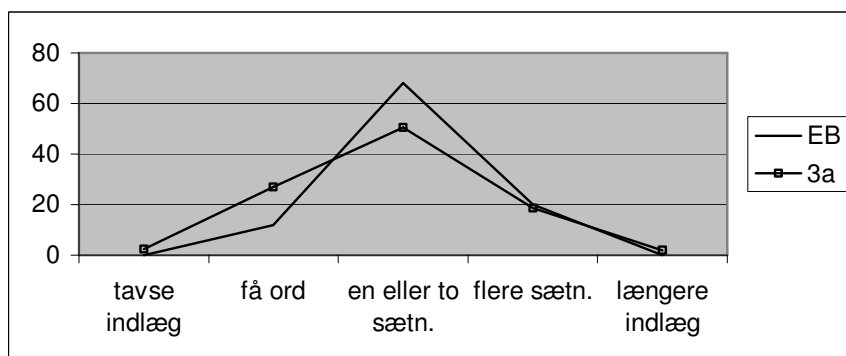
Samlet set viser tabel 12.1 ovenfor en ubalance mellem eleverne og læreren, og vi kan ikke umiddelbart anse dialogen for en ægte udveksling mellem dialogparterne. Billedet nuanceres noget, hvis vi inddrager længden af indlæggene i analysen. Både i 1. og 2. runde ligger modus for elevindlæggene på 'indlæg med en eller to sætninger', det drejer sig om ca. halvdelen af elevindlæggene. Det er netop denne type indlæg, man vil forvente i en ægte udveksling mellem dialogparterne. 'Indlæg med få ord' tegner sig for mellem 25 % og 30 % og indlæg med flere sætninger for mellem 16 % og 20 %, hvilket er i underkanten af, hvad vi iflg. grundformen skulle håbe på at finde, hvis der er tale om en ægte udveksling.

Strukturen i elevindlæggene matcher faktisk ikke grundformen (EB), idet 3a's struktur er venstreskæv, hvor grundformen er højreskæv, hvilket fremgår af tabel 12.2 og figur 12.5 nedenfor.

Tabel 12.2. Fordeling af elevindlæg i 3a på længde, inklusiv 'indlæg i den andens tale'

	1. runde			2. runde			Total
	N	gennemsnit	%	N	gennemsnit	%	
Tavs indlæg	12	0,7	3,5	4	0,24	1,3	2,5
Indlæg med et eller få ord	88	4,9	26,3	87	5,12	27,4	26,8
Indlæg med en eller to sætninger	170	9,4	50,8	159	9,35	50	50,4
Indlæg med flere sætninger	56	3,1	16,7	65	3,82	20,4	18,5
Længere indlæg	9	0,5	2,7	3	0,18	0,9	1,8

Figur 12.5. Sammenligning mellem strukturen af elevindlæggene i 3a inklusiv 'indlæg i den andens tale' og grundformen (EB) for elevindlæg



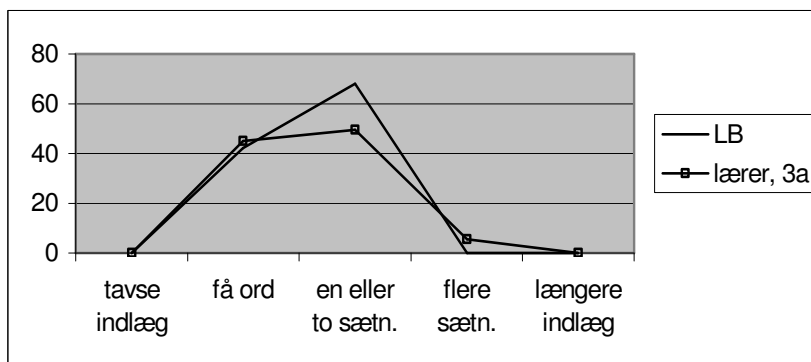
Som det fremgår af tabel 12.3 og figur 12.6 nedenfor, er der ikke et helt dårligt match mellem lærerindlæggene og den relevante grundform for lærerindlæg LB. Både grundformen og strukturen i lærerindlæggene er venstreskæv.

Der er en forskel at spore i lærerens indlæg mellem 1. og 2. runde, nemlig en nedgang i de helt korte indlæg og en tilsvarende stigning i 'indlæg med en eller to sætninger'. I 1. runde er modus på 'indlæg med et eller få ord' i 2. runde er modus på 'indlæg med en eller to sætninger'. Det vil sige en udvikling i retning af grundformen LA.

Tabel 12.3. Fordeling af lærerindlæg på længde i 3a inklusiv 'indlæg i den andens tale'

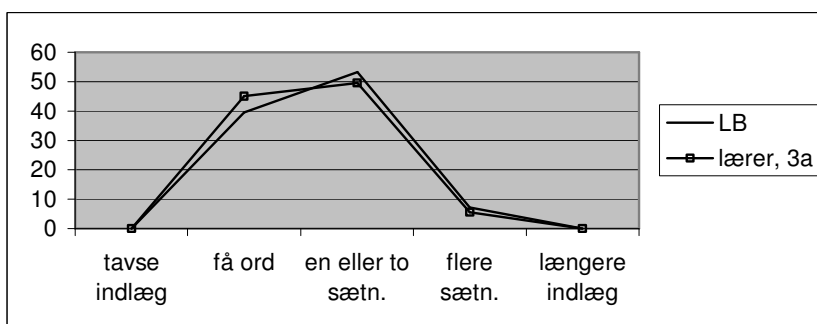
	1. runde			2. runde			Total
	N	gennemsnit	%	N	gennemsnit	%	
Tavse indlæg	0	0	0	0	0	0	0
Indlæg med et eller få ord	279	15,5	50,2	173	10,18	39,6	45,1
Indlæg med en eller to sætninger	255	14,2	45,9	233	13,71	53,3	49,5
Indlæg med flere sætninger	22	1,2	4	31	1,82	7,1	5,5
Længere indlæg	0	0	0	0	0	0	0

Figur 12.6. Sammenligning mellem strukturen af lærerindlæggene i 3a og grundformen



Hvis vi holder os til lærerindlæggene i 2. runde, er der et næsten perfekt match med grundformen, se figur 12.7 nedenfor.

Figur 12.7. Sammenligning mellem strukturen af 2. rundes lærerindlæg i 3a og grundformen for lærerindlæg



12.3.2 Analyse eksklusiv 'indlæg i den andens tale', 3a

Dernæst analyseres dialogerne eksklusiv 'indlæg i den andens tale'.

Opgørelsen i tabel 12.4 nedenfor viser modsat tabel 12.1, at eleverne og læreren i 3a leverer nogenlunde lige mange indlæg til dialogerne når vi ser bort fra 'indlæg i den andens tale' og derfor kun ser på faglige indlæg.

Tabel 12.4. Opgørelse over dialogindlæg i 3a, eksklusiv 'indlæg i den andens tale'

Indlæg fra	elev			lærer			Samlet elever og lærer
	1.runde	2.runde	i alt	3.runde	4.runde	i alt	
Runde nr.							
Antal af dialogsessioner i analysen ud af de afholdte	18 af 21	17 af 22	35 af 43	18 af 21	17 af 22	35 af 43	35 af 43
Dialogindlæg i alt	292	264	538 (49%)	295	275	570 (51%)	1108 (100%)
Gennemsnitligt antal indlæg pr dialog	15	16	16	16	16	16	32
Mindste antal indlæg i dialog	9	6	6	9	7	7	-
Største antal indlæg i dialog	24	27	27	24	28	28	-

Elevindlæggene udgør ca. 49 % og lærerindlæggene ca. 51 % af de samlede indlæg, hvilket er meget tæt på grundformen. I gennemsnit er der 15/16 elevindlæg og 16 lærerindlæg, og antallet af indlæg varierer fra 9 til 24 både hos elever og hos læreren i 1. dialog-runde og fra 6 til 27 for elevernes vedkommende og fra 7 til 28 for lærerens vedkommende i 2. dialog-runde. Alle disse tal peger på, at forskellen mellem dialogerne er mindre, når vi ekskluderer 'indlæg i den andens tale', end når vi inkluderer disse indlæg.

Samlet set viser tallene i tabel 12.4 ovenfor en balance mellem eleverne og læreren i dialogerne, som må anses for vigtig, hvis der skal være tale om en ægte udveksling. Men også længden af det enkelte indlæg siger noget om dialogen. Hvis elevindlæggene hovedsagelig består af korte svar på lærerspørgsmål, kan det næppe kaldes en dialog, men snarere en overhøring. Hvis elevindlæggene på den anden side er meget lange, ligner de mere et oplæg. Og hvis det er lærerens indlæg, der er lange, ligner det en belæring eller et foredrag. Idéen med en dialog er netop udvekslingen mellem to eller flere parter. For at en udveksling kan finde sted, er det nødvendigt, at talehandlingen og lyttehandlingen veksler mellem den ene og den anden deltager. Derfor må en dialog være karakteriseret ved forholdsvis korte indlæg.

Tabel 12.5 nedenfor viser elevindlæggenes fordeling på længde af indlæg, og tabel 12.6 viser lærernes indlæg fordelt på længde i de to runder af dialogsessionerne i 3a. Både hos eleverne og lærerne ligger tyngden helt entydigt på indlæg med en eller to sætninger. Hos eleverne drejer det sig om ca. 58 % af indlæggene og hos læreren om hele 86 % af indlæggene i første runde. Det samme billede gentager sig i 2. runde med godt 60 % af elevindlæggene og omkring 85 % af lærerindlæggene i denne kategori. Det tyder på, at der faktisk finder en udveksling sted mellem parterne. Lærerens meget høje andel i kategorien 1-2 sætninger tyder dog også på, at læreren for det meste stiller spørgsmål eller kommer andre input, der fungerer som oplæg til eleven og har til formål at drive dialogen fremad. Det er tydeligt, at der er en større variation i elevindlæggenes længde, både kortere og i enkelte tilfælde længere indlæg end hos læreren. Det meget lave antal tavse indlæg hos eleverne peger på, at de faktisk har formået at bidrage til dialogen. Også antallet af længere indlæg er lavt, hvilket peger på, at eleverne ikke leverer oplæg, der er

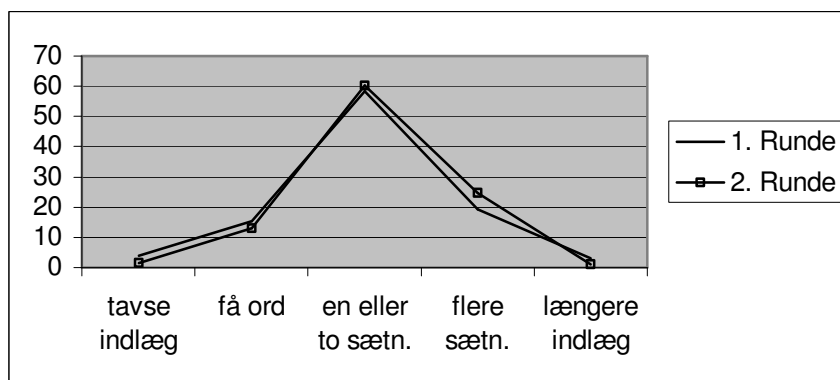
forberedt hjemmefra, selvom de undertiden på forhånd var klar over, at det var dem der skulle 'på', men at de faktisk indgår i den faglige dialog. Alle disse resultater understøttes af de observationer, der er foretaget.

Tabel 12.5. Fordeling af elevindlæg på længde i 3a 'indlæg i den andens tale'

	1. runde			2. runde		
	N	gennemsnit	%	N	gennemsnit	%
Tavse indlæg	12	0,67	4,0	4	0,24	1,5
Indlæg med et eller få ord	43	2,5	15,4	34	2,00	12,9
Indlæg med en eller to sætninger	157	9,44	58,2	159	9,35	60,2
Indlæg med flere sætninger	52	3,11	19,2	65	3,82	24,6
Længere indlæg	8	0,5	3,1	3	0,18	1,1

Den procentvise fordeling af elevindlæggene omsat til diagram viser en struktur tæt på den relevante grundform EA. Der er ingen væsentlig forskel på strukturen i de to runder, se figur 12.8 nedenfor.

Figur 12.8. Sammenligning mellem strukturen af elevindlæg i 3a i1. og 2. runde eksklusiv 'indlæg i lærerens tale'



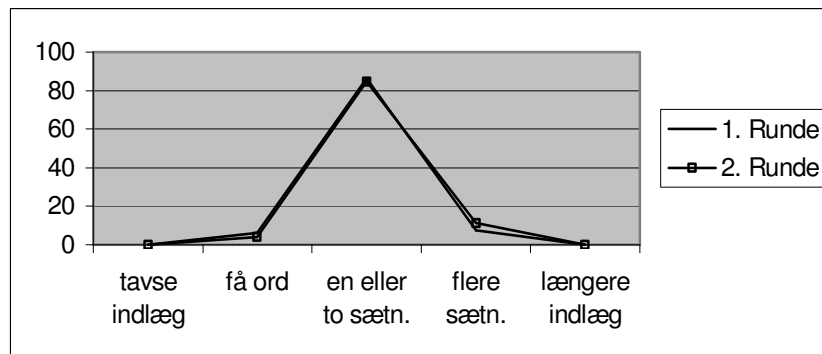
Lærerens indlæg er også interessante at kigge på. Her er der nemlig en massiv koncentration af indlæg i kategorien 1-2 sætninger. Det afspejler formentlig, at læreren søger at sætte eleven i gang med spørgsmål eller andre korte input, men det kan også afspejle, at læreren faktisk søger at leve op til sit ansvar som dialogpartner og bevidst undgår at sætte sig på dialogen. Det er jo netop et af formålene med sessionerne, at læreren skal være sensitiv overfor elevens faktiske viden og prøve at få en indsigt heri. Formålet er undersøgende – ikke at give informationer, at forklare eller at overbevise.

Tabel 12.6. Fordeling af lærerindlæg på længde i 3a, eksklusiv 'indlæg i den andens tale'

	1. runde			2. runde		
	N	gennemsnit	%	N	gennemsnit	%
Tavse indlæg	0	0	0	0	0	0
Indlæg med et eller få ord	18	1	6,1	11	0,65	4
Indlæg med en eller to sætninger	255	14,17	86,4	233	13,71	84,7
Indlæg med flere sætninger	22	1,22	7,5	31	1,82	11,3
Længere indlæg	0	0	0,0	0	0	0

Lærerindlæggene viser en forbausende stabilitet fra 1. til 2. runde. Omsat til diagram kan vi se, at de er meget tæt på den relevante grundform LA, se figur 12.9 nedenfor.

Figur 12.9. Sammenligning af strukturen af lærerindlæg i 3a i 1. og 2. runde, eksklusiv 'indlæg i elevens tale'



12.3.3 Konklusion, 3a

Konklusionen af den kvantitative analyse af dialogsessionerne i 3a er derfor entydigt, at strukturen i dialogerne peger på, at der er tale om egentlige udvekslinger mellem elev og lærer, idet der næsten er en fifty-fifty balance mellem lærerens indlæg og elevernes indlæg, hvis vi rensrer dialogerne for 'indlæg i den andens tale'. Langt hovedparten af disse indlæg står læreren for, og de anses for at have pædagogisk karakter og kan derfor ikke regnes for at være deciderede faglige indlæg, men indlæg beregnet til at fremme dialogen.

12.3.4 Konklusion, 1htx og vuc-hf/sa⁵²

Konklusionen af den kvantitative analyse af dialogsessionerne i 1htx er helt tilsvarende konklusionen for 3a, at strukturen i dialogerne peger på, at der er tale om egentlige udvekslinger mellem elev og lærer, idet der næsten er en fifty-fifty balance mellem lærerens indlæg og elevernes indlæg.

Konklusionen af den kvantitative analyse af dialogsessionerne i vuc-hf/sa er helt tilsvarende konklusionerne for de tilsvarende analyser i 3a og 1htx, nemlig at strukturen i dialogerne peger på, at der er tale om egentlige udvekslinger mellem kursist og lærer, idet der er en fifty-fifty balance mellem lærerens indlæg og kursisternes indlæg.

12.4 Konklusion på den kvantitative analyse

Konklusionen på den kvantitative analyse af dialogerne i 3a, 1 htx og vuc-hf/sa er, at der ser ud til at være balance mellem dialog-parterne, både mht. antallet af indlæg og omfanget af indlæg, når dialogerne renses for 'indlæg i den andens tale'. At det giver mening at rens dialogerne for 'indlæg i den andens tale' skyldes, at disse indlæg langt overvejende, ja næsten udelukkende, fra lærernes side har karakter af pædagogisk understøtning. Dvs. ikke faglige indlæg og indlæg, der har til formål at styrke elevens stilling i den faglige dialog. Elevernes indlæg af denne art forekommer ikke nær så hyppigt som hos lærerne, og de har mest form af markering af tilstedeværelse i dialogen. Dvs. bekræftelse overfor læreren af, at noget er forstået eller at eleven kan følge lærerens

⁵² Analyserne for 1htx og vuc-hf/sa er ikke optrykt, men findes elektronisk.

tankegang. Den balance i dialogerne, der kan spores i alle tre klasser, indikerer, at eleverne ikke bliver belært af lærerne, men får lov til at formulere sig selvstændigt, og at de ikke leverer oplæg, der er forberedt hjemmefra. Lærerne ligger en anelse højere i antallet af indlæg pr. dialog rensset for 'indlæg i den andens tale' og scorer helt klart højere end eleverne på kategorien 'indlæg på en eller to sætninger', hvilket indikerer, at de ikke sætter sig på dialogen, og at de primært benytter sig af spørgsmål eller andre indlæg, der har til formål at få eleven til at sige noget. Dialogerne ligger således nær på de opstillede grundformer for den balancerede dialog.

Det spørgsmål der trænger sig på, er naturligvis, om elevernes indlæg har en faglig tyngde set i forhold til deres faglige niveau og læreproces, der berettiger, at de karakteriseres som indlæg i en faglig dialog. Det kan kun den kvalitative analyse afgøre.

Kapitel 13

Kvalitativ analyse af de fagligt evaluerende lærer- elevsamtaler

”By asking authentic questions and not prespecifying answers, teachers open the floor to student interpretations, signaling to students that *their* ideas – and not just those presented in their textbooks – are important and can provide opportunities for learning.” (Nystrand m.fl. 1997 : 90)

13.1 Indledning

I den kvantitative analyse blev dialogerne undersøgt for deres taletidsbalance, dvs. om deres grundform udtrykker en balance mellem dialog parterne mht. taletid. Analysen gik endda videre, idet den opdelte taletiden i forskellige kategorier, hver repræsenterende indlæg af forskelligt omfang. Idéen var at undersøge balancen mellem lærer og elev ud fra en antagelse om, at en vis balance er nødvendig for, at vi kan tale om en ligeværdig dialog. Denne balance benævner vi den *ydre balance*. Resultatet af analysen var, at der i de undersøgte dialoger samlet set var tale om en ganske god ydre balance, hvilket indikerer, at der er tale om ægte dialoger, hvor der reelt finder en udveksling sted mellem parterne, modsat f.eks. overhøringer. Men som Nystrand-citatet ovenfor antyder, så er det ikke kun taletiden, det kommer an på. Det handler i meget høj grad også om, at eleverne oplever, at deres egne idéer kan indgå i dialogerne.

13.2 Dialogernes indre balance

I den kvalitative analyse går vi det skridt videre og undersøger karakteren af parternes handlinger i dialogerne, og om vi kan spore intentionerne bag disse. Vi kan sige, at vi hermed undersøger dialogernes *indre balance* forstået som fordelingen af parternes indholdsmæssige bidrag til en dialog. Dialogerne er blevet undersøgt for udfordring, optag og bygning af platform (jf kapitel 11). Antagelsen er, at disse begreber rummer essensen af lærerens praktiske arbejde med at etablere en faglig dialog med en elev, herunder arbejdet med at begrænse sin egen vidensmagt. Ved at anvende begreberne som analysekategorier får vi mulighed for at undersøge, om læreren faktisk arbejder på denne måde, og vi får mulighed for at undersøge, om dialogerne er mere succesfulde, når dette er tilfældet, end når det ikke er tilfældet. Anvendelsen af netop disse tre analysekategorier opfattes endvidere som en slags kondenseringspunkter for en mere omfattende analyse, der inkluderer begreberne autentiske spørgsmål, høj værdsætning, sikker viden, usikker viden og manglende viden. Antagelsen er, at alle disse begreber hænger sammen og forudsætter hinanden, og ved at koncentrere sig om de tre kondenseringspunkter opnås en enkelhed i analysen, der forhåbentlig fører til en større klarhed. Af de tre kondenseringspunkter er det optag, der er omdrejningspunktet. Uden optag falder alle andre begreber til jorden, udfordringen bliver meningsløs, og bygning af platforme bliver umulig.

Idealet for lærerdeltagelsen i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale fremgår af nedenstående 3 led:

1. Elevens *udfordres* fagligt med et autentisk spørgsmål.
2. Læreren *optager* elevens bidrag og demonstrerer herved høj værdsætning.
3. Læreren søger elevens usikre viden, fastholder udfordringen og bygger *platform*.

Hensigten bag udfordringen antages at være et ønske om at sætte eleven igang, hensigten bag optag antages at være et ønske om at skabe udveksling og hensigten bag bygning af platform antages at være at hjælpe eleven til at klare en svær udfordring.

Den grundliggende hensigt bag alle tre handlinger antages at være lærerens forsøg på at begrænse sin vidensmagt og dermed muliggøre en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Ved at benytte de tre valgte analysekategorier fokuseres der i høj grad på hensigter bag handlingerne. Men der er ikke nødvendigvis tale om bevidste hensigter. I gennemførelsen af eksperimenterne med lærer-elevsamtaler i klasserne spillede begreberne ingen rolle. Hverken udfordring, optag og platform eller autentiske spørgsmål og høj værdsætning var eksplicit inddraget i eksperimenterne. Når der i projektet blev talt om dialogerne, var det begreberne sikker viden, usikker viden og manglende viden, og det var begreber som forforståelser og misconceptions, der blev benyttet. Udfordring, optag og platform er analytiske kategorier, der efterfølgende er lagt ned over dialogerne. Kategorierne kaster et bestemt analytisk lys på dialogerne, hvorved nogle træk belyses og andre uundgåeligt forbliver uoplyste. Der kan sagtens være en hel række hensigter og intenderede og ikke-intenderede virkninger, som analysen er blind for. Men det afgørende er, om den valgte analyse producerer frugtbar viden om dialogerne.

I en undervisningssamtale går læreren ikke ind i dialogen med sin fulde faglige kapacitet, men netop som en lærer, der prøver at skabe en udveksling, eleven kan deltage i, ved at begrænse sin vidensmagt. Det betyder, at en særlig form for optag er på færde for lærerens vedkommende, nemlig optag af elevens evne til at matche det faglige niveau, læreren lægger. Og en respons på et sådant optag svarer til, at læreren afpasser det faglige niveau, så det er passende for eleven. Nogen gange er det ikke tilstrækkeligt til at få eleven delagtiggjort i udvekslingen. Læreren kan derfor enten begynde på noget nyt, hvilket svarer til at give eleven en ny 'udfordring', eller læreren kan bygge en 'platform', som eleven kan tage afsæt fra. Bygning af en platform er således en avanceret form for optag. At stille eleven over for en ny udfordring kan være udtryk for, at læreren ikke formår at optage, eller det kan være udtryk for, at læreren ikke ønsker at optage, men i stedet er interesseret i at teste elevens viden. Det afhænger af sammenhængen, hvori udfordringen indgår. Hvis f.eks. en svag elev bestandigt stilles over for en ny udfordring, fordi han ikke har været i stand til at optage den forrige, så er det formentlig udtryk for, at læreren ikke formår at optage elevens problem og faglige niveau, og dialogen bliver ufrugtbar. Hvis en stærk elev bestandigt stilles over for nye udfordringer kan det være udtryk for, at læreren tester elevens viden. Hvis den nye udfordring stilles efter en længere passage med gensidigt optag, så er det formentlig også udtryk for, at læreren ønsker at presse eleven yderligere for at bringe denne ind i zonen for usikker viden. Som hovedregel kan vi sige, at hvis en dialog ikke går godt, og læreren ikke bygger platforme, men bestandigt stiller eleven over for nye faglige udfordringer, er det fordi, læreren ikke for alvor arbejder på at skabe basis for optag.

Analysen af dialogerne viser, at lærerens anvendelse af disse redskaber ikke kun er bestemt af dialogens indre logik, som f.eks. kan være 'eleven har reageret med optag i en længere passage, så nu er det tid til at stille en ny udfordring'. Der kan være to andre forklaringer herpå, den ene er at læreren ikke er opmærksom på dialogens manglende indre balance, den anden kan være, at læreren af pædagogiske årsager undlader at presse en elev fuldt ud.

Elevsiden er også undersøgt for optag. Det vil sige optag af lærerens faglige udfordring. Der er flere komponenter i elevoptag. En komponent handler om motivation, en anden om evne og viden. Analysen har ikke for alvor afsløret andre handlinger fra elevside end optag, hvilket formentlig skyldes det stærke fokus på lærerens handlinger, som er indbygget i undersøgelsens design. Dette fokus er sat i og med at *udfordring og platform*

er centrale begreber, der primært er lærerens redskaber. Der er ikke sporet nævneværdige eksempler på manglende elevoptag, der kan tilskrives manglende motivation. Derimod er der masser af eksempler på manglende elevoptag, der kan tilskrives manglende evner og/eller manglende viden. Eksemplet nedenfor er fra en dialog i dansk i 3g om TV-genrerne fiktion og dokumentar. Eleven har ikke i dialogen været i stand til at skelne skarpt mellem genrerne og har ikke nogle klare begreber om de virkemidler, der benyttes. Den korte ordveksling mellem lærer og elev citeret nedenfor finder sted allersidst i dialogen. Forud er gået 5 minutter med dialog om det samme emne plus en 'time-out', hvor eleven konsulterede sine klassekammerater, der sad i en social cirkel. Citatet illustrerer, at eleven ikke evner at optage før læreren til sidst forærer hende et svar.

- L: *Ja, men hvordan, hvordan kan man sige, hvordan kan man manipulere med det, hvordan kan man lave det mere eller mindre autentisk?*
 E: *Jamen altså...altså hvis der er sådan....de kan jo lade være med...det ved jeg ikke...altså hvordan de kan lave den mere autentisk...synes jeg..*
 L: *Kan man klippe?*
 E: *Nå ja, man kan...*

Gennemgangen af dialogerne har ikke vist eksempler på, at elever udfordrer lærerne fagligt, hvilket heller ikke var at forvente, men der er eksempler på, at elever aktivt går ind og deltager i lærerens forsøg på at bygge platforme. For at kunne gøre det, kræver det, at eleven har optaget, at det er det læreren er i færd med. Nedenstående eksempel herpå er fra en anden dialog i samme klasse Den handler om et tekstuddrag fra Thøger Jensen, 'Specielt bynken kunne være slem'. Første del af citatet nedenfor viser elevens problem med at forstå teksten.

- E: *Så starter jeg med som jeg synes er meget centralt (L: ja) jeg synes den er meget underlig (L: ja) (Latter i kredsen)...æh...det er jo...æhh...der er jo ikke rigtig nogen jeg-fortæller. Han fortæller bare 'man'.....ja...han fortæller om...æhh...jeg tror ikke de har det særlig godt i deres parforhold...det lyder som et par i hvert fald (L: ja)..hmm da de sover i seng sammen og han har det egentlig bedst med, når hun ikke er hjemme...fordi han kan ikke rigtig li' hendes astma...(ikke hørbart) den kunne være slem. Og i sær om sommeren når at...når det er værst med det her, så kunne hun ligge og nyse hele natten og det irriterer ham åbenbart (L: hm)...og desuden så havde de en vandseng, der er fyldt op til to personer og så når hun ikke var der, så synker han jo nok ned (L: ja)...jeg ved ikke, jeg har aldrig haft en vandseng.*
 L: *Det siger han i hvert fald han gør. Så hvordan løser han det problem?*
 E: *Han sover slet ikke i sengen...*
 L: *Jo*
 E: *Gør han det?.....nå...men der står da at han sov ved siden af køleskabet...og at de har deres køleskab ved siden af sengen.*
 L: *Nej.*
 E: *.....hvor har de så deres køleskab?*
 L: *Ja hvor har de køleskabet?*
 E: *.....nåhh det kommer han med op i sengen. (latter)...nåh den havde jeg ikke lige regnet ud og symaskinen (L: ja) for det gav en pæn balance.*

Næste del af citatet handler om problemet med at forstå mærkelige og svære tekster. Læreren lykkes med at få eleven til at bygge sin egen platform, ved at optage hvad eleven

netop selv gjorde og ved verbalt at understøtte elevens egen udvikling af tankegangen med 'umm' og 'ja'.

L: Men det du tog udgangspunkt i, det var det der med det mærkelige i teksten, ikke også (E: jo) hvad skal man li'som gøre med sådan en slags tekst for at den giver mening?

E: Man er nødt til selv og forestille sig og måske bygge lidt videre ogman har brug for en livlig fantasi, synes jeg (L: umm) når man læser sådan en tekst, det er en god hjælp (L ja)...

13.3 Optag

Dialogerne er analyseret for optag. Det drejer sig om, at læreren optager og bygger videre på det, eleven siger, dvs. er opmærksom på og udforsker elevens tankegang, eller om læreren følger sin egen tankegang og prøver at få eleven til at sige noget bestemt. Det er ikke nogen helt enkel analyse. I næsten al undervisning er der noget, der er fagligt korrekt og noget, der ikke er. Desuden er der nogle faglige mål. Undervisningen går grundlæggende ud på at give eleven et input, så denne tilegner sig eller udvikler fagligt korrekte metoder og tankegange og hermed opfylder de faglige mål. Læreren har dette i baghovedet hele tiden. Hvis eleven er inde på et galt spor, er der grænser for, hvor langt en lærer vil lade eleven gå, før han griber ind med rettelser. Dvs. at vidensmagten kommer til udtryk. Ellers kan undervisningen blive meningsløs og urimeligt langtrukket. Kun de meget dygtige elever arbejder sig selvstændigt frem til fagligt acceptable svar og løsninger. Så det ligger i selve undervisningens natur, at den griber ind i elevernes tankegang og søger at give den faglig retning. Men at gribe ind er ikke det samme som at undlade at lytte. Et indgreb kan være i form af et spørgsmål eller en opfordring, der udfordrer elevens tankegang eller udpeger faglige mangler eller fejl.

Læreren har altså en dobbeltopgave, nemlig at give et input der giver elevens tankegang en fagligt acceptabel retning og at lytte til eleven og fornemme hvordan dennes tankegang er. Den klassiske fejl er at koncentrere sig om den første opgave og glemme den sidste. Og det klassiske problem er, at læreren hermed kun rammer det faglige niveau hos enkelte af eleverne. Nogle keder sig, fordi det er for let, og andre, fordi det er for svært. Det kan godt være, at læreren ved eller fornemmer, at det forholder sig sådan, men hvis læreren ikke gør noget ved det og måske ikke har nogen løsning på problemet, er det udtryk for manglende læreroptag. Det er et af de mest debatterede problemer i undervisning overhovedet. De eneste elever, der finder undervisningen interessant, er dem, der tilfældigvis har en forhåndsforståelse af emnet, der nogenlunde svarer til den, læreren forudsætter.

Men hvad gør læreren normalt for at skaffe sig en relevant fornemmelse af elevernes forhåndsforståelse? Mit gæt er, at den mest almindelige metode er bare at starte undervisningen på et eller andet niveau og så se, hvor galt det går. Læreren danner sig herved en intuitiv fornemmelse af elevernes forudsætninger. Denne intuitive fornemmelse kan understøttes af tests, hvilket gøres mere eller mindre systematisk. Tests er ofte skriftlige, enten afkrydsning af et skema eller i form af mere selvstændige formuleringer. De udforsker elevens viden på et område og på et niveau, som læreren har defineret, og de giver værdifuld information til læreren om eleven. Men de har svært ved at gå det spadestik dybere, hvor der sker en udforskning af, hvorfor eleven ikke har forstået eller har forstået på en bestemt måde. En sådan udforskning må nødvendigvis være et fælles projekt mellem lærer og elev. De fleste lærere vil sikkert være enig i, at det

kræver en personlig samtale med eleven, hvor denne udfolder sin faglige tankegang sammen med læreren. Men det er der oftest ikke tid og plads til indenfor de traditionelle undervisningsformer. Et af formålene med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er netop at give en mulighed for at gennemføre sådanne personlige samtale systematisk. Det allervigtigste i lærer-elevsamtalerne er derfor 'optag'. Det er deres vigtigste pædagogiske funktion, idet det er dette optag, der giver læreren mulighed for at evaluere sin undervisning i forhold til de behov, den skal opfylde. Det er også optag, der giver eleven mulighed for at evaluere sit faglige niveau i forhold til det faglige niveau, læreren lægger. En dialog består af gensidigt optag, ellers er der i princippet tale om to sideløbende monologer. Derfor er det vigtigt at undersøge dialogerne herfor. Det gøres ved at analysere de enkelte dialogindlæg for optag. Indlæggene er de ydre (tale)handlinger, det er muligt at undersøge (jf. Mead-citatet, der indleder kapitel 6). Ved at tolke en persons handling kan man komme frem til forestillinger om, hvad der gik forud for den, hvilke intentioner og hensigter, der ligger til grund for den, og hvilke læringsmæssige virkninger (effekter) den har.

13.4 Kategorisering af dialoger

Hvis kun læreren opfylder kriterierne for 'optag', vil dialogen blive kategoriseret som 'ensidigt læreroptag', hvis kun eleven opfylder kriterierne, vil den blive kategoriseret som 'ensidigt elevoptag'. Hvis ingen af parterne opfylder kriterierne for optag, vil den blive karakteriseret som 'gensidigt non-optag'. Og hvis begge parter optager fuldt ud, kategoriseres dialogen som 'gensidigt optag'. Der foreligger også den mulighed, at en af parterne eller begge parter kun delvist opfylder kriterierne for optag, hvilket giver 5 mellemkategorier, se tabel 13.1 nedenfor.

Figur 13.1. Kategorier for lærer- og elevoptag i fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

↑ Elev- optag	(1,3): 'ensidigt elevoptag'	(2,3): delvist læreroptag', 'fuldt elevoptag,	(3,3): 'gensidigt optag'
	(1,2): non-læreroptag', 'delvist elevoptag,	(2,2): 'delvist læreroptag, delvist elevoptag'	(3,2): 'fuldt læreroptag', 'delvist elevoptag,
	(1,1): 'gensidigt non-optag'	(2,1): delvist læreroptag', 'non elevoptag,	(3,1): 'ensidigt læreroptag'
	→ Læreroptag		

Felterne (1,2), (1,3) og (2,3) anses for at være usandsynlige udfald, fordi læreren i en faglig dialog næppe vil optage eleven mindre, end eleven optager læreren. Det anses også for usandsynligt, at eleven slet ikke optager lærerens udsagn i dialoger, hvor læreren fuldt ud optager elevens udsagn (3,1). Det er logiske, men mindre sandsynlige udfald. I tabel 13.1 ovenfor er de derfor skraveret.

Et optag kan være overfladisk, hvis det ikke forholder sig direkte til et fagligt problem, som fremgår af modpartens indlæg. F.eks. kan et elevindlæg være fagligt korrekt, men på et beskrivende niveau som viser, at en elev ikke har forstået emnet i dybden. For at vi kan

tale om et fuldt optag af elevens indlæg, skal læreren optage elevens faglige problem og ikke kun de emner, eleven bringer på bane.

En vellykket dialog mellem lige parter kategoriseres i felt (3,3) og en mislykket dialog i felt (1,1). I undervisningsdialoger, hvor læreren på grund af sin vidensmagt har langt bedre muligheder for at optage eleven end omvendt, vil vi også betragte en dialog i felt (3,2) som succesfuld og måske som den mest succesfulde. Det skyldes, at årsagen til at eleven kun optager læreren delvist sandsynligvis er, at han befinder sig i sin zone for usikker viden, hvilket både anses for at være det sted, hvor læring er mulig, og det sted, der giver både læreren og eleven relevant feed-back på elevens vidensniveau i forhold til undervisningens niveau. Da der er tale om en samtale, der skal udfordre grænserne for elevens viden, må læreren stille eleven stadig vanskeligere udfordringer, indtil denne kun er i stand til at optage delvist. En undervisningsdialog i felt (3,3) er formentlig oftest udtryk for, at læreren ikke lægger fuldt fagligt pres på eleven og kun i undtagelsestilfælde udtryk for, at eleven fagligt er fuldt på højde med læreren. Et eksempel på fuldt læreroptag og fuldt elevoptag ses i følgende citat fra en dialog i matematik i 2mas (sprogligt højniveau).

Læreren beder eleven om at åbne dialogen og eleven optager.

L: Uligheder, lad os høre.

E: Jeg kan godt komme med eksempler, hvis det skal være.

L: Ja, lad os se.

E: Altså hvis man skal kalde det noget, så kalder man det et åbent udsagn (L: ok) fordi der er mange løsninger (skriver på tavlen) $7x + 3 \geq 4x + 2$

L: Ja

E: Så ordner man

L: Hvordan gør man det?

E: Ved at man sætter x på den ene side af lighedstegnet (L: ok)

L: Det vil sige at der er en regneregul?

E: Ja.

L: Hvad siger de regneregler for uligheder?

E: At vi skal have x til at stå alene, så vi kan vi kan finde ud af hvad der skal stå der (peger på tavlen)

L: Ok

E: (skriver på tavlen) og så bliver den negativ fordi vi rykker den om på den anden side.

L: Hvad bliver negativt?

E: Den her x ... den ryger jo derover. Man kan også sige at vi bare trækker $4x$ fra på begge sider (L: ok – ja)

L: Så det må man godt?

E: Ja (L: ja) og så det samme med 3 (skriver videre) $7x - 4x \geq -3 + 2$

L: Hvad gør vi så?

E: (Siger noget uhørligt) og så $4 - 7$ nej $7 - 4$ og $-3 + 2$ (L: ja) (skriver) $3x \geq -1$

L: Ja

E: Og så dividerer jeg med 3 (L: ok) (skriver $3x/3 \geq -1/3$)

L: Må man altid det?

E: Ja, du skal have x til at stå alene, men der er nogle regler for at hvis det her er negativt – hvis nu der står minus her (peger på $3x$) (siger noget ikke hørbart) så skal du vende ulighedstegnet.

L: Så reglen siger at?

E: At æh ...Ja hvis du dividerer eller ganger med et negativt tal skal du – så skal ulighedstegnet vendes.....(L: ok)

I hele den citerede passage er eleven i stand til at optage læreren og omvendt. Der er således ikke nogen information, hverken fra læreren eller eleven om, hvor grænserne for elevens viden er. Den eneste information, som selvfølgelig kan være relevant og er meget relevant ved eksamen er, at eleven kan stoffet.

Det næste dialogcitater er fra samme klasse, men med en anden elev, og passagen er karakteriseret som fuldt læreroptag og delvist elevoptag, dvs. den type, der anses for den mest succesfulde lærer-elevdialog, fordi den giver relevant information, som både læreren og eleven kan bruge til evaluering, og fordi den placerer eleven i en gunstig læringsituation. Dialogen handler om ligninger.

Læreren beder eleven om at åbne dialogen og eleven optager svagt.

L: Hvad ved du om ligninger?

E: Der er mange (L: ok) der er anden og første og tredje og langt ud i – der er mange (L: ja) øhh.

Læreren forsøger at få eleven til at bygge platform, og eleven optager svagt.

L: Tror du det er noget man bruger ude i den virkelige verden? Forestiller du dig det?

E: Ja – det kan man godt (L: godt – ok).

L: Hvordan f.eks.?

E: Øhhder er nogle genier, som regner nogle ting ud, jeg ved ikke – kan ikke lige finde på hvad man ellers kan bruge det til.

Læreren bygger selv platform, og eleven har vanskeligt ved at optage, men lykkes i et vist omfang hermed.

L: Du skal male dit værelse. Du skal købe noget maling (E: ja). Du måler værelset op (E: ja). Du ved hvor meget 1 liter dækker. Hva' – gør et eller andet?

E: Det er sådan vi har haft (i naturfag/te) – regn det ud, hvor meget du skal bruge (L: ok)

L: Der ku' man så stille en ligning op, tror du?

E: Ja.

L: Ok – man ku' godt?

E: Ja.

Læreren præciserer en faglig udfordring, og eleven optager delvist.

L: Kunne du skrive en ligning op?

E: Er det ligegyldigt hvad for en ligning?

L: Ja – du vælger.

E: Ok (skriver på tavlen) $x - 6 = 0$

L: Hvad er det for en slags så?

E: Jamen det er en 1.gradsligning – er det ikke?

Den citerede passage af dialogen viser, at læreren optager elevens faglige problem og straks går i gang med en platformbygning, der til sidst bringer eleven ind i dialogen. Der er masser af information til læreren og eleven om elevens faglige niveau. Informationen til læreren er, at eleven godt ved, hvad en ligning er og kan skrive en sådan op, og at eleven ligeledes kender til termerne 1. grad, 2. grad osv. Til eleven er der den vigtige information, at hun godt kan møde nogle af lærerens faglige krav, i hvert fald hvis hun tager imod hjælp.

Der stilles ikke samme strikte krav til elevoptag som til læreroptag, idet dette afhænger af elevens viden og det pres, læreren lægger herpå. Antagelsen er, at enhver elev kan presses af læreren til et punkt, hvor han ikke formår at optage lærerens faglige input til dialogen. Ifølge denne tankegang er de mest succesfulde dialoger, som nævnt ovenfor, dem, der kategoriseres i felt (3,2), dvs. fuldt læreroptag og delvist elevoptag.

Der er en afhængighed mellem læreroptag og elevoptag. Læreren er den stærke part, den der sætter dagsordenen og den, der har en plan med dialogen. Hvis læreren optager elevens udsagn, vil eleven også være disponeret for at optage lærerens udsagn, ikke bare pga. motivation men især fordi læreren faktisk åbner herfor. Omvendt vil det være et problem for eleven, hvis læreren ikke optager elevens udsagn. Det vil nemlig betyde, at eleven skal være særdeles selvstændig og fagligt være i stand til at følge lærerens tankegang. Mislykkede dialoger, dvs. dialoger uden læreroptag, kategoriseres i felt (1,1). Det sandsynlige udfald af manglende læreroptag er manglende elevoptag, som det illustreres i følgende citat fra en dialog i faget engelsk i 2htx om konflikten i Nordirland.

Læreren åbner dialogen med en bred faglig udfordring. Eleven har svært ved at optage.

L: Hvad ved du om Nordirland og det politiske liv i Nordirland?

E: Jamen æhh...der var jo...IRA gik de jo – gik meget efter civile mennesker i starten oog så'n mellem katolikker og protestanter æhm og så begyndte de så og ta'...og blive lidt mere seriøse og så begynde og gå efter de store politiske mål, altså bygninger og...i stedet for små huse og æhh...

Læreren optager 'IRA' og eleven har svært ved at optage.

L: M, hvem er IRA?

E: Det var...ja hva' var det, det var ...jeg kan ikke lige huske hvad de stod for æhh, men det var dem der var imod englænderne ..så... den engelske regering.

L: Hvilken side i den nordirske konflikt repræsenterer de?

E:æhhh var det ikke protestanterne? (L: aaagg) – jamen så er det katolikkerne (L: så er det omvendt! Ja – så er det katolikkerne).

Læreren optager hverken elevens bidrag eller elevens manglende faglige indsigt, men stiller i stedet en stor faglig udfordring. Eleven kan ikke optage.

L: Prøv lige at resumere hele konflikten, så?

E: Men altså de...de begyndte jo med ogæhhh...ja....hva' er det det hedder?...gøre alle civile bange, fordi at det var jo faktisk sådan lidt en borgerkrig der var i gang (L: ja) æhh...

Læreren optager ikke elevens usikkerhed omkring borgerkrig, men stiller en faglig udfordring netop på elevens svage punkt. Der er ingen platformbygning fra lærerens side i citatet, og eleven er kun perifert i stand til at optage.

Læreren optager 'IRA' fra første elevindlæg, og det kan eleven ikke bygge videre på.

Derefter optager læreren indirekte 'katolikker og protestanter'. Det kører eleven helt sur i. Begge optag handler om parterne i konflikten. Men der er to mere almene elementer i dette elevindlæg, som kunne udgøre en mulighed for et optag. Læreren kunne have spurgt: i) hvorfor mener du, det er interessant at nævne, at IRA gik efter civile? og/eller ii) hvad mener du med, at de begyndte at blive mere seriøse? Begge spørgsmål refererer direkte til bredere emner, eleven selv har bragt på bane, og de peger i retning af en blødere viden med færre krav til præcise forklaringer og definitioner.

En mulighed for at optage elevens svage faglige niveau ligger også i, at spørge til netop elevens egen viden om sit faglige niveau. F.eks. ved at spørge iii) synes du, at den

nordiske konflikt er meget forvirrende og svær at finde ud af? Og på elevens sandsynlige bekræftelse heraf kunne læreren bede om en uddybning.

I stedet stiller læreren en ny faglig udfordring, som hverken bygger på optag af elevens beskedne faglige input eller på optag af elevens meget svage faglige niveau. Så selvom der er elementer af optag i dialogen, har disse optag ikke den ønskede virkning, formentlig bl.a. fordi der er tale om optag på et, for eleven, for vanskeligt niveau og det fundamentale optag af elevens svage faglige niveau ikke finder sted.

I samfundsfag på vuc udviklede læreren en spørgeteknik, der på forhånd optog elevens svage faglige niveau (som læreren var bekendt med). Eleven blev nænsomt lokket ind i den faglige dialog, ved at læreren stillede spørgsmål til elevens forhåndsviden. Hermed fik han eleverne til selv at bygge en platform af viden, som de næppe var bevidste om, at de besad. Læreren forsøgte dernæst at få eleven til at sige noget om, hvilke elementer undervisningen havde bidraget med til udbygning af deres forhåndsviden. Se følgende eksempel.

Læreren starter dialogen med at spørge til elevens forhåndsviden og eleven optager.

L: Ja, G, du skal tale om ØMU'en i dag (E: hmm). Og før vi går i gang, så vil jeg lige høre før du startede med samfundsfag, var det så noget du nogensinde havde hørt om før?

E: Aldrig.

L: Nej. Hvad med den fælles mønt og euroen.

E: Jo, jo. Det har jeg hørt om.

L: Ok. Hvorhønt?

E: I fjernsynet

L: I fjernsynet, dvs. du havde en vis viden inden du gik i gang?

E: Ja.

L: Var det noget du kunne bruge til noget?

E: Nej. (L: nej). Jeg vidste bare at danskerne havde sagt nej til det. Det var sådan set det eneste.

L: Men nærmere vidste du ikke hvad det projekt det gik ud på?

E: Overhovedet ikke.

Læreren strammer den faglige udfordring, og eleven optager delvist.

L: Nej, nej. Men prøv så at fortælle lidt om det, hvad det går ud på.

E: Jamen altså ØMU'en, det står jo for den økonomiske monetære union (L: ja) ja...æh...det handler om økonomi og penge og så noget fællesskab (L: ok, ja) ja...ikke? (latter).

I den citerede passage spørger læreren i de første 6 indlæg til noget, eleven helt sikkert kan svare på, nemlig elevens faglige forhåndsviden. Denne fremgangsmåde kan kaldes pædagogisk-faglig og er modsat den citerede dialog fra engelsk ovenfor, hvor der udelukkende blev spurgt til det faglige og som derfor kan betegnes som faglig-faglig. Den ovenfor citerede engelskdialog handler om det faglige emne, samfundsfagsdialogen handler om elevens viden om det faglige emne.

Der er ingen tvivl om, at langt de fleste dialoger fra projektet ligger i felterne med 'fuldt læreroptag'. Det kan skyldes, at lærerne på forhånd var minded for elevdialoger, og at det var grunden til, at de ønskede at deltage i projektet. Det kan også skyldes, at der i hele dataindsamlingsforløbet var en vedvarende diskussion blandt lærerne om, hvorledes man

skulle gennemføre dialogerne, selvom begreberne udfordring, optag og platform ikke indgik i diskussionerne. Derfor kan de næppe regnes for repræsentative for, hvordan lærer-elevdialoger forløber i gymnasieundervisningen i Danmark. De må snarere betragtes som eksemplariske. Alligevel er der i projektet eksempler på dialoger, der kun delvist eller slet ikke lever op til succeskriterierne og må placeres i andre felter.

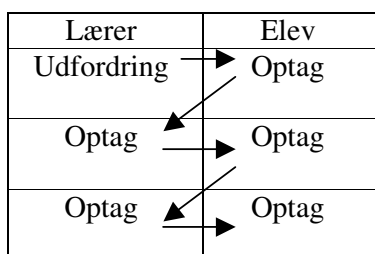
13.5 Den indre balance i undervisningsdialoger, 5 grundtyper

De 5 sandsynlige kategoriseringer af dialoger (se tabel 13.1 ovenfor) er opstillet som simplificerede grundtyper i figur 13.1 nedenfor og er derefter eksemplificeret ved analyse af en typisk dialog for hver kategori. Dette giver samtidig et billede af, hvordan analysen er gennemført.

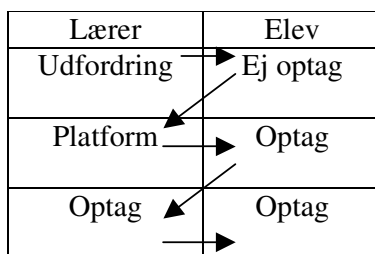
Vi kan opstille forskellige grundtyper for undervisningsdialoger, som hver især udtrykker noget om den indre balance i dialogerne.

Figur 13.1. Den indre balance i undervisningsdialoger, 5 grundtyper

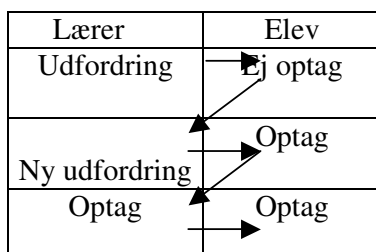
Type 1, kategori (3,3): Fuld indre balance



Type 2, kategori (3,2): Gensidig etablering af fuld indre balance



Type 3, kategori (2,2): Gensidig etablering af delvis indre balance



Type 4, kategori (2,1): Ensidigt forsøg på etablering af indre balance

Lærer	Elev
Udfordring	Ej optag
Platform	Ej optag
Platform	Ej optag

Type 5, kategori (1,1): Manglende forsøg på etablering af indre balance

Lærer	Elev
Udfordring	Ej optag
Ny udfordring	Ej optag
Ny udfordring	Ej optag

13.6 Typeeksempler på dialoger

Jeg har analyseret 5 dialoger fra undersøgelsen som eksempler på de 5 opstillede dialogtyper⁵³. Nedenfor er der foretaget et uddrag fra hver af de 5 typereksempler, som illustration.

13.6.1 Dialogtype 1: Uddrag af dialog med gensidigt optag (3,3)

Matematik i 1htx: Emnet er trigonometri, og eleven var informeret om emnet på forhånd. Der er tale om en 1g i begyndelsen af skoleåret, så læreren kender ikke for alvor til elevens vidensniveau endnu. Derfor er der masser af information til læreren herom i dialogen. Læreren åbner dialogen med en afgrænsning af emnet og en fuldstændig åbning for eleven til at behandle emnet, som han vil.

L: *Hvad vil du fortælle om sinus, cosinus og tangens?*

E: *Det er noget med et koordinatsystem.*

L: *Ok – kan du prøve at tegne det?*

Eleven responderer uden tøven og demonstrerer sikker viden.

E: *Ja – sådan der (tegner et koordinatsystem og en enhedscirkel) (L: ja – ok – godt).
Og så har vi linjen her for eksempel (tegner en ret linje i 1. kvadrant fra 0,0).*

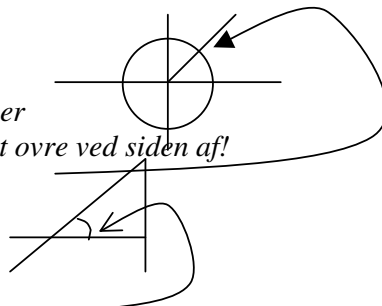
Derefter bygger læreren udelukkende på det, eleven selv har bragt ind i dialogen.

L: *Kan du ikke lige markere hvad er vinklen i den der?*

E: *Vinklen, det er, det er her*

L: *Prøv at tegne en trekant ovre ved siden af!*

E: *En trekant – (tegner)*



⁵³ Analysen er ikke optrykt men findes elektronisk.

- L: Prøv at markere en vinkel
 E: (tegner vinkelmarkeringen)
 L: Hvorfor har du sat den streg der?
 E: Det har jeg altid fået at vide vi sku'.
 L: Hvor stor er den vinkel du har tegnet i enhedscirklen?
 E: (peger på figuren)
 L: De der vinkler vi indsætter i vores enhedscirkel, hvad starter de altid ved?
 E: (peger)
 L: Var det 0 du pegede på?
 E: x (L: x -aksen, ja)
 L: Vi lægger dem altid ind, så x -aksen er det ene ben (E: yes). Hvad er så sinus og cosinus til den vinkel der? Hvor aflæser du sinus for eksempel?
 E: Sinus, det er på y -aksen (der opstår lidt uklarhed fordi eleven peger på x -aksen, idet han måler afstanden fra topvinklen til a -aksen)
-

Alle lærerens spørgsmål har drejet sig om det, eleven har bragt på banen, dvs. fuldt optag fra lærerens side. Eleven har svaret til lærerens fulde tilfredshed, og han kaster derfor det næste element ind i samtalen, nemlig cosinus. Eleven optager det umiddelbart. Eleverne er også opmærksomme på, at samtalen ikke udfordrede samtaleeleven, hvilket fremgår af nedenstående uddrag af observationsrapporten:

I den efterfølgende dialog i den sociale kreds kritiserer de andre elever læreren for ikke at bringe eleven ind i hans usikre viden. De ville have mere pres på eleven. Det leder videre til en drøftelse af, at eleven besad en del sikker viden, selvom han forklarede sinus og cosinus på sin egen facon, som ikke umiddelbart var indlysende for andre, men korrekt.

Formentlig for at imødekomme kritikken åbner læreren for en diskussion i den sociale kreds om, hvad grader er for noget, og han spurgte, om nogen kendte til ny-grader, hvor man tildeler cirklen 400 grader, og han nævnte, at klassen senere ville komme til radianer. Det var en meget interessant diskussion at lytte til, fordi den var kort (blot et par minutter), fordi situationen var intim og uformel, og fordi eleverne åbenlyst var interesserede i at lære. De var blevet introduceret til emnet af en kammerat, og de tænkte med i den efterfølgende diskussion.' (uddrag fra observationsrapport).

13.6.2 Dialogtype 2: Uddrag af dialog med fuldt læreroptag og delvist elevoptag (3,2)

Dansk i 3a: Eksemplet nedenfor er et udsnit af 1. dialog-session i 1. runde i 3a. Det handler om Gustav Wiedes roman, Livsens ondskab. Læreren åbner dialogen med et fuldstændig åbent input.

- L: Du siger bare det du har lyst om den her tekst vi er gået i gang med!
 Eleven forsøger at starte på sikker grund, nemlig ved et referat.
 E: Ja, men så kan jeg da starte med hvad der sker, eller er det vi har læst, eller...
 Læreren griber konsekvent ind og markerer, at hun ønsker metarefleksioner, hvorved eleven får ny udfordring.
 L: Nej, du må gerne gå lidt dybere ind, lynhurtigt, og sige hvad du synes der er spændende ved teksten, hvad synes du der er mærkeligt ved teksten?

I tredje replik tager eleven så udfordringen op og bliver lidt overmodig.

- E: *Ok - jamen, jeg synes ikke den er særlig spændende, fordi jeg synes at det hele er givet på forhånd (L: ja) – jeg synes ikke det er særlig interessant at læse, fordi vi alle sammen godt ved, at det handler om, det er at Gustav Wied, han revser i den danske småborgerlighed (L: ja)*
- L: *Hvordan kan du lynhurtigt spotte det?*
- E: *Ikke nok med at man kan spotte det, man ved det også på forhånd, ikke og så .. skal jeg give eksempler?*
- L: *Ja, for eksempel.*
- E: *Det kan jeg ikke. (fnis fra klassen)*

I den citerede passage afviser eleven, at romanen er interessant. I lærerens respons er der et umiddelbart optag, hvilket kan ses af responsen. 'Hvordan kan du lynhurtigt spotte det'. Læreren har hørt eleven og graver sig ikke ned i et forsvar for Gustav Wieds roman eller et forsvar for, at romanen skal læses i undervisningen. Responsen anerkender elevens tankegang, optager den og spørger til netop tankegangen, formentlig vel vidende at den ikke er velovervejet, men spontan. Den næste replik, eleven må komme med, handler derfor nødvendigvis om hans egen tankegang og i dette tilfælde opdager eleven hurtigt, at han ikke har nogen solid fundering for udsagnet. Han bliver herved opmærksom på grænserne i sin egen viden. Uden optag ville læreren let vikle sig ind i en forklaring om, hvorfor Gustav Wied er interessant, som ikke ville afsløre noget for eleven om svagheder og styrker i hans egen tankegang, men måske blot bekræfte i eleven i, at Gustav Wied er uinteressant. I dette tilfælde har eleven sat sig selv skakmat. Læreren optager dette ved at gå ind og prøve at give eleven udgange fra denne situation, fremfor at bore i at eleven ikke ved det. Det er altså ikke her det sagte, der optages, men hvad det sagte er udtryk for – se det videre replikskifte nedenfor.

- L: *Du behøver ikke gå ned og sige (E: nej) – når du siger jeg kan lynhurtigt se at Gustav Wied vil et bestemt sted hen, hvordan...*
- E: *Blandt andet på grund af de ordvalg han har (L: ja) på den måde at han ..øøhh ..fremstiller personerne .. øh og han..der er ikke ret mange der undgår at blive latterliggjort.*
- L: *Hvordan fremstiller han personerne? Hvad er de så? Er de psykologiske portrætter?*
- E: *Mmm.. nej de er vel karikerede billeder af (L: ja) forskellige..øh .. livs..holdninger.*

Passagen ovenfor kan læses som et forsøg fra lærerens side på at 'redde' elevens udsagn. Men den faktiske effekt er at fastholde eleven på et udsagn, ved at tilbyde professionelle 'forbedringer' i form af introduktion af faglige tænkemåder og et relevant begreb, 'hvordan fremstiller han personerne' og 'psykologiske portrætter'. Eleven prøver at bide på maddingen og kommer faktisk et stykke videre ved at betræde et for ham ukendt eller i hvert fald uvant territorium. Han bevæger sig ind i zonen for usikker viden, hvilket fremgår af brudte sætninger og prøvende formuleringer 'Mmm.. nej de er vel karikerede billeder af (L: ja) forskellige..øh .. livs..holdninger.'

Dernæst griber læreren tilbage til noget eleven sagde i sin første replik, 'jeg synes det hele er givet på forhånd', hvilket er endnu et eksempel på en respons, der klart demonstrer optag. Og med afsæt i dette optag prøver hun at bringe eleven videre og fastholde ham ved formuleringen 'Hvad er hans livssyn så?'

L: Og så siger du at han vil et bestemt sted hen ved det? Og du siger at han vil vise hvor åndsvage småborgerne er. Hvad er hans livssyn så?"

Igen bringes eleven ind i en zone af usikker viden, hvilket ses af hans brudte sætninger og prøvende formuleringer.

E: Hans livssyn er vel ..at .. ja .. der fanget du mig... ja, altså at man ikke skal pakke sig ind i den her lille boble af selvtilfredshed .. æh ja man , ska, sgu.. altså... nææ, nææ... altså, det ved jeg sgu ikke hvordan jeg skal forklare (L: nej).

Det gennemgåede uddrag viser et klart optag hos både læreren og eleven. Hos eleven ses det af, at han hele tiden prøver at tage lærerens udfordringer op og give svar på spørgsmålene. Da læreren i starten af dialogen beder om overvejelser på et metaniveau, giver eleven sig straks i kast hermed. Uanset den umiddelbart manglende succes viser det, at han har forstået lærerens intention og forsøger at respondere i forhold hertil. Analysen viser, at læreren sætter den faglige norm for dialogen, at eleven tages alvorligt og fastholdes på sine spontane udsagn og herved bringes ind i sin zone af usikker viden. Her tvinges eleven til at udforske sin egen viden og grænserne for denne. Både læreren og eleven får vigtig information om elevens faglige niveau. Læreren får lejlighed til at træde i karakter som lærer, hvilket giver eleven vigtig information om lærerens faglige kapacitet og om, hvad faglighed er.

En dialog som den ovenfor analyserede opfylder de skønsmessige kriterier for 'optag' for læreren. Eleven bliver presset på sin sikre viden og formår derfor ikke at optage alle lærerens input. Derfor karakteriseres elevens optag som delvist. Dialogen lever fuldt ud op til intentionerne med den fagligt evaluerende lærer-elevdialog og vil blive kategoriseret som 'fuldt læreroptag' og delvist elevoptag'.

13.6.3 Dialogtype 3: Uddrag af en dialog med delvist læreroptag og delvist elevoptag (2,2)

Dialog i faget Samfundsfag, vuc-hf: Eleven har selv bestemt emnet inden for det stof, der er gennemgået i undervisningen.

Emne: Beslutningsprocesser i EU

L: Du har valgt at vi skulle snakke om EU's beslutningsproces. Prøv at fortælle lidt om EU's beslutningsproces.

E: Ja, jeg har faktisk valgt EU.

L: Ja, men prøv at fortælle lidt om EU's beslutningsproces, det er jo det vi har haft i undervisningen.

Læreren åbner dialogen, og det overlades helt til eleven at tage et initiativ.

Eleven har forberedt sig, hvilket fremgår af de forholdsvis lange indlæg, han kommer med, men har ikke forstået de grundlæggende sammenhænge i EU's beslutningsstruktur, hvorimod de mere overfladiske beskrivende dele af stoffet er forstået. Det kommer til udtryk i nedenstående replikskifte, hvor læreren først tillader eleven et langt indlæg og dernæst er nødt til at stoppe eleven, fordi fejlsluttelsen af, hvad der sker i beslutningsprocedurer, træder tydeligt frem. Dette svarer til et indirekte forsøg på optag af elevens faglige problem i dialogen.

E: EU's beslutningsproces hænger sammen med nogle råd og parlamenter (L: ok) – eller et råd, en kommission og to parlamenter, tror jeg – ok. Beslutningsprocessen

(L: ja) – ok det starter med Kommissionen, hvor der sidder 20 kommissærer, en Kommissionsformand – Romano Prodi – og 2 kommissærer fra de største lande og en kommissær fra resten af landene. Og de tager initiativ til en retsakt, man må ikke kalde det love, for det må man ikke (L: småler) og de initiativer bliver så sendt rundt til de forskellige folketing eller hvad de hedder rundt omkring i EU-landene – alle de forskellige folketing, hvis det hedder det. (L: ja, ja). Og hvis det nu er en retsakt, som har noget med landbrug at gøre, så bliver den sendt rundt til de forskellige fødevareministre. Så hvis vi nu tager Danmark, så - øh – retsakten, den bliver sendt over til Folketinget og så fødevareministeren ser på retsakten, tager den med ned til sit Europaparlament – eller til Europaparlamentet – ikke? Gør den ikke det? Eller fødevareministeren?

L: Mmmm, nej, altså Kommissionen har sendt det til Folketinget. (E: ja)

Eleven fortsætter med sine beskrivelser, og læreren er tilsyneladende fanget i et dilemma: Skal eleven afbrydes i noget der er korrekt, men ikke kommer i dybden? Der kan være tale om en afvejning mellem at give eleven en succesoplevelse og at slå bremserne i for at bringe eleven dybere ned i stoffet. Efter et langt elevindlæg, der ikke bringer nogen 'bedring' siger læreren:

L: Ja – ok så vil vi ikke gå sådan ind i detaljer. Men vi har jo Kommissionen. Den har taget initiativ og der er blevet sendt noget til de forskellige parlamenter og folketing. Hvor sender Kommissionen forslaget videre til, hvor sender den det også til?

Læreren strategi er helt oplagt at få eleven til at beskæftige sig med noget væsentligt ved at udpege et centralt punkt, Kommissionen, hvorfra eleven kan arbejde sig dybere ned i stoffet. Det er et forsøg på indirekte optag af elevens faglige problem i dialogen. Men det lykkes ikke, eleven fortsætter med sin brede, ikke fokuserede fremlæggelse. Læreren skifter strategi og afbryder, når han ikke er tilfreds. Eleven er derfor overladt til at gætte, og først da han når frem til det centrale, Europaparlamentet, holder læreren ham fast med et spørgsmål der peger videre. Stadigvæk er der ikke tale om et direkte optag af elevens faglige problem, se nedenfor.

E: Øh – sender det videre til? De sender det kun til Folketinget.

L: Ja – det har du sagt (E: ok)

E: Eller også til ØSU eller hvad?

L: Det kan de også godt finde på

E: Og regionaludvalget.

L: Det kan de også godt finde på.

E: Og – øh – Europaparlamentet (L: Og Europaparlamentet – ja). Og de skal høre det, de må ikke rigtig sige noget om det? Jo – Europaparlamentet må måske sige noget om det. (L: De må ikke sige noget om det?) – må de ikke det? (Latter).

L: Hvad er det Europaparlamentet ikke må?

Eleven er nu fanget og kan ikke optage lærerens spørgsmål. Svarene viser, at eleven kender til stoffet og kan beskrive Europaparlamentet, men ikke har forstået det centrale i EU's beslutningsprocesser. Dialogen kommer ikke ud af stedet, den kører i ring. Analysen af dialogen viser, at læreren har forstået elevens manglende dybdekendskab til stoffet og hermed har konstateret elevens usikre viden, men undlader at optage dette direkte i dialogen formentlig af pædagogiske årsager. Det fører til et de facto manglende

optag af det faglige problem i elevens oprindelige indlæg. Læreren optager hermed kun elevens indlæg overfladisk, og dialogen udvikler sig ikke til en egentlig udveksling. Der er også problemer med elevens optag af lærerens indlæg, hvilket understøttes af nedenstående citat fra observationsrapporten:

Det er tydeligt på elevens fremfærd, at han mener at have forstået EU's beslutningsprocesser, som han opfatter som synonymt med EU's beslutningsstruktur.

Men der er nogle alvorlige fejl og uklarheder:

- forholdet mellem regering og Folketing
- hvilken instans der er mest betydningsfuld i EU?
- hvad er Europaudvalget og hvor hører det til?

Andre, f.eks. hvad en høring vil sige, hvad Kommissionens kompetence er mv.

Der ligger også antydningen af en misconception, ikke fagligt acceptabel forforståelse (som er alment udbredt), nemlig at EU er aktiv i forhold til initiativer og lande, og at landene kun er reaktive i forhold til EU.' (uddrag fra observationsrapport).

Dialogen kategoriseres derfor som delvist læreroptag og delvist elevoptag (2,2).

13.6.4 Dialogtype 4 : Eksempel på en dialog med delvist læreroptag og non elevoptag (2,1)

Dialog i faget dansk i en 1 g:

Emne: Aviser – omnibusaviser

Læreren starter dialogen med at introducere et vanskeligt begreb, som eleven ikke forstår.

L: Dagens emne er aviser, nærmere omnibusaviser.

E: Hva' for nogen aviser? (fnis) (latter fra klassen og læreren).

Elevens manglende forståelse optages ikke, selvom den tydeligvis er konstateret i form af fnis fra læreren. Det kan tolkes positivt som en indbyrdes forståelse mellem læreren og eleven om at det ikke skal berøres igen, men det efterlader under alle omstændigheder eleven i en uforløst situation, med en underliggende fornemmelse af ikke at kunne leve op til de faglige krav. Læreren går videre med noget helt andet.

L: Jeg skal lige høre, læser du avis?

E: Meget sjældent (L: ja) – en gang i mellem – meget sjældent (L: ja)

L: Når du gør, hvilken type avis er det så?

E: MetroXpress (E: fnis) (L: MetroXpress – ok)

L: Går du så efter noget specielt?

E: Nej

L: Ok – det er simpelthen fra en ende af

E: Ja

Læreren stiller et autentisk spørgsmål: Læser du aviser? Eleven nævner MetroXpress, men læreren vil tilsyneladende gerne hen til klassiske omnibusaviser og introducerer derfor eksempler på disse (se nedenfor). Det tyder på at læreren faktisk ikke er ægte interesseret i elevens svar, hvilket gør spørgsmålet pseudoautentisk. Det er anden gang i samtalen, at optag af elevindlæg er undladt.

L: Du kender godt sådan nogle aviser som Politiken og Jyllands Posten, ikke?

E: mmhu

L: Hvad er det for en type aviser?

- E: Øh – det er sådan nogen der skriver om nyheder – hvad hedder det – relevante nyheder.
- L: Det kan man godt sige. Kan du sige mere?
- E: ...Det kan jeg nok godt, hi, hi, hi..
- L: Det jeg fisker efter er særlige kendetegn?
- E: ...øh... ja, hø, hø hø...

Eleven har et indlæg om nyheder, men læreren 'fisker' efter eget udsagn efter noget andet. Det er tredje gang i dialogen, at læreren undlader at optage et elevindlæg.

- L: Kan du huske vi har haft sådan en historisk gennemgang af aviserne? Avisens udvikling, det er i den bane, du skal tænke.
- E: Hø, hø, hø jeg kan godt huske vi har haft det, men jeg kan ikke huske...hvad det lige indeholdt.
- L: Omnibusaviser – siger det dig noget?
- E: Nej (L: nej – ok)

Dialogen kommer ikke ud af stedet, fordi læreren vil vide noget, eleven ikke ved. Læreren forsøger sig dernæst med et naboemne.

Analysen viser, at læreren i faser af dialogen ikke optager elevens indlæg, formentlig fordi hun har et bestemt fagligt formål med dialogen, som ikke defineres ud fra elevens respons, men er defineret på forhånd. I andre passager af dialogen forsøger læreren at optage elevens indlæg og har en vis succes hermed. Det kan være vanskeligt at kategorisere dialogen, men læreren forsøger i passager med optag, og eleven responderer fornuftigt, men eleven formår ikke at optage lærerens afgørende input. Derfor kategoriseres dialogen som delvist læreroptag og non elevoptag (2,2), men det er en hårfin afgørelse. Der er tendenser i dialogen, der peger på, at også eleven foretager optag. Disse er blot meget spinkle. Det kunne tyde på, at selve kategorien måske ikke er realistisk. Et vist læreroptag vil måske producere et vist elevoptag.

13.6.5 Dialogtype 5: Eksempel på gensidigt non-optag (1,1)

Dialog i faget dansk i en 1. g: Emnet for samtalen er markører i en tekst. Eleven ved, hvad markører er, men er ikke i stand til at udfolde det. Samtalen kommer derfor ikke nogen vegne i den retning, læreren har tænkt sig.

- L: Vil du fortælle mig om begrebet markør i forbindelse med digte?
- E: Markører det er de ting man fremhæver fra digtet som betyder mest (L: ja) – sådan hvad jeg kan huske.
- L: Hvordan – ting?
- E: Øh – var det personer?
- L: Du fortæller mig det!
- E: (lang pause).....øhm.....det var det som, ting man lavede, som førte ind i digtet (L: ja)
- L: Ja – og hvad skal man bruge det til?
- E: Man kan sætte sig ind i digtet, måske til at...(pause) til at forstå det bedre, leve sig ind i det (L: ja).

I første omgang foretager læreren optag, idet hun bygger videre på det, eleven selv har introduceret, nemlig digte.

- L: *Hvad vil det sige at forstå et digt?*
 E: *At man.... (hi, hi)... forstå på den måde, at man kan leve sig ind i det, altså ...man forstår hvad det er det handler om.*
 L: *Forstår man digte på samme måde som man forstår noveller?*
 E: *.... nej .. det tror jeg ikke man gør. Jeg ved ikke rigtig hvad forskellen er, men jeg tror bare ikke man gør det på samme måde.*
 L: *Så fortæl mig noget om, hvordan man læser digte.*
 E: *Altså digte de er jo for det meste sat op, så sådan så man - enten rimer det eller...det har en vis betydning. Man skal forstå et digt for at det har en betydning. Ved noveller der kan man for det meste bare læse sig til det.*
 L: *Hvad vil det sige at forstå et digt?*
 E: *Jamen der er svært at forklare.....(pause).....jeg ved ikke hvad jeg skal svare (L: ok).*
 L: *Hvad bruger vi digte til?*
 E: *Æhm...til musik og sådan noget lignende.....æhm musik og sange.....(L: ja).....til og øh mange forfattere skriver deres tanker ned i digte (L: ok)...eller – nogen gør i hvert fald. Jeg kender da også et par stykker der gør (stille fnis) – de er ikke forfattere – men...personer.*

I den citerede passage har eleven berørt to emner, som hun forbinder med digte, nemlig rim og musik. Men de er begge uden for det emne, læreren har tænkt sig, nemlig markører. Og læreren tager dem ikke op. Eleven får ikke lejlighed til at uddybe. De forbigås i tavshed. Læreren går i stedet videre med det, eleven har demonstreret ovenfor, at hun ikke har begreb om, nemlig hvordan et digt skal forstås, og hvordan man skal arbejde med digte. Dialogen kommer ikke ud af stedet.

I stedet for at optage hvad eleven siger og lade eleven udbygge sin tankegang, dvs. knytte an til elevens udgangspunkt, introducerer læreren et nyt begreb, 'narrativ', som eleven ikke er i stand til at knytte an til. Dialogen fastholdes dermed i et meget ufrugtbart spor.

- L: *Du snakkede om at digtene kunne bruges til at forfatterne skrev deres tanker ned (E: mmhu). Hvad kan læserne bruge digtet til?*
 E: *Til og læse om andre folks oplevelser (L: oplevelser?) – lidt...(L: ok).*
 L: *Hvad finder vi som regel i digte. Hvad er de mest præget af, indholdsmæssigt?*
 E: *uhm ... barndom, tror jeg (L: ok) – ja det ved jeg ikke. Kærlighed! (L: kærlighed?) mange digte er i hvert fald præget af det.*
 L: *Siger begrebet 'narrativ' dig noget?*
 E: *ahhva' for noget?*
 L: *Narrativ!*
 E: *um, um (L: nej)*
 L: *Fortælling. En fortælling, hvad er det?*
 E: *Det er hvor man beskriver noget (L: ja det er det).*
 L: *Er et digt en fortælling?*
 E: *Japause....altså man beskriver noget i digtet, man kan beskrive ens barndom, man kan beskrive....*

Eleven kan ikke give tilfredsstillende svar på lærerens spørgsmål og vender i den citerede passage for tredje gang tilbage til det tema, hun forbinder med digte, nemlig kærlighed. Denne gang optager læreren tilsyneladende elevens udsagn. Men det er kun tilsyneladende. Godt nok benytter læreren termen 'kærlighed', men det er ikke en

opfordring til eleven om at uddybe, men derimod endnu et forsøg på at få eleven til at se på det mere tekniske ved tekster. Det har eleven demonstreret igennem hele samtalen, at hun ikke er i stand til og det demonstrer hun så endnu en gang.

- L: *Er der så forskel på den måde de behandler emnet kærlighed på, f.eks.?*
 E: *Ja*
 L: *Kan du beskrive?*
 E: *I et digt der er der for det meste.. æhh.... nej jeg ved ikke hvordan jeg skal beskrive det....I digte tager man bare de mest – hvad hedder det – mest ..nej.....jeg ved ikke hvordan (ikke hørbart ord) er(L: nej)....Lang pause*
 L: *Du har en idé om at der er en forskel*
 E: *Ja – jeg kan bare ikke lige.*

Den analyserede dialog må karakteriseres som en mislykket dialog. Læreren har et formål med samtalen og fastholder dette hele vejen igennem. Selvom hun hører elevens udsagn, går hun ikke ind i dem. Hun optager dem ikke. Eleven er ikke i stand til at optage lærerens udsagn på det faglige niveau de fremsættes. Derfor må dialogen karakteriseres som 'gensidigt non-optag'.

13.7 Sammenfatning af de 5 dialogtyper

Konkluderende må det fremhæves, at der er tale om en kvalitativ analyse, hvilket betyder at der er et skøn involveret, selvom dette skøn er nøje reguleret af optag-begrebet. Det var især svært at finde et eksempel på en dialog 4-type i materialet, og der kan argumenteres for, at det eksempel der er fremlagt er en dialog 3-type. Dialogerne er indplaceret i skemaet, se tabel 13.2 nedenfor.

Tabel 13.2.. Kategorisering af de 5 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler mhp. optag

↑ Elev- optag	(1,3): 'ensidigt elevoptag'	(2,3): delvist læreroptag', 'fuldt elevoptag,	(3,3): 'gensidigt optag'
	(1,2): non-læreroptag', 'delvist elev optag,	(2,2): 'delvist læreroptag, delvist elevoptag'	(3,2): 'fuldt læreroptag', 'delvist elevoptag'
	(1,1): 'gensidigt non-optag'	(2,1): delvist læreroptag', 'non elevoptag,	(3,1): 'ensidigt læreroptag'
	Dialog 5	Dialog 4	Dialog 1
			Dialog 2
			læreroptag →

Tabel 13.2 ovenfor giver et godt overblik over de 5 dialogers placering. Den optimale placering er i felt (3,2), hvor dialog 2 er placeret. Det skyldes, at læreren har til opgave at søge grænsazonen for elevens viden, hvilket betyder, at dialogen bringes til et punkt, hvor eleven ikke er i stand til at optage fuldt ud. Det sker ved, at læreren regulerer sværhedsgraden i dialogens forløb. Også placeringen i felt (2,2) anses for at være positiv, selvom den ikke er optimal. Placeringen i felt (3,3) kan være positiv, men er generelt udtryk for, at sværhedsgraden af dialogen ikke har været stor nok. Placeringen i felterne

(1,1) og (2,1) anses for at være meget uhensigtsmæssig, da eleven ikke formår at optage lærerens indlæg, hvilket definitorisk er udtryk for, at læreren ikke har taget udgangspunkt i elevens faktiske forhåndsviden.

13.8 Sammenfatning af den kvalitative dialoganalyse

I tabel 13.3 nedenfor er samtlige optagne dialoger i eksperimentet opgjort og kategoriseret. Det fremgår heraf, at langt den hyppigste dialogtype består af fuldt læreroptag og delvist elevoptag. I alt 48,6 % af dialogerne falder i denne kategori. Det er samtidig den kategori, der betragtes som den mest succesfulde, fordi den bevæger sig ind i elevens zone af usikker viden (jf. argumentationen ovenfor). Det er vigtigt at understrege, at det er *via optag*, at læreren presser eleven fagligt. Hvis det blot er et fagligt pres læreren udøver, dvs. en overhøring hvor læreren har sine spørgsmål mere eller mindre klar fra start, vil fagligt svage elever let havne i en situation, hvor de ikke kan optage. Hermed er der heller ikke noget fagligt for læreren at optage og vi ender i en gensidig non-optag situation. Fokus i dialogen bliver hermed rent fagligt (eksamination) og ikke pædagogisk-fagligt. Opmærksomheden er derfor rettet mod, *om eleven besidder en bestemt faglig viden* og ikke, *hvilken faglig viden eleven besidder på det pågældende faglige felt*. Enkelte af dialogerne er kategoriseret som gensidig non-optag (6,9 %) eller som delvist læreroptag og non elevoptag (2,7 %), i alt knap 10 % af dialogerne. Disse dialoger lever ikke op til succeskriterierne. En stor del af dialogerne lever delvist op til succeskriterierne, det er dialoger, der er kategoriseret som delvist læreroptag og delvist elevoptag (19,4 %), og dialoger, der er kategoriseret som fuldt læreroptag og fuldt elevoptag (22,2 %), i alt 41,6 %.

Tabel 13.3. Fordeling af lærer- og elevoptag i samtlige 72 dialoger der er optaget og transkriberet

	Læreroptag		Elevoptag		sum	
	N	%	N	%	N	%
fuldt optag					16	22,2
delvist optag			14	19,4	35	48,6
non-optag	5	6,9	2	2,7	7	9,6
Sum	5	6,9	16	22,1	51	70,8
	non optag		delvist optag		fuldt optag	

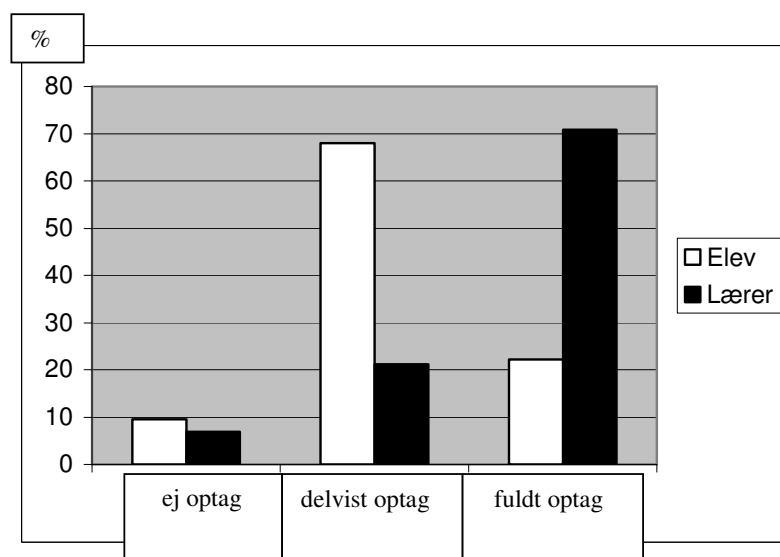
Der kan være flere grunde hertil. Det kan være vanskeligt for læreren at bringe dialoger med meget dygtige elever ind i zonen for elevens usikre viden, uden at tilhørereleverne bliver helt eller delvis tabt. Derfor kan det være, at en lærer vælger at lade en dialog falde ud som fuldt læreroptag og fuldt elevoptag. Det er selvfølgelig også en mulighed, at læreren ikke er opmærksom nok eller ikke formår at bringe dialogen dertil. Hvis læreren bevidst eller ubevidst undlader at optage eleven fuldt ud, betyder det at eleven i passager af dialogen fastholdes i en faglig dagsorden frem for en pædagogisk-faglig dagsorden. Dialogen vil således blive kategoriseret som delvist læreroptag. Hvis eleven optager delvist falder dialogen ind i kategorien delvist læreroptag og delvist elevoptag. Hvis eleven ikke optager, så kategoriseres dialogen delvis, læreroptag og non elevoptag.

Det må understreges, at den kvalitative analyse beror på et skøn, forskeren foretager ud fra nogle opstillede kriterier, og at en anden forsker vil kunne skønne anderledes i det enkelte tilfælde, idet der er grænsetilfælde, som det ikke er muligt at placere med sikkerhed. Men den store andel af dialoger, der er blevet karakteriseret som helt eller delvis succesfulde (48,6 % og 41,6% ⁵⁴), sikrer, at billedet næppe ville falde meget anderledes ud, hvis en anden forsker skulle foretage skønnet. Derfor anses resultatet for at være et gyldigt udtryk for hvordan eksperimentet overordnet set er faldet ud, og et udtryk for, at dialogerne faktisk er brugbare til deres formål.

Det foretagne skøn understøttes af oplevelsesanalysen, som kan ses i kapitel 15. Den peger nemlig også på den sammenhæng, at faglig udfordring af eleven medfører, at denne kun er i stand til at optage lærerens indlæg delvist. Se kapitel 15, punkt 15.5.

I figur 13.2 nedenfor er henholdsvis lærerens og elevernes optag i de 72 dialoger afbildet. Det viser det forventede billede, at læreren i højere grad end eleverne optager fuldt ud. Men figuren viser også, at eleverne i høj grad er i stand til delvist at optage lærerne, hvilket peger på en vis gensidighed i dialogerne.

Figur 13.2. Fordeling af optag for hhv. elever og lærer i 72 dialoger



⁵⁴ De 41,6% fremkommer som summen af 19,4 og 22,2, jf. tabel 13.3.

Kapitel 14

Sporanalyse

”Validity in qualitative research depends on careful instrument construction to ensure that the instrument measures what it is supposed to measure.” (Patton 2002 : 14).

14.1 Indledning

Hvis vi ændrer Patton-citatet ovenfor, fra at handle om *qualitative research* til at handle om *qualitative assesment*, siger det meget præcist, hvad sporanalyse går ud på. Nemlig at undersøge validiteten af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab.

For at være brugbar som evalueringsredskab skal lærer-elevsamtalen kunne tilvejebringe information (spor), som fortæller os noget om karakteren og omfanget af samspillet mellem undervisningen og læreprocessen (jf. fig. 7.1). Hvis sporanalysen kan vise, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale faktisk gør det, er der tale om en validering af den som evalueringsredskab.

Tankegangen er den, at læreprocessen i sin helhed er alt for kompleks til, at den kan undersøges empirisk. Men en del af læreprocessen består af observerbare lærehandlinger, f.eks. elevers dialogiske indlæg i en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Da disse handlinger er integreret i den komplekse læreproces (jf. fig. 11.1 side 158), åbner de for en empirisk analyse af læreprocessen. Sporanalysen forsøger at besvare spørgsmål om, hvorvidt undervisningen har sat sig tydelige spor i en elevs besvarelse af et fagligt spørgsmål eller ej. F.eks. om eleven anvender begreber og redskaber fra undervisningen i sin besvarelse. Eller om eleven kun benytter sig af hverdagsviden. Hvis analysen kan svare på de spørgsmål, har vi en validering af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale brugbarhed som evalueringsredskab.

Sporanalysen har også et selvstændigt formål, nemlig at fungere som evalueringskriterium.

I en sporanalyse gælder det om at lede efter spor og at undersøge de spor, man finder, for at kunne sige noget om hvad eller hvem, der har afsat dem. Sådant en metode benytter jægeren, når han opsporer sit bytte, og videnskabeligt benytter både geologen, arkæologen, historikeren og andre sig af metoden. Et godt eksempel er fodspor fra dinosaurer, som fortæller forskeren om disse dyrs størrelse og levevis. Et andet godt eksempel er analyse af iskerner fra indlandsisen for spor af pollen og andet materiale, som kan fortælle forskerne noget om klimaet og vejret i tidligere tider. Begge eksempler er kendetegnet ved, at sporene findes i form af et fysisk materiale, der kan analyseres. Sporanalyse er en empirisk metode, hvor forskeren indsamler spor, analyserer disse og opstiller hypoteser om deres opståen og dermed om de fænomener, der har afsat dem.

At benytte en sporanalyse i pædagogisk forskning, der beskæftiger sig med læreprocesser, som på ingen måde består af et fysisk materiale, kræver nogle helt fundamentale antagelser. Den ene er, at menneskets læreproces opfattes som en kompleks og kumulativ proces (det vil sige en udviklingsproces fra noget simpelt til noget komplekst). Den komplekse læreproces består af flere delprocesser. Hver delproces afsætter sig spor i den komplekse læreproces, og disse spor kan fortælle en historie om læreprocessen, hvis de kan genfindes. Den anden er, at vi faktisk har adgang til empirisk at indsamle og studere disse spor. Begge forudsætninger har jeg beskæftiget mig med i de teoretiske afsnit om læring. Der er her argumenteret for det sociokulturelle læringssyn,

der siger, at læreprocessen består i en medieret vekselvirkning mellem det sociale og det mentale, og at denne vekselvirkning kan analyseres som lærehandlinger. Dialogen er et af de helt centrale medier for læreprocessen, og dialogiske handlinger (indlæg i dialoger) kan dermed analyseres for spor, der kan fortælle os noget om, hvad der historisk har influeret, og hvad der aktuelt influerer på læreprocessen. Læreprocessen er således tildels empirisk tilgængelig ved analyse af lærehandlinger.

Analogien til de ovennævnte videnskaber holder dog kun et stykke ad vejen. I modsætning til f.eks. pollen indefrosset i indlandsisen eller dokumenter i et arkiv, ligger læringsspor ikke blot stablet som uvirksomme spor fra svundne tider, der venter på at fortælle os deres historie. Læringsspor arbejder dynamisk sammen med alle de nye spor, der kommer til, hvorved de forandrer sig, hvilket er en væsentlig grund til at tale om læreprocesser og ikke om læring som en fast størrelse. Og det peger på en svaghed ved at benytte sporanalyse i forbindelse med læreprocesser. Læreprocesser er dynamiske. Mennesket lærer hele tiden, forstår pludselig tingene på en ny måde, kombinerer sin viden på en ny måde osv. Det betyder, at sporanalysen ikke må benyttes alt for håndfast og detaljeret, og næppe kan bruges i en generel analyse af læreprocessen. Der er alt for mange skøn og fortolkninger involveret i bestemmelsen af et spor, til at det kan lade sig gøre. Men i undervisningssammenhæng, hvor konteksten og det udsnit af læreprocessen, vi interesserer os for, er nogenlunde klart afgrænset af skoleform, fag, faglige mål, pensum og fagligt niveau, er det værd at prøve.

14.2 Eksempler på spor i udsagn

Et læringsspor er et aftryk, der er afsat af en videnskilde eller en læreproces i et udsagn. Hvis der i et udsagn f.eks. indgår udtrykket 'faktorernes orden er ligegyldig', er der stor sandsynlighed for, at vi har med et spor fra undervisning at gøre. Vi kan endda præcisere det som et spor fra matematikundervisning. Et mere kompliceret tilfælde har vi i følgende udsagn: 'Han blev opereret for en ondartet svulst, men klarede den alligevel ikke. Det er altid de bedste, der dør først'. Her bliver sporanalysen lidt vanskeligere, fordi vi nu er nødt til at inddrage konteksten. Hvem er det, der siger sætningen? Og i hvilken anledning? Hvis det er lægen, vil vi kunne identificere to videnskilder, 1. den lægefaglige (ondartet svulst) og 2. hverdagserfaringen (de bedste dør først). Hvis det er en pårørende lægmand, vil vi også kunne identificere to videnskilder, nemlig 1. lægens besked (ondartet svulst) og 2. hverdagserfaringen (de bedste dør først). Sporet 'ondartet svulst' henviser altså til to forskellige videnskilder eller to forskellige læreprocesser, alt afhængig af konteksten. Hvis vi ikke kender konteksten, kan vi ikke gennemføre sporanalysen.

14.3 Præcisering af sporanalysen

I den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale er konteksten meget klar. Vi har at gøre med udsagn i en undervisning i et konkret fag og vi ved, at det er elever på et bestemt fagligt niveau, der udtaler sig. Vi kender deres køn og alder og har nogenlunde præcise forestillinger om deres opvækst og sociale vilkår og hermed deres sandsynlige erfaringsgrundlag. Uden denne viden ville analysen ikke være mulig. Men selv i en sådan enkel og forholdsvis entydig kontekst er sporanalysen forbundet med nogle problemer. I realiteten er der, i ethvert udsagn, så mange spor med en så kompliceret historik, at det er umuligt at kortlægge dem. Et udsagn kan ses som en kompleks og unik sammensætning af spor fra alle mulige kilder, lige fra elementær ustruktureret sprogindlæring i de første barneår til undervisning i komplicerede teorier. Vi er derfor nødt til at kunne forenkle analysen. Det gør vi ved at se på det faglige problem, der er emne for den fagligt

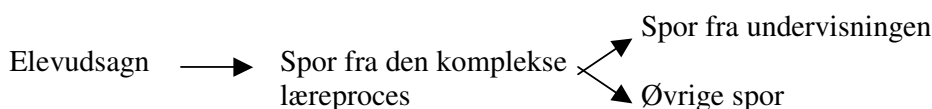
evaluerende lærer-elevsamtale. Analysen handler om at se på, hvordan eleven håndterer det konkrete faglige problem eller faglige element, der er i fokus. Vi interesserer os for, hvilke redskaber og hvilken viden eleven benytter i sit arbejde med det konkrete faglige problem.

Er det redskaber og viden, der med en vis sandsynlighed stammer fra den aktuelle undervisning, fra anden undervisning eller fra hverdags erfaringer? Hvis f.eks. en gymnasieelev i samfundsfag besvarer et spørgsmål om, hvad demokrati er, ved at sige '...at det er noget med at flertallet bestemmer...', så vil sporanalysen sige, at der er tale om et spor fra hverdags erfaringen. Der er ikke noget i udsagnet, som tyder på undervisning i demokrati. Hvis udsagnet derimod er '...at det er noget med at flertallet bestemmer, men at mindretallet også har rettigheder...', så vil sporanalysen sige, at der sandsynligvis er tale om et spor fra undervisningen, idet folk i almindelighed ikke tænker på mindretalsbeskyttelse, når de skal forklare, hvad demokrati er. Det kan godt være, at det kun er et svagt spor. Der er stadig en fortolkning involveret. Hvis udsagnet derimod lyder '...at vi må skelne mellem forskellige demokrati-typer, hvor de centrale er hhv. repræsentativt demokrati og direkte demokrati. At demokratiet stammer fra det gamle Grækenland, og at vi i Danmark har haft demokratiske forfatninger siden 1849', vil vi finde spor fra både samfundsfagsundervisningen og fra anden undervisning (historie og oldtidskundskab), men ingen spor fra hverdags erfaringerne. Og det vil ikke være muligt at vide præcist, hvilken undervisning sporerne leder hen til. Det kan også være, at et og samme spor kan lede hen til undervisning i flere fag på samme tid.

14.4 Operationalisering af sporanalysen

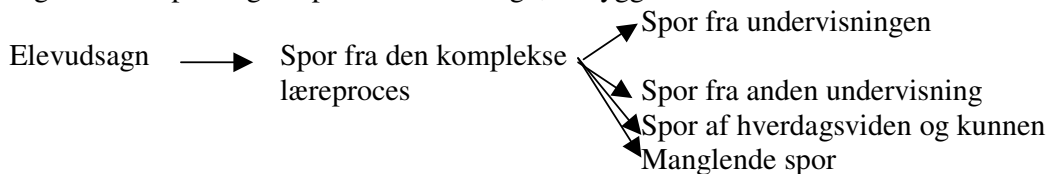
I denne undersøgelse gælder det om at undersøge de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler for spor af undervisningen og den komplekse læreproces. Udtrykket 'den komplekse læreproces' benyttes som samlebetegnelse for alle de læreprocesser, eleven er involveret i. Påvirkning fra undervisningen er derfor logisk set en integreret del af den komplekse læreproces. Den delproces, vi først og fremmest er interesseret i, er undervisningens indflydelse. Vi vil derfor prøve at udskille den fra den øvrige komplekse læreproces. Denne analytiske opdeling betyder, at vi i et konkret elevudsagn vil kigge efter spor fra undervisningen og betegne resten som spor fra den øvrige komplekse læreproces. Se figur 14.1 nedenfor.

Figur 14.1. Opdeling af spor i et elevudsagn, simpel model



Analysen kan forfines ved yderligere at opdele den øvrige komplekse læreproces i forskellige spor. Vi kan således være interesseret i at undersøge om der er spor fra anden undervisning. Og vi kan være interesseret i at lede efter bestemte spor, vi i forvejen forventer vil være tilstede. Hvis vi ikke finder disse forventede spor kan vi tale om manglende spor. Se figur 14.2 nedenfor.

Figur 14.2. Opdeling af spor i et elevudsagn, udbygget model



I praksis skelner analysen således mellem tre videnskilder:

1. undervisningen
2. anden undervisning
3. hverdagsviden

Idéen er, at elevens lærehandlinger kan opfattes som et mødested, hvor det er muligt at se spor af videnskilderne. Hvis lærehandlingen ikke rummer spor af undervisningen, antages det, at undervisningen ikke har nogen indflydelse på lærehandlingen, dvs. ikke reelt influerer på og spiller sammen med læreprocessen. Det kan bruges i evaluerings-øjemed. Analysen omfatter kun en type lærehandlinger, nemlig elevernes replikker i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Vi kan skelne mellem høj grad, middel grad, lav grad og ingen undervisningsindflydelse på elevernes replikker (lærehandlinger).

Et spor er en information om, hvilken viden og hvilke redskaber, intellektuelle og fysiske, en elev benytter sig af til løsning af konkrete faglige problemer inden for et fag. En lærehandling, f.eks. en faglig dialog, er fuld af spor fra elevens komplekse læreproces, herunder tidligere undervisning. Bare det faktum at eleven har et sprog, er et markant, men også meget komplekst spor både fra hverdagsviden og fra anden undervisning. Det er dog ikke den slags komplekse spor, vi interesserer os for i denne sammenhæng. Interessen samler sig her om at spore netop dén 'faglige' viden og dé 'faglige' redskaber, en elev benytter til løsning af et specifikt fagligt problem. Benytter eleven redskaber, som foreskrives af faget, f.eks. anvendelsen af bestemte begreber og metoder, og som indgår i undervisningen? Eller benytter eleven redskaber fra sin hverdagsviden og hverdagskunnen? Eller fra andre fag?

Metabetragtninger over et emne udgør særlige tilfælde, fordi sådanne betragtninger kun kan gennemføres ved at kombinere mange forskellige videnskilder på en gang, men det er ikke sikkert, at de enkelte videnskilder afsætter eksplicite spor. Hvis en elev formår at gennemføre meningsfulde metabetragtninger over et fagligt problem, antages det derfor, at eleven trækker på sin viden og erfaring generelt, dvs. involverer både undervisningen, anden undervisning og hverdagsviden. Der kan nemlig ligge en avanceret selektion af viden bag et udsagn. Så selvom f.eks. hverdagsviden ikke optræder med eksplicite spor overhovedet, har den alligevel haft indflydelse, netop i og med at den er bortselekeret. Når den er tilstede i udsagnet, er det netop fordi, eleven vælger at inddrage den, og omvendt, når den ikke er tilstede, er det netop, fordi eleven vælger at udelade den.

Analysen starter med at identificere, hvilke faglige elementer, der indgår i samtalen. Elevernes replikker i forbindelse med hvert enkelt fagligt element analyseres dernæst for spor af:

1. Undervisningen (uv). Forstået som den aktuelle undervisning. I praksis svarer det til den undervisning, klassen har fået i det pågældende fag i deres gymnasieforløb.
2. Anden undervisning (au). Det svarer til tidligere undervisning i faget (f.eks. folkeskolen) og undervisning i andre fag.

3. Hverdagsviden (hv). Det svarer til viden, som eleven har andre steder fra. F.eks. fra familie, kammerater, fritidslivet medier, arbejde etc.
4. Metaviden (meta). Forstået som elevens selvstændige reflekterede overvejelser over emnet, og det antages, at metaviden trækker på alle videnskilder, også selvom der ikke er eksplicitte spor af dem i det analyserede udsagn.

Logisk set leder det til en femte kategori, nemlig:

5. Manglende viden/spor (mv). Det svarer til, at eleven ikke ved noget om det faglige element og derfor heller ikke er i stand til at afsætte de spor, vi ville forvente.

En elevs behandling af et fagligt element kan indeholde flere spor fra undervisning og flere spor fra f.eks. hverdagsviden. Det rejser et problem med, hvor mange spor der skal registreres. I denne analyse har jeg valgt kun at registrere ét undervisningsspor, ét hverdagsspor etc. pr. fagligt element, uanset om der kan siges at have været 1 eller 10 relevante spor. Selvom vi i et fagligt element kun kan konstatere et svagt spor af undervisningen og i et andet kan konstatere 5 tydelige spor, registreres de begge med ét (1) og kun ét spor af undervisningen. Det er klart, at analysen hermed mister noget information, som kunne være relevant. Men valget er foretaget for ikke at komme for langt ud i fortolkningerne. I analysen viste det sig rimelig let at konstatere, *om* der var undervisningsspor eller ej, men hvor mange, der var tilstede, var svært at afgøre. Et givet fagligt problem lægger måske op til, at eleven benytter et bestemt fagligt begreb, et andet problem lægger måske op til, at eleven overvejer flere faglige begreber. Man kan ikke afgøre, hvad der er mest fagligt. Det er slet ikke givet, at det udsagn, der rummer flest undervisningsspor, er det fagligt bedste. Det kan endda være, at den, der kun sætter ét begreb i spil, netop gør dette på grund af en sikker viden om, hvilket begreb der er relevant.

14.5 8 konkrete typeeksempler på sporanalyse

Nedenfor gennemgås 8 konkrete typeeksempler på sporanalyse. Analyserne er gennemført i dialoger fra forskellige af de deltagende klasser og fag. I nogle af eksemplerne citeres forholdsvis korte uddrag fra en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale for at tydeliggøre en bestemt type spor. I andre tilfælde citeres hele samtaler for at give et indtryk af, hvordan en samtale kan rumme forskellige spor i forskellige faser eller omvendt kan være låst til en bestemt type af spor. De valgte eksempler er ikke udvalgt så de er repræsentative for de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, der blev gennemført i projektet, men netop udvalgt som principielle typer. Det første eksempel er et meget kort citat, som viser, hvorledes man kan identificere spor af undervisning.

14.5.1 Eksempel 1 (spor af undervisningen): Uddrag af samtale 3, 3a, faget dansk

L: *Ja, hvad er det for noget, sådan en dannelsesroman?*

E: *Det er, ja hvis man nu skulle sige årene for både dannelsesroman og udviklingsroman, så følger man ofte et helt liv, faktisk fra helt ung person til døden, næsten, ikke.*

L: *Ja, gør man det i begge typer romaner?*

E: *Ja.*

L: *Ja, det kan man i hvert fald godt.*

E: *Æhh .. en dannelsesroman, der har forfatteren på forhånd gjort sig nogle overvejelser om, at den skal ende med at personen, den person man følger, ender i et dannesideal, altså lever op til et ideal. Og æhh ...*

Det faglige element i den citerede passage er 'dannelsesroman' og påbegyndelsen af et nyt fagligt element 'dannelsesideal', og eleven svarer med en viden, som skønnes kun kan stamme fra undervisningen. Elevreplikken registreres med spor af undervisningen.

14.5.2 Eksempel 2 (spor af undervisningen): Uddrag af samtale 7, vuc-hf, faget samfundsfag

- L: Du har valgt at vi skal snakke om flygtninge og indvandrere (E: ja) her i dag og jeg vil lige starte med at spørge – nu har vi jo haft om flygtninge og indvandrere i en periode – var der noget der overraskede dig?*
- E: Ja. Det var der. Det var overraskende at der var forskel.*
- L: Forskel på ..?*
- E: Ja forskel på hvad det var, fordi jeg havde taget flygtninge og indvandrere for en stor forsamling (L: ok) som fremmede...bare. (L: ja) Nu kan jeg godt se der er forskel (L: ja).*
- L: Var der andre ting der overraskede dig?*
- E: Hm. Hm....ja egentlig at vi vil gerne have dem – altså nu er det indvandrerne – da vi havde brug for dem, men de skal ikke tage vores job og de skal ikke tage vores koner og børn og altså gifte sig ind, altså der alligevel noget der hedder racisme i Danmark (L: ok) selvom vi på overfladen gerne vil se så gode ud som muligt. Så eksisterer det når det kommer helt ned i det allermindste, hvor det gælder ens egen ejendom, så er det der alligevel, eller arbejde eller hjem eller noget.*

Det første faglige element er 'forskell på flygtninge og indvandrere'. Det er et klart spor af undervisningen (det siges direkte af eleven), at eleven nu er i stand til at skelne.

Det andet faglige element er, 'at indvandrerne var ønskede'. Det er ligeledes et klart spor af undervisningen, idet dette klart har overrasket eleven.

Men begge faglige elementer rummer implicit spor af hverdagsviden, idet undervisningen netop har ændret denne. Der er også implicitte spor af viden om racisme. Der er altså et klart udtryk for samspillet mellem undervisningen og den komplekse læreproces i udsagnene.

- L: Ok, ok. Så lad os prøve at tage udgangspunkt i de to ting du snakker om (E: ja) de to ting der overrasker dig. Nu sagde du der er forskel på indvandrere og flygtninge (E: ja), prøv at uddybe det.*
- E: Det kan jeg godt fordi ..sidst i 60'erne og først i 70'erne der havde vi højkonjunktur her og vi havde mere arbejde end vi selv kunne overkomme, så vi åbnede for indvandrere, de måtte gerne komme og hjælpe os. Og indvandrerlande, det er alle lande undtagen EU, Norden, Nordamerika og så alle flygtningelandene (L: ja). De skulle så komme op og have et arbejdsbevis for et arbejdssted for at komme ind plus kommunen skulle stille med en attest på at de ikke kunne skaffe dansk arbejdskraft (L: ja) så fik de lov at komme ind. Det var deres betingelser, til forskel fra asylsøgere også (L: ja) og de fik det dårligste arbejde og det ringest lønnede, men de var glade for at få arbejde (L: ja). De blev ikke nødvendigvis danske statsborgere og deres børn kaldes efterkommere og (L: ja) 2. generationsindvandrere og de har det ikke så godt, de er marginaliserede.*
- L: De er marginaliserede – ja men det var indvandrere, hvad (E: asyl det – nå undskyld) er flygtninge så for nogen?*
- E: Ja flygtninge det er en asylsøger, der har fået asyl (L: ok) og der er flere forskellige asylsøgere. Der er de spontane. Det er dem der kommer og banker på*

ved grænsen og siger asyl eller dem der står på de danske ambassader i flygtningelandene (L: ja) og flygtningelandene, det er Vietnam, Sri Lanka, (L: Du behøver ikke nævne dem alle sammen) Afganistan, Iran, Irak, Libanon, Etiopien, Somalia, det forhenværende Jugoslavien og Rumænien(?) plus alle de statsløse (L: ja) som palæstinensere (L: ja). Når de så kommer og banker på og gerne vil ind – nu vil jeg lige tilføje, at de fleste asylsøgere, der er flygtninge fra deres eget land, hvor de ikke kan være mere. Men 95% af alle bosætter sig rundt om det land de er flygtet fra. Så det er kun 5% der spredes op omkring, hvoraf vi så får en lille del her. Vi kan godt synes vi får mange, men det er ikke mange i forhold til dem der virkelig er (L: ok – nej) Så bliver de sendt til Sandholmlejren, hvor udlændingestyrelsen begynder at se på deres sag, om de er flygtninge. Ellers bliver de afslået, men er de flygtninge, så bliver de sendt til flygtningelejre. Men der er altså dem der får afslag....

I det lange citat er der tre faglige elementer. 1. Indvandrere som arbejdskraft, 2. marginalisering af andengenerationsindvandrere og 3. asyl til flygtninge. De er alle behandlet med viden og kunnen fra undervisningen. Altså spor fra undervisningen. Der er ikke andre eksplicite spor i citatet. Det er meget grundige og fagligt korrekte behandlinger.

14.5.3 Eksempel 3 (spor af undervisning, hverdagsviden og manglende viden).

Uddrag af samtale 12, vuc-hf, faget samfundsfag

- L: Altså det vil sige, at i Danmark, der styrer vi vores egen finans ..(E: egen finanspolitik) ok. Men hvad gør man så når man fører sådan en finanspolitik?
- E: småfnis.....der æhm....der beslutter man om man vil sætte skatten op eller ned (L: det er rigtigt, det er rigtigt) ...simpelthen...og man kan jo vælge at sætte den op, f.eks. (L: ja)...så æhh ...det er simpelthen nok mest med henblik på og æhh...og bekæmpe inflationen (L: ja) ...fordi det er noget skrammel (smålatter fra klassen) (L: det er rigtigt, det er rigtigt) det er noget skidt...jah enten det eller man kan æhh...fyre nogle offentlig ansatte også (L: ok) så har de en masse penge, jo, ikk'å'. Så får vi jo pfeutt...vi får nogen penge på skatten og så nogen ting, og så fyrer vi nogle offentlige, fordi så skal vi heller ikke af med dem igen, jo...eller.

Det faglige element er 'finanspolitik'. Der er klare spor fra undervisningen. Eleven ved, at det bl.a. handler om fastsættelse af skatten og styring af den offentlige sektor. Men der er også spor fra hverdagsviden, hvilket kommer til udtryk ved, at inflation betegnes som noget *skrammel*. Det er ikke et fagudtryk, men et hverdagsudtryk. Eleven ved altså, at det ikke er godt med inflation, men hvorfor og hvordan inflation virker, det ved hun ikke. Lidt senere kommer dialogen tilbage til problemet med inflationen. Og vi ser igen spor af undervisningen (udtrykket *efterspørgsel*), men også at dette spor blander sig med uklare formuleringer, som igen sammenfattes i, at inflation er noget *skrammel*. Men hvorfor, det får vi ikke rigtigt at vide. Man kan således også argumentere for, at der er spor af manglende viden.

- L: Hvorfor kan der komme inflation?
- E: Det fordi... når der er en hel ma....altså hvis folk køber en masse penge, så bliver der en masse efterspørgsel – køber en masse penge, hvad fanden er det jeg siger – masse ting (L: ja) så bliver der en masse efterspørgsel og så laver man og producerer en hel masse, og så kan de sætte priserne op, for det kan man godt, så nogen ting (L: ja) fordi at så køber folk det alligevel, selvom det bliver

dyrere.....(L: jaah...gør de det? Gør de det? – ja - ja) hum, hum, hæ, hæ hæ (L: det er rigtigt) (taler i munden på hinanden –uhørligt)...

L: Og prisstigninger det er det samme som?

E: Inflation

L: Ja, du sagde det var noget skrammel, hvorfor er det noget skrammel?

E: Det ved jeg ikke. Det ka' jeg ikke....huske. Det er det i hvert fald bare (L: det er det bare).

14.5.4 Eksempel 4 (spor af undervisning, anden undervisning og hverdagsviden).

Uddrag af samtale 3, 3a, faget dansk

L: Hvad er det han gør, som støder normerne i borgerskabet?

E: Jamen ..øh..tager sig af Lise..

L: Tar' sig af hende – ja det kan man jo godt sige (E: hø, hø), men hvordan er det han tager han sig af hende ha, ha – hvorfor er han overhovedet strandet sammen med Lise?

E: Det er... fordi han har bollet hende.

L: Ja, men må man det når man er (E: nej, hæ, hæ) en pæn borger? Det må man til nøds, men man skal da hvert fald lade det være med at lade det få følger.

E: Ja, men der er jo det at han bliver sammen med hende. (små latter fra klassen)

L: Ja, det er jo faktisk det, ja.

E: Og det siger onklen og ham der onklens ven der, de siger jo at droppe (L: ja)..ikke

L: Ja, så alt det der omkring de seksuelle drifter og lyster, hvad skal man gøre ved dem for at man ligesom kan ende i det.

E: Dem, dem skal man jo bare gemme væk (L: ja) og så æhh ...og så gifte sig med en af sin egen stand, altså (L: ja) – den rette person.

Det faglige element er 'normerne i borgerskabet'. Eleven behandler dette med en klar forståelse af, hvad normer er for noget og hvori de borgerlige normer består. Dette er gennemgået i undervisningen. Derfor er der ingen tvivl om, at der er spor fra undervisningen. Der kan også være spor fra anden undervisning, vi kan ikke afgøre det entydigt, men normbegrebet er formentlig også behandlet i samfundsfag, som eleven også har. Derfor tillader jeg mig at registrere spor fra anden undervisning. Endelig er den humor, hvormed eleven behandler spørgsmålet, vidne om, at kendskabet til normerne ikke kun er teoretisk. Det har bestemt også noget med elevens egne normer at gøre. Derfor registreres replikken også med spor af hverdagsviden.

14.5.5 Eksempel 5 (spor af hverdagsviden og spor af manglende viden). Uddrag af samtale 1, 3a, faget dansk

L: Og så siger du at han vil et bestemt sted hen ved det? Og du siger at han vil vise hvor åndsvage småborgerne er. Hvad er hans livssyn så?

E: Hans livssyn er vel ..at .. ja .. der fanget du mig... ja, altså at man ikke skal pakke sig ind i den her lille boble af selvtilfredshed .. æh ja man , ska, sgu.. altså... nææ, nææ... altså, det ved jeg sgu ikke hvordan jeg skal forklare (L: nej).

L: Men hvordan tror du den ender?

E: Den ender vel (L: hvis du nu skal holde den op mod romantikken?)

L: Hvordan ender en bog i romantikken? Hvordan vil den normalt ende i romantikken?

E: Glædeligt

I den citerede passage er der et klart fagligt element tilstede, nemlig hvordan en bog i den litterære romantik-genre ender. Eleven besvarer spørgsmålet med ”glædeligt”, hvilket jeg tolker som et udtryk for, at han ikke tænker i romantikken som litterær genre, men i romantik som noget amourøst. Eleven trækker altså ikke på en faglig forståelse, men på en hverdagsforståelse. Det ’faglige’ redskab, eleven vælger at benytte til at løse sit faglige problem, stammer altså fra en ikke-faglig hverdagsviden. Derfor rummer elevens replik kun spor af hverdagsviden. Men der er endnu et spor i replikken, eller snarere et non-spor. Der er nemlig ikke noget spor af viden om det faglige problem. Derfor vil replikken også blive registreret med spor af manglende viden.

En anden tolkning går på, at læreren ikke er præcis i sit spørgsmål. Hun spørger: ”*Hvordan ender en bog i romantikken? Hvordan vil den normalt ende i romantikken?*” Havde hun anvendt genre-terminen i sit spørgsmål kunne man forestille sig at hun ville lede eleven ind på det rette spor. F.eks hvis spørgsmålet havde lydt: ’Hvorledes slutter bøger normalt indenfor den romantiske genre?’. Man skal altså være forsigtig med alt for bastante tolkninger og i det mindste sikre sig et bredere grundlag for dem, end blot en enkelt sætning som i dette eksempel.

14.5.6 Eksempel 6 (mange spor fra anden undervisning og med metaviden). Dialog 1,8 i matematik 1htx (it-college)

Emne: Cirkler. Emnet var ikke kendt for eleven før samtalens start

Læreren åbner dialogen og eleven optager.

L: *Ja vi skal snakke om cirkler. Og spørgsmålet er, ved du hvad π det er for noget?*

E: *Ja, det er et tal man bruger når man skal udregne omkredsen af en cirkel.*

1. faglige element. (spor fra tidligere undervisning – au).

L: *Ok. Men hvad er π ?*

E: *Det er – altså tallet – hvad det er? Det er 3,14 bla bla bla et eller andet...*

2. faglige element (spor fra tidligere undervisning – au).

L: *Et eller andet?*

E: *Ja*

L: *Er det 3,14?*

E: *Nej det er $\frac{22}{7}$*

3. faglige element (spor fra tidligere undervisning – au).

L: *Er det $\frac{22}{7}$?*

E: *Ha...ja hæ, hæ...det er jeg sikker på (L: ja)*

L: *Nej det er ikke $\frac{22}{7}$, vel. Det er rigtig nok det er 3,1415 og så en masse videre decimaler, ikke (E: ok) men spørgsmålet er, stopper det på et eller andet tidspunkt, med antallet af decimaler der?*

E: *Æh nej, det mener jeg ikke det gør.*

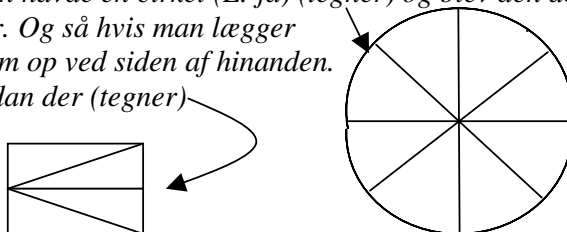
4. faglige element (spor fra undervisningen – uv... eller gæt!)

(L: Nej, det er rigtigt, det gør det ikke)

L: Ok, har du en idé om hvad π egentlig er for noget. Hvor kommer det tal egentlig fra?

5. faglige element. (i det følgende er der selvklart en række spor fra tidligere undervisning – au)

E: Æhh jeg fik at vide engang af min matematiklærer, han tegnede sådan en hvor man havde en cirkel (L: ja) (tegner) og blev den delt ud i alle de små lagkager der. Og så hvis man lægger dem op ved siden af hinanden. sådan der (tegner)



(L: hm hm) så kan man til sidst sådan, lave sådan, så kan man finde ud af, at et eller andet med omkredsen, det fordi så har man lagt dem op som små stykker, og så havde man noget længde, eller jeg ved ikke om det er begge sider. Men han forklarede i hvert fald på den måde, og så passer det med, at i forhold til diameteren, så skal man gange ...æhh ...- er det ikke sådan her, jo - så skal man gange med π . Så har man omkredsen, rundt om. Den er så et vist antal længere end diameteren.

.....

14.5.7 Eksempel 7 (spor af metaviden). Uddrag af samtale 8, 3a, faget dansk.

Emnet er feministisk litteraturanalyse.

L: Den her model, er det noget du...når du nu går hen og læser en bog en anden gang, af en eller anden mandlig forfatter, vil du så ku' se på de kvindelige hovedpersoner på en anden måde nu?

E: Ja det tror jeg ville fordi hun siger meget det der med at automatisk...altså det er jo ...måske kan man godt læse en tekst uden lige at kigge på forfatteren, hvis man er meget hurtig i vendingen, ikke, æhm men altså nu, der vil jeg da tænke over det, fordi at hun siger jo at man opfatter hinanden på forskellige måder. Og hvis en kvinde beskriver en kvinde, så er det måske lidt hvordan hun egentlig beskriver sig selv. Hvis det er en mand der beskriver en kvinde, så er det jo nok hvordan han måske har erfaret en kvinde. Så jo, jeg kan da godt se det hun mener med, at man læser nok på forskellig måde.....ja

Det faglige element er, om den feministiske analyse har påvirket eleven. Elevreplikken vidner om fuld fortrolighed med stoffet. Det tolkes som spor fra undervisningen. Besvarelsen kan strengt taget siges kun at indeholde spor fra undervisningen, idet der ikke er eksplicite elementer, der stammer andre steder fra. Men implicit er der meget mere i elevreplikken. Replikken rummer en ny erkendelse for eleven, nemlig at der faktisk er forskel på, hvorledes kvinder beskriver kvinder og mænd beskriver kvinder. Der er en underliggende forståelse af det mandlige og det kvindelige, og hvordan det spiller sammen i livet og i litteraturen. Det ligger bl.a. i fine nuancer med, at når en mand beskriver en kvinde, så er det "jo nok hvordan han måske har erfaret en kvinde". Derfor er replikken i sig selv et eksempel på undervisningens samspil med den komplekse

læreproces. Der ligger megen viden, erfaring, forståelse og indlevelse i replikken. Den betegnes derfor som metaviden, der principielt rummer spor af det hele.

14.5.8 Eksempel 8 (samtale uden spor af undervisningen, men med mange spor af hverdagsviden). Samtale 34, 3a, faget dansk (Nye ord fra 1961 til 1968)

- L: *Hvis du ser på nogen af de ord der, siger de dig noget eller siger de noget om tiden. Du må gerne vælge nogen af dem ud f.eks. at afkoble, blomsterbørn, cpr, eller ejerlejlighed, eller gæstearbejder, mimrekort eller papkylling eller unisex. Hvad siger papkylling dig?*
- E: *Må jeg ikke tage et andet ord?*
- L: *Jo, det må du da gerne, jeg troede da du gerne ville ha' den papkylling.*
- E: *Nej, altså blomsterbørn f.eks. det er meget der i 60'erne (L: ja), så det er vel kommet op der (L: ja)...æhm.*
- L: *Hvad er de for nogen? Hvad forbinder du med dem?*
- E: *Hippier (L: ja)*
- L: *Hvorfor tror du de kom til at hedde det der? Hvorfor tror du man bruger det ord om dem?*
- E: *Fordi det var meget flower power tøj med farver og blomster...æh...ja ..*
- L: *Så bruger du faktisk et andet ord for den periode der, så siger du flower power (E: ja) ja, hvor har vi snuppet det fra?*
- E: *Hmmm. Flower power det er jo et engelsk ord.*
- L: *Ja det er det vel eller amerikansk, ikke også.*

1. faglige element. Blomsterbørn. Hverdagsviden.

- Er der nogen af de andre du synes siger noget om tiden eller hvad man foretog sig i den periode?*
- E: *Altså afkoble (L: ja) passer vel også meget godt ind, at manja hi, der ved jeg ikke hvad jeg skal sige.....jamen man tog det hele sådan lidt mere stille og roligt og som det kom ...*
- L: *Ja hvorfor har man brug for at afkoble*
- E: *.....slappe af*
- L: *Ja, men hvorfor har man det? Hvordan er ens arbejde, hvis man li'som bliver nødt til at danne et begreb, hvor man så bagefter afkobler?*
- E: *Man har et stressende arbejde og har bagefter brug for at komme hjem og afkoble, bare slappe af og være sig selv.*
- L: *Ja, kan du se at det li'som hører hjemme i en bestemt periode, hvor man har en bestemt form for arbejde?*
- E: *.....(ikke hørbart)*
- L: *Kan du forestille dig at en landmand ude på landet, han vil sætte sig ind og sige 'nej hvor jeg kobler af nu'.*
- E: *Nej, deet....gør han nok ikke så meget, det er mere...det ved jeg ikke... stressende arbejde i byen*
- L: *Ja, det tror jeg da også det er, det er da rigtig nok, fordi landmanden han ved godt, at han ikke behøver at koble særlig meget af, han skal alligevel ud og fordre en sidste gang inden han går i seng, ikke også.*
- Er der andre af de ord, der siger dig noget om tiden?*

2. faglige element, afkoble. Hverdagsviden.

Hele samtale 34 analyseret for spor og i alt ikdentificeres der syv faglige elementer. I samtlige tilfælde skønnes det, at der er tale om spor fra hverdagsviden/-erfaring. Der er ikke benyttet nogle redskaber (begreber) eller nogen viden (f.eks. om sprog), som kan henføres til undervisningen eller anden undervisning. Et særligt problem i analysen af netop denne samtale har været, om der i virkeligheden kun er tale om et fagligt element, som kunne kaldes 'forståelse af nye ord'. Jeg har dog valgt at registrere flere faglige elementer i samtalen ud fra et argument om, at der til hvert af de 'nye ord' knytter sig en bagvedliggende sproglig og samfundsmæssig udvikling, som kunne være relevant for eleven at fremdrage. Konsekvensen af dette valg er, at vi vil få 7 tilfælde af manglende viden i samtalen. Det har jeg dog valgt ikke at gøre, idet alle ordene er genkendelige for eleven og dermed en del af hendes hverdagsviden.

14.6 Analysemodel til sporanalysen

Der er naturligvis flere skøn involveret i analysen, hvilket kan ses som en svaghed ved den.

For det første er det et skøn, *hvor mange* faglige elementer der forekommer i en given samtale, idet man kan lave analysen mere eller mindre detaljeret. Ét fagligt element kan således splittes op i flere mindre faglige elementer.

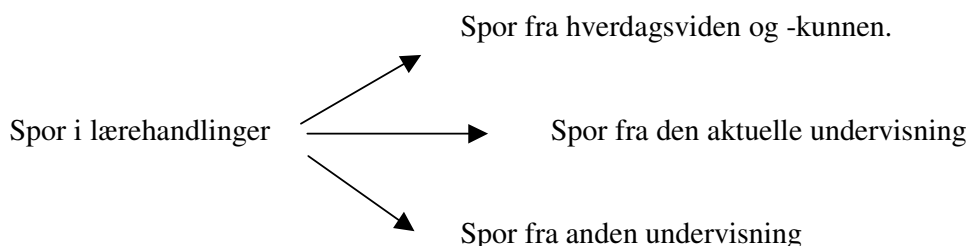
For det andet er det et skøn, *hvilke* faglige elementer der forekommer i en samtale, idet det er et fortolkningsspørgsmål, hvor den faglige grænse går. Én analytiker vil således tage nogle elementer med, som en anden analytiker vurderer til ikke at tilhøre faget. Men det ændrer ikke ved det principielle, at der kan identificeres et antal faglige elementer i en samtale, og at der kan laves en sporanalyse på dem.

For det tredje er det også et skøn, der afgør *hvilken kategori*, sporet tilhører. Er det et spor, der viser hen til den aktuelle undervisning, viser det hen til anden undervisning eller er det et spor af hverdagsviden? Men her er det vigtigt at gøre sig klart, at det er *spor*, vi arbejder med. Det vil sige, at der i en elevreplik sagtens kan ligge flere spor, som viser hen til forskellige dele af den komplekse læreproces. Og det er slet ikke interessant at afgøre entydigt, hvor de enkelte spor præcist stammer fra. Det afgørende er at skønne, om den aktuelle undervisning har afsat sig spor eller ej. Dvs. om vi kan konstatere undervisningens indflydelse på lærehandlingen.

For det fjerde må det naturligvis også understreges, at et spor kan være svagt eller tydeligt, hvilket medfører, at nogle gange er der større sikkerhed i identifikation af sporet end andre gange.

Trods disse usikkerheder vil jeg hævde, at vi er på rimelig sikker grund, når vi benytter den skitserede analysemodel, som er sammenfattet i figur 13.3 nedenfor. Vi leder efter bestemte spor i lærehandlinger (som i dette tilfælde er elevreplikker i fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler). De mest almindelige spor er anført i figuren: Spor fra hverdagsviden og -kunnen, spor fra den aktuelle undervisning og spor fra anden undervisning.

Figur 14.3. Analysemodel til sporanalyse



14.7 Succeskriterier

Hvordan kan vi på grundlag af sporanalysen afgøre, om en undervisning er succesfuld eller ej? Det spørgsmål diskuteres i punkterne nedenfor.

14.7.1 Undervisningens samspil med lærehandlingen

Succeskriteriet for undervisning er at opnå høj grad af indflydelse på elevernes læreprocesser, hvilket i praksis vil sige deres lærehandlinger. Med udgangspunkt i sporanalysen har jeg nedenfor undersøgt forskellige muligheder for at opstille kvantitative mål, der kan hjælpe os med at sige noget om graden af undervisningens indflydelse på lærehandlingerne. Den langsigtede ambition med sådanne undersøgelser er naturligvis at nå frem til enkle og let håndterbare redskaber, der kan bruges af lærere i praktiske undervisningssituationer. Men her har jeg i første omgang undersøgt en række muligheder uden hensyn til deres eventuelle enkelhed og håndterbarhed for at tilvejebringe et grundlag, som videre undersøgelser kan basere sig på. For at illustrere idéen om et kvantitativt redskab kan vi opstille et simpelt mål, som kan sige noget om undervisningens indflydelse på lærehandlingerne, nemlig forholdet mellem antal af spor fra undervisningen og antal faglige elementer (uv : antal faglige elementer) i en fagligt evaluerende lærer-elevsamtale.

Meget høj grad af undervisningsindflydelse vil svare til, at der er spor af undervisningen i alle, eller næsten alle, de faglige elementer, der er identificeret.

Høj grad af undervisningsindflydelse vil svare til, at der er spor af undervisningen i halvdelen eller over halvdelen af de faglige elementer.

Middel grad af undervisningsindflydelse vil svare til, at der er spor af undervisningen i under halvdelen af de faglige elementer.

Lav grad af undervisningsindflydelse vil svare til, at der er spor af undervisningen i mindre en fjerdedel af de faglige elementer.

Ingen undervisningsindflydelse vil svare til, at der ikke findes spor af undervisningen i nogen af de faglige elementer.

14.7.2 Lærehandlingens samspil med den øvrige komplekse læreproces

Hvis der kun er et samspil mellem lærehandlingen og undervisningen og ikke et tilsvarende samspil mellem lærehandlingen og den øvrige komplekse læreproces i form af samspil med viden og redskaber fra anden undervisning og med hverdagsviden, kan det være udtryk for en overfladisk læreproces, en udenadslære, der ikke stikker særligt dybt hos eleven. Hvis vi derimod kan se tydelige spor af den øvrige komplekse læreproces i lærehandlingen side om side med spor af undervisningen, anses det for at være et succeskriterium. Hvor markante spor den øvrige komplekse læreproces skal afsætte i lærehandlingen, er svært at afgøre. Det må afhænge af en konkret bedømmelse i hvert enkelt tilfælde. Men en god målestok er ratioen mellem den øvrige komplekse læreproces og de faglige elementer ((au+hv) : antal faglige elementer). Hvis ratioen er over 1, betyder det, at der er mere end et spor fra den øvrige komplekse læreproces pr. lærehandling. Hvis den er under 1 betyder det, at der ikke er spor fra den øvrige komplekse læreproces i alle lærehandlinger.

14.7.3 Samspillet mellem undervisningen og den øvrige komplekse læreproces

Også det direkte samspil (eller sammenstød) i lærehandlingen mellem undervisningen og den øvrige komplekse læreproces udgør et succeskriterium.

Det relevante tal er ratioen mellem undervisningsspor og andre spor ((au+hv) spor : uv spor). Hvis ratioen ligger over 1, betyder det, at andre forhold end undervisningen spiller

den største rolle i lærehandlingen, hvis den ligger under 1, betyder det, at undervisningen spiller den største rolle i lærehandlingen.

14.7.4 Forholdet mellem spor af manglende viden og andre spor

Det kan være relevant at udregne ratioen mellem undervisningsspor og spor af manglende viden (mv spor : uv spor). Denne ratio skal helst være så lille som mulig. Jo mindre den er, jo større betydning har undervisningen i lærehandlingen.

Det kan også være relevant at opstille ratioen mellem spor af manglende viden og andre spor (mv spor : (uv+au+hv) spor). Også denne ratio skal helst være så lille som mulig.

14.7.5 Forholdet mellem faglige elementer og spor

Det er også et succeskriterium, hvis der er flere spor end faglige elementer. Hvis der er mindst to spor pr. fagligt element betyder det, at mindst to videnskilder spiller sammen i behandlingen af det faglige element. Jo højere element : spor ratioen (antal spor : antal elementer) er, jo bedre.

14.8 Hvordan kan sporanalysens resultater sammenfattes?

Der er klart, at i en analyse i en konkret klasse vil læreren ikke anvende alle de ratioer, der er foreslået her, men vil vælge ud, alt efter hvad der er interessant at få evalueret på det givne tidspunkt.

Sporanalysen sammenfattes i nedenstående tabel 14.1, hvor tilfældigt udvalgte dialoger fra 3a og 1htx er anført for at illustrere forskellige udfald af analysen og herved vise, hvorledes en forholdsvis overskuelig sammenligning er mulig.

Tabel 14.1. Sammenfatning af sporanalysens resultater

Spor/Faglige elementer	Eks. 1	Eks. 2	Eks. 3	Eks. 4	Eks. 5
uv (aktuel undervisning)	5	5	5	2	0
av (anden undervisning)	2	2	0	5	0
hv (hverdagserfaring)	2	1	1	0	1
mv (manglende viden)	0	0	0	0	1
meta (selvstændig refleksion)	1	0	0	2	0
antal faglige elementer	6	4	5	8	2
antal spor i alt	10	7	6	8	2

Tabellen rummer fem typeeksempler, som alle er taget fra sporanalysen af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Fordelingen af spor giver en profil for den enkelte elevs lærehandlinger. Eksempel 1 har en profil med tyngden på undervisningen, men også med spor af anden undervisning og hverdagserfaringer. I analysen bliver det opfattet som en meget gunstig profil, idet der er klare spor af undervisningen og denne indgår i et samspil med anden relevant viden og kunnen. Spor fra undervisningen udgør mindst 50% og der er flere spor end faglige elementer, hvilket peger på, at eleven trækker på flere videnskilder pr. fagligt element. Hertil kommer, at der optræder et metaspor, som antages at sammenkoble spor fra alle kilder.

Modsætningen hertil er eksempel 5, som slet ikke rummer spor fra undervisningen eller fra anden undervisning, men kun fra hverdagserfaringer. Hertil kommer, at der decideret mangler spor. Som et eksempel på en mere gennemsnitlig type har vi eksempel 2. Profilen viser en tyngde på spor fra undervisningen på over 50% af samtlige spor, men også spor fra anden undervisning og hverdagserfaringerne. Eksempel 2 betragtes i analysen som et gunstigt udfald. I eksempel 3 har vi næsten kun spor fra undervisningen,

hvilket tyder på, at eleven er godt med her, men der mangler en kobling til andre videnskilder, hvilket peger på, at samspillet med den øvrige komplekse læreproces er ringe. Det er et eksempel på, at en høj grad af undervisningsindflydelse ikke er entydig positiv. Eksempel 4 viser et tilfælde, hvor anden undervisning og metaviden spiller den væsentligste rolle. I det konkrete tilfælde er 'anden undervisning' = 'tidligere undervisning' i faget (matematik). Kombinationen med metaviden illustrerer, at eleven i udstrakt grad er i stand til at trække på tidligere undervisning og sætte det ind i en meningsfuld sammenhæng. Den manglende indflydelse af den aktuelle undervisning skyldes tildels, at samtalen fandt sted i begyndelsen af skoleåret.

Den profil, der anses for at være mest succesfuld, viser høj grad af undervisningsindflydelse og samspil med andre videnskilder.

Eksempel 1 er udtryk for høj grad af undervisningsindflydelse og et godt samspil med den øvrige komplekse læreproces.

Eksempel 2 er udtryk for høj grad af undervisningsindflydelse og et godt samspil med den øvrige komplekse læreproces.

Eksempel 3 er udtryk for høj grad af undervisningsindflydelse og en lav grad af samspil med den øvrige komplekse læreproces.

Eksempel 4 er udtryk for en meget høj grad af indflydelse fra tidligere undervisning i samspil med den aktuelle undervisning. Dette samspil illustreres især af en stor grad af metaviden.

Eksempel 5 er udtryk for manglende undervisningsindflydelse og et uacceptabelt samspil med den øvrige komplekse læreproces.

14.9 Sporanalyse af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 3a

Alle de 34 samtaler fra 3a, som blev omtaget på bånd, er analyseret for spor. Selve sporanalysen er gengivet i et bilag til afhandlingen⁵⁵. Her skal jeg blot sammenfatte resultaterne. Under analysearbejdet blev det klart, at det bedste er, hvis faglæreren selv gennemfører analysen, fordi kun faglæreren kombinerer en viden om hvad der er foregået i undervisningen med den fornødne faglige indsigt. Hvis jeg ikke havde haft faglærerens registreringer vedrørende sikker viden, usikker viden og manglende viden, foretaget umiddelbart efter samtalerne gennemførelse, at støtte mig til, ville jeg have været ude af stand til at afgøre mange tvivlstilfælde.

I tabel 14.2 nedenfor er sporanalysen af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 3a sammenfattet. Bemærk at samtale nr 19, 20, 26 og 27 ikke optræder i tabellen. Det skyldes at de ikke blev optaget på bånd på grund af tekniske problemer. Antallet af analyserede samtaler er derfor 34 (og ikke 39, som man umiddelbart kunne tro på grund af nummereringen), hvilket også fremgår af tabellen.

⁵⁵ Dette bilag er ikke vedhæftet, men forefindes elektronisk. Interesserede kan få det at se det ved henvendelse til forfatteren.

Tabel 14.2. Resultat af sporanalyse i 3a

Samtale nr:		1	2	3	5	6
uv.		4	4	6	5	4
au.		1	1	1	0	0
hv.		2	2	2	0	0
mv.		3	2	0	0	0
meta		0	0	0	0	0
faglige elementer i alt		7	5	6	5	4
spor i alt		10	7	9	5	4
Samtalenr: 7	8	9	10	11	12	13
3	5	5	2	4	2	1
2	2	1	0	1	0	0
0	2	0	0	1	2	3
1	0	0	2	0	1	1
0	1	0	0	0	0	0
4	6	6	5	4	4	4
6	10	6	5	6	5	5
Samtale nr:14	15	16	17	18	21	22
1	4	2	2	0	2	2
0	0	0	0	0	0	0
2	3	1	2	1	3	2
0	0	2	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0
3	4	4	4	2	4	4
3	7	6	5	2	6	5
Samtalenr: 23	24	25	28	29	30	31
2	4	4	6	4	4	0
1	2	1	2	2	5	0
2	1	1	3	1	1	2
1	0	1	0	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0
4	4	5	6	6	6	3
6	7	7	11	8	11	3
Samtalenr: 32	33	34	35	36	37	38
2	2	0	6	2	4	5
0	3	0	3	0	2	0
4	0	7	2	1	1	1
0	0	0	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0
4	3	7	6	4	4	5
6	5	7	11	4	7	6
Samtalenr: 39	sum: n = 34					
4	107					
0	30					
2	57					
0	22					
0	1					
4	156					
6	217					

I tabel 14.3. er resultaterne fra de 34 sporanalyser summeret og der er foretaget nogle beregninger, der har til formål at standardisere den aggregerede sporanalyse.

Tabel 14.3 Aggregeret sporanalyse i 3a

	(1) 34 samtaler absolut fordeling	(2) Gennemsnitlig sporfordeling pr. samtale	(3) Standard profil ⁵⁶	(4) Relativ spor- fordeling %	(5) Faglige elementers sporindex
uv.	107	3,15	3	49	69
au.	30	0,88	1	14	19
hv.	57	1,68	2	26	37
mv.	22	0,65	1	10	14
meta	1	0,03	0	1	< 1
faglige elementer	156	4,59	5	-	100
spor inklusiv mv.	217	6,38	6	100	140
spor eksklusiv mv.	195	5,73	6	90	126

Søjle 1, 2, 3 og 4 omhandler den samlede fordeling af spor på videnskilder i 3a. Alt efter temperament kan fordelingerne i søjle 2, 3 og 4 anvendes som en standardprofil, som enkeltelevers sporprofil kan holdes op imod. Fordelingen viser, at 49 % af de fundne spor viser hen til undervisningen, 14 % viser hen til anden undervisning, 26 % viser hen til hverdags erfaringer og 1 % viser alle tre steder hen. 10 % af de fundne spor var manglende viden, hvilket udtrykker tilfælde, hvor en elev ikke har kunnet stille noget op med et givet fagligt element.

Søjle 5 viser et index, hvor antal faglige elementer er sat til 100. Analysen viser, at 69 ud af 100 faglige elementer i 3a rummer spor fra undervisningen, at 19 rummer spor fra anden undervisning, 37 rummer spor fra hverdags erfaringer, at 14 rummer manglende spor og at max 1 rummer et metaspor, det vil sige fra alle videnskilder på samme tid. I 100 faglige elementer i 3a er der tilsammen 140 spor, hvilket svarer til 1,4 spor pr. fagligt element. Hvis vi ser bort fra manglende spor og herved koncentrerer os om spor afsat af en eller anden form for læreproces, er der 1,26 spor pr. faglige element.

Kriterium a: Undervisningens samspil med lærehandlingen

Resultaterne i tabel 14.3 viser en god evaluering af undervisningen i 3a, idet det samlet set viser sig, at eleverne i høj grad er i stand til at anvende elementer fra undervisningen i en faglig dialog med læreren og også, at de er i stand til at inddrage andre elementer. Ratioen (uv : antal faglige elementer) = (107 : 156) = 0,7. Denne ratio angiver, at der er undervisningsindflydelse i langt over halvdelen af de faglige elementer, hvilket er et succeskriterium.

Kriterium b: Lærehandlingens samspil med den øvrige komplekse læreproces

Ratioen mellem spor af den øvrige komplekse læreproces og antallet af faglige elementer ((au+hv) : antal faglige elementer) = ((30+57) : 156) = 0,6. Dette tal udtrykker, at der er en del faglige elementer, der behandles, uden at der afsættes spor fra den øvrige komplekse læreproces, hvilket kan være et problem, men ikke nødvendigvis er det. Det må komme an på en konkret bedømmelse.

Kriterium c: Samspillet mellem undervisningen og den øvrige komplekse læreproces

⁵⁶ Afrundet gennemsnitlig sporfordeling pr. samtale.

Ratioen mellem spor af den øvrige komplekse læreproces og undervisningen ((au+hv) : uv) = ((30+57) : 107) = 0,8, hvilket udtrykker at undervisningen har spillet den største rolle i lærehandlingerne, men også, at den øvrige komplekse læreproces har været inddraget i betydeligt omfang. Hvilket er tilfredsstillende.

Kriterium d: Forholdet mellem spor af manglende viden og andre spor
Ratio: (mv : (uv+au+hv)) = (22 : (107+30+57)) = 0,1. Ratioen er meget lille, hvilket er tilfredsstillende.

Kriterium e: Forholdet mellem faglige elementer og substantielle spor
Ratio: ((uv+au+hv) : faglige elementer) = ((107+30+57) : 156) = 1,2, hvilket er udtryk for, at de fleste faglige elementer er blevet behandlet med en eller anden form for viden og redskaber og altså ikke er forblevet ubearbejdet af eleverne.

Alt i alt er der altså tale om en tilfredsstillende evaluering af samtalerne i 3a. Men det vigtigste er, at vi har nogle elementer og nøgletal, som vi kan vurdere undervisningens kvalitet ud fra.

Analysen peger på tre problemer i 3a :

1. Kun meget få elever var i stand til at integrere viden og kunnen fra alle videnskilder i bearbejdelsen af de faglige elementer i dialogerne,
2. Der forekommer en relativt stor andel af manglende spor, og
3. ser vi på profilerne for de enkelte dialoger træder enkelte af dem frem som særligt problematiske.

De særligt problematiske profiler kunne eventuelt danne udgangspunkt for en standpunktsevaluerende samtale.

Det kan også være interessant at se på, hvor store udsving der er i forhold til den gennemsnitlige fordeling. Herved får vi informationer om forskellen på eleverne. I tabel 14.4 nedenfor er spredningen opgjort.

Søjle (1) er standard-sporfordelingen for 3a, hentet fra tabellen ovenfor.

Søjle (2) er den kvadrerede sum af alle de enkeltstående samtalers afvigelser fra standardprofilen.

Søjle (3) er gennemsnittet af de kvadrerede afvigelser for alle 34 samtaler i 3 a.

Søjle (4) er kvadratroden af søjle (3).

Søjle (5) angiver den gennemsnitlige spredning, her defineret som normalintervallet, se nedenfor.

Søjle (6) angiver den maximale afvigelse fra standardprofilen, der er konstateret i materialet fra 3a.

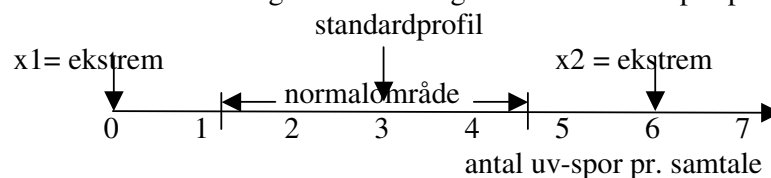
Tabel 14.4. Afvigelser fra standardprofilen for 3a

	(1) Standard sporprofil for 3a	(2) Kvadrerede afvigelser sum	(3) Kvadrerede afvigelser gennemsnit (x)	(4) Afvigelser gennemsnit \sqrt{x}	(5) Usikkerheds- interval	(6) Maximal afvigelse
uv.	3	99	2,9	1,71	3±1,71	3
au.	1	48	1,4	1,19	1±1,19	4
hv.	2	65	1,9	1,38	2±1,38	5
mv.	1	25	0,7	0,8	1±0,8	2
meta	0	1	0	0	0	1
faglige elementer	5	53	1,6	1,24	5±1,24	3
spor	6	175	5,1	2,27	6±2,27	5

Usikkerhedsintervallet er defineret som den gennemsnitlige afvigelse fra standardprofilen og udgør normalområdet for antal spor pr. fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Antal uv-spor pr. standardsamtale i 3a er 3.

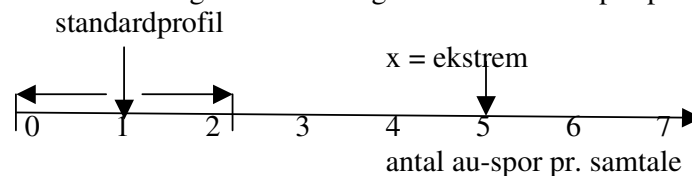
Normalområdet er $(3 \pm 1,7)$, og angiver det udsving omkring standardprofilen på 3 uv-spor (normalsamtalen), vi vil betragte som tilfældigt. Normalintervallet er illustreret på nedenstående linje. Det fremgår af søjle 6 i tabel 14.4 ovenfor, at der i samtalerne i 3a er afvigelser fra standardprofilen på op til 3 uv-spor. De ekstreme afvigelser bliver altså 3 (standardprofilen/normalen) ± 3 (maximale afvigelser). Det betyder, at der er samtaler, der ligger markant uden for normalområdet og som dermed afviger så meget, at der kan være grund til at interessere sig særligt for dem (markeret med x = ekstrem afvigelse i figur 14.4 nedenfor).

Figur 14.4. Normalområde og maximal afvigelse for antal uv-spor pr. samtale i 3a

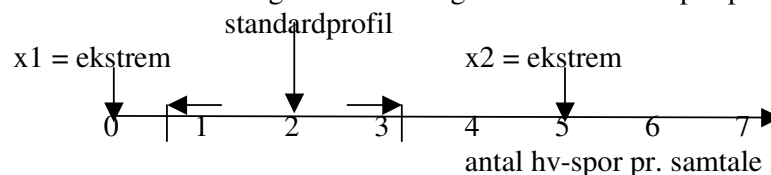


Tilsvarende figurer for normalområdet og de maksimale afvigelser kan udarbejdes for de andre sportyper. De er opstillet nedenfor. Figurene kan være et meget relevant værktøj for lærere at benytte som udgangspunkt for en samtale der handler om standpunktsbedømmelse. Ulempen ved figurerne er, at de kræver en del analysearbejde fra lærernes side. Men det undgår man nok ikke, hvis vi skal bort fra intuitive evalueringer og over mod systematiske evalueringer.

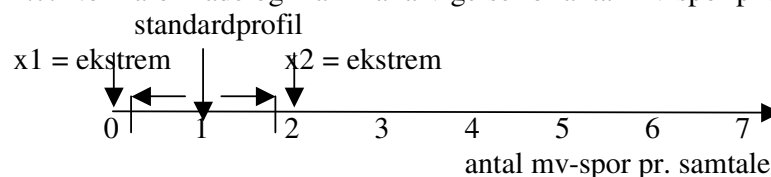
Figur 14.5. Normalområde og maximal afvigelse for antal au-spor pr. samtale i 3a



Figur 14.6. Normalområde og maximal afvigelse for antal hv-spor pr. samtale i 3a



Figur 14.7. Normalområde og maximal afvigelse for antal mv-spor pr. samtale i 3a



I figur 14.5 er der ikke angivet en nedre ekstrem. Det skyldes, at den mindste værdi ligger inden for normalområdet, og derfor ikke kan beteges som ekstrem.

Figurerne kan også benyttes som en sammenfatning af sporanalysens resultater vedrørende undervisningen. Samlet set viser figur 14.4 – 14.7, at det især er uv-spor, der kan findes i samtalerne i 3a. Au-spor findes kun i beskedent omfang (fig. 14.5), men den meget markante ekstern viser, at i hvert fald en enkelt samtale rummede mange au-spor. Der er klart færrest spor fra anden undervisning og manglende viden. Under forudsætning af, at de undersøgte lærehandlinger er repræsentative for elevernes sædvanlige inddragelse af de forskellige videnskilder i deres lærehandlinger, kan resultaterne pege på, at undervisningen fremover bør satse på at styrke tilstedeværelsen af anden undervisning i lærehandlingerne og tilsvarende svække tilstedeværelsen af hverdagsviden. Men det kræver en nøjere vurdering, som faglæreren er bedst til at foretage, af hvordan den konstaterede hverdagsviden indgår i lærehandlingerne. Hvis den indgår i et frugtbart samspil med undervisningen, må det bedømmes positivt, hvis den står i stedet for undervisningen, må det bedømmes meget negativt.

14.10 Sammenfatning

Sporanalysen er i høj grad i stand til at afdække meningsfulde spor af undervisningen og andre videnskilder i elevernes indlæg i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Det betyder, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale må betragtes som et brugbart evalueringsredskab.

Man skal passe på med at benytte resultaterne af sporanalysen for rigoristisk som en kontrol af undervisningens kvalitet. Analyser af enkeltstående dialoger siger nemlig ikke noget direkte herom. De siger noget om nogle konkrete lærehandlinger, som nogle konkrete elever udfører. Hvis man derimod anvender sporanalysen på en sekvens af samtaler i en klasse, er der langt større sandsynlighed for, at de formår at kaste lys over de problemer, der er i undervisningen. Vedrørende forskellen på enkeltstående samtaler og sekvensen af samtaler, se fig 2.4, kapitel 2.

Analyseresultaterne fra enkeltstående samtaler giver kun mening, når de fortolkes i snæver sammenhæng med formålet og betingelserne for den samtale, de er lavet på. Det vil f.eks være et positivt tegn, hvis der i en analyse af en samtale med en fagligt svag elev optræder bare enkelte spor fra undervisningen. Det kan også være, at formålet med en samtale er at aktivere viden fra tidligere undervisning, hvorfor det ikke er noget problem, at der ikke optræder spor fra den aktuelle undervisning. Samtaler i begyndelsen af et skoleår vil generelt rumme færre spor fra den tidligere undervisning end samtaler i slutningen af et skoleår. Desuden prioriterer fagene vidensressourcerne forskelligt, således vil hverdagsviden ikke optræde som vidensressource i særligt stort omfang i matematik, hvorimod dansk og samfundsfag vil trække meget på denne ressource etc. Men det er klart, at hvis en evaluering ved gentagne undersøgelser, dvs. ved undersøgelse af en sekvens af samtaler, kommer frem til, at en given undervisning kun formår at afsætte meget få uv-spor i lærehandlingerne, er det en alarmklokke, der indikerer lav undervisningskvalitet.

Analyse af enkeltstående samtaler kan primært anvendes som et feed-back- og refleksionsredskab for lærer og elever.

Den statistiske bearbejdning af sporanalysen i dette kapitel er meget detaljeret og naturligvis alt for detaljeret til praktisk brug. Hensigten har – som tidligere nævnt – været at undersøge forskellige statistiske bearbejdningmuligheder, og der er således ikke taget hensyn til, om de overlapper hinanden i funktion og om de er for omstændige. Formålet har været at nå frem til et grundlag for videre bearbejdning, dvs. en afprøvning og diskussion af om og hvilke af de præsenterede bearbejdninger der er brugbare.

Som analysen foreligger i dette kapitel, er den ikke for alvor ført frem til et operationelt niveau. Et sådant er imidlertid at finde i kapitel 2.

Det vil endvidere være oplagt at undersøge, om sporanalysen kan benyttes på andre undervisningselementer end den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale.

Et forslag er at benytte sporanalysen på elevernes skriftlige arbejde. Det vil i hvert fald kunne lade sig gøre i fag som dansk og samfundsfag, hvor eleverne benytter sig af relativt frie formuleringer, hvorimod det nok ikke vil fungere i matematik, hvor elevernes formuleringer er stramt styrede af formelle krav.

Et andet forslag er at indsamle stikprøver fra klasseundervisningen. Det kan gøres ved at lade båndoptageren køre i f.eks. 10 minutter i en tilfældig time. Lave en udskrift heraf og gennemføre sporanalysen på dette materiale. Det ville måske oven i købet være en mulighed at inddrage eleverne i arbejdet med sporanalysen. I løbet af skoleåret kan øvelsen gentages og på den måde levere et systematisk indsamlet og bearbejdet materiale til lærerens og elevernes fortløbende refleksioner over undervisningens kvalitet og kvaliteten af egen indsats. Det ville være særdeles relevant og interessant at afprøve sådanne metoder i praksis og følge disse eksperimenter forskningsmæssigt.

Kapitel 15

Deltagernes oplevelse af samtalerne påvirkning af læreprocesserne

”Jeg synes tit man sidder og siger ’kom nu’, det kan du godt svare på. Man vil gerne række hånden op...” (elev fra 3a om oplevelsen af at sidde i den sociale kreds).

”Man bliver også presset af, hvis du sidder, og det er dig, der er på, og du kan se på de andre, at de bare kan. Hvorfor ved jeg det ikke! Hvorfor ved jeg det ikke!”
(elev fra 3a om oplevelsen af at være ’på’).

15.1 Indledning

De to elevcitater ovenfor illustrerer den type af oplevelser, eleverne havde under de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. De vidner om en indlevelse, der går begge veje. Eleven i den sociale kreds lever sig ind i samtaleelevens situation og faglige præstation og den elev, der er på, har stor opmærksomhed rettet mod den sociale kreds. Dette kapitel kredser om de oplevelser, læreren og eleverne har haft i forbindelse med samtalerne ud fra en antagelse om at markante oplevelser, som dem vi præsenteres for i citaterne, styrker læreprocesserne.

I forbindelse med projektet blev der umiddelbart efter de enkelte lærer-elevsamtaler skriftligt indsamlet reaktioner fra både samtaleeleven og læreren i form af svar på åbne spørgsmål på et spørgeskema. Det antages, at de oplevelser deltagerne vil rapportere i umiddelbar forlængelse af en samtale, er mere spontane og mere i overensstemmelse med de faktiske oplevelser under samtalen end de oplevelser, deltagerne vil rapportere, hvis de har haft lejlighed til at reflektere over samtalerne og diskutere dem med andre. Spørgsmålene gik både på oplevelsen af den faglige udfordring i samtalen og på oplevelsen af tilhørernes deltagelse. Se bilag 1 om skemaer anvendt i projektet. Faglig udfordring er også en central analytisk kategori i den kvalitative dialoganalyse, hvor faglig udfordring er operationaliseret til at betyde ’et lærerindlæg i dialogen, der udfordrer eleven fagligt’, f.eks. at eleven bliver bedt om at åbne en dialog og/eller i dialogen bliver fastholdt på egne udsagn, uanset om de umiddelbart er fagligt acceptable eller ej. Et sådant lærerindlæg i dialogen kan godt have den ydre form af en udfordring uden i virkeligheden at være en reel udfordring. En reel udfordring er en opgave, der er svær, men mulig at løse for den pågældende elev, evt. med hjælp fra læreren. Hvis udfordringen er sat for lavt er det ingen reel udfordring, men en undervurdering eleven. Hvis den er sat for højt er det heller ingen reel udfordring, men en overvurdering.

Derfor skærpes definitionen af begrebet og analysekategorien *faglig udfordring*, så det undgås, at tilsyneladende udfordringer tæller med. Kun reelle udfordringer af elevens viden og kunnen tæller med. I praksis er der tale om faglige udfordringer, hvis bearbejdning kræver, at eleven bevæger sig ind i feltet for sin usikre viden og kunnen. På oplevelsesniveauet betyder det, at eleven føler tvivl og usikkerhed overfor arbejdet med udfordringen, men også en fornemmelse af at have et fundament af viden og kunnen, som i hvert fald giver visse faglige støttepunkter og/eller delvist en metode til at håndtere opgaven med.

I de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er der flere elementer i udfordringen. Den ene vigtige udfordring er at indgå i en faglig dialog med en mere kyndig person. Denne udfordring kræver faglig viden og kunnen.

Den anden vigtige udfordring er at kunne gennemføre dialogen med klassekammeraterne som tilhørere. Den udfordring trækker på formidlings- og performancekundskaber. Et vigtigt element heri er oplevelsen af, at tilhørerne faktisk lytter efter og viser interesse for det, man siger.

Den tredje vigtige udfordring er at klare dialogen på et acceptabelt fagligt niveau. Acceptabelt i forhold til egne krav og forventninger og i forhold til lærerens og klassekammeraternes krav og forventninger.

En primær kilde til viden om den reelle udfordring af elevens faglige viden og kunnen er elevernes og lærerens egen oplevelse heraf. Og en primær kilde til viden om kontakten med tilhørerne er ligeledes dialogparternes egen oplevelse heraf.

I forbindelse med de fleste fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, der er gennemført i projektet, har både læreren og eleven afgivet oplysninger om deres oplevelse af samtalen. Disse oplysninger er indsamlet umiddelbart efter samtalens afholdelse, for elevens vedkommende i minutterne efter samtalen og for lærerens vedkommende, så hurtigt der blev tid, hvilket i praksis vil sige den samme dag eller dagen efter. Så for begge parter gælder det, at oplysningerne er afgivet, mens samtalen stadig var i frisk erindring. Både elever og lærer er blevet spurgt om to ting:

1. Var samtalen overfladisk eller havde den fat i læreprocessen og/eller videnskonstruktionen?
2. Var klassen reelt lyttende?

Begge spørgsmål skulle besvares kort med egne formuleringer. Svarene på spørgsmål 1 har i enkelte tilfælde givet anledning til tvivl om, hvordan de skulle forstås.⁵⁷ I den efterfølgende analyse har jeg forsøgt at tolke svaret som et ja eller et nej til spørgsmålet, om samtalen udfordrede elevens faglige viden og kunnen. Spørgsmål 2 er der derimod ingen problemer med.

Problemet med spørgsmål 1 er, at det benytter sig af nogle kunstfærdige og fremmedartede ord og at det i virkeligheden rummer to spørgsmål. På trods af den uheldige spørgsmålsformulering åbner svarene for en interessant analyse. Spørgsmål 2 er entydigt og fungerer meget fint.

Desværre er det ikke i alle klasser, at de nødvendige registreringer er foretaget lige omhyggeligt. Det betyder, at 1htx-matematik og vuc-hf, samfundsfag, må udgå af denne del af analysen, ligesom analysen naturligvis heller ikke er foretaget i 1hhx (dansk) som tidligt ophørte med at deltage i projektet.

I 3a, som er den klasse, jeg har fulgt nøje i alle projektets faser, er der derimod nogle meget omhyggelige registreringer, som vil danne udgangspunkt for analysen. Dernæst er der gode registreringer i 2mas, vuc-hf, biologi, 2htx, engelsk og 1årig hhx, afsætningsøkonomi.

15.2 Oplevelsen af den faglige udfordring i dialogerne i 3a

Analysen af elevernes oplevelse af faglig udfordring i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 3a forløber rimeligt godt, på trods af de ovenfor nævnte problemer med spørgsmålsformuleringen. Det ses af, at det i 33 tilfælde ud af de 43 besvarelser i 3a har været muligt at læse en entydig besvarelse af spørgsmålet, og i 4 tilfælde var det muligt at læse nogenlunde klare svar. Kun i 2 tilfælde er der tale om uklare svar og i 4 tilfælde er spørgsmålet ubesvaret. Se oversigten i tabel 15.1.

⁵⁷ Hvilket ikke kan overraske, når man tænker på, hvor kluntet og uklart det er formuleret.

Nedenfor ser vi på problemsvarene og den måde jeg har løst dem på.

Der er en enkelt elev, der har svaret 'ja' til spørgsmålet: Var samtalen overfladisk eller havde den fat i læreprocessen og/eller videnskonstruktionen? (dialog 31). Det svar kan både betyde, at samtalen var overfladisk og det modsatte, nemlig at den udfordrede eleven fagligt. Det lader sig ikke gøre at afgøre, hvilket spørgsmål eleven har svaret på. Svaret må derfor karakteriseres som 'uklart' (se tabel 15.1).

Der er også et problem, som relaterer sig til spørgsmålets brug af ordet 'overfladisk'. Der kan være elever, der er forlegne ved at indrømme, at de faktisk var gode til at indgå i samtalen og derfor underdriver (ved at skrive overfladisk), og omvendt kan der være elever, der ved at svare 'overfladisk' faktisk mener, at de ikke selv var i stand til at indgå særlig godt i samtalen, hvilket jo netop betyder det modsatte. Et eksempel på det første problem har vi i dialog nr. 30, hvor eleven svarer: "Jeg vil ikke sige at samtalen var overfladisk, men omvendt fik den heller ikke fat i problemer i min viden. Emnet var meget interessant!" (elevens understregning). Som det fremgår nedenfor, tolker jeg dette svar som et nej til spørgsmålet om udfordring. Eleven oplevede ikke samtalen som overfladisk, fordi den foregik på et højt fagligt niveau, men var alligevel fuldt ud i stand til at matche niveauet, hvilket bekræftes af båndoptagelsen og samtals placering i kategorien (3,3), som står for fuldt læreroptag og fuldt elevoptag (jf. kapitel 13). Et eksempel på det andet problem findes i dialog nr. 28, hvor eleven har svaret: "lidt overfladisk". Båndoptagelsen viser, at eleven var i stand til at indgå meningsfuldt i dialogen, men også stødte på væsentlige faglige udfordringer, hvilket resulterede i en kategorisering som fuldt læreroptag og delvist elevoptag (3,2). Også dette svar er tolket som 'uklart' (se tabel 15.1).

Nogle har ikke svaret på det stillede spørgsmål, men på noget andet, der har vejet tungt i deres oplevelse, f.eks. hvis det var en overvindelse for dem at deltage i samtalen. Et eksempel herpå har vi i dialog 40, hvor eleven svarer: "Jeg følte mig bedre tilpas den her gang end sidste gang. Ok samtale." Eller dialog 11, hvor eleven svarer: "Samtalen var ikke specielt dybdegående, men indeholdt dog det grundlæggende. Læreren var god til at løsrive eleven fra notaterne."

I dialog 12 har eleven svaret: "En god samtale." Men er det fordi den udfordrede eller bare fordi eleven følte sig godt tilpas under samtalen? Det kan ikke aflæses af svaret. Sådanne svar er blevet kategoriseret som ubesvaret, fordi det stillede spørgsmål ikke er besvaret, jf. tabel 15.1.

I dialog 15 svarer eleven: "Den gik hurtigt, forklarende især ang. Tea." Her kan der læses, at eleven har fået afklaret noget, hvilket må betyde, at der har været en faglig udfordring, men det er ikke noget klart svar. Et sådant svar er blevet kategoriseret som et betinget ja på spørgsmålet, hvilket er markeret med en parentes (ja) i tabel 15.1.

Disse problemer skal dog ikke skygges for, at i langt de fleste dialoger var der tale om ret entydige svar. F.eks. i dialog 3 hvor eleven svarer: "Ja, samtalen var ret overfladisk. Nok fordi emnet var for bredt/stort." Det er et klart nej til spørgsmålet om faglig udfordring og i dialog 20, hvor eleven svarer: "Jeg synes samtalen var koncentreret og slet ikke overfladisk. – Den havde godt fat i læreprocessen...", hvilket er et klart ja til spørgsmålet om faglig udfordring.

I lærerens besvarelse er der ikke så helt alvorlige fortolkningsvanskeligheder, fordi lærerskemaet har nogle uddybende spørgsmål. De uddybninger, der er relevante i denne sammenhæng, er dels lærerens beskrivelser af, hvad eleven demonstrerede i samtalen af sikker viden, usikker viden og manglende viden og dels lærerens beskrivelse af fagligt acceptable og fagligt ikke acceptable forforståelser i det, eleven sagde. På dette grundlag har det været muligt at give ret entydige tolkninger af svarene, selv i de enkelte tilfælde hvor læreren har undladt at besvare spørgsmålet om læreprocess/videnskonstruktion, som det er tilfældet i dialog nr. 35, 36, 37 og 38.

I dialog 35 skriver læreren omkring sikker viden: "Har nuanceret viden og stort fagligt begrebsapparat omkring det sproglige emne. Stor almen viden og selvstændig tænkning" Omkring usikker viden og manglende viden skriver læreren: "Det får han ikke afsløret." Tolkningen er således entydigt, at samtalen ikke udfordrede elevens viden og kunnen. I dialog 36 skriver læreren om sikker viden: "Er ikke i stand til selv at starte analysen op, men kan dog med hjælp fra L. fremanalysere de væsentligste træk ved analysen", om usikker viden: "Mangler præcist begrebsapparat som kan hjælpe hende til at præcisere sin viden – usikker på genre" og om manglende viden: "Har ikke viden om at teksten skal læses som erindring – men (?) fiktion. Ser ikke sansningerne i teksten". Her er der klart tale om et ja til spørgsmålet om faglig udfordring.

Læreren udvikler ret hurtigt en standardformulering 'samtalen havde fat i centrale dele af læreprocessen', som optræder første gang i dialog 4 og med små variationer optræder hele 26 gange, incl. et svar i dialog 31, hvor en tilføjelse faktisk får formuleringen til at betyde det modsatte: "Samtalen havde fat i elevens læreproces og viden, - dvs. samtalen viste at eleven slet ikke havde fornemmelse af det faglige indhold og heller ikke af hvor samtalen skulle hen". I dialog 25 og 30 svarer læreren med standardformuleringen, men i 25 skriver hun ikke noget om usikker viden, men har en mindre bemærkning om en fagligt ikke acceptabel forforståelse. Dette svar er blevet tolket som uklart, og i 30 nævnes en del om sikker viden, hvorimod den usikre viden kun handler om en lille usikkerhed mht. begrebsapparatet. Dette har jeg tolket som et nej til spørgsmålet om udfordring. I dialog 7 svarer læreren det tvetydige 'ja' til spørgsmålet om samtalen var overfladisk eller den havde fat i elevens læreproces/ videnskonstruktion. Derfor har jeg primært søgt svaret på lærerens oplevelse af dialogen i svarene på de uddybende spørgsmål, hvilket ikke har givet væsentlige problemer.

Oplevelserne af læringsmæssige virkninger af lærer-elevsamtalen i 3a er ret entydige. I 28 ud af 43 tilfælde (65 %) angiver eleven, at samtalen udfordrede den faglige viden og kunnen. I 9 samtaler (21 %) har eleven ikke denne oplevelse, og i 6 samtaler (14 %) afgiver eleven ikke noget klart svar. Det er 2 elever, der står for 4 ud af de 9 samtaler, hvor eleven ikke oplevede sin viden og kunnen udfordret, og 3 af disse 4 samtaler er kategoriseret som fuldt elevoptag og fuldt læreroptag (3,3) i den kvalitative analyse (se tabel 15.1), hvilket vil sige, at det er dialoger på et højt fagligt niveau. Denne kategorisering gælder for i alt 5 af de 9 samtaler. I 4 af disse samtaler oplever heller ikke læreren, at elevens faglige viden og kunnen er blevet udfordret. Hvis vi ser nærmere på disse 4 samtaler, så mener hverken elev eller lærer altså, at de reelt udfordrede eleven. Eleverne benytter forskellige formuleringer i deres besvarelse af spørgsmålet, som alle peger på herpå, f.eks. "Jeg lærte under forberedelsen, men ikke under selve samtalen som handlede om det jeg lærte under forberedelsen." (dialog 5). "Jo jeg skulle da lede i min hukommelse for at finde nye ord." (dialog 35) Læreren svarer på spørgsmålet om faglig udfordring med bemærkninger om elevens gode forberedelse

(dialog 3 og 5): ”Samtalen bar præg af at eleven havde sørget for at forberede sig godt...”, (dialog 3) eller om elevens gode forudsætninger (dialog 30, 35): ”Har nuanceret viden og stort fagligt begrebsapparat omkring det sproglige emne. Stor almen viden og selvstændig tænkning.” (dialog 35). I disse 4 dialoger mener læreren entydigt, at eleven demonstrerer et højt fagligt niveau, og hverken eleven eller læreren mener, at eleven blev fagligt udfordret. Det kan tyde på, at læreren ikke har ønsket at bringe samtalen op på et højere fagligt niveau, måske fordi det ville gøre det svært for tilhørereleverne at følge med. Så selvom samtaleeleven ikke blev udfordret, gjorde resten af klassen det muligvis.

15.3 Oplevelsen af klassekammeraternes koncentration om samtalen i 3a

Besvarelsen af spørgsmål 2 om oplevelsen af klassens opmærksomhed under samtalerne er meget entydig, både mht. lærerens og elevernes oplevelse. Der er kun tre dialoger, hvor eleverne følte, at deres kammerater ikke var reelt lyttende. Det er dialog 8, 9 og 10. Læreren registrerer ikke nogen forandring, men mine observationer er helt på linje med elevernes oplevelse. Fra og med dialog 11 blev den sociale kreds indført i klassen, og det ser ud til at hjælpe på koncentrationen, idet eleverne herefter oplever, at klassekammeraterne er reelt lyttende og opmærksomme, hvilket også er i fuld overensstemmelse med mine observationer. Der er meget få oplevelser af manglende koncentration fra klassen, og det er især læreren der registrerer det. Det er også bemærkelsesværdigt, at læreren ikke registrerer nogen manglende koncentration før etableringen af den sociale kreds. Her får hun til gengæld eleverne så tæt på, at hun er i stand til at registrere alt, hvad der foregår.

Af oversigten i tabel 15.1 nedenfor fremgår det, at både eleverne og læreren har oplevet en tæt kontakt til tilhørerne under dialogerne. De tre dialoger, hvor samtaleeleven ikke har oplevet kontakten, falder på et tidspunkt, hvor nyhedens interesse ikke længere har kunnet sikre koncentrationen i klassen. Ved indførelse af den sociale kreds fra og med dialog nr. 11 er koncentrationen tilbage. Om dialog 8 siger eleven: ”Jeg tror ikke alle lyttede koncentreret, men så dog et par opmærksomme ansigter”. Og nr. 9 siger eleven: ”Det virkede sådan under samtalen (at de havde lyttet/red), men da de senere blev spurgt om hvad de kunne huske, var det åbenbart begrænset hvad de havde fået ud af det”. I nr. 10 siger eleven: ”nææ...som altid var der lidt småsnakken og larm i baggrunden”. I nr. 11. lige efter indførelsen af den sociale kreds siger eleven (omtaler sig selv i 3. person): ”Klassen var iflg. eleven lyttende og enkelte deltog i en lille debat efter lærer-elevsamtalen”. Og i nr. 12 siger eleven: ”Det var de (lyttende/red.) / Det er rart at man kan mærke at de lytter”.

Eleverne har oplevet reel koncentration fra klassen i 40 ud af 43 samtaler (93 %), og læreren har oplevet klassens koncentration i næsten alle samtalerne, dog med enkelte forstyrrelser.

15.4 Sammenfatning af analyseresultaterne i 3a

Tabel 15.1 nedenfor sammenfatter analyseresultaterne vedrørende parternes oplevelse af den faglige udfordring i samtalerne og klassens koncentration om samtalerne. Desuden rummer tabellen en oversigt over den kvalitative dialoganalyses kategorisering af den enkelte samtale. Dette giver mulighed for at sammenstille parternes oplevelse med resultaterne af dialoganalysen.

Overordnet set bekræfter tabellen, at der i langt de fleste fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i 3a var positive læringsmæssige virkninger, både for samtaleeleven og for tilhørerne, som af dialogparterne angives at være meget koncentreret om samtalen i langt de fleste tilfælde. Det ser ud til, at den sociale kreds har en meget gunstig virkning på denne koncentration.

Tabel 15.1. Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 3a, plus C: samtalerne kategorisering i den kvalitative dialoganalyse

nr	A: Faglig udfordring af eleven? Elev	A: Faglig udfordring af eleven? Lærer	B: Klassen reelt lyttende? Elev	B: Klassen reelt lyttende? Lærer	C: Kategorisering i kvalitativ analyse
1	nej	ja	ja	ja	(3,2)
2	nej	ja	ja	ja	(3,2)
3	nej	nej	ja	ja	(3,3)
4	ja	ja	ja	ja	ej optaget
5	nej	nej	ja	ja	(3,3)
6	ja	ja	ja	ja	(2,2)
7	ubesvaret	ja	ja	ja	(3,2)
8	ja	nej	nej	ja	(3,3)
9	ja	ja	nej	ja	(3,3)
10	ja	ja	nej	ja	(2,2)
11	ubesvaret	ja	ja	ja	(2,2)
12	ubesvaret	nej	ja	ja	(1,1)
13	ja	ja	ja	ja	(3,2)
14	ja	ja	ja	ja	(3,2)
15	(ja)	ja	ja	ja	(3,2)
16	ja	ja	ja	ja	(2,2)
17	ja	ja	ja	ja	(3,2)
18	ja	ja	ja	ja	(2,2)
19	ja	ja	ja (vist nok)	ja (lidt uro)	ej optaget
20	ja	ja	ja (vist nok)	ja	ej optaget
21	(ja)	ja	ja	ja	(2,2)
22	nej	ja	ja	ja	(3,3)
23	ja	ja	ja	ja	(2,2)
24	ja	ja	ja	ja (uro i starten)	(2,2)
25	ja	uklart	ja	ja (uro i starten)	(3,3)
26	ja	ja	ja	ja	ej optaget
27	ja	ja	ja	ja	ej optaget
28	uklart svar	ja	ja	ja	(3,2)
29	ja	ja	ja	ja	(2,2)
30	nej	nej	ja	ja, lidt rastløs	(3,3)
31	uklart svar	nej	ja	ja, lidt rastløs	(2,1)
32	ja	ja	ja	ja	(3,2)
33	(ja)	(nej)	ja	ja	(3,2)
34	nej	ja	ja	ja - ubesvaret* ⁵⁸	(2,2)
35	nej	nej	ja	ja - ubesvaret*	(3,3)
36	ja	ja	ja	ja - ubesvaret*	(3,2)
37	ja	ja	ja	ja - ubesvaret*	(3,2)
38	ja	ja	ja	ja	(3,2)
39	ja	ja	ja	ja	(2,2)
40	ubesvaret	ja	ja	ja	ej optaget
41	nej	ja	ja	ja	(3,2)
42	(ja)	(ja)	ja (lidt uro)	ja, lidt uro ⁵⁹	ej optaget
43	ja	ja	ja	ja, lidt uro	ej optaget
I alt ja	28	34	40	43	
I alt nej	9	8	3	-	
Ubesvaret/ uklart svar	6	1	-	-	

⁵⁸ Der foreligger videooptagelse af samtalerne 34, 35, 36 og 37 der viser en meget koncentreret lytning fra klassen. Læreren har formentlig derfor ikke ment at det var nødvendigt at besvare spørgsmålet. Se lærerens (L1) egen kommentering af videooptagelserne under punkt 3.11, eksempel 3 i kapitel 3.

⁵⁹ Lidt uro pga. opstilling og ophængning af eleverarbejde til forårskoncerten.

15.5 Sammenhæng mellem oplevelse af faglig udfordring og optag i 3a

Man kan have den formodning, at der er en sammenhæng mellem optag og oplevelse af faglig udfordring. Hvis den faglige udfordring er afpasset efter elevens faglige niveau, dvs. at det er en virkelig udfordring i den ovennævnte forstand, må man formode, at eleven kun er i stand til at optage delvist i dialogen, fordi den er fagligt vanskelig. Hvis udfordringen undervurderer eleven, må det formodes, at eleven er i stand til at optage fuldt ud, og hvis udfordringen overvurderer eleven, må det formodes, at eleven er ude af stand til at optage.

Formodningerne holder stik for 3a. Hvis vi ser på de 35 dialoger, som både er analyseret for optag og for oplevelse af faglig udfordring, får vi nemlig følgende interessante tabel frem, se tabel 15.2 nedenfor.

Tabel 15.2. Sammenhæng mellem oplevelse af faglig udfordring og optag i lærer-elevsamtalerne i 3a

Elevoptag	antal	Oplevelse af faglig udfordring, lærer			Oplevelse af faglig udfordring, elev		
		ja	nej	Uklart/ubesvaret	ja	nej	Uklart/ubesvaret
Fuldt	8	2	5	1	3	5	0
Non	2	0	2	0	0	0	2
Delvist	25	24	1	0	18	4	3

Som det fremgår af tabel 15.2 ovenfor, er der meget der taler for sammenhængen, især hos læreren, hvis svar var langt sikrere end elevernes. Der er næppe tvivl om, at i de samtaler, hvor læreren oplever, at eleven udfordres fagligt, er eleven også kun i stand til at optage delvist, og det er overvejende sandsynligt, at eleverne oplever den samme sammenhæng. Der, hvor der er tale om non-optag og fuldt optag, er tallene for små til at sige noget med sikkerhed, men der er alligevel en klar tendens hos læreren til, ikke at opleve en faglig udfordring af eleven i dialoger, hvor eleven optager fuldt eller slet ikke optager.

Hvis vi kan stole på disse sammenhænge, betyder det, at oplevelsesanalysen vil kunne indikere, om der har været tale om delvist elevoptag eller ej.

15.6 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i vuc-hf, biologi

I biologi på vuc-hf er der blevet afholdt 14 samtaler, som rummer klare svar på spørgsmålene i næsten alle tilfælde. Kun det allerførste kursistsvar er uklart. Der er desuden meget høj grad af overensstemmelse mellem elevernes og lærerens oplevelser af, om samtalerne formåede at udfordre eleverne fagligt og om klassen reelt var lyttende. Se tabel 15.3 nedenfor.

Tabel 15.3. Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i vuc-hf, biologi

nr	A: Faglig udfordring af eleven? Elev	A: Faglig udfordring af eleven? Lærer	B: Klassen reelt lyttende? Elev	B: Klassen reelt lyttende? Lærer
1	?	ja	ja	ja
2	ja	ja	ja	ja
3	ja	ja	ja	ja
4	ja	ja	ja	ja
5	ja	ja	ja	ja
6	ja	ja	ja	ja
7	nej	ja	ja	ja
8	?	nej	ja	ja
9	ja	ja	ja	ja
10	ja	ja	ja	ja
11	ja	ja	ja	ja
12	ja	ja	ja	ja
13	nej	nej	ja	ja
14	ja	ja	ja	ja
I alt ja	10	12	14	14
I alt nej	2	2	-	-
Ubesvaret/ Uklart svar	2	-	-	-

I vuc-hf, biologi, har både lærer og elever helt overvejende oplevet, at samtalerne rummede faglige udfordringer for eleverne, og der er slet ikke nogen tvivl om, at alle har oplevet, at klassen har været reelt lyttende ved alle samtaler. I de tilfælde, hvor der ifølge tabellen er tvivl om den faglige udfordring, rummer besvarelsene følgende udsagn:

Samtale 1. Eleven svarer: ”Det er godt at få genopfrisket stoffet man har lært og evt. skulle læse ekstra på det igen.” Læreren svarer: ”Ja, en hel del mere end forventet” og giver både eksempler på ’usikker viden’ og ’manglende viden’.

Samtale 7. Eleven svarer blot nej til spørgsmålet om faglig udfordring, læreren svarer ”Overfladisk, forstået på den måde at hun kunne alt. (For) grundigt forberedt”.

Samtale 8. Eleven svarer: ”Den havde fat i om jeg var sikker nok i min viden om ernæring.” Læreren svarer: ”Den havde fat i noget usikkerhed, men ikke direkte problemer.” Læreren er dog i stand til at give eksempler på både ’usikker viden’ og ’manglende viden’.

Samtale 13. Eleven svarer blot nej. Læreren svarer: ”Nej. Kursisten er på et biologifagligt niveau langt over biologi-fællesfag. Hendes udfordring ligger i sproget (- hun er tamil). Derfor kan denne samtale nok ikke bruges til en faglig evaluering.”

15.7 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 2mas

I 2mas som er en lille sproglig klasse med matematik højniveau er der samme entydighed i både elevernes og lærerens oplevelse som i vuc-hf, biologi. Dvs. næsten entydig positiv besvarelse af spørgsmålet om faglig udfordring og spørgsmålet om koncentreret lytning fra klassen af både samtaleelev og lærer, se tabel 14.4 side 223.

Tabel 14.4. Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 2mas

nr	A: Faglig udfordring af eleven? Elev	A: Faglig udfordring af eleven? Lærer	B: Klassen reelt lyttende? Elev	B: Klassen reelt lyttende? Lærer
1	ja	ja	ja	ja
2	ja	ja	ja	ja
3	ja	ja	ja	ja
4	(ja)	ja	ja	ja
5	ja	ja	ja	ja
6	ja	ja	ja	ja
7	ja	ja	ja	ja
8	ubesvaret	ja	ja	ja
9	ja	ja	ja	ja
10	ja	ja	nej	nej
11	ja	ja	ja	ja
12	nej	nej	ja	ja
13	ja	ja	ja	ja
I alt ja	11	12	12	12
I alt nej	1	1	1	1
Ubesvaret/ Uklart svar	1	-	-	-

Faktisk er der ikke konstateret forskelle på hvordan eleverne og læreren har besvaret spørgsmålene i 2mas.

15.8 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 1årig hhx, afsætningsøkonomi

Det entydige svarmønster går igen i 1årigt hhx. Også her opleves de fagligt evaluerende lærer-elevssamtaler som fagligt udfordrende, og der opleves en høj grad af koncentration fra tilhørereleverne. Se tabel 15.5 nedenfor.

Tabel 15.5. Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 1årigt hhx, afsætningsøkonomi

nr	A: Faglig udfordring af eleven? Elev	A: Faglig udfordring af eleven? Lærer	B: Klassen reelt lyttende? Elev	B: Klassen reelt lyttende? Lærer
1	ja	ja	ja	ja
2	ja	?	?	ja
3	nej	nej	?	ja
4	ja	ja	ja	ja
5	ja	ja	ved ikke	ja
6	ja	ja	ja	ja
7	ja	ja	ja	ja
8	ja	ja	ja	ja
9	nej	ja	ja	ja
10	ja	ja	ja	ja
11	ja	ja	ja	ja
12	ja	ja	ja	ja
13	ja	ja	ja	ja
14	?	ja	ja	ja
15	ja	ja	ved ikke	ja
16	nej	nej	ja	ja
17	nej	ja	ja	ja
18	ja	ja	ja	ja
19	ja	ja	ja	ja
20	?	ja	nej	ja
21	ja	ja	nej	nej
22	ja	ja	ja	ja
23	ubesvaret	ja	ja	ja
24	ja	ja	ja	ja
25	ja	ja	ja	ja
I alt ja	18	22	19	24
I alt nej	4	2	2	1
Ubesvaret/ Uklart svar	3	1	4	-

15.9 Oplevelsen af den faglige udfordring og klassens koncentration i 2htx, engelsk

Oplevelsesanalysen i 2htx viser, at der mht. faglig udfordring for samtaleeleven er tale om nogenlunde samme mønster som ved de øvrige undersøgte klasser, men vedrørende klassens opmærksomhed er der en markant forskel i negativ retning. Se tabel 15.6 nedenfor.

Selv om der er en lille overvægt af svar i retning af at klassen var reelt lyttende, er det et meget anderledes billede, der tegner sig i 2htx, end i de andre klasser. Det har været vanskeligt at kategorisere svarene, idet mange angiver et svar, der befinder sig et sted mellem at klassen var reelt lyttende og at den ikke var. Således har flere svar fra både elever og lærer været ”delvis”, men delvis betyder, at mange ikke var lyttende eller kun momentant opmærksomme. Og det er ikke den form for halvhjertet opmærksomhed, jeg undersøger her. Halvhjertet opmærksomhed er mangel på opmærksomhed. Problemet illustreres godt af elevernes egne formuleringer. I Samtale 14 karakteriserer eleven opmærksomheden med udtrykket ”pænt engagement”, hvilket ikke er et fuldtonet ja. Alligevel er disse kategoriseret som ja. I samtale 4, 5 og 6 benyttes udtryk som ”delvist lyttende”, ”nogle er reelt lyttende”. I samtale 8 ”halvdelen sover”, i samtale 11 ”delvist lyttende – men mange snakkede”, og det fremgår, at læreren har givet klassen en opsang.

I samtale 12 ”mere lyttende end før (efter skideballe)”. I samtale 18 konstaterer både eleven og læreren, at de fleste lytter, men at der er nogen, der ikke er med.

Tabel 15.6. Oversigt over elevernes og lærerens oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 2htx, engelsk

nr	A: Faglig udfordring af eleven? Elev	A: Faglig udfordring af eleven? Lærer	B: Klassen reelt lyttende? Elev	B: Klassen reelt lyttende? Lærer
1	ja	ja	ja	ja
2	ja	ja	ja	ja
3	ja	ja	ja	ja
4	nej	ja	nej	nej
5	ja	ja	nej	nej
6	ja	ja	nej	nej
7	?	ja	nej	nej
8	nej	nej	nej	nej
9	ja	ja	ja	ja
10	ja	ja	ja	ja
11	ja	ja	nej	nej
12	ja	ja	nej	ja
13	ja	ja	ved ikke	ved ikke
14	nej	nej	ja	ja
15	ja	ja	ja	ubesvaret
16	ja	ja	ja	ubesvaret
17	ja	ja	ja	ubesvaret
18	ja	ja	ja, de fleste	ja, de fleste
19	ja	ja	ja	ja
20	ja	ja	ja	ja
21	ja	ja	ja	ja
I alt ja	17	19	13	11
I alt nej	3	2	7	6
Ubesvaret/ Uklart svar	1	-	1	4

15.10 Sammenfatning af oplevelsesanalyserne

Det problem, der kan konstateres i 2htx, var kendt allerede under projektet. Der blev ikke benyttet social kreds, og eleverne havde en net-opkoblet computer stående på deres plads foran sig. Jeg konstaterede ved observation i klassen, at nogle elever benyttede denne i smug under samtalerne. Min antagelse er, at problemet med den halvhjertede opmærksomhed fra klassens side kunne have været løst ved etablering af en social kreds under samtalerne. I de andre klasser benyttedes en eller anden form for social kreds. I 3a blev den indført undervejs i forløbet, i 2mas blev den benyttet ved alle samtaler og i 1årig hhx blev en tillempet form benyttet, hvor læreren satte sig ved samtaleeleven og bad de andre elever om at vende sig, så de havde front mod samtaleparterne. På vuc var opmærksomheden fra start (både på biologi- og samfundsfagsholdet) så stor og intens, at det slet ikke var nødvendigt med en social kreds.

I tabellerne 15.7 til 15.10 nedenfor er resultaterne fra oplevelsesanalyserne sammenfattet.

Tabel 15.7. Samtaleelevernes oplevelse af faglig udfordring i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Elev	3a	vuc-hf bio	2mas	1årig hhx	2htx	Sum	%
Faglig udfordring af eleven	28	10	11	18	17	84	72
Ej faglig udfordring af eleven	9	2	1	4	3	19	16
Ubesvaret/ Uklart svar	6	2	1	3	1	13	11
Antal samtaler	43	14	13	25	21	116	99

Tabel 15.8. Lærernes oplevelse af faglig udfordring for eleven i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Lærer	3a	vuc-hf bio	2mas	1årig hhx	2htx	Sum	%
Faglig udfordring af eleven	34	12	12	22	19	99	85
Ej faglig udfordring af eleven	8	2	1	2	2	15	13
Ubesvaret/ Uklart svar	1	-	-	1	-	2	2
Antal samtaler	43	14	13	25	21	116	100

Tabel 15.9. Samtaleelevernes oplevelse af klassens opmærksomhed under de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Elev	3a	vuc-hf bio	2mas	1årig hhx	2htx	Sum	%
Klassen reelt lyttende	40	14	12	19	13	98	84
Klassen ej reelt lyttende	3	-	1	2	7	13	11
Ubesvaret/ Uklart svar	-	-	-	4	1	5	4
Antal samtaler	43	14	13	25	21	116	99

Tabel 15.10. Lærernes oplevelse af klassens opmærksomhed under de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Lærer	3a	vuc-hf bio	2mas	1årig hhx	2htx	Sum	%
Klassen reelt lyttende	43	14	12	24	11	104	90
Klassen ej reelt lyttende	-	-	1	1	6	8	7
Ubesvaret/ Uklart svar	-	-	-	-	4	4	3
Antal samtaler	43	14	13	25	21	116	100

De 4 tabeller (15.7, 15.8, 15.9 og 15.10) fortæller ret entydigt, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler var fagligt udfordrende for eleverne, og at de var i stand til at skaffe opmærksomhed hos de øvrige elever i klasserne. Det vil sige, at de faktisk fungerede som undervisning.

15.11 Hvordan oplever tilhørereleverne samtalerne?

Det er en mangel ved dataindsamlingen, at den ikke direkte inddrager tilhørerelevernes oplevelse af samtalen. Det er klart, at rundbordssamtalerne, der er foretaget med eleverne i projektets slutfase, kan råde bod herpå. Desuden kan observationerne og en analyse af videooptagelser af 4 samtaler i 3a også bidrage til at belyse spørgsmålet. Men det ville have været godt med nogle umiddelbare registreringer af tilhørerelevernes oplevelser i direkte tilknytning til de enkelte samtaler. Sådanne registreringer var der imidlertid ikke tænkt på fra projektets start, hvorfor vi må nøjes med at se på, hvorledes eleverne omtaler samtalerne i rundbordssamtalerne og koble disse udsagn med videoanalysen og observationerne. Men rundbordssamtalerne giver et godt indblik i tilhørerelevernes indlevelse i samtalerne og oplevelse af deres faglige udfordring.

I rundbordssamtalerne bliver der sagt mange ting, og idéen med dem var netop at lade eleverne selv tale, frem for at stille bestemte spørgsmål de skulle svare på. Derfor er der også stor forskel på samtalerne, og man kan fornemme, at der (naturligvis) er mange forskellige holdninger blandt eleverne. Men de rummer en positiv tendens, som er mere fremtrædende i nogle samtaler end i andre, men alligevel slår bredt igennem. Det er en oplevelse hos eleverne af, at flere elever har deltaget aktivt i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, end det er tilfældet i den ordinære undervisning, at de er blevet fastholdt på det faglige stof og at de generelt er blevet taget mere alvorligt af lærerne, fordi de via samtalerne er blevet draget mere ind i stoffet end normalt. Og der er også en klar tendens til, at dette ikke bare gælder samtaleeleven, men at det gælder for næsten alle. Læringsfællesskabet er blevet styrket af de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Alle rundbordssamtalerne er blevet læst med henblik på at besvare følgende spørgsmål:

- 2) Hvorledes oplevede eleverne rollen som tilhører?
 - Var det en passiverende eller en aktiverende rolle?
 - Var der en faglig udfordring som tilhørerelev?

- 3) Hvilken betydning havde den sociale kreds og muligheden for en efterfølgende klassedialog for tilhørerelevernes rolle?

I besvarelsen af disse spørgsmål har jeg forsøgt at lade eleverne selv tale ved at benytte lange tekstcitater. Herved får vi et indtryk af uenighederne eleverne imellem, og vi får et indtryk af deres egne refleksioner over spørgsmålet, mens de befinder sig i læringsmiljøet. Det, de siger, er det, de vil sige, når klassekammeraterne lytter med.

15.12 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 3a

I 3a deltog alle eleverne i rundbordssamtalerne. De var opdelt i to grupper med godt 10 elever, og der var ikke nogen mulighed for, at de to grupper kunne tale sammen mellem de to rundbordssamtaler. De to grupper benævnes hhv. rundbordsgruppe 1 og rundbordsgruppe 2.

Uddrag fra rundbordsgruppe 1:

TC: Hvad foregår der inde i jeres hoveder, når I sidder der og skal lytte?

- E: Jeg sidder og tænker på hvad jeg vil svare hvis det var mig.*
- Flere: Det gør jeg også*
- E: Jeg syntes i starten det var generende, at man ikke kunne få lov at sige..*
- E: Ja det er meget frustrerende når man sidder der, man vil bare gerne.*
- E: Jamen det synes jeg man vænner sig til. Jeg har vendt det til noget positivt.*
- E: Jeg lagde også mærke til, at der var virkelig nogen der var ved at afbryde den samtale her, hvor de lige måtte få et puf i siden af sidemanden, fordi nu skal du altså lige tie stille.*
- E: Men jeg synes altså også det er nogle vildt gode diskussioner der er bagefter, for folk har siddet og tænkt så meget over det.*
- E: Ja li'som NN også sagde, at man så måske kommer ud i nogle andre vinkler og snakker om noget andet.*
- E: De samtaler (de samtaler der følger umiddelbart efter de 5 minutter og eleverne stadig sidder tæt i den sociale kreds og hvor alle kan deltage/red.) det var lidt en skam vi ikke havde dem i starten også.*
- (3a, rundbordsgruppe 1, 10/03/03 s. 4-5)

Senere i samtalen lyder det:

- E: Altså det der sker i mit hoved, når jeg sidder i den kreds der, det er det samme når vi har almindelig klasseundervisning. Når jeg f.eks. hører en eller anden sige noget om den tekst vi arbejder med kan jeg da også godt tænke, hold da kæft, eller et eller andet. Eller også kan jeg godt sidde og tænke på, hvad er det lige jeg synes der er rigtig specifikt ved det her, inden jeg så siger det. Men det sker bare ikke så ofte, som når jeg sidder i kredsen, for der er det hele tiden.*
- E: Det er jo klart nok. Det er fordi koncentrationen er højere end den normalt er.*
- E: Når det er så nogle emner man ikke sådan selv lige er hooked på, eller hvis man har en dag, hvor man slapper lidt af, så kan man stadig sidde og falde hen og ikke rigtig være med overhovedet.*
- TC: Også i kredsen*
- E: Ja*
- (3a, rundbordsgruppe 1, 10/03/03 s. 6-7)

Og senere igen:

- E: Men en ting ved de der samtaler, som faktisk er meget fedt at tænke over, det er faktisk lidt det XX siger. I starten var det meget som om det var sådan lidt dømmende. Vi var da sådan lidt bedømmende over for den, der sad der. Men så udviklede det sig til, at vi faktisk selv sidder og arbejder med os selv inde i hovedet. Det vendte så'n lige pludselig, at man selv sad og arbejdede. I stedet for at tænke oh, hvordan klarer hun sig til eksamen, hø, hø agtig, så vendte det sig til, hvordan vil jeg selv klare mig til eksamen. Det synes jeg faktisk er spændende, at det var sådan man tænkte først og at det skiftede sådan.*
- (3a, rundbordsgruppe 1, 10/03/03 s. 8)

Nedenfor citeres uddrag fra elevernes samtale I rundbordsgruppe 2. Der er en tone af en fælles oplevelse, som de bearbejder i rundbordssamtalen, og som de opfatter som grundlæggende positiv. Deres oplevelse af at have fået meget ud af at være tilhørerelev og at det er en aktiverende rolle, træder tydeligt frem. Citatet giver også et førsteklases indblik i betydningen af, at læreprocessen foregår i en social sammenhæng og ikke kun er et isoleret og individuelt foretagende. 3a rundbordsgruppe 2, siger:

- E: ... Jeg synes f.eks. det der med den sociale kreds, det lyder godt nok lidt klamt, men det er det så, det vi laver, ikke. Den sociale kreds, det synes jeg er vældig, vældig positivt, at vi sidder der. Jeg ved ikke hvad det er der gør det, det er nok placeringen, men jeg synes det skaber et meget, meget bedre grundlag for at have en diskussion efter den her samtale, om det emne, personen har siddet og samtale med læreren om. Det synes jeg virkelig har gjort meget. Også at man må byde (ind) efter, hvis man har yderligere kommentarer til, hvad der er blevet snakket om og man kan snakke med de andre om det også.
- E: Også det der med den der 'time out'
- Flere: Ja, der er rigtigt
(...)
- TC: Hvorfor bliver den ikke brugt ret meget?
- E: Det er tilsyneladende fordi samtalen går så godt.
- E: Ja
- E: Så er det også lækkert, hvis man går helt i stå, at en anden måske kan sige noget.
- TC: Hvad sker der inde i hovedet på jer, når I sidder i den sociale kreds og altså er lyttere?
- E: Jeg synes tit man sidder og siger 'kom nu', det kan du godt svare på. Man vil gerne række hånden op....
- E: Ja
(...)
- E: ...i starten der tænkte jeg, ej, jeg tør bare ikke komme derop og sidde og hvor bliver det bare pinligt og så noget. Nu synes jeg faktisk man er blevet meget mere sikker og bare (kan) komme op og sidde og snakke frit fra leveren. Og det at man kan mærke, at der er opmærksomhed og folk respekterer en. De sidder ikke og snakker og så noget. Jeg tror måske man får et bedre forhold til det der med at sidde og være på.
- E: Det er måske en lille hjælp til mundtlig eksamen.
- E: Jeg tror det er en øvelsessag.
- E: Ja.
- E: Det kan også godt være, at det giver et eller andet til undervisningen, at der er et fast punkt vi skal igennem hver eneste gang, og vi ved, det er der. Jeg synes godt – det ved jeg sgu egentlig ikke, det har jeg ikke tænkt over før, men det kan da godt være, det giver et eller andet sammen....hold eller et eller andet. Når vi ved, at det her skal foregå hver eneste gang, så gør vi det, der skal gøres og det kan godt være, at det giver et eller andet sammen...hold.

(3a, rundbordsgruppe 2, 10/03/03 s. 9-11)

15.13 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 2mas

Den anden deltagende klasse fra det almene gymnasium var en lille klasse på 8 sproglige elever med matematik på højt niveau. Eleverne er meget fokuseret på udbyttet for samtaleeleven og væsentlig mindre interesseret i udbyttet for tilhørereleverne. Det er en udbredt opfattelse blandt eleverne, at de 5 minutter til lærer-elevsamtalen er for kort tid. Men samtidig fremgår det også, at der ikke har været lagt vægt på en efterfølgende samtale i den sociale kreds.

Første elevreplik handler om, at klassen kun har haft ganske få efterfølgende klasesamtaler (dialog-rum 2), fordi samtalerne i dialog-rum 1 har ligget sidst i timerne.

2mas siger:

E: Nej der var da en gang, hvor vi tog det hele helt fra bunden igen, fordi at så fik vi lagt et grundlag, og det synes jeg, det var godt. Men det kan vi altså ikke nå, hvis det er sidst i timen, og få det der foredrag. Fordi åhh nu har vi frikvarter og så noget. Så jeg synes det er bedre at placere det midt i timen eller noget.

TC: Ja, sådan så der er en mulighed for at snakke bagefter?

E: Ja.

(...)

TC: Hvis I tænker jer i begge situationer, både som samtaleelev og som lytter. I hvilken situation sker der mest oppe i hovedet på jer?

E: Altså når vi står deroppe, så...

E: Ja (flere ind over hinanden)

TC: Det er I helt sikre på?

E: Der er vi helt klart mest på.

TC: Hvad sker der når I sidder og er tilhørere?

E: Der følger man altså også meget med, synes jeg.

E: Man følger meget med og man har måske mere ro...æh...til at kunne tænke over nogle mulige løsninger til det emne, som personen er ved tavlen i.

E: Også fordi man skal ikke koncentrere sig om notater eller så noget...eller selv skulle være klar til at sige noget.

E: Altså hvis det er et emne jeg godt selv kan, så tror jeg har tendens til at lade være med at høre efter. Så sidder jeg i mine egne tanker, så det...

E: Jeg kan næsten ikke lade være med at råbe svaret, ha, ha

E: Nej det er i virkeligheden godt nok svært og lade være med

E: Også til gengæld så hvis der er noget man så kan og personen ikke, så kan man næsten heller ikke lade være...nærmest blive irriteret over det

E: Man skal næsten sy munden sammen.

(2mas, rundbordssamtale 28/03/03 s. 5-6)

Vi får den samme beskrivelse af tilhørerelevens indlevelse i den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som vi så i 3a. De har undertiden meget svært ved ikke at bryde ind – man skal næsten sy munden sammen, siger en. Men også, at der ikke rigtig er afløb for det opbyggede engagement i en efterfølgende fælles samtale. En sådan samtale efterspørges direkte af eleverne. Der er dog bemærkninger om tilfælde, hvor indlevelsen ikke er helt så stor.

Konklusionen på 2mas' oplevelse af samtalerne er, i lighed med konklusionen hos 3a, at tilhørereleverne aktiveres meget under samtalerne.

Vedrørende den sociale kreds' betydning for denne aktivering og indlevelse siger 2mas:

E: Det gør mig lidt mere koncentreret, fordi man ikke sidder med sine papirer, Man sidder ikke og laver alt muligt andet...

E: Jamen samtidigt så synes jeg, det er meget ubehageligt og der er nogen der sidder....sådan på et tidspunkt der var der nogen der sad helt oppe foran, og det synes jeg var meget ubehageligt.

E: Folk de skal sådan sidde i midten af klassen, så synes jeg, så har jeg en pæn afstand, jamen så kan jeg li'som...ja.

E: Det er også træls hvis de sidder nede bagved fordi at så føler man heller ikke, at man har deres koncentration.

E: Ja

E: *Ja jeg kan egentlig også bedre lide at tale til nogen, der sidder tættere ved mig*

E: *Hmmm*

E: *Bare ikke helt oppe i ansigtet på en.*

Flere: *Latter*

(2mas, rundbordssamtale 28/03/03 s.8)

Den samlede konklusion fra rundbordssamtalen i 2mas er identisk med konklusionen fra 3a. Samtalerne virker aktiverende og fagligt udfordrende på hele klassen, og den sociale kreds har en væsentlig andel heri. At 2mas ikke helt så entusiastisk tilskriver den sociale kreds denne funktion, kan meget vel skyldes, at det er en lille klasse, som ikke har brug for ekstra midler til at skabe denne koncentration. Og det kan skyldes, at de ikke har haft oplevelsen af fælles efterfølgende samtaler i den sociale kreds.

15.14 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 1htx

Som hos 2mas har også 1htx primært blik for samtaleeleven i deres rundbordssamtale. Men ellers er deres oplevelse af samtalen helt parallel til oplevelsen i 3a og i 2mas.

Også 1htx får lov til selv at tale, først handler det om, hvordan det er at sidde i den sociale kreds:

E5: *Man sidder og gætter med.*

E1: *Man sidder og...hvordan kunne jeg have gjort det?Hvordan kunne jeg have tegnet det der? Kunne jeg have forklaret det på en anden måde? Man sidder hele tiden og relaterer til det.*

E7: *Man sidder og prøver på at forstå det, fordi der er ikke så meget ved, hvis de andre sidder og ser ud som de forstår det. Så er det ikke så fedt, hvis man ikke selv forstår det. Ham der står oppe ved tavlen...det kører bare og man kan bare se, at han kan selv finde ud af det. Hvis man sidder og ikke selv kan finde ud af det, så ved man, at han kan og man kan ikke selv (E5: ja). Så prøver man på at koncentrere sig mere.*

E5: *Ja man prøver selv at sidde og se...hvis der er en, der ikke kan finde ud af noget der bliver spurgt om, så sidder man (og tænker), hvad er det egentlig man skal lave her, hvad er det for en formel...man er næsten lige så aktiv som hvis man er ved tavlen. Man sidder og gætter lige så meget selv og forestiller sig hvordan man vil lave det og nogen gange er det egentlig en god hjælp, fordi der er nogen de laver det anderledes end andre...så sidder man...guud kan man og lave det på den måde! Eller det var da ...! Så på den måde er det også en stor hjælp og se det på en anden måde end f.eks. lærerens måde hver gang*

E1: *Når man sidder ned og sidder og kigger, så er det tit man ved mere end når man endelig kommer derop. Fordi, når man kommer op, så bliver man tit ramt af et eller andet...præstationsangst...måske ikke så meget, men alligevel lidt, sådan, så hvad skal jeg nu sige? og nej, det har jeg glemt! og ...selvom man egentlig godt ved det. Når man sidder dernede og ikke skal stå og forklare det for dem alle sammen, så ved man ...så kan man huske det lidt bedre end når man står deroppe.*

E3: *Jeg tror også bare det man sidder i cirklen, ikke, også selvom det er læreren der underviser, så er man også mere aktiv på en anden måde. Man følger mere med når man sidder i den rundkreds der, end når man sidder nede ved bordene.*

E2: *Det er jo hyggeligt!*

E3: *I hvert fald kan jeg tydelig huske de første gange, der var man, der var man på en helt anden måde med i samtalen, end når man bare sad nede ved bordene.*

(1htx, rundbordssamtale 09/04/03 – s. 2-3)

I uddraget fra rundbordssamtalen i 1htx kommer eleverne af sig selv meget fint rundt i de problemstillinger, vi er interesseret i her. Og der er ikke nogen tvivl om konklusionen. Tilhørereleverne har levet endog overordentlig meget med i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i klassen, og den sociale kreds opfattes som den væsentlige årsag til denne indlevelse og koncentration om samtalerne. Dermed er 1htx helt på linje med både 3a og 2mas.

15.15 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 2htx

I 2htx blev 7 elever udvalgt til at deltage i rundbordssamtalen. Det er derfor ikke muligt helt på samme måde at lade eleverne tale, idet ikke alle fik mulighed for at give deres besyv med. Men indholdsmæssigt adskiller de rapporterede oplevelser i 2htx sig ikke fra de rapporterede oplevelser i de andre klasser.

Som vi så i afsnit 8 ovenfor, var der en del koncentrationsproblemer hos tilhørereleverne i 2htx under samtalerne. Klassen benyttede ikke den sociale kreds. Men i slutfasen gennemførte de faktisk nogle ikke registrerede samtaler, hvor de anvendte den sociale kreds. I citatet fortæller eleverne, at netop den sociale kreds fik dem til at blive mere opmærksomme, og at den sociale kreds styrkede intensiteten og samspelet mellem det, der foregik i den 5 minutters fagligt evaluerende lærer-elevsamtale og klassen i øvrigt.

2htx siger:

- TC: *Har I prøvet at rykke sammen i det der hedder en social kreds, hvor I simpelthen forlader jeres pladser og sætter jer i en ring omkring den der er på?*
- E: *Ja, det gjorde vi til sidst.*
- E: *Den dag hvor vi lavede det der med at vi bare skulle snakke.*
- TC: *Ja. Hvad synes I om det?*
- E: *Det var meget bedre.*
- TC: *Hvordan var det bedre?*
- E: *Altså man får li' som lidt mere styr på hvad det er han (samtaleeleven/red.) siger, i stedet for at man sidder på sin egen plads. Så kan man godt falde sådan lidt væk. (...)*
- E: *Det er også bare det der med selv og tage ansvar Man må jo selv om man gider at være aktiv eller ej. Hvis du kommer for at spille computer, jamen så kan du jo lige så godt gå hjem og gøre det. Og jeg synes da, at læreren tit er efter os. Og det er da kun – hvad kan man sige – for vores skyld. I teorien kunne de jo være ligeglade. De er jo egentlig bare betalt for at gå ned og undervise og så gå igen. Det er bare fordi at de bekymrer sig om os, men derfor synes jeg godt, at man oftere kunne tage os i gruppe, som vi gjorde der, fordi at det får os alle sammen væk fra vores ting og så er fokus på den eller de personer.*
- TC: *Er der en forskel på at være lytter, når I har siddet i den sociale kreds og når I har siddet på jeres plads?*
- E: *(passagen er vanskelig at høre, men støttet til mit notat under samtalen var meningen således).....ja, fordi der var ikke så meget koncentration når vi sad på vores pladser. Så jeg synes det var meget bedre at sidde i den ring.*
- E: *Jeg synes også jeg fik meget mere ud af det, fordi at hvis jeg har noget at fortælle, så vil jeg gerne have at mit budskab kommer ud til ...jeg har det lige som lærerne, jeg kan heller ikke lide at stå og fremlægge noget oppe ved tavlen, når 40% sidder og er forsvundet bag deres skærm. Jeg kan godt lide at have øjenkontakt med dem alle sammen.*

E: *Og det havde jeg – især når vi sad i kreds, så behøvedes jeg slet ikke at dreje hovedet for at jeg kunne se dem alle sammen. Det gav mere gejst.*
(2htx, rundbordssamtale 21/03/03 s. 2-3)

2htx besvarer spørgsmålene parallelt med 3a, 2mas og 1htx. Disse 4 klasser er de deciderede ungdomsgymnasiale klasser, dvs. med elever mellem 16 og 20 år.

15.16 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i 1årig hhx

I 1årig hhx oplevedes den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale noget mere blandet end i de hidtil behandlede klasser. Der er især 1 elev, der er meget negativ overfor den og et par gange i rundbordssamtalen nævner en frygt for, at læreren (mis)bruger samtalen i standpunktsbedømmelsen. Og han slår til lyd for, at den bedst ville kunne bruges i en hf-klasse, hvor der ikke skal gives standpunktarakterer. Der er en vis opslutning til synspunktet fra andre, idet det fremhæves, at de kun har et år til at få en god karakter. Desuden er klassen temmelig kritisk overfor den måde, samtalerne er forløbet på i det sidste halve år.

På den anden side er der også en ret udbredt velvilje overfor samtalen, især den måde den blev kørt på det første halve år. Forskellen på de to halvår er, at i første halvår foregik samtalen med samtaleeleven og læreren siddende ved katederet foran klassen, i andet halvår gik læreren ned og satte sig ved den elev, der var på, og de andre elever skulle så vende sig om mod de samtalende. Eleverne siger selv, at dermed faldt koncentrationen og de begyndte at ordne deres kalendere eller bare at falde hen. Der blev ikke på noget tidspunkt benyttet social kreds i klassen.

1årig hhx siger bla:

- TC: *Der er jo to situationer, den ene det er når I er 'på', den anden er når I er tilhørere. Hvordan har det været at være tilhører?*
- E: *Jamen i starten der synes jeg man hørte en del efter, men altså til sidst har jeg faktisk bare siddet og slået hovedet fra og siddet og ventet på de (mumler)...*
- E: *Det har så noget at gøre med, at man så gerne måske vil svare på et spørgsmål og personen ikke svarer på det, og man vil gerne selv ind og det kan man ikke få lov til. Så tænker man at så det gider jeg ikke (mumler)...*
- E: *Så bliver man ligeglad, fordi det vedrører ikke en selv. Man kan være pisseliglad.*
- E: *Den sidste tid der har han (læreren/red.) også hovedsagelig kørt i vores projekter og spurgt decideret ud til ens...altså det projekt man selv arbejder med, det er ikke meget generelt. Det er mere målrettet det projekt vi arbejder med.*
- E: *Der kan vi andre jo ikke være med.*
- E: *Nej.*
- E: *Og så fordi det har været det samme. Det har bare været en anden person og et andet firma, men vi har haft akkurat de samme spørgsmål, så der har vi nok ikke så meget....(mumler)*
(...)
- TC: *Hvis vi tager det første halve år. Når I sad og lyttede og I havde lyst til at sige noget, men ikke kunne, ikke fik lov til at sige noget. Hvordan virkede det så?*
- E: *Jamen det virkede fint, fordi så tog læreren...læreren fortsatte jo bagefter for at få at vide, om der var nogen, der havde spørgsmål til emnet eller om der var noget vi ville have uddybet og så tog vi fat i det der.*
- E: *Ja, det er han så også stoppet med...*

(1årig hhx, rundbordssamtale 01/04/03 s. 2)

På trods af den noget mere forbeholdne stemning i 1årig hhx, siger de faktisk det samme som de tidligere behandlede klasser. Blot med mindre begejstring og med nogle udtalte modstandere. Nogle af eleverne virker, som om de har en ret snæver dagsorden, nemlig at opnå en god karakter på 1 år. De kan være vanskelige at få til at deltage i de fælles læreprocesser.

15.17 Tilhørerelevernes oplevelse af faglig udfordring i vuc-hf

Jeg har valgt at behandle de to vuc-hf-hold i samme afsnit, fordi der var et vist overlap af kursister på de to hold. På trods af dette overlap er der alligevel stor forskel på det billede, man får af de to rundbordssamtaler. På biologiholdet deltog alle i rundbordssamtalerne, og på samfundsfagsholdet var der udvalgt 4 personer, der hver repræsenterede en bestemt holdning til de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Det er interessant, at den mest kritiske holdning på samfundsfagsholdet slet ikke kommer til udtryk på biologiholdet, selvom den personmæssigt også er tilstede her. Den sandsynlige forklaring er, at der er tale om ret få personer og at den overordnede stemning på biologiholdet var så positiv, at det var svært for en afvigende holdning at komme til orde. Ikke alene krævede det, at man satte sig op mod hele projektets idé, som både læreren og forskeren stod inde for, og at man satte sig op mod en meget udtalt positiv holdning blandt flertallet af medkursisterne. Det krævede også, at man var i stand til at formulere sin kritik. Kritikerne på vuc-hf var folk med meget lav selvtillid og med meget uheldige personlige erfaringer fra tidligere skolegang, hvilket heller ikke fremmede en formulering af kritik. Der er således tale om forhold på vuc-holdene, som vi ikke finder i nogle af de andre deltagende klasser, hvor den slags elever netop er sorteret fra eller droppet ud. På ingen af vuc-holdene er den sociale kreds benyttet. Det var ikke nødvendigt, da koncentrationen fra klassen var meget høj.

På et åbent spørgsmål om hvad de ønsker at sige om samtalen siger Vuc-hf, biologi:

- E1: *Jeg synes i hvert fald at det har givet et eller andet, når man har siddet og...ikke bare når du selv har været i hvad skal man sige...i 'forhør'. Altså det har givet et eller andet også når de andre har været det, fordi man sidder alligevel og følger med i...ov...det kan jeg svare på...æh...hvad var det nu lige det der var?...men så får man så svaret fra vedkommende, så får man lige stoppet (ikke hørbart) på den måde. så man får det egentlig repeteret også ved at høre på de andre, ikke bare når en selv er oppe.*
- E2: *Jeg synes når man sidder i situationen og man sidder og bliver spurgt og så noget, så lægger man ikke mærke til det man bliver spurgt om før bagefter. Så sidder man sådan og tænker...guud...det kunne jeg svare på uden egentlig at tænke alt for meget over det. Og når de andre bliver spurgt, så sidder man sådan lidt...hov! det kunne jeg svare på, det der. Og man bliver forbavset over hvor meget man kan huske, egentlig, uden egentlig at skulle have læst på vildt meget.
(...)*
- E3: *Jeg synes at formen den har gjort, at man er blevet mere opmærksom på det læringsmæssige og at når man så ved næste gang, så er der en person der skal høres...jamen det har givet noget ekstra...altså man har sat sig op til det...øh....i hvert fald i forhold til de emner, hvor jeg skulle gøre det....svare på noget, det ved jeg, det stof det kan jeg nu. Så jeg synes det er en meget positiv måde at gøre det på.*

E1: *Ja det får samlet op på nogen ting, men jeg synes ikke...altså hvis jeg forstod dig rigtigt... at man...hvis det har været dig der skulle høres i noget stof, så har jeg ikke forberedt mig ekstra på og vide noget om det stof du skulle op i, vel... altså..*

E3: *Nej, det er den person det drejer sig om, der har gjort at man har forberedt sig lidt på det.*

E (flere): *protesterer i munden på hinanden.*

E2: *Det har jeg så ikke gjort. Der tror jeg ikke der er så mange af os, der er så forberedt der. Jeg synes også bare lige at ku' få at vide... hov for resten, det var lige i dag, så tager vi lige... nå, så gør vi det, selvom man ikke har læst det der, så...fordi...ja.*

(vuc-hf, biologi, rundbordssamtale 03/04/03 s. 1-2)

I citatet – der er en lang dialog mellem kursisterne uden afbrydelser – ser vi præcis de samme elementer fremhævet, som vi har set ved behandlingen af de andre rundbordssamtaler, nemlig at samtalerne virkede meget aktiverende og engagerende på tilhørereleverne og rummede faglige udfordringer, som kom hele klassen til gode.

Vuc-hf, samfundsfag siger:

E2: *(...). Jeg har fået rigtig meget ud af det faktisk...jeg har fået...jeg har været oppe to gange og selvom det er rigtig, rigtig ubehageligt at sidde oppe foran, så synes jeg alligevel, at man oplever rimelig hurtigt, at ...at de ikke er der, og at man prøver at koncentrere sig om det, det handler om og så noget. Og både som tilskuer, hvor man sådan kan sidde og lytte på, hvad den anden sidder og fortæller, den der sidder deroppe, og så hvor man...nå det ved hun ikke! Men så ved jeg det! Nu har jeg nogle områder jeg skal undersøge! Eller...og på den måde synes jeg også det fungerer rigtig godt. Jeg synes hvert fald jeg har fået meget ud af det.*

E1: *Jeg har så opfattet det både negativt og positivt, altså det er lidt svært at sige hvordan det har været at sidde deroppe, for nu har jeg ikke selv prøvet det. Men jeg kan forestille mig dem, der har siddet deroppe, de har fået noget ud af det, måske fundet ud af om der er et eller andet rod de, nogle huller de mangler eller et eller andet de sådan har været i tvivl om.....*

E3: *Jeg har ikke fået noget ud af det overhovedet. Jeg ved fra andre også, at det har virket som en overhøring og det har fået gamle minder fra dengang jeg gik i skole frem. Jeg må ærlig indrømme, at jeg har intet fået ud af det. Hverken af det jeg har hørt eller af dem der har været deroppe og jeg har så været med i det i biologi også. Jeg har ikke været med nogen af stederne, for det besluttede jeg fra starten, at det ville jeg bare ikke, simpelthen. På mig virkede det kun negativt.*

E4: *Jeg synes det var godt nok når der kom lidt dialog imellem, i stedet for hvor bare en vidste hvad vi skulle op i og så repeterede. Så sagde de en hel masse i 5 minutter, det fik man ikke...det lærte man ikke noget af. Så lytter man bare. Så man husker det ikke. (...). Men så skal man ikke vide emnet på forhånd, det skal altså først lige være...når vi lige har været igennem et emne, så kan man få en op og snakke om det, ikke også.*

(...)

TC: *Jeg vil gerne have at I prøver at begrunde det, at I har fået meget ud af det eller ikke har fået meget ud af det. (Henvendt til E) du siger det bragte minder frem fra din skoletid (E3: ja)...kan du fortælle lidt om...*

E3: *...ja, hvor man blev hevet op til tavlen og foran klassen skulle præstere et eller andet og ...måske også lidt mobning fra lærere og bagefter mobning fra klassen*

og så noget som man ikke lige kunne og så nogen ting.....rigtige dårlige minder ved det at gå i skole.

TC: Men nu er du jo voksen (E3: ja) så du ved vel godt, at det ikke var det der var meningen..

E3: Jeg er voksen nu og skolen er noget andet, men når du sidder der og du får ondt i maven på grund af den der er oppe...og det er så lige gyldig om vedkommende kan li' det eller ej...vedkommende selv har valgt det eller ej, men hvis det eneste, når du sidder og hører på, det er at du har ondt i maven over, at nu går vedkommende i stå og du føler dig pinlig berørt over det, så er det ikke sjovt, vel. Og det har jeg gjort mange gange.....og det ved jeg at der er andre der også har gjort..... AA som jeg har siddet meget sammen med, hun har også haft det sådan.

(vuc-hf, samfundsfag, rundbordssamtale 13/05/03 s. 1-3)

I citatet fra vuc-hf/bio og vuc-hf/sa får vi en meget klar fornemmelse af de forskellige holdninger, lige fra den begejstrede, som helt er på linje med holdningen i de ungdomsgymnasiale klasser, over forskellige grader af tilslutning til idéen til direkte afvisning af den. Antalmæssigt er der ingen tvivl om, at de positive holdninger var i overtal på de to hold, men de negative holdninger er også markant tilstede. Og det er ikke blot et spørgsmål om, at læreren skåner en elev ved at give et let emne, eller ved at drage særlig omsorg for en svag kursist, som man kan gøre i de ungdomsgymnasiale klasser. I de alvorlige vuc-tilfælde er problemet af en sådan karakter, at disse kursister ikke bør udsættes for samtalen i den form, den havde i projektet.

15.18 Sammenfatning

Sammenfattende må det konstateres, at der er en ret overvældende indikation på, at de fagligt evaluerende lærerelevsamtaler virker fremmende for læreprocesserne. Og endda at samtalerne virker forstærkende på den ordinære undervisnings indflydelse på læreprocesserne. Dette gælder både for samtaleeleven og for tilhørereleverne, hvilket betyder, at det er i læringsfællesskabet (klassen) som sådan, at læreprocesserne styrkes. Der er også en kraftig indikation på, at anvendelsen af den sociale kreds har en meget gunstig effekt herpå.

Der er derfor heller ingen problemer i at konkludere, at de fagligt evaluerende lærerelevsamtaler fungerer glimrende som undervisningsmetode.

Disse konklusioner gælder under alle omstændigheder for de ungdomsgymnasiale klasser, der har deltaget i projektet. Her må det ikke glemmes, at der faktisk var et tilfælde, hvor læreren trak klassen fra projektet, fordi hun mente at metoden ikke egnede sig. Den eksponerede eleverne for meget, og den var ikke velegnet til 45-minutters lektioner. Hertil kom, at læreren ikke brød sig om metoden og derfor kan have påvirket forløbet i negativ retning. Desværre har jeg ingen rundbordssamtale med eleverne fra denne klasse.

Til spørgsmålet om, hvorfor hun holdt op, siger læreren:

L8: Fordi det ikke fungerede i min klasse og det fungerede ikke for mig personligt.

TC: Det er to ting, skal vi prøve at tage klassen først.

L8: Det er en førsteårs klasse jeg har kørt det i, de evaluerende samtaler og ...jeg tror simpelthen ikke det fungerede fordi de var for nervøse og de var ikke frie. Det fyldte meget rent tidsmæssigt også. Det er sådan en kombination af mange forskellige ting.

TC: Hvor mange er det der er i klassen?

- L8: 25. Og vi havde 3 timer á 45 minutter lagt på 3 forskellige dage. Og det vil sige, at hvis jeg så skulle starte med en evaluerende samtale, så tog det utrolig meget undervisningstid. Det er den ene ting. Den anden ting er, at jeg tror at klassen ikke var indstillet på det. De var enormt nervøse og de skulle simpelthen piskes til det og kører så lige over i det med, at jeg ikke havde det godt med det. Fordi jeg følte simpelthen, at jeg tvang dem til noget de ikke brød sig om, og det satte sådan en misstemning. (...).*
- TC: Så ... eleverne var nervøse, lektionslængden var for kort. Er der andre ting?*
- L8: Der er mange aspekter, fordi så var der også selve formen, som jeg ikke brød mig om.*
- TC: Så er vi ovre i en forklaringsfaktor, der hedder dig.*
- L8: Ja, men jeg synes det hænger sammen, for det har sikkert også påvirket klassen, ikke!*

(Interview med 1hxx' lærer 26/03003 s. 1)

Indvendingen om, at eleverne eksponeres for voldsomt, støttes ikke af undersøgelserne i de andre klasser. Dog med det forbehold, at der kan være elever, for hvem metoden er for krævende, jf. eksemplet fra vuc-hf. Den anden indvending virker særdeles relevant. Ingen af de medvirkende klasser, udover 1hxx, som læreren trak fra projektet, havde undervisningen organiseret i 45-minutters lektioner. Det virker meget plausibelt, at 45-minutters lektionen er for kort til, at metoden kan benyttes. Der bliver muligvis for lidt tid og ro omkring samtalerne, til at eksponeringen af eleverne foran klassen kan udvikle sig stilfærdigt og bearbejdes pædagogisk, hvis der opstår problemer. Den tredje indvending er formentlig også korrekt. Hvis læreren ikke bryder sig om en bestemt metode, vil det sandsynligvis heller ikke føre til god undervisning, hvis læreren tvinges til at benytte den.

Hvis vi vender os til de voksengymnasiale klasser, og her regner jeg 1årigt hxx med, er konklusionen ikke helt så klar. Vi kan spore præcis de samme positive tendenser som i de ungdomsgymnasiale klasser. Men der er også andre ting på spil. Her er indvendingen om, at metoden kan virke for eksponerende på nogle elever, meget relevant. Det er heller ikke sikkert, at eleverne er lige så tilbøjelige til at 'lege med'. Det så vi eksempler på i 1årigt hxx, hvor nogle af eleverne havde en ret snæver dagsorden, nemlig fokus på at opnå en god karakter på 1 år og mindre fokus på at deltage i de fælles læreprocesser.

Kapitel 16

Lærernes og elevernes opfattelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

16.1 Indledning

Et meget væsentligt element i validering af metoden er at undersøge, hvordan lærerne og eleverne opfatter den efter at have arbejdet med den i en længere periode. Til det formål er alle lærerne blevet interviewet, og der er blevet gennemført rundbordssamtaler med alle klasserne i projektets slutfase. Det er resultaterne af analyserne af disse interviews og rundbordssamtaler, der præsenteres i dette kapitel⁶⁰.

Både lærerinterviews og rundbordssamtaler blev gennemført som semistrukturerede interviews for herved at få deltagerne til at udtale sig så frit som muligt om de emner, de selv fandt vigtige, og samtidig sikre at de svarede på bestemte spørgsmål, som havde forskningsprojektets interesse. Derfor startede jeg alle samtalerne meget åbent og lod lærerne selv tale. I løbet af samtalerne fulgte jeg så op med mine egne spørgsmål.⁶¹

Liste over deltagere i hhv. interviews og rundbordssamtaler:

L1: Lærer i 3a, dansk., L2: Lærer i 2htx, engelsk, L3: Lærer i 1htx, matematik, L4: Lærer i vuc-hf, samfundsfag, L5: Lærer i vuc-hf, biologi. L6: Lærer på 1årig hhx, afsætningsøkonomi, L7: Lærer i 2mas, matematik, L8: Lærer i 1hxx, dansk.

16.2 Inspiration fra Grounded Theory

Analysen af interviews og rundbordssamtaler er inspireret af Grounded Theory. En Grounded Theory-tilgang til et materiale betyder, at forskeren ikke på forhånd kigger efter et bestemt indhold, men netop fokuserer på hvad materialet selv fortæller, eller som metodelitteraturen formulerer det, fokuserer på at generere teori (Patton 2002 : 125, Creswell 2003 : 14). Analysen her kan ikke leve op til det strenge krav i Grounded Theory om ikke på forhånd at kigge efter et bestemt indhold og egentlig heller ikke til formålet om at generere teori. Forskningsprocessen var nemlig allerede langt fremme på det tidspunkt, hvor interviews og rundbordssamtaler gennemførtes, hvorfor kravene ikke kunne opfyldes. Jeg havde nemlig allerede forud genereret adskillige teori-idéer og kiggede derfor uundgåeligt efter et bestemt indhold. Men Grounded Theory kan alligevel inspirere til måden, gennemførelsen og analysen af interviews og rundbordssamtaler gribes an på. Forskeren kan bestræbe sig på at underlægge sig et princip om at lade feltet tale selv, før han spørger til sine idéer. Derfor er en semistruktureret interviewform benyttet.

16.3 Kondensering af meningsenheder i interviews og rundbordssamtaler

En anden inspiration fra Grounded Theory og fra fænomenologisk analyse ligger i måden interviews og rundbordssamtaler er blevet analyseret på. Fremgangsmåden har været at undersøge båndudskrifterne for meningsenheder. ”*Meningskondensering* medfører, at de interviewedes udtrykte meninger trækkes sammen til kortere udsagn, hvor hovedbetydningen af det, der er sagt, omformuleres i få ord. Meningskondensering medfører således, at lange interviewtekster reduceres til kortere, mere koncise formuleringer” (Kvale 2001 : 190).

⁶⁰ Analyserne er ikke optrykt, men forefindes elektronisk

⁶¹ Interviewguide, se bilag 2.

Eksempel på kondensering:

I en rundbordssamtale med elever fra 3a falder følgende elevreplikker:

E: I starten var jeg meget skeptisk.

E: Jeg kunne sgu ikke rigtig se noget formål med den (den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale/red.), helt ærligt altså. Hvad er det lige præcis, det er?

E: Jeg tror også jeg har misforstået det.

E: Jeg kunne ikke helt forstå det, og du lavede en masse fine tegninger, og jeg kunne slet ikke forstå det, og jeg tænkte ahh – men jeg synes det er godt, det synes jeg nu. Jeg synes jeg har fået noget ud af det. Det har jeg også været inde på.

E: Det kan jeg huske at vi snakkede om, også med vores psykologilærere, at vi troede at vi skulle ind og sidde foran hele klassen og læreren skulle få os ud på et sidespor

E: Ja

E: Og finde alle vores svagheder.

E: Ja og det var da meget ubehageligt. Og det kan jeg også huske at vores psykologilærere, hun var meget chokeret over, hvis det skulle være på den måde. Men det er jo så ikke på den måde, fordi vi har ændret det så mange gange og tilpasset den på den måde.

E: Jeg troede heller ikke der skulle være så meget dialog med læreren. Jeg troede egentlig mere, at hun lagde bolden op og så nu kører du bare – kør! Bluvpbluv og så kan du ikke mere, så er du ude og svømme, ikke. Men det er jo egentlig en dialog, altså vi har jo masser i gang med læreren. Jeg troede egentlig at det var så noget med, ja hvor vi bare selv skulle køre.

1. kondenserede meningsenhed:

Eleverne havde vanskeligt ved at forstå metoden, selvom den blev forklaret i detaljer.

2. kondenserede meningsenhed:

Eleverne var nervøse for metoden og deres snak med deres psykologilærere implicerer, at metoden er vanskelig at forklare, fordi der mangler et sprog om den. Den ligner ikke undervisningskulturens sædvanlige arbejdsformer.

3. kondenserede meningsenhed:

Først efter at have arbejdet med metoden i praksis har eleverne forstået og accepteret den.

Den arbejdsmetode der fremgår af eksemplet, er benyttet på hele materialet bestående af lærerinterviews og rundbordssamtaler med elever.

De fundne meningsenheder er i et par omgange kondenseret og sammenfattet til et antal grundlæggende meningsenheder for hver lærer og for hver klasse og endelig sammenfattet på tværs af interviews og rundbordssamtaler, så det bliver muligt at identificere nogle fælles opfattelser og oplevelser af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale hos hhv. lærerne og eleverne. Endelig er de fundne meningsenheder ordnet under nogle overordnede temaer, som dels følger logisk af meningsenhederne, og dels er opstillet for at afgrænse interessen til det forskningsmæssige fokus, nemlig om metoden fungerer som undervisning og evaluering af undervisning og om den formår at integrere undervisning og evaluering.

16.4 Hvad mener lærerne om metoden?

Lærerne mener som forventet mange forskellige ting om de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler. Der er både ting de er enige uenige om og det er undertiden forskellige ting de har hæftet sig ved. Men kondenseringsanalysen viser, at der er nogle virkelige

topscorere blandt læreropfattelserne, som de næsten alle er enige i. Eneste konsekvente undtagelse er den lærer (L8), der tidligt trak sin klasse fra det eksperimentelle arbejde med metoden. Denne lærer har været en vigtig brik for skærpelsen af opmærksomheden på punkt 4, som ikke direkte kan aflæses af kondenseringsanalysen, fordi det ikke har særligt eksplicite formuleringer hos flertallet af lærere.

Den store grad af overensstemmelse mellem lærerne kan formentlig tilskrives, at de har arbejdet aktivt sammen i forskergruppen i et helt skoleår. De meget grundige diskussioner, de har haft i dette samarbejde, har betydet, at de har et stort kendskab til udviklingen i kollegernes klasser. Og de har været involveret i at give og modtage gode råd fra hinanden og der har udviklet sig et fælles sprog om projektet blandt lærerne.

Tabel 16.1 nedenfor giver en sammenfattende oversigt over de kondenserede meningsenheder fra interviewene med lærerne, som hører under de valgte temaer. Det er desuden angivet hvilke lærere, der tilslutter sig de enkelte meningsenheder.

Tabel 16.1 Oversigt over temaer og kondenserede meningsenheder fra lærerinterviews

A. Metoden som undervisning	Metoden leverer markante læringsbegivenheder, som alle kan trække på i klassens fælles faglige dialog (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7) Social kreds (eller tilsvarende) inddrager hele klassen i den faglige dialog og medfører stort fagligt udbytte for tilhørereleverne (L1, L3, L4, L5, L6, L7) Fastholdelse af den enkelte elev i en faglig dialog (L1, L5, L6) Metoden løser mange undervisningsopgaver (L5, L6) Eleverne kan engageres i bredere faglige problemstillinger end lige netop pensum (L3) Metoden styrker elevernes faglige læreprocesser (L5) Metoden er en god variation af undervisningen (L7) Fagligt og socialt tilbageholdende elever motiveres til at deltage i dialogen (L5) Metoden er en institution i undervisningen (L5) Metoden har udviklet sig i forløbet fra en metode til undersøgelse af elevens viden til et undervisningsredskab (L3)
B. Metoden som evaluering	Samtalerne er velegnede til at give læreren feedback på undervisningen og give læreren overraskende oplysninger om elevernes faglige niveau (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7) Der er et væsentligt element af faglig testning af eleven i metoden, men læreren er langt friere stillet end ved prøver og eksamen til at stille spørgsmål, hvor eleven er svag. (L1, L3, L5) Begreberne 'sikker viden', 'usikker viden', og 'manglende viden' er produktive til at få eleverne til at evaluere deres egen viden (L3) Metoden har fungeret som et middel til at få eleverne til at se selvstændigt på deres faglige læreproces. (L3) Eleverne kan evaluere deres eget faglige niveau (L2)
C. Metoden som integration af evaluering og undervisning	Tæt faglig kontakt mellem læreren og eleverne er udtryk for integration (L1, L3, L4, L5, L6, L7) Alle inddrages i evaluering med fagligt fokus, hvilket er undervisning (L1, L3, L5) Metoden tager ikke tid fra undervisningen, tværtimod (L3, L4, L5) Evalueringsmetoden løser mange undervisningsopgaver (L3) Samtalerne kan ses som et sammenhængende forløb (L6) Begreberne 'sikker viden', 'usikker viden', og 'manglende viden' er velegnede til at integrere evaluering og undervisning (L3)
D. Metoden og lærerrollen	Metoden kan styrke lærerens faglige autoritet (L1, L3)
E. Læreren håndtering af metoden i undervisningen	Læreren har ikke brugt ekstra tid på forberedelse på grund af metoden (L3, L4, L5, L6, L7) Bedst hvis eleverne ikke er specielt forberedt til samtalerne (L4, L5, L6) Metoden er formentlig ikke egnet i 45 minutters lektioner (L4, L6, L8) Praktiske problemer ved etablering af den sociale kreds i store klasser kan overkommes (L3, L4) Som regel ved eleverne, at de skal 'på' (L5) Metoden ikke testet nok i fremmedsprog (L2) Læreren kritisk overfor sin egen håndtering af metoden (L2) Tvivlsomt om det har fungeret som rigtig undervisning (L2) Læreren mener ikke eleverne kan flyttes fra pc'erne i 1g. (L2) Holdt med at benytte metoden, fordi den ikke fungerede i klassen (L8)

	Læreren overrasket over forskerens observation, at mange tilhørerelever ikke var opmærksomme under samtalerne (L8) Lærerens spørgeteknik er vigtig (L6) Læreren udnytter pres på samtaleeleven til at skabe opmærksomhed i klassen (L3)
F. Lærernes oplevelse af metoden	Metoden kan eksponere eleverne mere, end de er villige til (L2, L4, L8) Læreren mener, at metoden skal føre til en erkendelse (L2) Læreren mener, at hun opfylder metodens mål i sin almindelige undervisning (L8) Metoden har en vis lighed med den almindelige matematikundervisning (L7) Tvivl om metodens egnethed på toårigt hf (L7) Tidsrammen på 5 minutter er for kort (L7) Måske er eleverne for unge og uselvstændige til metoden i 1g (L8) Læreren mener, at det er afgørende for metodens succes, at læreren er enig i dens principper (L8) Læreren var modstander af metoden fra start og opfylder derfor ikke udvælgelseskriteriet (L8) Læreren tror ikke på, at de humanistiske fag kan anvende metoden (L8)

På grundlag af tabel 16.1 kan vi foretage en sammenfatning af, hvad der er lærernes hovedopfattelser under de enkelte temaer: S= stor enighed, M= middelstor enighed, N= nogen enighed, E= enkeltstående udsagn (er ikke medtaget her).

Bemærk hvorledes lærer L8 skiller sig ud fra de øvrige lærere ved i flere tilfælde at være alene med sin opfattelse og i tilfælde, hvor L8 er enig med nogle af sine kolleger er det kun med to øvrige. L8 er ikke med i nogle af flertalsopfattelserne overhovedet.

Tema: Metoden som undervisning

1. Metoden leverer markante læringsbegivenheder, som både lærer og elever kan trække på i klassens fælles faglige dialog (S)
2. Den sociale kreds (eller tilsvarende) inddrager hele klassen i den faglige dialog (dialog-rum 2) og medfører derfor et stort fagligt udbytte for tilhørereleverne (S)
3. Metoden fungerer ikke nødvendigvis for alle elever og alle lærere og for alle måder at organisere undervisning på (S)

Tema: Metoden som evaluering

4. Metoden er velegnet til at give læreren feedback på undervisningen og give læreren overraskende oplysninger om elevernes faktiske faglige niveau (S)

Tema: Integration af undervisning og evaluering

5. Metoden skaber tæt faglig kontakt mellem læreren og eleverne, hvorved der sker en integration af undervisning og evaluering (S)

Tema: Metoden og lærerrollen

6. Metoden kan styrke lærerens faglige autoritet (N)

Tema: Lærerens håndtering af metoden i undervisningen

7. Læreren har ikke brugt ekstra tid på forberedelse på grund af metoden (S)
8. Bedst hvis eleverne ikke er specielt forberedt til samtalerne (M)
9. Metoden er ikke egnet til brug i 45 minutters lektioner (M)

Tema: Lærerens oplevelse af metoden

10. Metoden kan eksponere eleverne mere end de er villige til (M)

16.5 Lærernes opfattelser set i relation til deres betydning i praksis

Én ting er hvilke punkter en kondenseringsanalyse løsrevet fra den kontekstuelle sammenhæng når frem til, én anden er, hvordan de folder sig ud, når de netop ses i deres kontekst. Det kan naturligvis ikke lade sig gøre at genskabe den kontekstuelle sammenhæng her, men de citater som er kondenseret til meningsenheder, rummer noget af den atmosfære og den betydning, lærerne tillægger meningsenhederne. Hvis vi ikke ser på det, har vi ingen fornemmelse af, om de enkelte meningsenheder er perifere eller udtryk for noget, lærerne mener er centralt og med hvilken intensitet lærerne mener det. Hvis tingene ikke forstås i deres sammenhæng, forstås de måske slet ikke. Vi skal derfor se nærmere punkterne om læringsbegivenheder, social kreds, feedback og tæt faglig kontakt, lærerens forberedelse, elevernes forberedelse og metodens uegnethed til 45 minutters lektioner, fordi det er meningsenheder, der er stor middelstor enighed eller om blandt lærerne. Der trækkes et kort repræsentativt citat frem i tilknytning til hver af den nævnte punkter.

Citaternes repræsentativitet er skønnet af mig på baggrund af de forskellige interviews og det langvarige samarbejde med lærerne i forskergruppen. Jeg antager, at lærerne vil svare ja, hvis de bliver spurgt, om de er enige i citatets indhold. Derfor skal citaterne ikke ses som tilfældige illustrationer af meningsenhederne, men som indikationer af deres betydning i praksis. Man kan sige, at hvis kondenseringen af meningsenhederne tog udgangspunkt i betydningsfulde passager i de tilgrundliggende interviews, så må der nemt kunne findes citater, der dokumenterer dette. Hvis vi derimod ikke kan finde sådanne, så tyder det på, at kondenseringsanalysen har overfortolket udsagnene. I den forstand er citatgennemgangen både en dokumentation og en test af kondenseringsanalysen.

Nedefor giver jeg nogle udvalgte eksempler på lærerudsagn som ligger bag nogle af de kondenserede meningsenheder.

Ad. punkt 1 side 250. Markante læringsbegivenheder

Meningsenheden vedrørende markante læringsbegivenheder er bl.a. uddraget fra følgende citat fra interviewet med L6:

Jeg er ofte ude for at jeg refererer til sådan en samtale og så tager vi så udgangspunkt i den elev, som egentlig havde problemet og det synes jeg, det er rigtig godt, fordi det er så noget den enkelte kan vokse meget af, for den person der havde samtalen kan virkelig huske det. De andre kan formodentlig også, men jeg har nogen gange gjort det...fordi jeg selv husker, hvilken elev det var, så ...hov...så kommer eleven på banen. Der er straks en sammenhæng.

Som L6 omtaler punktet, så er det noget der forekommer jævnligt i hans undervisning at der opstår en reference til en lærer-elevsamtale, hvilket genåbner den pågældende læreproces både hos samtaleeleven og hos tilhørereleverne. Det er ikke helt klart af citatet, om referencen er planlagt eller uplanlagt, men vi må formode at begge situationer forekommer.

Ad. punkt 2 side 250. Social kreds

Meningsenheden vedrørende social kreds er bl.a. uddraget fra nedenstående citat fra interviewet med L4, som af praktiske årsager ikke fik mulighed for at anvende den sociale kreds i den klasse der deltog i projektet:

Nej men altså min store ærgrelse er, at jeg ikke kan...eller det kan jeg måske, jeg må jo lige tænke lidt på det til næste år, sådan med det rent fysiske rum. Jeg tror faktisk at den sociale kreds også ville være vældig god på et stort VUC-hold. Jeg har brugt den i forbindelse med nogle træningsøvelser i gruppearbejde, hvor jeg har ladet dem (der passede det bedre med en gruppe) (...) sidde og diskutere en eller anden konkret ting og så har alle siddet i en social kreds omkring og så skulle de parvis observere nogen ting fra det her gruppearbejde (...) og det fungerede fantastisk godt. Der var meget stor koncentration plus at alle, alle kom til at snakke.

Citatet viser at den sociale kreds og dialog-rum 2 har spillet en meget stor rolle i forskergruppens arbejde, så selv lærere, der ikke har arbejdet med den i projektet er meget fokuseret på den og har afprøvet den i forskellige varianter i andre klasser. Men vi får også at vide, at den sociale kreds stiller nogle krav til klasselokalet for at kunne etableres i store klasser. Tolkningen må være, at den sociale kreds tillægges stor betydning af lærerne, og at der undertiden er nogle fysiske barrierer, der vanskeliggør arbejdet med den. Hvis de fysiske barrierer ikke kan ændres, er løsningen at prøve at arbejde med forskellige varianter af den sociale kreds.

Ad. punkt 4 side 250. Feedback på undervisning

Meningsenheden vedrørende feedback stammer bl.a. fra følgende citat fra interviewet med biologilæreren L5, som taler om metodens evalueringspotentiale:

Der er mange ting som de (eleverne/red.) har nogle idéer om på forhånd, som ikke rigtig hænger sammen med de biologiske (idéer, red.) (...). Noget af det, der er gået igen utrolig mange gange, det er 'usundt og sundt' og 'CO2'. At der er forskel på det! Det samme er der med ernæring (og) 'kolesterol', (...).

Der kan man se hvor langt man er kommet, når man (ikke) har fået det pillet af. At de (ikke) har forstået, at kolesterol er (...) kolesterol. Så handler det bare om hvad det kommer sammen med.

(...) så prøver jeg at tage det ind senere hen, altså hvor man får det ind i nogle nye sammenhænge, hvor man li'som kan drage det med ind. Når vi så kommer til hjertesygdomme, så tager vi lige det der en gang til med det kolesterol. Og når man kommer til respiration, så tager man lige CO2. Det er altså noget der foregår overalt, i alle organismer. CO2 er CO2, uanset hvor det kommer fra. ... man er lidt mere opmærksom på hvad for nogle ting vi skal huske og tage med nogen flere gange.

TC: Kunne du ikke have gjort det før også?

Det kunne jeg sikkert godt, men så havde jeg nok ikke opdaget det. Det er ikke sikkert at jeg havde opdaget, at der var de her forforståelser, som måske betyder mere for dem, end jeg var opmærksom på.

I citatet giver læreren udtryk for, at arbejdet med metoden flere gange har givet hende betydningsfuld feedback på elevernes faktiske viden og kunnen. Helt konkret drejer det sig om fagligt forkerte forforståelser, som eleverne bærer rundt på og som blokerer for de faglige læreprocesser, hvis ikke de fjernes. Læreren udtrykker også, at det netop er metoden med de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler, der har afsløret disse fagligt forkerte forforståelser. Metoden øger på denne måde lærerens opmærksomhed på elevernes faktiske viden og kunnen, og den giver anledning til at indrette undervisningen herpå.

Ad. punkt 5 side 250. Tæt faglig kontakt

Meningsenheden om tæt faglig kontakt, som medfører en integration af undervisning og evaluering af undervisning, har bl.a. sin rod i det følgende citat fra L1, som også rummer en rod til punktet om social kreds (ovenfor):

.... det jeg stod i lige der i starten af året i min 3g, det var, at de (eleverne/red.) var ved at glide væk fra mig, og jeg ikke syntes, at jeg fagligt kunne nå dem (...). De var ikke særlig zoomet ind på dansk og det oplevede jeg meget, meget frustrerende men uden at jeg egentlig syntes, at jeg havde nogen redskaber til, hvad jeg egentlig kunne gøre ved det. (...). Og der fandt jeg faktisk ret hurtigt ud af, at den der, den der evalueringsform, den faktisk gjorde, at jeg fik zoomet ind på dem fagligt og at jeg også sådan fik troen tilbage: nå jamen de har jo lært noget. Bl.a. i de der samtaler der var efter, at en elev havde været på. Den der samtale i den sociale ring.... jamen de kan jo godt noget alligevel, hvor jeg faktisk var blevet helt usikker på om de overhovedet havde lært noget de første to år. Jeg syntes godt nok de var meget langt væk, sådan fagligt. Så på den måde kan man sige, at det også for mig har virket som en undervisningsform og det har virket.

Indholdet i citatet er ganske klart. Læreren har brudt en undervisningsmæssig krise ved hjælp af metoden. Arbejdet med metoden har givet hende et fodfæste i forhold til klassen. Den har givet hende den nødvendige feedback på elevernes viden og kunnen, så hun har kunnet agere med den nødvendige sikkerhed og selvtillid.

Ad. punkt 7 side 250. Lærernes forberedelse.

Meningsenheden vedrørende lærerens forberedelse har bl.a. sin oprindelse hos L5 (biologi), der indgår i følgende ordveksling med interviewereren:

TC: *Hvor meget forbereder du sådan en samtale?*

L5: *Ingenting.*

TC: *Ingenting?*

L5: *Nej. Altså hvis vi ikke har bestemt et emne i forvejen, så tænker jeg på hvad emne det skal være, men det er det eneste. Ellers forbereder jeg mig ikke. Jeg tager ting som der kommer og så spørger jeg hvad der falder mig ind undervejs, efter hvad de siger.*

TC: *Du kan godt finde på emnet i sidste øjeblik.*

L5: *Det kan jeg sagtens. Og nogen gange så siger de at jeg har altså ikke lyst til det der alligevel, jeg vil hellere noget andet og så gør vi noget andet i stedet for. Altså jeg har ikke forberedt spørgsmål eller noget overhovedet.*

Der er en mindretalsopfattelse, som udtrykkes af L1(dansk):

...jeg forstår (...) ikke de der lærere der siger, de lige kan vade ind til det uden overhovedet at have forberedt (refererer til kolleger i forskergruppen/red.). Fordi der synes jeg, det må være meget svært at komme til bunds, ikke også.

Det er typisk for lærernes kommentarer på dette punkt, at det ikke er noget de af sig selv bringer op, men noget de svarer på, fordi de bliver spurgt. Som det fremgår af det ene citat, så er det et emne, der har været drøftet i forskergruppen. Citaterne repræsenterer hhv. et naturvidenskabeligt og et humanistisk fag, og det var i de humanistiske fag, at lærerne var nødt til at forberede sig. I de natur- og samfundsvidenskabelige fag følte

lærerne ikke noget ekstra forberedelsesbehov, og de kunne anvende metoden impulsivt, som det fremgår af interviewcitaterne fra L5.

Ad punkt 8 side 250. Elevernes forberedelse af samtalen

Meningsenheden om elevernes forberedelse har bl.a. sin oprindelse hos L4 som siger:

At de selv kunne vælge et emne (...) førte jo til, at de var knagens godt forberedt og lerede en vældig lektie af og jeg kunne ikke få mig selv til at afbryde demPå den måde var det ikke så godt. Så havde vi oven på en af de der samtaler en diskussion, hvor det førte til, at vi lavede nogle nye regler, som efterhånden er blevet lidt udbygget. Den nye regel i dag, som er egentlig fungerer allerbedst, det er at jeg ...før samtalen om fredagen prikker en på skulderen og spørger: Kunne du ikke godt være med i en samtale i dag?... Og så vælger jeg emnet når pågældende sidder derinde.

Det fremgår af citatet, at elevforberedelsen kunne lede til, at der ikke blev tale om en dialog, men om noget, der mere minder om en fremlæggelse. Når eleven ikke er forberedt, og derfor er nødt til at trække på sin generelle viden, går det langt bedre, fordi eleven derfor var tvunget til at indgå i en dialog.

Ad punkt 9 side 250. Metodens uegnethed til 45 minutters lektioner

Meningsenheden om metodens uegnethed til 45 minutters lektioner udspringer bl.a. af følgende citat fra L6, som svarer på om lektionslængden har betydning:

Det tror jeg meget den har. Jeg bryder mig ikke om de der korte lektioner, som jeg har haft lige nu. Den er meget, meget vanskelig. Man kan ikke nå ret meget. Ved længere varighed ... fungerer den ... godt, fordi der så blive tid til, at man så kan komme ned, bagefter.

Citatet rummer en krystalklar melding. En 45 minutters lektion er for kort til de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

Alle de valgte citater udtrykker noget betydningsfuldt for lærerne. Det er ikke perifere forhold, de taler om, men forhold, der er centrale både for deres undervisning og for deres evaluering af undervisningen. Heraf tillader jeg mig at slutte, at de forhold, de kondenserede meningsenheder peger på, er betydningsfulde i undervisningspraksis.

16.6 Hvad mener eleverne om metoden?

Der er kun gennemført rundbordssamtaler i 7 klasser, idet det ikke gav mening at gennemføre rundbordssamtaler med den klasse, der tidligt blev trukket ud af projektet. Hos eleverne er der ikke helt så klare fælles konklusioner som hos lærerne – og dog. Eleverne har ikke kendskab til det, der foregår i de andre klasser i projektet og har derfor ikke haft direkte mulighed for at udvikle et fælles sprog herom, og de har ikke haft mulighed for at påvirke processen i de andre klasser. Det vil derfor heller ikke være at forvente, at de formulerer sig ens om projektet og forholder sig til de samme sider af projektet. Eleverne hæfter sig mere ved metoden som undervisning end metoden som evaluering.

Der foreligger også den mulighed, at der er uenighed i en klasse. Der hvor jeg har sporet stor uenighed i en klasse om et spørgsmål, har jeg ikke talt klassen med under det pågældende punkt. Når en klasse regnes for at udtrykke en holdning, er der altså tale om en klart markeret flertalsholdning. Men der sidder naturligvis et mindretal i alle klasserne,

som har andre holdninger til metoden, end dem der kommer frem som klassens holdninger. Sådanne mindretalsholdninger har jeg forsøgt at efterspore i rundbordssamtalerne, og jeg har haft kendskab til enkelte fra mine observationer. Det drejer sig om de enkelte elever, der blev fritaget for at være samtaleelev, fordi de ikke følte sig stærke nok hertil. Men især i vuc-hf, så fik mindretallene lejlighed til at ytre sig, fordi rundbordssamtalerne i denne klasse var organiseret som en samtale med 4 elever, som hver repræsenterede en bestemt holdning. Klassen mente, at de 4 tilsammen var repræsentative for holdningerne i klassen. Markeringen af disse mindretalsholdninger, som angår svage elevers problemer med metoden, er – som hos lærerne – ansvarlig for punkt 4, som ellers ikke eksplicit kan udledes af kondenseringsanalysen. Men med den skærpede opmærksomhed kan det faktisk implicit aflæses hos flertallet som en viden om og accept af, at det forholder sig sådan.

Der er to punkter alle klasser er enige om, og det er, at metoden udfordrer samtaleeleven fagligt, at den sociale kreds (eller tilsvarende) skaber stor opmærksomhed blandt tilhørerne⁶² og at de efterfølgende klassesdialoger (dialog-rum 2) er meget givende. Det sidste nævnes dog kun af de 5 klasser, der havde mulighed for efterfølgende dialoger.

Tabel 16.2 nedenfor giver en sammenfattende oversigt over de kondenserede meningsenheder fra rundbordssamtalerne med eleverne, som hører under de valgte temaer. Det er desuden angivet hvor mange klasser, der tilslutter sig de enkelte meningsenheder.

Tabel 16.2. Oversigt over temaer og kondenserede meningsenheder rundbordssamtaler med elever

A. Metoden som undervisning	Samtalen udfordrer samtaleeleven fagligt (alle 7 klasser) Den sociale kreds skærper opmærksomheden blandt tilhørerne (alle de 5 klasser, der benyttede social kreds) Samtalen skaber i sig selv stor opmærksomhed blandt tilhørerne (de to vuc-hf-hold) De efterfølgende klassesdialoger er meget givende (alle de 5 klasser, hvor der blev åbnet herfor) Metoden leverer markante læringsbegivenheder, som alle kan trække på i den fælles klassesdialog (3 klasser) Samtalen giver stille elever en mulighed for at bidrage til den faglige dialog (3 klasser) Samtalen træner mundtlig fremlæggelse (3 klasser) Tilbagevendende samtaler har en rituel virkning, som samler klassen (2 klasser) Metoden virker motiverende for at give faglige kommentarer (1 klasse) Har ikke fået noget ud af samtalerne overhovedet, de virker som overhøring (1 klasse)
B. Metoden som evaluering	2 klasser (2htx og vuc-hf/samfundsfag) udtaler sig ikke om evalueringsspørgsmålet. De 5 klasser, der udtaler sig, er alle helt enige. Metoden sætter eleverne i stand til at evaluere deres egen viden og kunnen Metoden fungerer som et redskab for læreren til evaluering og ændring af undervisningen
C. Elevrollen	En klasse kommer ikke ind på elevrollen. Alle andre klasser udtrykker på forskellig måde og med forskellig vægt, at der kan være en risiko for en for kraftig eksponering af svage elever.
D. Håndtering af metoden i klasserummet	Det er bedst hvis eleverne ikke er specielt forberedt på samtalens emne (5 klasser). På forskellig vis udtrykkes, at læreren skal være god (hensynsfuld) og struktureret. (5 klasser) Metoden fungerer som en variation i undervisningen (3 klasser)
E. Elevernes oplevelse af metoden	Fungerer godt i en lille klasse. Mindre grupper en mulighed i store klasser (2 klasser).
F. Om metoden	Metoden må ikke stå alene, men skal integreres med den øvrige undervisning (2 klasser).

⁶² Med 'tilsvarende' menes, at det på de to vuc-hf-hold ikke var nødvendigt at etablere social kreds. Koncentrationen blandt tilhørerne var særdeles høj og de efterfølgende faglige dialoger særdeles intensive uden social kreds.

På grundlag af tabel 16.2 kan vi foretage en sammenfatning af, hvad der er elevernes hovedopfattelser under de enkelte temaer: S= stor enighed, M= middelstor enighed, N= nogen enighed, E= enkeltstående udsagn (er ikke medtaget her).

Tema: Metoden som undervisning

1. Metoden udfordrer samtaleeleven fagligt (S)
2. Den sociale kreds skærper opmærksomheden blandt tilhørerne (S)
3. Dialogerne i dialog-rum 2 er meget givende (S)
4. Metoden fungerer ikke nødvendigvis for alle elever, idet der er risiko for, at svage elever bliver for eksponeret som samtaleelever (S)
5. Metoden leverer markante læringsbegivenheder, som alle kan trække på i den fælles klassedialog (M)
6. Metoden giver stille elever en god mulighed for at bidrage til den faglige dialog i klassen (M)
7. Metoden træner mundtlig fremlæggelse (M)
8. Metoden har en rituel karakter, som samler klassen (N)

Tema: Metoden som evaluering

9. Metoden sætter eleverne i stand til at evaluere deres egen viden og kunnen (S)
10. Metoden fungerer som et redskab for læreren til evaluering og ændring af undervisningen (S)

Tema: Håndtering af metoden i klasserummet

11. Det er bedst, hvis eleven ikke er specielt forberedt på samtalens emne (S)
12. Det er vigtigt at læreren er hensynsfuld og struktureret (S)

Tema: Elevernes oplevelse af metoden

13. Metoden fungerer godt i en lille klasse. Mindre grupper er en mulighed i større klasser (N)

Tema: Om metoden

14. Metoden må ikke stå alene, men skal integreres med den øvrige undervisning (N)

16.7 Elevernes opfattelser set i relation til deres betydning i praksis

På samme måde som ved lærerne vælger jeg nogle af elevernes centrale meningsenheder ud og forsøger ved at undersøge typiske citater fra rundbordssamtalerne at afgøre, om der er tale om meningsenheder, der er betydningsfulde i praksis.

Af flere grunde kan der ikke forventes den samme grad af enighed blandt eleverne som blandt lærerne. Bl.a. fordi der er mange flere, der skal være enige, hvilket øger sandsynligheden for at uenigheder forekommer og fordi hver klasse har arbejdet på deres eget projekt. Elevernes deler derfor erfaringer med deres klassekammerater, men ikke med elever fra andre klasser. Lærerne arbejdede på samme projekt på grund af det intensive arbejde i forskergruppen. Derfor har de viden om og erfaringer med det samlede projekt.

Følgende meningsenheder er blevet udvalgt som særligt centrale at undersøge, fordi der har været stor eller middelstor enighed om dem blandt eleverne.

Faglig udfordring af samtaleeleven, den sociale kreds, dialog-rum 2, eksponering af svage elever, markante læringsbegivenheder, stille elevers deltagelse i faglige dialoger, evaluering af egen viden og kunnen, evalueringsredskab for læreren, elevens forberedelse af samtalens og lærerens optræden under samtalen. Til hver meningsenhed udvælger jeg et kort citat fra rundbordssamtalerne, som jeg skønner er repræsentativt for elevopfattelserne. Jeg antager, at langt hovedparten af eleverne ville erklære sig enig i citatet, hvis de fik det forelagt.

På samme måde som hos lærerne skal citaterne derfor ikke ses som tilfældige illustrationer af meningsenhederne, men som indikationer af deres betydning i praksis. Gennemgangen af citaterne er i den forstand både en dokumentation og en test af kondenseringsanalysen. Jeg har valgt kun at behandle de meningsenheder, der har stor tilslutning blandt eleverne (se nedenfor).

Ad. punkt 1 side 256. Faglig udfordring af samtaleeleven

Meningsenheden om metoden som faglig udfordring af samtaleeleven stammer bl.a. fra følgende citat i lårig hhx:

- E: *At det var ubehageligt og skulle sidde deroppe, men alligevel så...jeg var så kun oppe en gang det første halve år, men jeg fik alligevel meget ud af det fagligt, fordi jeg fandt ud af hvor jeg var usikker og hvor jeg var god. Så fagligt har det været utrolig godt, men personligt der følte jeg at det var ubehageligt. Men også som de andre siger, det andet halvår, det har simpelthen været en pest fordi at vi har ikke været engageret i det overhovedet. Vi har ikke gidet det, fordi at der har bare været så mange andre ting, projekter og nogen andre...og de andre dage...og der synes jeg bare at det har det har fyldt meget.*
- E: *Jeg synes det er fuldstændig ligegyldigt og sidde oppe i 5 minutter og snakke. Det betyder overhovedet ingenting.*

Citatet siger at det har været forbundet med ubehag at være samtaleelev, men også at det har været fagligt givende. Til sidst i citatet er der en elev der får lejlighed til at udtrykke sin uforbeholdne negative holdning. Der var klart tale om en mindretalsholdning, men den hører med i billedet.

Ad. punkt 2 side 256. Social kreds

Meningsenheden om betydningen af den sociale kreds stammer bl.a. fra rundbordssamtalen med lhtx, som nedenfor svarer på hvad der sker med dem, når de sidder i den sociale kreds:

- E5: *Man sidder og gætter med.*
- E1: *Man sidder og...hvordan kunne jeg have gjort det, hvordan kunne jeg have tegnet det der, kunne jeg have forklaret det på en anden måde. Man sidder hele tiden og relaterer til det.*
- E7: *Man sidder og prøver på at forstå det, fordi der er ikke så meget ved hvis de andre sidder og ser ud som de forstår det så er det ikke så fedt hvis man ikke selv forstår det. Ham der står oppe ved tavlen...det kører bare og man kan bare se at han kan selv finde ud af det, hvis man sidder og ikke selv kan finde ud af det, så ved man, at han kan og man kan ikke selv (E5: ja) så prøver man på at koncentrere sig mere.*
- E5: *Ja man prøver selv at sidde og se...hvis der er en der ikke kan finde ud af noget der bliver spurgt om så sidder man (og tænker) hvad er det egentlig man skal lave her, hvad er det for en formel...man er næsten lige så aktiv som hvis man er ved tavlen. Man sidder og gætter lige så meget selv og forestiller sig hvordan man vil lave det og nogen gange er det egentlig en god hjælp fordi der er nogen, de laver det*

anderledes end andre...så sidder man...’gud kan man også lave det på den måde’ eller ’det var da ...’ så på den måde er det også en stor hjælp og se det på en anden måde end f.eks. lærerens måde hver gang.

E1: Når man sidder ned og sidder og kigger, så er det tit man ved mere, end når man endelig kommer derop. Fordi når man kommer op, så bliver man tit ramt af et eller andet... præstationsangst...måske ikke så meget, men alligevel lidt, sådan, så ’hvad skal jeg nu sige’ og ’nej det har jeg glemt’ og ...selvom man egentlig godt ved det. Når man sidder dernede og ikke skal stå og forklare det for dem alle sammen, så ved man ...så kan man huske det lidt bedre end når man står deroppe.

Citatet viser tydeligt, at det er en særdeles aktiv rolle at være tilhørerelev i den sociale kreds. Det er ret entydigt, hvad eleverne fortæller. Der er ingen mindretalsholdninger.

Ad. punkt 3 side 256. Dialog-rum 2

Meningsenheden om betydningen af dialog-rum 2 har bl.a. sit udspring i nedenstående citat fra 3a:

- E: Men jeg synes altså også det er nogle vildt gode diskussioner der er bagefter, for folk har siddet og tænkt så meget over det.*
- E: Ja li’som NN også sagde, at man så måske kommer ud i nogle andre vinkler og snakker om noget andet.*
- E: De samtaler (de samtaler der følger umiddelbart efter de 5 minutter hvor eleverne stadig sidder tæt i den sociale kreds og alle kan deltage/red.) det var lidt en skam vi ikke havde dem i starten også.*

Kort og præcist fortæller citatet, at det, der foregik i dialog-rum 2, var meget betydningsfuldt for eleverne. Citatet bygger meget smukt videre på citatet fra 1htx.

Ad. punkt 4 side 256. Risikoen ved eksponering af svage elever

Meningsenheden om risikoen ved eksponering af svage elever stammer bl.a. fra følgende udtalelse, fra en elev i 3a:

- E:Så bliver det jo lige som det her, der var vi jo også nervøse i starten. Altså hvis man vænner sig til det, så er der heller ikke noget problem. Men jeg vil ikke synes det var sjovt. Det er jo bare noget man skal prøve, så. Jeg synes også det her, det var ubehageligt i starten. Jeg tror det er godt at man har prøvet det, for jeg ved da godt nu at, der synes jeg da ikke det er særlig...I starten der var jeg bare ...Det er også det der med det vi snakkede om i psykologi med at udstille sine svagheder. Men sådan er det jo ikke, men det vidste man bare ikke.*

Henvisningen til samtalen med psykologilæreren er berørt allerede i eksemplet på en kondenseringsanalyse i starten af kapitlet. Her er det blot en elev fra en anden rundbordsgruppe i samme klasse, der nævner den. I citatet bekræfter eleven, at der som samtaleelev er en ikke ubetydelig barriere at overvinde. Implicit heri ligger, at denne barriere kan være for stor for enkelte elever.

Ad. punkt 9 side 256. Elevens redskab til evaluering af egen viden og kunen

Meningsenheden om metoden som elevens redskab til evaluering af sin egen viden og kunnen har bl.a. sit udspring i følgende elevcitater fra vuc-hf-bio:

- E: ...Men det der så gør, når man så har været til sådan en samtale der, (...) hvis (...) der kommer et spørgsmål fra læreren, så man simpelthen bliver sat skak mat...hov...det her, det kan jeg faktisk ikke svare på...men at man også selv prøver*

på at tænke...hov det her, det er jeg egentlig ikke så god til...og huske på at spørge læreren om det bagefter. Jeg tror faktisk jeg gjorde det sidste gang, at der var noget, som jeg var i tvivl om. Så den der med at samle op, det er jo ikke kun lærerens ansvar, det er jo også vores ansvar (...) selv (at) samle op på noget som vi ved, vi ikke er helt stive til.

Synsvinklen i citatet er tilhørerelevens, som ikke har mulighed for at blande sig i dialogrum 1 og derfor må bringe sin tvivl ind i dialogrum 2.

Ad punkt 10 side 256. Redskab til feedback til læreren

Meningsenheden om metoden som lærerens redskab til evaluering af undervisningen har bl.a. sit udspring i nedenstående citat fra elever i 1årigt hhx:

- E: Jeg vil også sige, at det projekt her (den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale/red.) tror jeg også har gjort, at læreren har ændret undervisningsmetode i løbet af året...*
- E: Yes*
- E: ...det har været sundt for ham, tror jeg. I starten der messede han meget oppe ved tavlen ... hvor at nu, nu, der kører han meget med ...så repeterer han det lige kort og så kører han dialog og giver nogle opgaver. Så samler vi op på dem og så noget. Han har vendt sin undervisning 180 grader. På den måde så har vi også, der har vi også fået utrolig meget ud af det fordi han har vendt sin undervisning.*
- E: Det er da også fordi vi selv kørte på ham....*

I citatet fornemmer man en markant elevholdning om, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale har haft stor betydning som feedback til læreren på hans undervisning, selvom det afsluttes med en bemærkning om, at de gode resultater måske også skyldes elevernes uafhængige indsats.

Ad punkt 11 side 256. Eleven skal helst være uforberedt til samtalen

Meningsenheden om, at det er bedst ikke at være forberedt, når man skal være samtaleelev har bl.a. sin rod i nedenstående citat fra 1htx:

- E2: Til at starte med så fortalte han (læreren/red.) os jo hvad vi skulle øve os på eller sådan lige skulle huske til næste dag vi skulle op. Der blev man sådan lidt nervøs når man skulle op, fordi der ved man, at man så lige har kigget på det der man skulle op og fortælle om...det var faktisk meget sjovt, der var de der 5 minutter, de var sådan rimelig intense i forhold til lidt efter her, hvor ..hvor vi bare...nå ok det der dig, der skal op i 5 minutter, så når man ikke at blive virkelig, sådan alt for meget..*
- E9: Jeg synes det er bedre det kommer op spontant end at du får lov til at forberede dig for så viser det hvad du rent faktisk kan huske.*
- E2: Jeg må sige jeg tog det som det kom.*

Citatet viser, at det ikke betyder lige meget for alle elever, om de er forberedt eller ej. Nogen tager det tilsyneladende med knusende ro. Men for mange elever betød det meget, at de kunne udskyde nervøsiteten og evt. helt undgå den ved ikke at være udsat for krav om at være forberedt. Det legitimerede uvidenhed og fremmede dialogen.

Ad punkt 12 side 256. Lærernes hensynsfuldhed og struktur i samtalerne

Meningensheden om lærerens hensynsfuldhed og struktur i samtalerne ligger implicit hos de fleste elever. Derfor er det svært at finde et eksplicit citat, men citatet nedenfor fra 2mas giver et godt indtryk:

E: Jeg bliver trist over hvis jeg ikke kan. Altså det er sådan...øv...det er sådan når man står foran folk, så bliver man sådan lidt mere nervøs, synes jeg. Det er lidt sværere, når hele klassen kigger på.

E: Ja

TC: Hvis du bare var med læreren, så ville du have det på én måde og nu sidder dine klassekammerater altså tæt på dig og lytter (og så har du det på en anden)?

E: Ja. Det er ikke så svært her, synes jeg, fordi vi er ikke så mange (...), men i en stor forsamling, f.eks. i min almindelige klasse, der har jeg også svært ved at sige noget foran dem, fordi det...

E: Der tror jeg altså også det her, det ville være noget helt andet at komme op.

Citatet indeholder den implicite holdning, at lærerens pædagogiske måde at tackle samtalsituationen på er meget afgørende, fordi eleven er sårbar i samtalsituationen.

16.8 Sammenligning af lærernes og elevernes opfattelser af metoden

Det er umiddelbart den store overensstemmelse, der springer i øjnene ved en sammenligning af lærernes og elevernes opfattelse af metoden. Det tyder på, at de udtaler sig på baggrund af et stort fælles engagement i og samarbejde om udvikling af metoden. Og det er faktisk tankevækkende i betragtning af, at opfattelserne er kondenseret fra 8 lærerinterviews og rundbordssamtaler i 7 klasser.

Der er dog markante undtagelser fra denne enighed. Lærer L8 er en klar outsider. Der er også et mindretallet blandt eleverne, som skiller sig ud. De er ikke så lette at identificere som mindretal blandt lærerne. Elevmindretallet er ikke nær så artikuleret og kategorisk som lærermindretallet. Deres indvendinger mod metoden er heller ikke entydige. Nogen kan tænkes at være imod, fordi metoden afslører dem som useriøse, andre fordi de ikke tør være samtaleelev og atter andre fordi de har principielle indvendinger mod metoden.

Hovedkonklusionen er imidlertid, at lærerne og eleverne er enige om at fremhæve følgende punkter, som der enten har været stor enighed om i begge grupper eller som primært tilhører den ene af grupperne. Det antages, at hvis lærerne og eleverne fik forelagt de nedenstående 12 punkter, så ville et meget stort flertal erklære sig enig i dem.

Tema: Metoden som undervisning:

1. Metoden udfordrer samtaleeleven fagligt (S)
2. Den sociale kreds skærper opmærksomheden blandt tilhørerne (S)
3. Dialogerne i dialog-rum 2 er meget givende (S)
4. Metoden leverer markante læringsbegivenheder, som både lærer og elever kan trække på i klassens fælles faglige dialog (S)
5. Metoden fungerer ikke nødvendigvis for alle elever og alle lærere og for alle måder at organisere undervisning på (S)

Tema: Metoden som evaluering

6. Metoden fungerer som et redskab for læreren til at få feedback på undervisningen (S)

7. Metoden fungerer som et redskab for eleverne til at evaluere deres egen viden og kunnen (S)

Tema: Integration af undervisning og evaluering

8. Metoden skaber tæt faglig kontakt mellem læreren og eleverne, hvorved der sker en integration af undervisning og evaluering (S)

Tema: Håndtering af metoden i undervisningen.

9. Læreren har ikke brugt ekstra tid på forberedelse på grund af metoden (S)
10. Det er bedst, hvis eleven ikke er specielt forberedt på samtaleens emne (S)
11. Det er vigtigt at læreren er hensynsfuld og struktureret (S)

Hertil kommer et punkt, som ikke er integreret i de øvrige, men som der er rimelig stor opmærksomhed på blandt lærerne.

12. Metoden er ikke egnet til brug i 45 minutters lektioner (M)

Afsnit V

Kapitel 17

Konklusioner og perspektiver

”No one understands a general principle fully – no matter how adequately he can demonstrate it, to say nothing of repeating it – till he can employ it in the mastery of new situations, which, if they *are* new, differ in manifestation from cases used in reaching the generalization.” (Dewey ((1910) 1991 : 99).

17.1 Indledning

Dewey-citatet ovenfor er meget tankevækkende. Både generelt set og specifikt vedrørende problemstillingen om pædagogiske idéers implementering i praksis. Generelt set rummer det en pointering af, at ingen forstår et princip til bunds, hvis ikke de kan mestre det i andre situationer, end dem princippet er udledt af. Det handler om at anvende det lærte som en kompetence, hvilket vil sige en evne til selvstændigt og kritisk at anvende princippet som et redskab i relevante situationer og ikke blot ukritisk at kopiere princippet i nye situationer.

Specifikt vedrørende pædagogiske idéers implementering i praksis handler det om, at praktikerer ikke blot gentager teoretikerens pædagogiske idé, men netop forstår at anvende idéen som et redskab (en kompetence), i udviklingen af en konkret praksis i konkrete institutionelle kontekster. Det indebærer, at idéen forstås som én idé blandt mange, som den skal samvirke med. Den institutionelle kontekst – det vil i praksis sige skolerne – er allerede fyldt med pædagogiske idéer, traditioner, arbejdsrutiner etc. jf. diskussionen af Klafkis kritisk-konstruktive didaktik og ikke mindst Borgnakkes kritik heraf, afsnit 4.9. En kritik der også kan vendes om, så den gælder det teoretiske felts forståelse af praksiserfaringen, jf bl.a. afsnit 4.14.

Helt specifikt vedrørende den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale handler det om, at praktikerer ikke lader sig forføre af metoden og ukritisk sætter den i værk i sin egen skole, men netop starter med at undersøge, hvordan principperne bag metoden kan realiseres på den konkrete skole og i den konkrete klasse og i relation til den konkrete elev. Man kan sige, at det er metoden som idé, der er central, ikke metoden som metode. Hvis metoden kopieres og anvendes ukritisk i skole efter skole, af lærer efter lærer, i klasse efter klasse og overfor elev efter elev, er det helt sikkert at den bliver uvirksom og død.

Dewey-citatet ovenfor fortsættes på følgende måde:

”Too often the textbook or teacher is contented with a series of somewhat perfunctory examples and illustrations, and the student is not forced to carry the principle that he has formulated over into further cases of his own experience. In so far, the principle is inert and dead.” (Dewey ((1910) 1991 : 99).

I forlængelse af Dewey kan vi sige, at hvis en lærer, der læser om den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale blot kopierer den, og således ikke fører den ind i sin egen erfaringsverden og den konkrete skolekultur, den skal virke i, så bliver den uvirksom og død (inert and dead). Lærerens arbejde starter først for alvor, når idéen skal gøres virksom og levende. Det samme gælder den praksisbaserede aktionsforsker, når han skal søge at gøre praksisidéen virksom på det pædagogisk-teoretiske felt.

17.2 Fokuspunkter i projektet

Fokus i projektet har skiftevis været på relationerne mellem

- 1) undervisning og evaluering af undervisning
- 2) lærere og elever
- 3) pædagogisk udvikling og forskning i pædagogisk udvikling og
- 4) de deltagende lærere og forsker.

Den første relation angiver i generelle termer selve forskningsgenstanden, som den er defineret af projektets ambition om at forske i *integration* af evaluering og undervisning frem for blot i evaluering af undervisning.

Den anden relation præciserer forskningsgenstanden, idet integrationsprocesserne afgrænses til at være de dialogiske processer, der er mundtligt mellem lærer og elev.

I praksis førte det den tredje relation med sig, nemlig det metodologiske fokus på henholdsvis pædagogisk udvikling og på forskning i pædagogisk udvikling. Denne relation blev nødvendig at inddrage, fordi der ikke fandtes tilgængelige eksempler på integration af evaluering og undervisning, som kunne gøres til genstand for forskning. Det var derfor nødvendigt først at udvikle konkrete pædagogisk praksisser, som kunne gøres til genstand for forskning.

Hermed blev projektet metodologisk et aktionsforskningsprojekt, hvilket indebar etablering af pædagogiske eksperimenter og et udstrakt samarbejde mellem de deltagende lærere, som i faser af projektet blev aktive deltagere i forskningsprocessen, og forskeren.

Disse komplekse relationer har både fungeret som vanskeligheder, især i form af fokuseringsproblemer, der skulle overkommes og som dynamikker, der har præget og inspireret forskningsprocessen, lige fra metodevalget over dataindsamlingen og de teoretiske studier til dataanalyserne og konklusionerne.

Dette komplekse fokus betyder, at man ikke kan forvente håndfaste konklusioner i retning af, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, som er blevet undersøgt i projektet, er en bedre evalueringsmetode end andre evalueringsmetoder.

Derimod kan man forvente konklusioner, som peger på nogle muligheder for integreret evaluering ved brug af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, og man kan forvente konklusioner, som søger at sammenfatte den udforskning af metoden, som er gennemført i samarbejde med de deltagende lærere i dette aktionsforskningsprojekt.

Alle de nævnte relationer er i udgangspunktet komplekse eller 'vilde', idet de er komplekse og dynamiske, og dermed uden entydige årsags-virkningsforhold. Spørgsmålet for en evaluering derfor har været, i hvilket omfang de lader sig 'tæmme' (jf. kapitel 10), via reduktion af kompleksiteten, så de kan gøres til genstand for objektive produktevalueringer. F.eks. ved opstilling af kriterier for god undervisning. Eller om de forbliver 'vilde', og dermed fordrer processuelle og integrerede evalueringer, der i højere grad har deltagernes refleksion end egentlige evalueringsresultater som mål. Denne undersøgelse giver ikke noget endegyldigt svar på det spørgsmål, men peger på, at det er vigtigt at vide, hvor i spændingsfeltet mellem vilde og tamme evalueringsproblemer, vi

befinder os, når vi skal arbejde med evaluering. Når vi arbejder med evaluering af undervisning peger pendulet mest i retning af de 'vilde' evalueringsproblemer.

17.3 Metodologiske forhold

I kapitel 2 præsenteres en idealtypisk metode til integration af undervisning og evaluering, nemlig den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. Den var med som idé allerede fra projektets start, og som idealtipe er den et resultat af projektet. Den er udviklet i forskellige praksisudgaver i det pædagogiske udviklingsarbejde, hvorfra den via analysearbejdet er uddestilleret som idealtipe. Den sammenholder således alle de komplekse relationer i sig. Og den er i sig selv et af de vigtigste resultater af dette ph.d.-projekt. Det vil derfor ikke være forkert at sige, at et af de centrale konkluderende afsnit netop er kapitel 2. Det er blot bragt i starten af afhandlingen af hensyn til læseren.

Men det er ikke det eneste resultat af projektet. Som idealtipe vil man nemlig aldrig finde metoden i ren form i den virkelige undervisningsverden. Her vil man kun finde forskellige praksisudgaver af den. Praksisudgaverne er formet af de personer der arbejder med dem, af den institutionelle kontekst de fungerer i, af de skematekniske og lokalemæssige rammer de er underlagt, af de klasser og fag de benyttes i etc. Det der i kapitel 4 samlet blev betegnet som den institutionelle indlejring.

Man kan derfor heller ikke sige, om metoden som idealtipe har været en succes eller ej. Derimod kan man sige noget om, hvorvidt forskellige praksisudgaver under bestemte kontekstuelle betingelser har fungeret hensigtsmæssigt eller ej. Og man kan undersøge, om forskellige evalueringsanalyser og evalueringskriterier kan benyttes meningsfuldt i tilknytning til disse praksisudgaver. Det er selvfølgelig klart, at hvis man ikke kan udvikle nogle succesfulde praksisudgaver, mister idealtypen sin relevans. En idealtipe er ikke en fritsvævende idé uden forankring i den materielle virkelighed. Den er netop en analytisk bestemmelse af træk ved virkeligheden, som kun i et vist omfang manifesterer sig i praksis. Formuleringen af idealtypen sikrer, at disse træk analytisk kan fastholdes på trods af en broget og uklar virkelighed, som forskeren måske selv har et problem med at forholde sig nøgternt til. Derfor er analyser af praksisudgaverne også helt centrale som undersøgelser af idealtypens relevans. Og det ligger derfor implicit i det forhold, at jeg præsenterer en idealtipe, at disse praksisanalyser har peget på relevansen heraf. Værdien af at fremholde en idealtipe ligger i, at den fastholder noget fælles og tværgående for alle praksisudgaverne på trods af deres forskelligheder og at den herved fastholder en bestemt analytisk vinkel på disse.

I et aktionsforskningsprojekt er det vanskeligt at opretholde teoretisk stringens i alle projektets faser. For det første er den undersøgte genstand en bevægelig størrelse, hvilket betyder at nye idéer, herunder også teoretiske idéer, opstår og får indflydelse undervejs. For det andet foregår projektet i en kontekst, som i dette tilfælde er forskellige gymnasiale uddannelsesinstitutioner (konkret skole, ledelse, lærerkollegium, elevklientel, fag etc.) og med medarbejdere fra disse institutioner. Det betyder, at de teoretiske forståelser og fortolkninger, der forud for projektet er gældende i disse institutioner, spiller med ind i projektet.

I kapitel 5 er der gennemført en lille undersøgelse af forhåndsforståelse af læringsbegrebet hos lærere og elever i projektet, og i kapitel 8 er projektets pragmatiske holdning til teori fremlagt. Begge dele er understregninger af dette problem med (manglende) teoristringens. Det er et vilkår, der er gældende i aktionsforskning (og

sandsynligvis også i anden forskning), som jeg har valgt at lægge åbent frem. Det mest markante udtryk for den manglende teoristringens i projektets praktiske gennemførelsesfase er, at selvom den teoretiske læringsopfattelse er sociokulturel, arbejdes der i praksis også med mere kognitivistisk inspirerede læringsopfattelser, og der argumenteres for, at det er produktivt for analysen, at den er åben for forskellige læringsopfattelser. Der er således ikke (kun) tale om at gøre en dyd ud af nødvendigheden.

17.4 De teoretiske diskussioner

Resultatet af de teoretiske overvejelser i kapitel 6-10 er, at undervisningsevaluering i praksis kan gennemføres som en analyse af handlinger i undervisningen. Handlinger, der foregår i undervisningen, kan både analyseres som undervisningshandling og som lærehandling. Undervisningen har til opgave at påvirke læreprocessen, og en indikation af, i hvilket omfang det sker, kan konkret opnås ved analyse af (elev)handlingerne. Netop pga. integration af undervisning og evaluering kan det være vanskeligt analytisk at holde undervisningshandling og evaluering adskilt. Virksomhedsteorien kan imidlertid hjælpe os hermed, idet handlingerne analyseres som handlinger, der knytter sig til forskellige formålsrettede virksomheder.

Her udskilles to virksomheder:

- 1) Virksomheden 'undervisning' som er motiveret af ønsket om læring.
- 2) Virksomheden 'evaluering' som er motiveret af ønsket om bedømmelse af undervisningens effekt og/eller skabelse af refleksioner hos deltagerne.

En undervisningshandling forstås som en handling, der har til formål at bidrage til læreprocessen.

En evaluering handling forstås som en handling, der har til formål at bedømme undervisningens effekt og/eller skabe refleksion over undervisningen.

En lærehandling er en hvilken som helst handling i en hvilken som helst virksomhed, der knytter det interpsykiske med det intrapsykiske.

I praksis betyder det, at en og samme handling kan analyseres som en undervisningshandling, en evaluering handling eller en lærehandling.

Der opstilles to generelle evaluering kriterier:

- 1) undervisningshandlingernes evne til at indgå i et samspil med elevernes lærehandling og
- 2) undervisningshandlingernes evne til at få eleverne til at lade deres handlinger motivere af et ønske om læring (dvs. acceptere deres handlinger som en del af virksomheden 'undervisning').

Disse generelle evaluering kriterier må naturligvis operationaliseres for at kunne gøres til redskaber for konkrete evalueringer.

Undervisningsdialoger anses for at være helt centrale analysegenstande for konkrete undervisningsevalueringer. I projektet finder sådanne analyser sted i form af dialoganalyser, sporanalyser og oplevelsesanalyser af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

Der opstilles 5 operationaliserede evalueringskriterier:

- 1) Videnskriteriet – sikker viden, usikker viden, manglende viden
- 2) Oplevelseskriteriet – oplevelse af faglig udfordring
- 3) Spor-kriteriet – spor af undervisningen i elevernes handlinger
- 4) Deltagelseseskriteriet – deltagelse i ligeværdig dialog med læreren
- 5) Refleksionskriteriet – igangsætning af refleksioner hos lærer og elever

De teoretiske overvejelser førte også til en afvisning af rent målrationalle evalueringer, hvor man evaluerer for at planlægge og forbedre. Hertil er langt de fleste evalueringsproblemer for komplekse og udgør, hvad man kan kalde vilde problemer. På den anden side er det absurdt helt at frakende evalueringer et målrationalt element. Evalueringer kan ikke bare være rituelle og symbolske handlinger og konstitutive virkninger. Det ville komplet tømme selve evalueringsprocessen for (intern) mening. Meningen med evalueringer ville i så fald ligge uden for selve evalueringsprocessen, nemlig i omgivelsernes anerkendelse af, at de faktisk finder sted. Og det anses ikke for sandsynligt, at en så omfattende og omsiggribende samfundsmæssig bestræbelse som evaluering kun kan være således begrundet. Rituelle og symbolske handlinger er væsentlige men utilsigtede ledsageeffekter ved evalueringsfænomenet, ikke dets hovedbegrundelse og næppe dets eneste funktion. Evalueringer opfattes her som i det mindste partielt rationelle. At evalueringer har markante konstitutive virkninger i form af tilsigtede og utilsigtede institutionelle og personlige forandringer og adfærd, kan der ikke herske tvivl om.

Evaluering handler om at sætte fortløbende og formative forløb i gang, som bestandig holder gang i undersøgelser af kvaliteten af programmer og aktiviteter, f.eks. undervisning, og på dette grundlag holder gang i styrings-, lærings-, refleksions- og udviklingsprocesser, som skaber forandringer i de evaluerede programmer og aktiviteter, som så udsættes for nye evalueringer osv. I denne evalueringstankegang er der meget, der peger på integrerede evalueringer og procesevalueringer. Det vil sige, at evaluering indbygges som en del af den aktivitet, der evalueres, og at interessen samler sig om evaluering af aktiviteten, mens den foregår, så det bliver muligt løbende at justere og forandre i aktiviteten.

En sådan fortløbende procesevaluering har, mere eller mindre klart formuleret, altid været målet med den evalueringstradition, der her er betegnet pædagogisk evaluering og som i hvert fald går tilbage til John Dewey i 1890'erne og frem til projektpædagogikken i 1970'erne.

Man kan derfor sige, at der ikke her ligger nogen ny evalueringsforståelse, men blot en genopdagelse af en gammel. Men sagen er den, at for det 20. århundredes dominerende tendens inden for evaluering, den målrationalle, samfundsvidenskabeligt baserede effektmåling (produktevaluering), er der tale om en ny evalueringsforståelse. Den er vokset frem fra ca. 1970'erne, netop som en kritik af troen på målrationaliteten, både mht. dens mulighed for at måle effekter og ikke mindst at planlægge og implementere forandringer. Det vil dog være forkert at sige, at der ikke er noget nyt i de senere års udvikling af den samfundsvidenskabeligt baserede evalueringsforståelse i forhold til den pædagogiske tradition. Den metodiske grundighed og systematik, der ligger i dataindsamlingen og dataanalysen, finder vi ikke i den pædagogiske tradition. Endvidere har den samfundsvidenskabeligt baserede tradition bidraget med begreber, der uden videre kan anvendes i den pædagogiske tradition, f.eks. begrebet formativ evaluering og begreber vedrørende implementering af evalueringsresultaterne. Sagen er nok den, at

begge retninger har været præget af en tro på formålsrationaliteten. I den pædagogiske tradition har det blot ligget som en mere implicit forudsætning, hvor det i den samfundsvidenskabeligt baserede tradition har været fremført som et banner og et varemærke.

Her er forskellen på en pædagogisk og en samfundsvidenskabeligt baseret evalueringstradition trukket skarpt op. Denne skelnen kan i høj grad problematiseres, fordi der ikke er tale om to klart adskilte retninger, men mere om pædagogiske idéer og praksis på den ene side og en videnskabelig, teoretisk retning på den anden. Når sondringen trækkes op her, skyldes det, at problemstillingen netop ses fra det pædagogiske ståsted, som har været under pres fra den videnskabelige retning.

Selvom vi opgiver ambitionen om rent målrationalle evalueringer, betyder det ikke nødvendigvis, at vi også skal opgive effektmålinger. Og vi kan forestille os en kombination, hvor der både er tale om effektmålinger (produkt-evalueringer) og formative proces-evalueringer

Hvis vi arbejder med undervisningsevaluering som både effekt og proces, betyder det, at vi i praksis må undersøge undervisningens effekt på lærehandlingen (processen). Hermed må vi kunne svare på følgende spørgsmål (kap. 7):

- Hvad kan betragtes som en effekt?
- Hvor kan en effekt konstateres?
- Hvordan kan en effekt konstateres?
- Hvorvidt er det faktisk undervisningen, der er ansvarlig for den konstaterede effekt?
- Hvornår kan en effekt konstateres?
- Hvorvidt kan man afgøre om en effekt er god eller dårlig, ønskelig eller ikke ønskelig?

Der er også andre handlinger, der kan gøres til genstand for en kombineret produkt- og proces-evaluering. Her tænker jeg på spørgsmålet om 'den gode lærer' og 'den gode elev', som er karakteriseret ved at udføre en række handlinger, som vi har en begrundet formodning om leder til god undervisning. Retteligen burde det hedde 'de gode lærer-handlinger' og 'de gode elev-handlinger', da der netop ikke tale om egenskaber ved læreren og eleven, men om handlinger de udfører i undervisningen og dermed relationer, de indgår med hinanden. I kapitel 10 opstilles en liste på 18 punkter, der kan danne grundlag for en sådan evaluering. Punkterne er ikke nødvendigvis udtryk for 18 objektive kriterier for god undervisning, men de er udtryk for 18 begrundede antagelser om, hvad der leder til god undervisning

Ved at på forhånd at opstille sådanne punkter søger vi at forenkle det komplekse evalueringsproblem. Vi gør problemet mindre vildt, for at blive i den anvendte terminologi.

17.5 De empiriske analyser

De empiriske undersøgelser har tilsammen til formål at udforske de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler anvendelighed som et redskab til integration af undervisning og evaluering. Man kan sige, at samlet set går undersøgelserne ud på at validere antagelserne om, at den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale både kan fungere som et velegnet redskab til faglig undervisning og et velegnet redskab til evaluering af undervisningen.

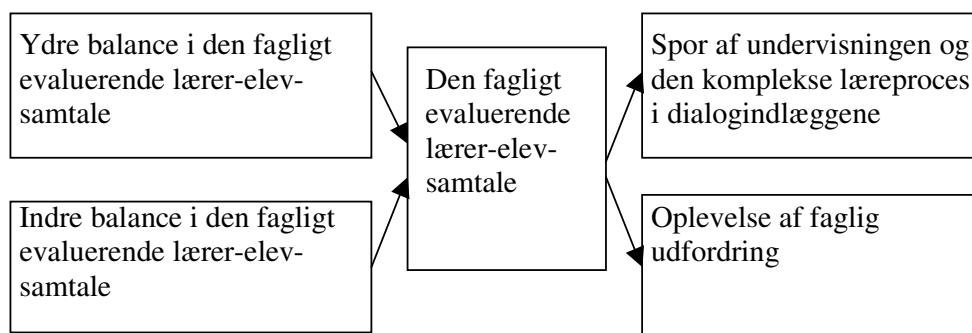
Den samlede undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som et redskab til integration af undervisning og evaluering består ifølge denne model af 4 empiriske delanalyser:

1. analyse af dialogernes ydre balance
2. analyse af dialogernes indre balance
3. sporanalyse af dialogerne
4. oplevelsesanalyse

De første to delanalyser undersøger, om de fagligt evaluerende samtaler kan betegnes som reelle dialoger, hvor begge parter (lærer og elev) er aktive bidragydere. De sidste to beskæftiger sig med at dokumentere undervisningens læringseffekter i elevernes dialogiske indlæg og i deres egen oplevelse af faglig udfordring i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

På grundlag af de teoretiske overvejelser opstilles en analysemodel i kapitel 11.

Figur 17.1. Den anvendte empiriske analysemodel (jf. figur 11.2).



De empiriske analyser opererer på to planer, et formplan og et indholdsplan.

På formplanet har vi dialog-analyserne. Her handler det om at konstatere, om der er tale om dialoger eller ej. Det antages, at hvis der er tale om dialoger, hvor læreren formår at stille faglige udfordringer og autentiske spørgsmål og eleven formår at respondere herpå, er der tale om, at undervisningen indgår i et samspil med læreprocessen, hvilket i sig selv er et meget centralt evalueringresultat.

På indholdsplanet har vi sporanalysen og oplevelsesanalysen. I sporanalysen går det ud på konkret og detaljeret at eftervise, hvilke videnskilder eleverne trækker på i deres indlæg, om disse videnskilder kan henføres til den aktuelle undervisning, anden undervisning eller hverdagsviden, om der er tale om en sammenkobling af viden fra forskellige kilder eller om der decideret mangler viden i forhold til forventninger, vi stiller op på forhånd.

Sporanalyse af elevindlæggene i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler viser sig at kunne evaluere undervisningens indflydelse på elevernes lærehandlinger, hvilket indikerer, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler er et brugbart evalueringsredskab, når det handler om at evaluere undervisningens kvalitet.

I oplevelsesanalysen undersøges hvordan hhv. eleverne og læreren har oplevet den faglige udfordring i lærer-elevsamtalerne. I det omfang, de har oplevet en faglig

udfordring, antages det, at der har været tale om reelle dialoger. Det undersøges også, om lærer-elevsamtalerne har været i stand til at få tilhørereleverne til at lytte. Resultatet af oplevelsesanalysen er ret entydigt, at de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler var fagligt udfordrende for eleverne, og at de var i stand til at skaffe opmærksomhed hos de øvrige elever i klasserne. Det vil sige, at de faktisk fungerede som undervisning.

De foretagne analyser viser, at de forskellige praksisudgaver af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale under bestemte betingelser er særdeles velegnede til at fremkalde relevante elevhandlinger (dialogiske indlæg), som både kan fungere som faglig undervisning (den primære arbejdsproces) og som mere eller mindre systematisk kan fungere som grundlag for evalueringer (den sekundære arbejdsproces). Disse betingelser drejer sig især om, at samtalerne gennemføres systematisk i længere sekvenser, og at der benyttes en dialogisk spørgeteknik, der både via autentiske spørgsmål formår at udfordre samtaleeleven fagligt og at optage elevens indlæg i den videre samtale. Og de drejer sig om, at der etableres en nærhed og forpligtethed overfor samtalerne hos alle deltagerne, evt. ved etablering af en social kreds. Betingelserne er sammenfattet i kapitel 2 især i afsnit 5 'Hvordan kan læreren fremme dialogen i de to dialog-rum?', som sammenfatter den idealtypiske spørgeteknik og afsnit 6 'Sekvensen af samtaler i det (klasse)offentlige rum', herunder fig. 2.4, som sammenfatter den idealtypiske model for de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler.

I kapitel 2 afsnit 4 opstilles 5 evalueringskriterier, der har så stor en operationaliseringsgrad, at de uden større besvær kan anvendes af lærere i praksis. Det pointeres, at de ikke alle skal anvendes ved hver samtale, men at der er tale om forskellige redskaber, og at læreren må vælge, hvilket redskab (kriterium) der benyttes i hver enkelt samtale. Det pointeres også i kapitel 2, afsnit 8 'Hvad gør læreren i praksis?', at det er vigtigt med variation, og at denne kan opnås ved at udvælge det relevante værktøj til hver enkelt dialog og ved at sørge for, at alle værktøjerne benyttes i løbet af sekvensen af dialoger i en klasse, så man opnår at lægge forskellige vinkler på evalueringen og dermed variere metoden.

17.6 Perspektiver i forhold til gymnasiefeltet

Baggrunden for denne undersøgelse var en klar fornemmelse af, at der er et stort behov for forskning i undervisningsevaluering generelt og ikke mindst i forhold til den gymnasiale undervisning. Og det skyldes ikke blot den øgede vægt på evaluering, som er et markant træk ved den reform af de gymnasiale uddannelser, der træder i kraft i 2005. Det er et langt mere fundamentalt behov, som har været tilstede i flere årtier, og som har en sammenhæng med styringsproblemer i den offentlige sektor generelt.

Et af svarene på disse styringsproblemer har været evaluering. Derfor har der i en længere årrække været et krav til uddannelserne om evaluering. Men problemet har været, hvad man skulle stille op med dette krav. Styringsproblemer i den offentlige sektor er et makroproblem, som har afstedkommet et krav om evaluering, der også 'rammer' undervisningen. Kvaliteten af undervisningen i den enkelte klasse er et mikroproblem. Og mikroproblemet er ikke bare kvantitativt, men også kvalitativt forskelligt fra makroproblemet. Når evalueringskravet kommer fra makroniveauet, kan det være endog meget svært at føre det meningsfuldt over på mikroniveauet. På makroniveauet er der tale om et styringsproblem, der skal løses. F.eks. en optimering af ressourcudnyttelsen og en effektivisering af uddannelserne, så de er konkurrencedygtige internationalt. På

mikroplanet i det enkelte klasseværelse, medfører evalueringskravet en risiko for, at den tradition og den professionalisme, der er opbygget gennem årene, bliver fejlet af bordet af makroniveauets logik. Mikroniveauet mangler et effektivt modtræk, der både kan forsvare denne professionalisme og indarbejde makroniveauets evalueringskrav meningsfuldt. Integreret evaluering er et forsøg på at indarbejde makroniveauets evalueringskrav i mikroniveauets professionalisme, så mikroniveauet ikke bare bliver fejlet af bordet af makroniveauets logik.

Under alle omstændigheder har gymnasiet i flere årtier været udsat for et krav om evaluering, herunder også et krav om evaluering af undervisningens kvalitet. Selv om det er vanskeligt at dokumentere, så tyder meget på, at gymnasieundervisningen er i en form for krise på dette punkt. Tegnene herpå ligger i lærernes reaktioner overfor evalueringskravet, som jeg fornemmer består i en blanding af mistro, rådvildhed, nysgerrighed og uafklarethed.

Mistroen udtrykkes ikke som en principiel afvisning af evaluering, men mere som en manglende tiltro til, at de kan udrette noget særligt, som den erfarne lærer ikke kan på egen hånd med sine traditionelle metoder. Der fremkommer også en (undertiden diffus) kritik af de evalueringsmetoder, der er til rådighed, for at være for overfladiske. Hvis man er meget kritisk kan man sige, at der i lang tid egentlig ikke var nogen evalueringsmetoder udover spørgeskemaer til eleverne. Men hvad skulle man spørge dem om? Om de var tilfredse? Om de havde lært noget? Om de fandt læremidlerne og de fysiske rammer gode? Om de fandt lærerne gode? Og hvilken vægt skulle man tillægge deres svar?

Kritikken har gået på, at sådanne spørgeskemaundersøgelser godt nok har kunnet tilfredsstille omgivelsernes (makroniveauet) krav om at evaluering, men at de ikke har bidraget med noget særligt til selve undervisningen (mikroniveauet) og at de heller ikke giver et retvisende billede af dens kvaliteter.

Hertil kommer en (måske ubegrundet) fornemmelse af, at de evalueringskrav, der kommer fra myndigheder i højere grad har været begrundet i en interesse for få information, så der kunne udøves kontrol, end i en egentlig interesse for undervisningens værd og vel. Et eksempel herpå er kravet om, at karaktererne skal offentliggøres på nettet. De professionelle (lærernes) kritik heraf går på, at det giver en meget forenklet information til omverdenen om et meget komplekst forhold.

Evaluering er med andre ord omgærdet med en udbredt skepsis. Og som mine undersøgelser peger på, går lærerne i forsvarsposition, når de bliver spurgt om, hvordan de bedømmer kvaliteten af undervisningsevalueringerne på deres egen skole (se tabel 4.1 side 41).

På den anden side er der også tale om nysgerrighed overfor, hvad evalueringer kan bruges til. I de tre år jeg har arbejdet med dette projekt, har jeg fornemmet et gryende holdningsskift. Mange lærere forsøger sig med forskellige evalueringsformer i deres klasser, og har efterhåndet opbygget en ganske stor erfaring. Det var ikke noget som helst problem at finde lærere, der gerne ville deltage aktivt med deres klasser i denne undersøgelse, selvom det indebar, at de skulle åbne døren til deres klasseværelse for en forskers nådesløse blik. Og hver gang jeg har haft lejlighed til at holde foredrag, eller blot at tale med gymnasielærere om mit projekt, har interessen været meget stor. Interessen for nye evalueringsmetoder er også ret markant, især har portfolioevaluering haft en vis bevågenhed (Krogh m.fl. 2003), selvom danske gymnasielæreres praktiske kendskab til og erfaring med metoden må anses for at være ret begrænset.

Med den stærke markering af evalueringskravet i den gymnasiereform, der træder i kraft i 2005, er det som om, at en mere imødekommende holdning til evaluering breder sig i de gymnasiale uddannelser.

Alt i alt kan man karakterisere situationen som en blanding af modvilje (evalueringer er noget vi er nødt til), rådvildhed (vi ved ikke hvordan vi skal gribe det an), nysgerrighed (vi vil meget gerne høre om, hvordan man kan gøre det og hvilke virkninger det kan have, vi vil også meget gerne prøve forskellige metoder) og uafklarethed (vi ved ikke rigtigt, hvilke veje vi kan gå).

I en sådan situation er der brug for forskning som kan give:

- 1) mening til evalueringskravet
- 2) undersøge konkrete evalueringsmetoder
- 3) udnytte den positive interesse feltet viser
- 4) kaste lys over mulige udviklingsveje

Formålet med dette forskningsprojekt har netop været at levere bidrag til alle 4 punkter.

17.6.1 Mening til evalueringskravet

Hvilket bidrag leverer projektet til meningen med det evalueringskrav, gymnasieundervisningen udsættes for?

Først og fremmest, at evalueringen skal tjene undervisningsvirksomhedens formål, som er læring.

Dernæst at evalueringen må integreres i undervisningsvirksomheden, hvis den skal undgå at være et forstyrrende fremmedelement.

Dvs. at evalueringen skal tænkes ind i pædagogikken. Evaluering skal være et formativt redskab, som både lærer og elever kan udnytte i deres læreprocesser. Herved kan både lærer og elever se en mening med evaluering og værdsætte evalueringresultaterne.

Evaluering af undervisningskvalitet skal ikke være en ekstern bedømmelse, fordi en sådan kun formår at fange nogle grove og tilfældige fokuseringspunkter. Det er de direkte deltagere, der ved hvor problemerne ligger. Deres viden er muligvis tavs, dvs. ikke formuleret og ikke erkendt af dem selv. En ekstern evaluering har ingen chancer for at fokusere på en sådan tavs viden. Det har derimod interne procesevalueringer, der systematisk kan søge, at gøre den til genstand for deltagernes egne refleksioner.

Det betyder ikke, at vi helt skal afvise eksterne evalueringer. De kan blot ikke være de centrale evalueringer, og de kan under ingen omstændigheder stå alene. En klasse der systematisk arbejder med formativ evaluering vil formentlig langt bedre kunne bidrage meningsfuldt til en ekstern evaluering, end en klasse, der ikke gør det. På denne måde bliver det interne, løbende og formative evalueringarbejde en forudsætning for meningsfulde eksterne evalueringer.

17.6.2 Konkrete evalueringsmetoder

I projektet er den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale udviklet og undersøgt. Og det er blevet påvist, at det er en evalueringsmetode, der kan levere meget væsentlige bidrag til lærerens og elevernes læreprocesser, og give systematisk og værdifuld feed-back til lærere og elever. På dette grundlag kan undervisningen ændres og justeres løbende.

Undersøgelsen viste også en række problemer ved metoden. Især at det er vanskeligt at fastholde evalueringresultaterne. Dens styrke ligger i det processuelle. Den giver informationer, der løbende giver anledning til forandringer og justeringer af

undervisningen. Men den giver kun i begrænset omfang 'resultater', som siger noget om undervisningens kvalitet, og som kan meddeles til omverdenen.

Metoden skal 'kun' ses som ét eksempel på en integreret evalueringsmetode. Der kan tænkes en lang række andre. Metoden kan derfor tjene som inspiration for lærere, der gerne vil arbejde med integreret evaluering.

I afhandlingen er den præsenteret som en idealtipe netop for at understrege, at det ikke er en fast og uforanderlig metode, men netop et ideal som konkret kan efterstræbes.

Praksisudgaver vil altid afvige fra idealet, idet de institutionelle og øvrige kontekstuelle forhold altid vil spille ind.

17.6.3 Feltets positive interesse

Jeg vil gøre lidt mere ud af dette punkt end de øvrige, fordi det rummer et interessant perspektiv for, hvordan man kan organisere gymnasiepædagogisk forskning.

I projektet er gymnasiefeltets positive interesse for pædagogisk udvikling udnyttet til gennemførelse af et aktionsforskningsprojekt. Det kan være en model til fremtidigt arbejde med pædagogisk forskning og pædagogisk udvikling. Det er den model, der foreslås af Klafki i hans kritisk-konstruktive didaktik.

Det er afgørende, at denne model frigøres fra naive forestillinger om, at teoretisk pædagogiske idéer direkte kan omsættes i praksis (jf. Borgnakkes kritik af Klafki, se punkt 4.10, kapitel 4). De må netop genformuleres i den konkrete praksis i de specielle institutionelle og øvrige kontekstuelle forhold, der gælder der. Herved kan den danne grundlag for et meget frugtbart samspil mellem teoretikerne og praktikerne, som begge parter kan have stor glæde af.

Mulighederne for pædagogisk didaktisk forskning udvides betragteligt, hvis man arbejder med aktionsforskning, idet man hermed får mulighed for at arbejde eksperimentelt og at inddrage feltets erfaringer i forskningen. Og mulighederne for, at det pædagogiske udviklings- og forsøgsarbejde, der foregår i gymnasiet, kan kvalificeres af samarbejdet med forskningen, er i høj grad tilstede. Forskningen kan fastholde erfaringer fra tidligere forsøgs- og udviklingsarbejder og sørge for, at nye forsøgs- og udviklingsarbejder forholder sig hertil.

Ansvarsfordelingen mellem praktikere og forsker i dette projekt har været klar.

Praktikerne har haft ansvar for den pædagogiske udvikling og eksperimentets praktiske gennemførelse. Eleverne har ikke haft grund til at være i tvivl om, at det var læreren der havde inviteret forskeren indenfor. Det blev illustreret mest tydeligt, da en af lærerne trak sin klasse fra projektet men den begrundelse, at hun ikke mente, det var i overensstemmelse med den måde, hun ønskede at undervise på.

Omvendt har forskeren haft ansvaret for forskningsprojektet. Det vil sige projektets idé og design, og hvor og hvordan data skulle indsamles. Praktikerne har i den forbindelse tilladt forskeren uhindret adgang til eleverne og de mere ømtålelige sider af undervisningen og har indvilget i at diskutere disse åbent med forskeren. Det illustreres af, at en af lærerne åbent erklærede, at en af grundene til at hun meldte sig til projektet var, at hun ikke havde det særlig godt med evaluering.

Begge parter har haft ansvar for, at samarbejdet fungerede. Dette ansvar blev forvaltet i forskergruppen, som netop bestod af alle de deltagende lærere og af forskeren. Forskergruppen blev ledet af forskeren, og den varetog forskellige funktioner, som både omfattede præsentation og diskussion af relevante pædagogiske teorier og idéer, supervision af projektet, diskussion af hvordan projektet forløb i de enkelte klasser og diskussion af hvordan forskellige observationer skulle forstås. Det sidste punkt indebærer i realiteten, at forskeren inviterer praktikerens med ind i selve analysen. Der har ikke været noget krav om, at man skulle opnå enighed i forskergruppen. Hverken i de projektpraktiske forhold (illustreret ved at den lærer, der trak sin klasse fra projektet, fortsatte som medlem af forskergruppen) eller i dataanalysen. Det sidste har ene og alene været forskerens ansvar.

Erfaringerne fra dette projekt er, at et samarbejde mellem praktikere og forsker organiseret på denne måde har fungeret upåklageligt og har leveret inspiration til begge parter. Og det er – i hvert fald for nogle af de deltagende lærere efterfølgende fortsat –, hvilket illustreres af et citat fra en korrespondance jeg havde med en af lærerne ca. 1 år efter at selve projektperioden var ophørt. Læreren skriver:

”Samtalerne i klassen har taget den drejning, at de ikke længere er specielt fokuserede på en enkelt elev, men de foregår på den måde, at klassen samles ved tavlen i en rundkreds, og så snakker vi/gennemgår det, der er på tapetet. Typisk kommer ca. 3 elever (som regel tilfældigt udvalgt, dog således at vi over flere gange når klassen igennem) til tavlen i løbet af sådan en session, der i gennemsnit tager ca. ½ time, dog nogle gange lidt længere (max. 45 min). Nogle gange har det udviklet sig sådan, at målet var at nå alle elever i hele klassen igennem på en gang - så er der gået lidt sport i det, og det har de haft det ok med. Altså faktisk mere en undervisningsform end en fagligt evaluerende samtale.”
(Lærer i 1htx, maj 2004).

Citatet viser, at det pædagogiske udviklingsarbejde ikke er ophørt, bare fordi projektet er ophørt. Det viser også at dialogen mellem praktiker og forsker heller ikke er ophørt, bare fordi projektet er ophørt.

Det vurderes derfor, at der er masser af potentiale i en aktionsforskningsmodel, når det gælder forskning i pædagogiske spørgsmål.

17.6.4 Kaste lys over mulige udviklingsveje

Forskningens opgave er ikke kun at sætte interessante processer i gang. Det er i høj grad også via et teoretisk arbejde at kunne sætte sådanne processer ind i et meningsfuldt perspektiv, så det bliver muligt at løfte sig fra det konkrete projekt til mere generelle udviklingsveje.

Projektet har forsøgt at give en række idéer til arbejdet med evaluering i undervisningen. Ved at koble evalueringsteorien sammen med læringsteorien danner der sig nogle interessante perspektiver. Især fokuseringen på sociokulturel læringsteori og virksomhedsteori, der udpeger handlingerne som de centrale analyseobjekter, er vigtig, fordi handlinger kan observeres og beskrives og herved udsættes for evaluering. Det peger på, at evaluering af undervisning ikke skal fokusere så ensidigt på elevernes viden, som det traditionelt har været tilfældet. Elevernes vidensniveau siger egentlig ikke noget om undervisningens kvalitet, fordi de kan have opnået denne viden andre steder. Undervisningens kvalitet har i langt højere grad noget med elevernes handlinger at gøre. Vi kan undersøge elevernes handlinger for spor af undervisningen.

Ovenfor foreslog jeg to generelle evalueringskriterier:

- 1) undervisningshandlingernes evne til at indgå i et samspil med elevernes lærehandling
- 2) undervisningshandlingernes evne til at få eleverne til at lade deres handlinger motivere af et ønske om læring. Dvs. acceptere deres handlinger som en del af virksomheden 'undervisning'

Disse kriterier kan både danne udgangspunkt for konkrete evaluerende undersøgelser (en handling kan registreres og analyseres), og de kan danne udgangspunkt for lærerens og elevernes refleksioner herover (f.eks. 'evner mine handlinger, at indgå i et samspil med undervisningen?', og 'er mine handlinger motiveret af undervisningen?').

Der er både noget meget gammelkendt og noget nyt i punkterne.

Det gammelkendte ligger i, at sådan har man altid gjort i undervisningen. Nemlig at sætte eleverne i gang med handlinger, man antager er lærerige.

Det 'nye' ligger i systematisk at lade lærerens og elevernes kritiske og undersøgende blik på og refleksive dialog om handlinger i undervisningen være grundlaget for evalueringen. Men handlinger er ikke bare handlinger. Man kan ikke bare handle. Man er nødt til at handle med noget. Og det er naturligvis det faglige. Derfor er det lærerens og elevernes faglige handlinger, der er genstanden for evalueringerne.

Afsnit VI

English Summary

Integration of Assessment and Instruction – an Educational Experiment

The intention in this summary is to give a brief presentation of the main aspects of the research project on which my dissertation is based rather than a summary of the dissertation as such. I thus seek to present the ideas behind, the methods used and the main results rather than a detailed record of the project, the theory used and the analysis made. And I seek to give the reader an idea of the data used by presenting an exemplary excerpt of an assessment dialogue and a brief analysis of the experiment in one class based on my observations, a teacher interview and a roundtable discussion with the students.

The research was organized as a real life project experimenting with dialogical assessment in danish High School classes. The assessment method used is called The Teacher-Student Assessment Dialogue on Subject Matter. This dialogue integrates assessment and instruction in one process and delivers 'here and now' assessment. The experiment has been carried out as an action research project together with 8 High School teachers and their students from August 2002 till May/June 2003. The involvement of teachers went considerably beyond that of giving me access to their classrooms. They participated actively in developing the project and contributed to the research process by participation in a research group monitoring the project, discussing the problems involved etc.

The educational aim of the project is to integrate assessment and instruction in one and the same Teacher-Student Dialogue. The aim of the research is to investigate the possibilities of assessing the instruction process in different subjects as a systematic and current reflection.

Introduction

The *idea* of The Teacher-Student Assessment Dialogue on Subject Matters (in short Teacher-Student Dialogue) was *the* central element from the very beginning of the research project. But the *assessment method* described in this paper is the product of both the educational developmental experiments and the research carried out by 8 teachers and myself in various subjects in 8 different classes in the danish High School.

The general upper secondary education (High Schools) in Denmark are divided into five lines:

- 1) The 3-year gymnasium; 1g, 2g and 3g (academically oriented, students 15-20 years old),
- 2) The 2-year hf-course; 1hf and 2hf (higher preparation, students 16 and older),
- 3) The 3-year htx; 1htx, 2htx and 3htx (higher technical examination, students 15-20)
- 4) The 3-year hhx; 1hhx, 2hhx and 3hhx (higher commercial examination, students 15-20 and some 20 and older) and a one-year commercial course (based on the gymnasium or hf), called one-year hhx.
- 5) The hf-adult education; single subject course (students are adults roughly 20 to 60, typical 20-40)

The project covers more or less the upper secondary educational spectrum in as much as it includes classes from different lines and different subjects:

- 1) 2 classes from the gymnasium; 2g (Math.) and 3g (Danish),
- 2) 2 classes from htx; 1htx (Math.) and 2htx (English),
- 3) 2 classes from hhx; 1hhx (Danish) and one-year hhx (Sales and Marketing),
- 4) 2 classes from adult-hf (Biology) and (Social and Political Science)

Educational experiment and action research project

The task of the project was to develop and test a dialogical assessment method, capable of integrating assessment and instruction in one work process and capable of producing systematic and current reflections of the instruction and the learning processes.

The project was organized as a closely monitored educational experiment and a collaborative action research project (Argyris et. al. 1987). The collaborating teachers also participated actively in a research group and thereby contributed to the research process.

The research group thus functioned as a forum for discussion and critique, development of ideas, support, inspiration and supervision of the experiment in the classes.

Data

I collected data from the work in the research group, made observations in three of the classes, recorded and analyzed 72 Teacher-Student dialogues, video taped 4 dialogues, registered student and teacher perceptions of 145 dialogues and conducted semi-structured interviews with the teachers and semi-structured roundtable discussions with the students.

Inspiration

The idea of a Teacher-Student Assessment Dialogue is inspired by my own practice as a teacher in the upper secondary school and by newer research in the area of assessment. The experiment is thus seen as related to other assessment methods claiming to assess the instruction and the learning processes. Researchers in many countries take an interest in this 'backwash effect of assessment on learning' (Segers et. al. (ed.) 2003) and consider it crucial that assessment and evaluation involves genuine student participation and never can exist in its own right but only in connection with actual instruction and learning. "In the so called "new assessment era", there is a drive towards using assessment as a tool for learning. The emphasis is placed on gradually integrating instruction and assessment and on involving students as active partners in the assessment process" (Gielen m.fl. 2003 : 51). This view does not believe that external assessments in itself, produces positive effects on the quality of instruction and learning. Menucha Birenbaum speaks of a change in paradigm from tests to an assessment culture, which she calls an ILA-culture (Instruction-Learning-Assessment) (Birenbaum 2003 : 26ff) and Gielen et. al. speaks of a change in paradigm from psychometrics to edumetrics (Gielen et. al. 2003 37ff).

I can mention portfolio assessment, peer assessment and notebooks as examples of assessment tools. All are different types of current assessment tools trying to integrate assessment and instruction in order to stimulate student and teacher reflections on the instruction processes and the learning processes. (Dysthe et. al. 2003, Gielen et.al. 2003, Segers et. al. 2003, Hauge et. al. 2003, Krogh et.al 2003, Ruiz-Primo et. al. 2003, Sluijsmans et.al. 2003, Snow 2003 and House et. al. 1999).

Theoretical the project draws upon Activity Theory and a Social Cultural approach to learning (Leontiev (1975) 2002), Dysthe 2001, Säljö 2003)

Phases of the project

The *idea* of the Teacher-Student Assessment Dialogue is – as already mentioned – the starting point. It was presented to the participating teachers who discussed it and accepted to do experimental work along those lines in their classes in the school year 2002/2003. The *method* was the final point. It must be seen as an ideal type distilled from data of best practice in the classes, and not as an average product of what went on in the classes. It developed through all the phases of the project.

Data was collected in all the phases of the project from the very beginning:

- 1) Development of an idea about a dialogical and integrated assessment method by the researcher
- 2) Development of the idea into a preliminary method by the researcher
- 3) Outline of a practical version of the preliminary method and the educational experiment by the research group
- 4) Presentation of the experiment and testing different versions of the method in the classes by the teachers and the researcher
- 5) Observations and recordings of dialogues in classes by the researcher
- 6) A parallel monitoring of the activity in the classes by the research group
- 7) Data analyses
- 8) Distillation of an ideal type

Basic assumptions about assessment and instruction

Based on personal experience I assume that in many classrooms assessment is an occasional and somewhat accidental activity, not a systematic and periodic activity. And it is often based on intuition rather than a thorough investigation. This alleged practice stands in sharp contrast to declared intentions although improvement has come about in later years. Improvements are due to the fact that useful assessment methods – as mentioned above – are now accessible. But there is still a lot of work to be done improving these methods and developing new methods.

It is a basic assumption in this project that instruction always is in need of improvement. It is due to the fact that instruction is a communicative and dynamic process, always on the move. It is by nature a process of seeking, asking and exploring. If it loses this dynamic it becomes lecturing and reciting (showing a know-all attitude). Teachers always must be open minded and sensible towards the capabilities of their students and prepared to draw the necessary conclusions from information telling that the students either do not understand the matter or already understood the matter before the lesson started. The teacher must seek the zone in between. This zone is where the students knowledge is uncertain. The student knows enough to understand the matter of instruction but not enough to understand the matter completely.

Consequently two lessons are never alike. Even if the teacher uses exactly the same instructional plan in two parallel classes, the actual outcome of the instruction always will differ from one class to the other. Instruction is a communicative relation, not a plan. Instruction is a dialogical process.

It is also a basic assumption in this project that assessment some way or the other must be integrated with the instructional process if the participants (the teacher and the students) are meant to take action and actually learn from it. The teacher and the student need to value the knowledge occurring from the assessment, if they are to be motivated to apply it in practice. As formulated by J. A. Centra ”.....improvement occurs only under certain conditions – involving the acquisition of new knowledge that is valued by a teacher who

know how to make changes and is motivated to do so. These are conditions, I would argue, that most of us would easily concede are rarely achieved in the end-of-term student evaluation systems we are familiar with” (Marincovich 1999 : 46)⁶³. In end-of-term or even mid-term assessments students and teachers often just hand over information to the evaluators and are thus only involved in the process as passive spectators.

Preconditions for integrating assessment and instruction

The background outlined above poses the following prerequisites for an integration of assessment and instruction.

a) Formative and process assessment

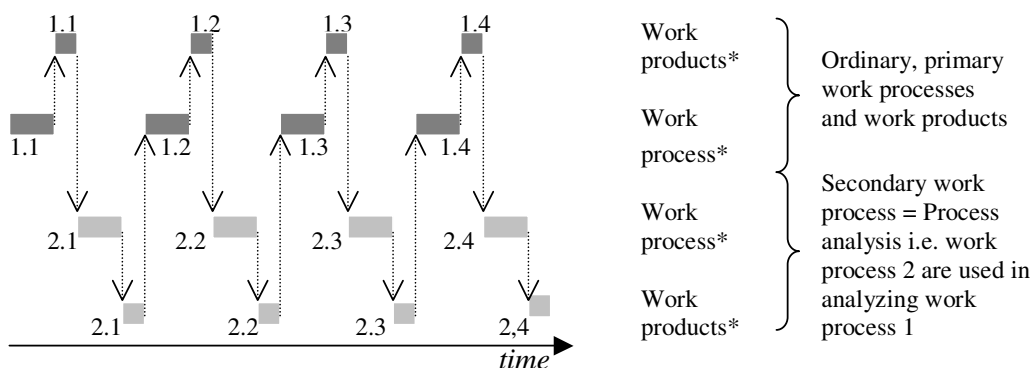
Analytically we distinguish between assessing the product and assessing the process (Borgnakke 1995, Rasborg 1969, 1977). The assessment can be directed to investigate if a specific content is present or if specific aims are fulfilled by the instruction. That is called product assessment. Alternatively the assessment can take an interest in what is actually going on in the instruction process, i.e. the interaction processes between teacher and students or interactions within the group of students. That is called process assessment. In real life it is not possible to separate process and product because a product can be considered as just a temporarily fixed point in an ongoing process. But for analytical reasons it is important to distinguish because it sharpens the focus on the formative aspect of assessment, namely that the results are to be used in the further process. It is very common to distinguish between summative and formative assessment (Bloom et. al. 1971 : 117-118, Stenhouse 1975 : 104, Rasborg 1986 : 68, Dahler-Larsen 1998 : 13, Christensen 2003 : 49-50).

b) Instant assessment (‘here and now’ assessment)

I also distinguish between the primary and the secondary work process (Rasborg 1969). The primary work process is the actual instructing in the class room and the secondary work process is a current parallel assessment of the primary work process. There will always be some sort of secondary work process in relation to any primary work process. Both students and teachers do of course reflect on what is going on in the their classes, if nothing else then at least they reflect on whether it is interesting or not. If there is no organized dialogue about it, these reflections will take many individual directions. By organizing a secondary work process you can systematize the direction, be precise in your focus and you can strengthen the process. The two work processes are almost simultaneous and they alternate. ”The secondary work process are dealing with data instantly used to make proposals for improvements in the primary work process.” (Rasborg: 32ff/translation ed.). Rasborg thus argues that evaluations (assessments) can be instant (here and now) and can function as a strategy of change. (Rasborg 1969 : 72ff). A non-organized secondary work process can be seen as a free space for thoughts and informal conversations. By organizing these processes you apparently colonize this free space. But it is only apparently because tertiary processes will emerge in relation to the secondary and primary processes and reestablish the free space.

⁶³ Marincovich quotes J. A. Centra, *Reflective faculty effectiveness: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass 1993.

Fig. 1. Primary and secondary work processes



* The work products 2.1 – 2.4 can be proposals to improvements of the process that can be used in managing the primary work process. (Source: Finn Rasborg 1969 : 33/translation ed.)

The Teacher-Student Assessment Dialogue is an attempt to implement Rasborgs secondary work process in practical instruction. It is a process systematically and continually assessing the primary work process and producing reflections about the relation between instruction, subject matter and learning processes.

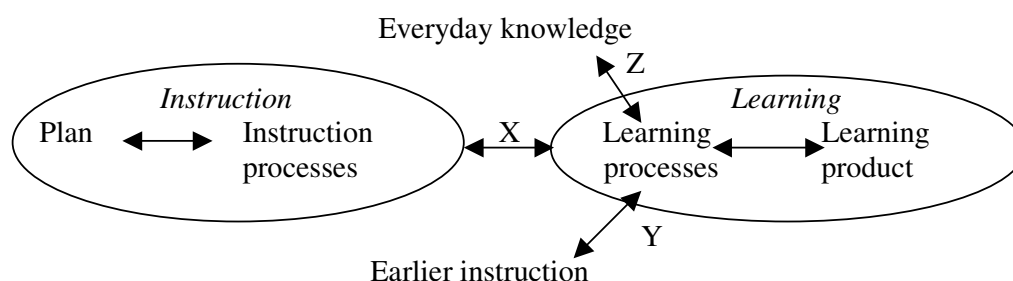
c) Assessing relations between instruction, subject matter and learning processes

The assessment process is a learning process about the instruction and therefore about subject related learning process (the primary work process). It is a crucial point in this argument that the assessment processes keeps focus on the *subject related* processes. Precisely this focus ensures that the assessment processes also are instruction processes. The connections between the secondary work processes and the primary work processes are hereby as close as possible. This choice naturally has consequences for the usage of the assessment. The advantage of close interplay is that the assessment becomes an extension or an integrated part of the instruction. The disadvantage is that problems arising because the students do not feel comfortable with the teacher or from other reasons not directly related to the subject matter will not be uncovered by this method. In such cases supplementary assessments with different focuses will be required, for instance a dialogue about students' well-being. This close connection between the primary and the secondary work processes necessitates an adaptation of the method to each subject and to the instruction style in each class.

d) Assessing instruction process and learning processes

Analytically assessment, instruction and learning can be perceived as processes as well as products. (Borgnakke 1995 : 24-25, 1996 : 43). The instruction sets out from a product, namely the plan for the lesson. The process is what in fact happens in a lesson. The process will of course have an impact on the preparation of the next plan, which will influence the future process etc. In this study the interest is primarily on the interaction between instruction processes and learning processes, see x in the illustration (fig. 2) below. It is precisely in this interaction that it is possible to assess the influence of instruction on learning.

Fig. 2. Interaction between Instruction and Learning, Product and Process.



X: The relation between the instruction processes and the learning processes = interaction of acts in class

Y: The relation between earlier instruction and the learning process

Z: The relation between everyday knowledge and the learning process

X is a communicative relation. The instruction processes can be investigated as *instructional acts* and learning processes as *learning acts*. An act is defined as an instructional act, simply if it takes place in the classroom and a learning act, simply if it concerns the matter to be learned. Consequently the (inter)actions (X) are instructional and learning acts at the same time. The relation (X) is thus identified as communicative interaction between the participants. Speaking, writing, reading, body language, production etc.

Instruction is only one kind of input to the learning process among other inputs, illustrated by the Y and Z relations in fig. 2 above.

e) Dialogical assessment

Dialogical assessment must be understood in contrast to monological assessment. In the monological assessment it is the assessor who asks the questions. The assessed are only expected to deliver information, typically via questionnaire. The creative processes reside with the assessor who not only defines what is to be assessed but also interprets the results and in the end prepares proposals for change. In dialogical assessment there is a continuing discussion between the assessor and the assessed in all phases of the assessment and therefore the assessed are also assessors and *visa versa* and everybody are learners. If we want to organize assessment as an educational tool making the teacher as well as the students' learners, then it is important that it is dialogical.

Many theorists deal with the close interconnection between learning processes and dialogue. Two groups of theorists gave inspiration to this project, namely those inspired by the Russian linguist Mihail Bakhtin (Dysthe 2000, Børtnes 2001, Dolin 2002) and those inspired by the American pragmatists John Dewey and G. H. Mead (Strauss 1956 (Mead 1934), Mortensen 1996, Vaage 2001).

f) Assessment giving priority to the needs of the teacher and the students

Vidar Gynnild, who has done research in assessment of instruction at NTNU⁶⁴, argues that the assessment responsibility has to reside with the teachers and the students, because external evaluators do not have the necessary insight to sense the finer aspects in the instruction and the learning processes and therefore are aiming towards some more rough points of focus. He writes, that it seems as if the aim of the external evaluation is to uncover 'crisis' and to propose change to a unsatisfactory situation (Gynnild 2002 : 32). If the 'crisis' do not show up, there is no reason to take any consequences of the results

⁶⁴The Norwegian University of Science and Technology.

and therefore they will not have any impact on future instruction. According to Gynnild focus must be on ‘instruction and learning’ instead of ‘crisis in instruction and learning’. As stated above assessment is a learning process for the assessor. By appointing both teacher and students as assessors and by organizing the secondary work process closely connected to the instruction in a subject matter, the secondary work process will function simultaneously as assessment and teaching.

The Teacher-Student Assessment Dialogue developed in the project

I already mentioned that the assessment method presented in this project is to be conceived as an ideal type. In its practical usage in real life classes and real life instructional situations in real life schools it needs to be adapted and shaped by the special needs and possibilities existing in the given contexts.

The different phases in the project offered both successes and failures. The ideal type is by and large the method in its most successful version. Primarily developed in four of the eight participating classes, 3g in Danish and 1htx in Math. and the two adult-hf classes in Biology and in Social and Political Science. Put together the experiment and the analysis of the data from those four classes contributed with most of the elements to the ideal type.

In particular 3g and 1htx contributed with the basic somewhat formal organizational arrangement within which the dialogues are performed. This formal arrangement serves as a mean to enhance the motivation and attention among the students. The Teacher-Student Assessment Dialogues in those two classes developed into two separate but connected dialogues. The first was a 5 minute dialogue between one student and the teacher with the rest of the class grouped in a close social circle around and with one task only, namely to listen. The second dialogue is a prolonged dialogue where everybody can join in. It has no time limit and takes place in the social circle in the immediate aftermath to the first dialogue. Typically these prolonged dialogues lasted 5 to 10 minutes. They dealt with the subject from the first dialogue and they often had a reflective character. The adult-hf classes used a less formal arrangement in their dialogues probably because the motivation and attention among the students was very high already. On the other hand they contributed considerably to the question technique and the variation of the use of the method.

This does not mean that the rest of the classes did not contribute. They did not add any extra elements but to a varying degree they provided the necessary critique and pointed out the limitations of the method. In one of the classes (2g Math.) the dialogues were placed at the end of the lessons, thereby excluding the prolonged dialogues and the extended reflections they brought about in other classes. Although the students in 2g Math. appreciated the dialogues it was clear from comparison with other classes that they did not benefit from the reflections in a prolonged class dialogue. In two classes (2htx, English and one-year hhx, Sales and Marketing) I observed a varying degree of motivation and attention and sometimes even lack of attention among the listener-students. This problem was never solved satisfactorily. The very same problem was solved in 3a and 1htx with a tight formal arrangement of the social circle. The result was a lower degree of focus on the dialogues from the listeners and consequently a less powerful and sometimes missing prolonged dialogue in 2htx and one-year hhx. One teacher withdrew her class (1hhx, Danish) from the experiment after a few months because she disagreed with the principle of exposing the students to the class public and because she did not feel that that her students felt comfortable with the method. This

shows a critical point concerning exposure of a single student towards the classmates. The teacher and the students have to accept this and know how to deal with it. No doubt it is a vulnerable situation that needs the teachers' full attention.

Finally it is important to note, that in some classes one or two socially or personally vulnerable students did not feel quite comfortable participating as dialogue-student and special considerations needed to be taken.

The data analysis contributed in particular to ensure that the assessment criteria were formulated precise and operative.

The presentation of The Teacher-Student Assessment Dialogue on Subject Matters is therefore by and large the ideal type extracted from the four most successful classes. But it is also modified and shaped by the critique and the limitations pointed out by the less successful classes.

The Teacher-Student Assessment Dialogue – basic principles

The Dialogue is made up by elements already well known in instruction. The 'news' compared to ordinary teacher-student dialogues lies in the insistence on a 5 minute dialogue between one student and the teacher in the (semi)public classroom. It is a long time for a student to try to match the teacher (an expert) in a dialogue. In an ordinary class dialogue the students take turns in the dialogue. If one does not know the answer another might. An argument one student cannot carry through may be completed by another etc. All together the class may be able to answer to the satisfaction of the teacher, who may not get a true picture of the capability of the individual student. The student can so to speak hide in the dialogue.

Constant use of 5-minute features of The Teacher-Student Assessment Dialogue during the course will expose the knowledge of the individual student and give a distinctive input to the class dialogue and the possibility to assess the interaction between the instruction and the learning processes in the class. It will also encourage reflections about the instruction and the learning processes in general.

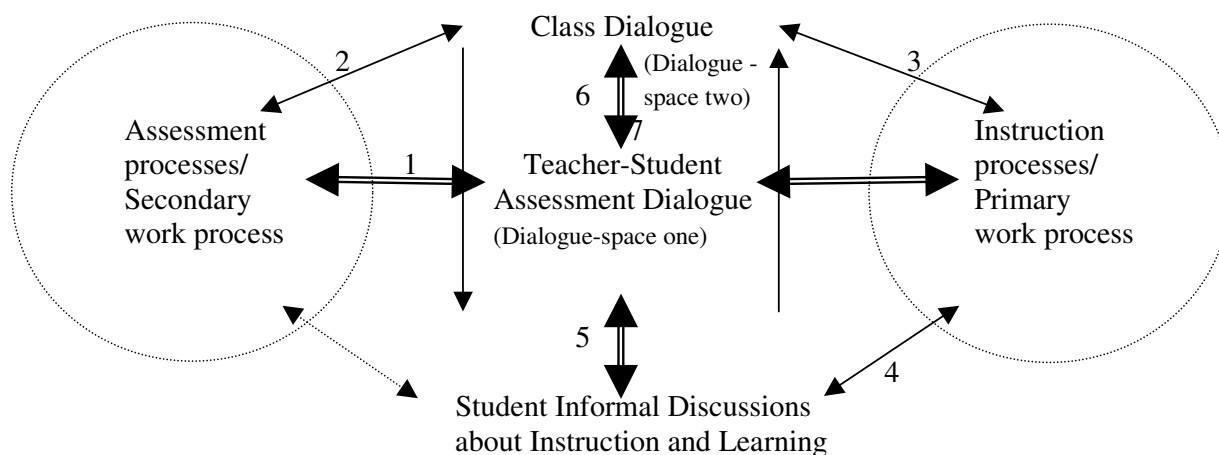
In the ideal type of the Assessment Dialogue the following principles are important:

- 1) The dialogues must be used for instruction purposes. The dialogues are about subjects relevant to the curriculum
- 2) The dialogues must expose acts of the teacher and acts of the student. These acts (contributions to the dialogue) are the basis for the assessment.
- 3) A stop watch tells when time is up. Maximum 5 minutes.
- 4) The dialogues are ongoing/periodic once or twice a week during the course/school year.
- 5) The dialogue goes on in the (semi)public classroom, with the other students as silent and active listeners.
- 6) The teacher is in charge of how and who the subjects are chosen.
- 7) The teacher uses open and authentic questions and builds platforms/scaffolds before posing a challenge to the student (see later).
- 8) Just after the dialogue the dialogue-student answers in writing if he/she experienced a challenge in the dialogue and his/her feeling of degree of attention among the listener-students. The teacher and the listener-students also answer in writing if they felt the dialogue student experienced a challenge and how they felt the degree of attention.
- 9) The dialogue is not rounded off, it just stops when time is up and functions as a starting point for a prolonged dialogue in the class.
- 10) In the immediate aftermath of a dialogue the teacher must give room for a common dialogue in the class.

One of the aims of The Teacher-Student Dialogue is to inspire and sustain the learning culture in the day-to-day instruction and in the informal discussions among the students. It is also an aim to bring the learning processes of the individual in direct interaction with the collaborative learning processes. This aim is dual in so far as it serves 1) to sharpen the individuals feeling of and attention to own learning processes by forcing the dialogue-student to participate in a rather long and demanding dialogue in the semi-public classroom and 2) to stimulate and sharpen the collaborative learning processes by exposing the performance of the individual to semi-public attention. Finally it is an aim systematically and ongoing to produce insight in acts (dialogical acts) taking place in the instruction with the purpose of assessing the interaction between instructional acts and learning acts. It is illustrated in the model below. The numbers refer to an act and the arrows refer to interaction channels.

We can construct a path an issue could follow in the interactions processes in the class by connecting channels. 1) A Teacher-Student Dialogue brings up an issue. Let us assume the teacher is surprised by information about a student's lack of crucial knowledge the teacher thought well established long ago. 2) In the following class dialogue he brings up the issue to check if other students have the same problem. 3) Having done this he realizes the need to revise some basic matter, and he does that instantly. 4) Some of the students talk about it in their break, because they feel that the problem is more serious than the teacher seems to think. 5) One of the students (student xx) brings this view up in a later Teacher-Student Dialogue dealing with the same issue. 6) The teacher then brings the issue up again in the following class dialogue. 7) During the break some students expresses their appreciation that student xx showed the courage to bring up the issue once again etc.

Fig. 3. Model for circulation of assessment-issues



Double arrows illustrate channels expected to be in use often. Single arrows illustrate channels expected to be in use less often. Stippled arrows illustrate channels expected to be in use seldomly.

Many such issues circulate simultaneously in the class, they take different channels and create different paths, they cross each other, they merge into new issues etc. In total they represent the reflective secondary work process Rasborg talks about. The Teacher-Student Assessment Dialogue is essential as a definer of relevant issues and as a catalyst and a fix point for the issues once they are brought into circulation.

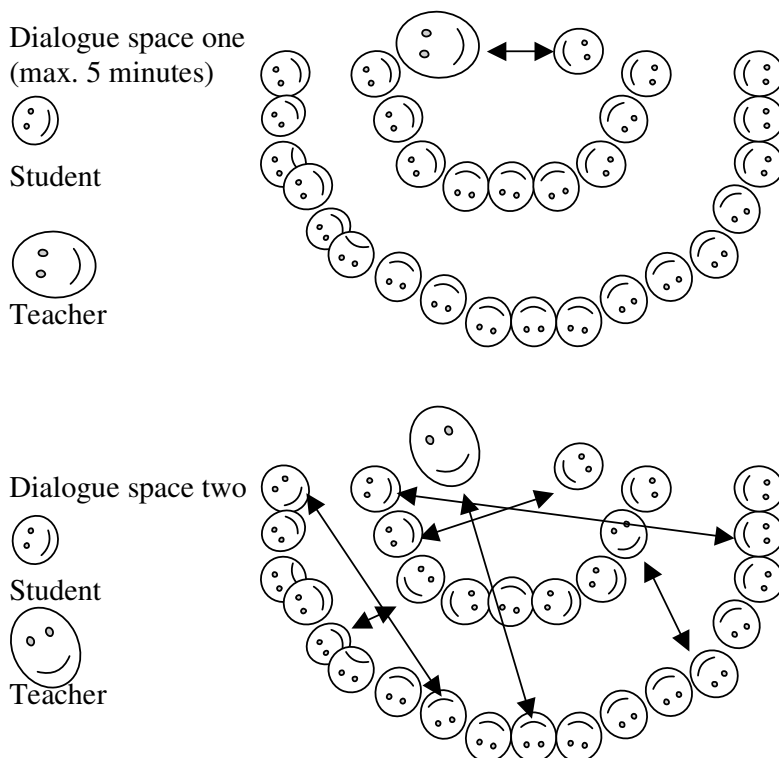
Development of the social circle and two dialogue-spaces

The most significant element in the development of the idea of The Teacher-Student Assessment Dialogue was the emergence of a new dialogue separate but connected to the Teacher-Student Dialogue. I use the term *dialogue space* to indicate that different dialogues goes on in different social spaces each carrying their own distinct character. This new dialogue space (dialogue space two) emerged gradually as an intermediate dialogue between the Teacher-Student Dialogue and the Class Dialogue in some of the classes (see fig. 3 above).

The Teacher-Student Dialogue (dialogue space one) is characterized by its formal and strict rules including a time limit and the fact that the student is placed face to face with the teacher before the rest of the class.

Dialogue space two is characterized by a narrow link to dialogue space one subject-wise and time-wise. But in contrast to the rules in dialogue space one everybody can speak in dialogue two and there is no time limit other than what the teacher judge to be appropriate. In some of the classes dialogue space two appeared blurred and I would probably not have noticed it as a separate space if it had not been for the physical grouping of the students in one of the classes (1htx) in a close social circle around the teacher and the dialogue student. The germ to the social circle was latently present in the original idea in the fact that the listener students should be silent and concentrated.

Fig. 4. Model for grouping of the teacher and the students in the social circle.



An arrow in fig. 4 illustrates a dialogical exchange

In 1htx the students were seated with their computer right in front of them, they were expected to take notes, solve problems, in part to communicate with the teacher etc. using the computer and they were connected to the Internet. It is probably the reason why the

teacher wanted to move them. Maybe the idea was helped along by the fact that it was a small class (13 students). Anyway it resulted in the idea of a social circle. A social circle would prevent the students from being distracted by the computers and it seemed practicable to establish it. Later on the social circle was introduced in other classes, for instance 3a (23 students). In larger classes it is not easy to establish a social circle, where everybody sits close to the dialogue partners but the practical problems can be overcome and we observed the same positive effects after an initial phase every time we tried it.

The students are not allowed to bring anything but themselves into the social circle. No notebooks and pencils, no cell phones, no nothing! Just themselves and their attention. The arrangement was further refined by the introduction of a time-out possibility, allowing the dialogue student to consult his/her peers. The link between space one and space two lies in the fact that space one is transparent and that everybody are exposed to everybody, everybody sees and hears everything including body language.

My observations pointed out the social circle as the crucial determinant for the improved quality of the dialogues. The teacher and the students confirmed this in interviews and roundtable discussions. Partly it created much attention towards dialogue space one, and partly both teacher and students took the opportunity to continue the dialogue as a class dialogue, while still seated in the social circle, in space two. I observed many of these prolonged dialogues (space two dialogues) lasting 5 to 10 minutes with many contributors that seemed genuinely interested in exploring the subject matter in question. In my discussions with the teachers in the research group I called these dialogues 'the 5 golden minutes', because I was impressed by their intensity and relevance. In these prolonged dialogues both the students and the teacher behaved differently from what they used to. And the situations were characterized by confidence and intimacy, allowing the students to pose the 'stupid' questions and to be honest about their factual knowledge instead of trying to hide their ignorance and misunderstandings. I imagine the reason being the 5 minutes monitoring of the performance of the teacher and a classmate in space one. It may have legitimized talking about one's own difficulties understanding the subject matter, because even the brightest student showed difficulties and everybody noticed it. And it may have led the teacher to increase attention to specific learning problems. The teachers increased awareness of specific learning problems are confirmed by many statements from the teachers in the research group and in the interviews. They were all surprised about students having specific learning problems in areas they presupposed to be well established knowledge areas. The students certainly must have felt it would be hopeless to try to hide their learning difficulties in the dialogue sessions. Finally the feeling of being together on this has probably brought along a feeling of solidarity among students which in turn gave the necessary confidence to be open minded concerning learning difficulties.

Assessment criteria

Fundamentally assessment is about finding out whether what you are doing is good enough or not. But when is something good enough? To answer this question you need one or more criteria for what is 'good enough'.

You may say that instruction is good enough when the students learn what they are supposed to learn. But how and when do they learn? That is a very difficult question to answer. You can assume they learned what they know because of the instruction they received. But you never know. Maybe the student learned the subject from parents and

peers. Maybe the student knew the subject beforehand. Maybe the student learned from reading other texts than those used in the instruction. Pushed to the extreme we do not even know if the instruction was damaging and restricting to the learning process. Maybe the student would be better off without the instruction!

Think back to the X in fig. 2 illustrating the relation and the interaction between the instruction processes and the learning processes. This is the focal point for the assessment. You cannot assess the instruction by assessing the students knowledge – which originates from many places and processes. Instead you can assess if *the instruction processes do interact with the students learning processes*. This interaction includes the students knowledge as one component out of many. I will not discuss the problem about measuring learning processes but just assume you can study learning processes as acts in the classroom concerning the matter to be learned. In the assessment you therefore can analyse acts, in practice oral, written, bodily and producing acts. The students' contributions to the dialogue are such acts.

My data allowed me to develop 5 assessment criteria. Some of the criteria were in use from the very beginning of the project, some were developed during the experiment and one was developed during the analysis afterwards.

None of these criteria can be seen as the final criteria. They all deal with aspects of the phenomena and together they can draw a picture of the impact of instruction on the learning processes.

a. The knowledge criterion – certain, uncertain and missing knowledge

The criterion concerns establishing a profile of a student's knowledge about a subject matter. The purpose of the instruction is to give the student a challenge serving as an impetus to develop their knowledge. The instruction does not serve its purpose if it only moves within the zone of a student's certain knowledge or within the zone of the students missing knowledge. Only if the instruction hits the zone of uncertain knowledge⁶⁵ it will facilitate the students learning processes because it activates their prior knowledge and confronts it with new knowledge.

The success criterion is that the instruction hits the zone for uncertain knowledge.

b. The experience criterion – experience of challenge

The experience criterion concerns how the student does experience a challenge and how the classmates and the teacher experience the student mastery of a challenge.

If the student masters the challenge partly or fully the experience will be a *success*. If the challenge is too big the experience will be *frustration* and if there is no real challenge the experience will be *boredom*.

Accordingly the teacher and the peers by participation in the dialogue or by listening with empathy will obtain experiences about how the dialogue student manages and how they would be able to cope themselves.

The success criterion is that the classmates, the teacher and the dialogue student experience a challenge that the dialogue-student masters partly or fully.

c. The trace criterion– traces of instruction in the students acts

It is assumed that learning processes are relatively autonomic. The instruction does not have privileged access to the students learning processes but are competing with the influence from other sources of information and inspiration the world is so full of. I therefore suggest traces of the instruction in the acts of the student as a criterion capable

⁶⁵ Note the inspiration from the Vygotsky' zone of approximate development.

of exposing if the interaction between instruction and the learning processes genuinely and not only formally has taken place. It is a criterion already used by teachers (intuitively and at times systematically) correcting written work. One can look for such traces in oral statements as well. One can also look for traces originating from instruction in other subjects, traces from everyday knowledge and even missing traces, which refer to traces you would expect to find but do not find.

One success criterion is whether you can find traces of the instruction in the students acts.

Another success criterion is whether you can find traces of the instruction interacting with traces from earlier instruction (in a different subject) and/or everyday knowledge.

d. The participation criterion – participation in an equal dialogue with the teacher
This concerns the students capability to participate reasonably in a dialogue with the teacher at the required level.

Equality can be defined in different ways.

- a. Equality = student uptake. Student uptake means that the student incorporates elements from the teachers question in his/her answer or that the student is capable of using the challenge from the teacher in his/her own formulations.
- b. Equality = reciprocal uptake. Reciprocal uptake means student uptake and teacher uptake. Teacher uptake means incorporation of previous student answers into subsequent questions and that new challenges are build on (or are taking into account) previous student's answers (Nystrand m.fl. 1997 : 36, 39, 119).

The success criterion is whether the student and the teacher live up to equality the way it is defined.

e. The reflection criterion – activating teacher and student reflections

This criterion is very much a process criterion. It is about initiating and systematizing reflections in the instruction and about the instruction (the secondary work process).

According to Schön (Schön 1987) these reflections are of two types, reflections-in-action (r-i-a) and reflections-on-action (r-o-a).

It is not decisive if these reflections are 'high' quality reflections but it is decisive that they take place and that they take place as common and ongoing reflections in the classroom.

The success criterion is whether the individual student and the teacher contribute to these common reflections about the instruction in the classroom and that such reflections are taking place as an ongoing process.

Question technique

You can categorize knowledge as certain, uncertain or missing. In the dialogue the teacher must seek the zone of the student's uncertain knowledge. It is the zone in which the student cannot manage on his/her own but can manage (at least to some degree) with help from the teacher (and the peers). It is the zone of partly new knowledge and therefore the zone where the student has the chance to develop his/her knowledge. But it is also a zone where the student is vulnerable and therefore may not be very keen on revealing this zone to the classmates. To push the student in that direction and avoid to silence him/her does require that the teacher acts with care. You have to respect if one or two students in the class does not want to be exposed but on the other hand the idea is to have everybody to participate. You can obtain a lot by applying the right question technique.

Rule number one is not to ask questions you (the teacher) know the answer to but to ask questions that the student knows the answer to. Such questions are called authentic questions (Nystrand et. al. 1997, Dysthe 2000). You can not always ask authentic questions, but you can strive to do so. Authentic questions are open and not testing. If the teacher seeks a specific answer the student is obliged to guess what the teacher wants to know.

One of the teachers in the project developed a method of asking authentic questions that reassured his students that they could enter a dialogue with him anytime without fear of being exposed against their will. He always opened a Teacher-Student Dialogue with questions about the students knowledge. He never asked 'what is this or that?' He asked 'what do you know about this or that?' Or he asked 'before you started this course, had you ever heard of this or that?' And if yes, 'where did you hear of this or that?' etc. He asked to the student's knowledge about the matter and not to the matter directly. This way he established a common knowledge (a platform) between the student and himself (and the listeners) on which the dialogue could develop (see example later).

Rule number two is that the teacher must take up and build on some of the student's contributions to the dialogue. Hereby the teacher signalizes that the student is taken seriously. My own investigations and the investigations of others show that the student loses confidence and engagement if the teacher only pursues own ideas and process of thought (Christensen 2004). By uptake the teacher validates the student's ideas (Nystrand m.fl. 1997).

Rule number three is to give the student a real challenge. For instance by asking the student to begin the dialogue or to begin a part of the dialogue. This means that the student does not just answer questions.

Rule number four is to help the student build a platform or a scaffold that can be helpful to the student further on in the dialogue.

Variations are important

The investigations showed the importance of variations in the Teacher-Student Dialogues during the school year. Small variations in the type of subjects, variations in the assessment criteria in focus, sometimes looking backwards to previous lessons, sometimes looking forward to coming lessons, sometimes looking sideways to lessons in other subjects, sometimes focusing sharply on the prepared homework, sometimes on project work, sometimes focusing on planning or recapitulation of excursions etc. A variation discussed but not tested in the project was to let a teacher team instructing the class different subjects work together on the assessment dialogues. Then the Teacher-Student Dialogues could be shared between the teachers and from time to time a teacher could sit in with the students in the social circle on the same conditions as them. This would open up for colleague assessment and give possibilities for interdisciplinary exchange. It would be a significant variation of the dialogues. And it would see to that the students are not subjected to Teacher-Student Assessment Dialogues in every lesson they attend.

The sequence of dialogues in the (class)public space

The use of the (class)public space probably strongly stimulates the learning processes and the awareness of the ability of the instruction to interact with the learning processes. Hereby a pressure is build up to convert the obtained insight into action. The teacher cannot just ignore what is revealed in the dialogues about for instance the students level

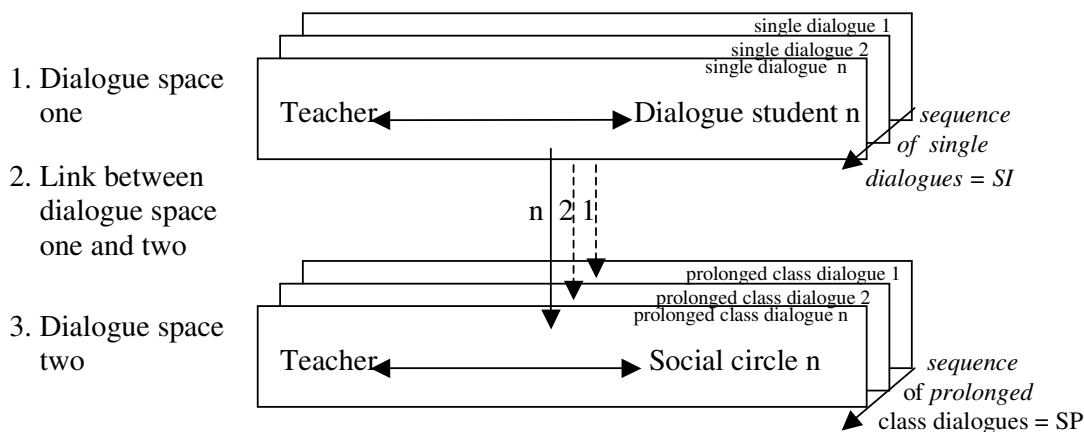
of subject knowledge but has to take proper action in the near future, whether it is to raise the instructional level to the level of the students uncertain knowledge or the opposite. This function of the dialogues is strengthened when they are repeated constantly in a sequence of dialogues.

It is important to distinguish between the isolated dialogue and the sequence of dialogues. The ongoing assessment (the secondary work process) is only obtained in a sequence of dialogues over the school year. One dialogue can integrate instruction and assessment but you need a sequence of dialogues when you are working with systematical and ongoing assessments. In fig. 5 below I have tried to illustrate how the single dialogues join together in sequences of dialogues.

Moreover every single Teacher-Student Dialogue is continued in a class dialogue, a prolonged dialogue (dialogue-space two). In fig. 5 arrows (1, 2 and n) from dialogue-space one pointing to dialogue-space two illustrate such links between every single Teacher-Student dialogue and the relevant prolonged class dialogue. The arrows SI and SP illustrate the links between dialogue sessions.

For both teacher and students assessment is interpretation and processing the information the dialogues delivers, no matter if it is within the frame of the knowledge criterion, the experience criterion, the trace criterion, the participation criterion or the reflection criterion.

Fig. 5. Model for systematically and ongoing integrated assessment



An exemplary example

The dialogue quoted here is from adult-hf (Social and Political Science) and it is quoted in full length.

Student: Young man about 20. His second appearance as dialogue-student. Recorded 6-11-2002. He jumped in because the scheduled student was absent. The student was allowed to choose the topic.

Life styles.

1. T: Before we begin let me hear; before you started this course had you ever heard
2. of those life stiles? These colours (referring to a specific model/ed.)?
3. S: Not about the colours. I had heard you could have a life style.
4. T: Yes! How did you think of this term, before you joined this course in Social
5. and Political Science, the term life style? How did you define it before?
6. S: Well...as something you could engage your self in, really, then it could

7. become a life style, for instance (T: yes).
8. T: Can you give some examples?
9. S: Well, if you like sailing or something, it could become a life style for you
10. (T: ok – yes) for instance.
11. T: But now you learned about these colours. Try to tell a little about them!
12. S: About the colours?
13. T: Yes.
14. S: Ok. You have two colours called green and blue and they are connected a bit in
15. the fact that they like that things change (T: yes) and they like to have a career
16. (T: yes). And then there are the two colours called pink and.....now I have
17. to remember the last, violet or something (T: yes – purple) purple, yes. They
18. like tradition and – er – and not to have a career, ha, ha! (T: yes). Maybe a
19. little in pink (T: yes), but not so much in purple (T: ok).
20. T: You say they resemble one another. There must be a difference between the....
21. for instance pink and purple since the have different colours (S: yees...). What
22. is it then?
23. S: Well. There is really....in this way pink and green are connected and purple
24. and blue are connected, because pink and purple, they appreciate the inner
25. values and the like. And purple and blue they appreciate the outer things,
26. materialists (T: yes – good).
27. T: This model, what can we use it for?
28. S: We can use it..... advertising people use it (T: yes) to find out how to define
29. target groups for their products (T: yes)...what you should do if you want to
30. sell a trailer for instance, then you probably don't go to the green (T: no) or
31. to the pink or blue (T: yes), but to the purple (T: yes).
32. T: But that's advertising people. This subject is not marketing but social and
33. political science. What can we use it for in social and political science?
34. S: Social and political science? Obviously politicians can use it (T: yes) that's
35. about social and political science, isn't it? (T: yees – try to elaborate!). Ok,
36. to find out where they have their voters (T: yes), because they often has some
37. specific attitudes to.....to production people and tax and the kind.
38. T: That is true....
39. S: Really...so has every group, yes of course, true? (L: yes).
40. T: But how do you use the model?
41. S: Hmm.....obviously to market your self as political party (T: ok).....
42. (L: try to elaborate!).....ok.....but really.....if a
43. political party would like to have a program for the election, then they can turn
44. to a specific group. If they turn to more groups at the same time (T: yes) then
45. it can be a mess (T: yes) because they turned to the gray zone (T: yes) to
46. which not many belong (T: no) as is found out.
47. T: What is the advantage only to turn to one group. Don't they want many
48. votes?
49. S: Yes.....titter (T: titter)...of course they want that.
50. T: What more can we apply it for, this model? I believe it were the politicians
51. who could use it for something.
52. S: Yes
53. T: We have also touched other areas where you could use this model. Do you
54. remember?
55. S: No! (T: no). If you give me a hint, just something.
56. T: Ok! We talk about the development of society (S: hmm).....laughter (S:

57. laughter). Ok can you say anything about development in these life styles?
 58. S: Well, there are many from pink who want to turn blue. We have less pink and
 59. more blue..
 60. T: Is it pink that turns blue?
 61. S: Isn't it?
 62. T: Æhhh.....not necessarily ...laughter (S: laughter)...but it's true that there are
 63. more in the blue group.
 64. S: We do have more and more blue, yes.
 65. T: What can we use that for?
 66. S: Æhhhh.....
 67. T:in social and political science. What can we conclude from it?
 68. S: That people are becoming more conscious about career (T: ok)....mumbling...
 69. T: And less what?
 70. S: And less æhh.....humane
 71. T: Humane! That was maybe a little harsh.
 72. S: Well. It probably was.
 73. T: Yes
 74. From the class: Time is up.
 75. T: But thank you.

Transcript from the observation report:

1. A very concentrated class. Applause after the dialogue. After a little break, where it
2. seemed as if the class was leaving the topic a student (about 50 years old) says to the
3. teacher: "It was a very fine manner in which you managed that dialogue. The thing
4. that you didn't just let him (the student/ed.) speak all the time" The dialogue-student
5. agrees and says: "...it actually was what I wanted, too, and that you (turned to the
6. teacher(ed.) also said something". A student (about 40 years old) says: "Isn't it best
7. just to go on without you asking anything?" The teacher answers: "It would be better
8. at the oral exam but dialogues are supposed to be uncovering. It is not supposed to be
9. a show off. Now S must go home and look over some things. He also knows that he
10. more or less knows what the topic is about but he definitely has some things he has to
11. go home and look over, and now he knows exactly what." S is nodding.

(observation report 6/12-2002)

Assessment criteria used on the exemplary example

Table 1. The knowledge criterion

Certain knowledge	Capable of connecting some of the colours with relevant content. Advertising people use the model to define target groups
Uncertain knowledge	Uncertain of the meaning of some of the colours Politicians use of the model Shows only weak understanding of a model
Missing knowledge	Does not know what to use the model for in social and political science as such
Acceptable preconceptions	Society is differentiated
Non-acceptable preconceptions	None is revealed

Table 2. The experience criterion

Did you experience your knowledge challenged in the dialogue?	Yes – observation report line 5 and 11
Did you experience real attention from the class?	Yes– observation report line 1
Did the teacher experience that the student's knowledge was challenged in the dialogue?	Yes – observation report line 18-11 & 18-
Did the teacher experience real attention from the class?	?
Did the listeners experience a challenge?	Yes – observation report line 13-4

Normally you do not have an observation report and therefore the dialogue-student, the teacher and the listener-students have to answer the questions as soon as possible after a dialogue-session.

Table 3. The trace criterion

Traces from current instruction (in the teacher-student dialogue)	Life style model, line 14-19, 23-26 Market analysis, line 28-31, 34-37, 41-46
Traces from instruction in other subjects	None
Traces from everyday knowledge (in the teacher-student dialogue)	Preconception on life style model, line 6. Market analysis, line 28, 34-37, 41-46 Society analysis, line 58ff.
Missing traces (in the teacher-student dialogue)	Market analysis, line 28ff. Society analysis, line 58, 68, 70

Table 4. The participation criterion

Equality = student uptake	The student tries to answer the questions from the teacher
Equality = reciprocal uptake	The student is not capable of/tries not to challenge/match the teacher.

Table 5. The reflection criterion

The observation report shows that the dialogue-student and some of the listener-students reflect on the instruction and what demands they are expected to meet. From an isolated dialogue we cannot judge if such dialogues are ongoing.
--

Table 6. Summing up the assessment results

Information for assessment of the instruction	The student and the listener-students learned a lot from the dialogue. The use of the model is not clear to the dialogue-student. It is not clear to the dialogue-student what models in social sciences in general are used to. The dialog-student uses primarily everyday knowledge in his answer.
Information for planning future instruction	Work with models and the use of models in social sciences in general. The dialogue-student has a fairly good potential for thinking in social science concepts but it needs training. Be aware that the students use professional concepts instead of everyday concepts in general.

What do we do in practice?

An objection to the analysis illustrated above is that it is not possible for the teacher in real life instruction to do all this. You cannot record every dialogue and certainly not transcribe them, you cannot make observations of your own instruction, you do not have time to analyse the dialogues using all the above assessment criteria mentioned above etc. In short, it is just not possible to put into practice.

The answer to this objection is, of course not!

In real life instruction situations you have to select the parts you find relevant to use for the particular purpose. All the parts, the different criteria, the recording (even a video recording) of a dialogue, the transcription of a dialogue, observations (made not by the teacher but by a student or a colleague) etc. are all different tools you can employ and they contribute to a very important variation of the dialogues. Do not use all the tools all the time and do not use the same tool all the time. Select the relevant tool for each dialogue and see to that in the sequence of dialogues all tools are used. It is very important. A point also stressed by the teacher in the experiment I present below. But the fixating point for these variations is the continuous sequence of Teacher-Student Dialogues. They are the foundation on which the secondary work process rest.

The experiment in 3a

I have chosen to present some results from 3a (Danish). I observed this class all through the experiment period. 3a used the Teacher Student Assessment Dialogue through the school year 2002/03. The teacher experimented a great deal adapting the method to her subject and way of teaching. I focused my observations on the dialogue sessions but also made other observations. There were 23 students in the class and 43 dialogue sessions has been carried through. Most of them are tape recorded and transcribed. Technical accidents prevented a few sessions from being recorded. Additional information has been gathered from the teacher and the dialog-student from all 43 sessions. In addition 4 sessions are video taped.

The students accepted the experiment willingly and their statements about the method in the concluding roundtable interview are very well reflected and almost unequivocal positive. The teacher worked hard to find ways to make the dialogue sessions work in her class what she also clearly expresses in the concluding interview. Only half way through she found a satisfying way to approach the dialogue sessions which illustrates that it is not a method easily applied, but a tool more in the line of a way of thinking. The teacher must develop a personal style and adapt the method to the specific subject. In a Teacher

Student Assessment Dialogue you need to incorporate and integrate the subject related instruction (the primary work process) and reflection and evaluating processes (the secondary work process). If these two are not integrated in the dialogue sessions the result is extra work without assurance of extra benefits. If they are integrated the dialogue sessions are just another element in the instruction serving as a variation of this and hopefully as assessment, too.

Table 7. Sequence of dialogue sessions in 3a in the school year 2002/2003⁶⁶ - overview

June 2002	The teacher agrees to participate
August 2002	Start of school year Written project introduction to the teacher 13/08
September 2002	First meeting in the research group 9/09 Second meeting in the research group 12/09 First introduction to the students 25/09
October 2002	1 st session 09/10 (1) 1 st session 21/10 (2) autumn holidays 1 st session 28/10 (3) 1 st session 29/10 (4) (technical accident, no recording)
November 2002	1 st session 04/11 (5) 1 st session 11/11 (6) 1 st session 20/11 (7) 1 st session 25/11 (8) 1 st session 26/11 (9)
December 2002	1 st session 02/12 (10) (proposal from the researcher to introduce social circle) Hereafter all sessions with social circle 1 st session 09/12 (11) 1 st session 10/12 (12) (TC not present, recording available) Christmas holiday
January 2003	1 st session 07/01 (13) 1 st session 07/01 (14) 1 st session 13/01 (15) 1 st session 13/01 (16) 1 st session 15/01 (17) 1 st session 15/01 (18) 1 st session 20/01 (19) (technical accident, no recording) 1 st session 20/01 (20) (technical accident, no recording) Spontaneous discussion with students about the sessions 21/01 2 nd session 21/01 (21) 1 st session 27/01 (22) 2 nd session 27/01 (23) 2 nd session 29/01 (24) 2 nd session 29/01 (25)
February 2003	Excursion Winter holidays 2 nd session 26/02 (26) (TC not present) 2 nd session 26/02 (27) (TC not present, technical accident, no recording)
March 2003	Interview with the teacher 03/03 2 nd session 03/03 (28) 2 nd session 03/03 (29) 2 nd session 04/03 (30) 2 nd session 04/03 (31) Roundtable discussion with the students 10/03

⁶⁶ If nothing else is stated a tape recording, a transcription and a small filled in questionnaire from teacher and student exists on every dialogue session.

	2 nd session 12/03 (32) 2 nd session 12/03 (33) 2 nd session 24/03 (34) (also video recording) 2 nd session 24/03 (35) (also video recording) 2 nd session 28/03 (36) (also video recording) 2 nd session 28/03 (37) (also video recording) 2 nd session 31/03 (38) 2 nd session 31/03 (39)
April 2003	2 nd session 01/04 (40) (technical accident, no recording) 2 nd session 01/04 (41) 2 nd session 02/04 (42) (TC not present, technical accident, no recording) 2 nd session 02/04 (43) (TC not present, technical accident, no recording) Easter holidays
Mai 2003	Whitsun holidays End of term
June 2003	Exam

The experiment in 3a indicates that the very establishment of the two dialogue spaces with all its ritualism and formalism, strengthens the position of the teacher as a professional authority and encourages the dialogue processes. One could think that the strengthening of the teacher's position are due to the fact, that a 5-minute dialogue on a subject matter clearly points out the teacher's professional qualities to the students. And one could think the dialogues in space 1 are intensified, because the individual student are kept engaged at some length, which very seldom happens in ordinary classroom instruction, and in space 2, because it sets free the listener students restrained contributions to the dialogue. Space 2 has shown quite remarkable and intense dialogues, probably because the listener students have built up and restrained their contributions during the 5-minute forced concentrated listening. This situation gives them, according to student statements, plenty of opportunities to consider what is said and hereby an internal pressure is built up and released in space 2.

Student statements on the social circle:

TC: How was it to be seated in the social circle? How did you feel sitting in the social circle being forced to keep quiet and listen?

S⁶⁷: Yeah, I think – I'm one of those normally not very good at keeping my mouth shut – but I in fact think – after getting used to it, that it's in fact cool, because the only thing you can do is to sit and think, think – think what if I was in such a dialogue. Anyway that's what I am doing. I don't know what the rest of you are doing. I feel it's cool!

S: I believe we have seen people listen more carefully. They don't mess about with all sorts of things. Because you sit so close to the teacher that you need to listen and... you join in a bit more so to speak. Before (before introducing the social circle/ed.) you just sat there and messed about with something, then you listened... then you didn't. So in my opinion you get a lot more from sitting in this circle you talk about.

(More contributions with similar content/ed.)

TC: What goes on in your heads when you are seated there and have to listen?

S: I sit and think about what I would answer, had it been me.

More students talking all at the same time: So do I!

⁶⁷ S stands for different students contributing to a roundtable discussion I had with the students in the end of the school year.

- S: *I felt in the beginning it was inconvenient not being allowed to speak...*
 S: *Yes, it is quite frustrating when you sit there, you just want to...*
 S: *But I think you get used to it. I have turned it into something positive.*
 S: *I also noticed that somebody nearly interrupted the session. They needed a push from the person next to them, because I mean, now you have to be quiet.*
 S: *But I do think we had some really good discussions afterwards, because people have been sitting there and been thinking so much about it.*

The teacher from 3a (T1) about integration of assessment and instruction

According to the interview T1 underlines eight different points concerning the process of integrating assessment and instruction in 3a. These are

1. the individual student is kept responsible for contributing to a dialogue at some length
2. the effects of the social circle – need for variations
3. close contact to the students
4. integration of assessment and instruction – 'here and now' assessment
5. the teacher role and the Teacher Student Dialogue
6. assessment of student's knowledge and skills
7. the dialogue sessions and the classroom instruction
8. the dialogue sessions and assessment of the students' performance (grades)

Ad 1. The individual student is kept responsible for contributing to a dialogue at some length.

The dialogue sessions are aimed at keeping the students responsible for and genuine contributors to a dialogue with a more trained, professional dialogue partner. It is not possible to 'hide' as in an ordinary classroom dialogue. The student is challenged to an independent performance, training other competences than for instance the ability to deliver a prepared presentation. The focus is on the ability to make genuine contributions to a dialogue with a trained and professional dialogue partner. In the interview T1 confirms that the dialogue sessions fulfill this goal and emphasize the importance of instruction being designed to hold the students on to such a situation. According to T1 it is motivating for students if they are kept responsible in this sense and it gives a good opportunity to inspire them to go deeper into some specific subject matter. She rejects the problem put forward by other teachers that students' anxiety to expose themselves towards the class prevent them from benefiting from the situation.

TC: *Do you see any problems in the design, when you regard the dialogue sessions as teaching? What I have in mind is the fact that only one student is allowed talking?*

T1: *Especially in my subject I feel that's very, very good. The problem normally is – and we often talk about it among colleagues – that the teacher poses a question and the students answer yes or they might even formulate a complete sentence. And that's the basis for our assessment! It's completely nonsense compared to being able to work with texts, put things into perspective and to present coherent thoughts about something. Therefore, in my subject it's actually very important that the students are 'on' at some length and that they have the opportunity to present something coherently. And that's not possible in ordinary classroom instruction unless you do as I sometimes do, tell a student that now it is you, now you say as much as you can and nobody else are allowed talking before you have exhausted what you have to tell. Otherwise they just answer questions and that doesn't give any (meaningful) coherence.*

Ad 2. The effects of the social circle – need for variations.

During the first period of the experiment the students stayed at their usual seats during the dialogue sessions and I observed the students concentration went down from a very high and intense level during the first sessions to a more normal and moderate level during the following sessions. T1 did not notice this decrease in the first place, probably because it was not dramatic at all. But on the basis of my observations and the discussions in the research group, she decided to move the students into a social circle close to the dialogue partners. Having 23 students in the class it brought along a very compact and compressed atmosphere. Her motto was ‘there are no second row only first row’. The students therefore were sitting very closely together during the succeeding dialogue sessions. Some of them sitting on chairs in an inner circle and the rest raised above them, sitting on tables in an outer circle. Everybody was close and everybody was exposed to one another. It demanded a refurnishing of the classroom. Although it seemed impossible to start with, it very soon became a routine. When the teacher had planned a dialogue session she just placed a couple of chairs indicating the circle. The students knew instantly what that meant. When they entered the classroom they simply finished the circle and placed themselves in the circle.

The social circle had two major implications. Firstly there was an increased focus on the dialogue student and secondly there was a significant development of intensive dialogues in the social circle in the immediate aftermath as a prolongation of the dialogue session. These prolonged dialogues were quite significant because of their intense character and relevance to the subject matter and because they evidently would not have developed without the double arrangement with a dialogue session and a social circle. In the interview T1 tells that she in the ordinary classroom teaching, before starting the experiment, felt unable to reach the students and held serious doubts about the quality of the students’ learning. But the dialogue sessions with the social circle and the prolonged dialogues resolved her doubts about that. It restored her confidence in the usefulness of her instruction. One of the causes for this change she saw in the forcedly promoted concentration the listener students were exposed to. This forced concentration lead them through the usual barriers and brought them deep into the matter in question. Because they were pushed into the intimate sphere of one another the listener students were forced to listen carefully to the thoughts and considerations of their fellow student. This triggered decisively the listeners’ own thoughts and considerations on the matter as well. *“I truly believe the social circle forces the listener students to work at high pressure ...”* (T1). At the same time T1 stresses the need for constantly changes both in the form and content of the dialogue sessions. The changes need only be minor but if the concept is used unchanged in every lesson and maybe also used in more than one of the classes a student attends, it loses pedagogical strength. But the basic idea, a short Teacher Student Assessment Dialogue with one dialog student and the rest of the class as silent listeners, she finds very useful.

Ad 3. Close contact to the students.

The very first thing T1 mentions in the interview is that the method helped her to establish close contact to the students in a situation where she felt “they were slipping away” from her. The students were not particularly motivated which she felt very frustrating. And as mentioned above she doubted if they had learned anything at all in her lessons (see point 2 above and quotation point 4 below). She states that the Teacher-Student Assessment Dialogue in combination with the social circle helped her restore the close contact with or feeling of the students’ learning processes on the relevant subject matters. T1 maintains a chain of cause and effect, namely that it is the clear dissociation

of the dialogues in two separate but significantly coupled dialogue spaces that strengthens her possibility to reach the students and engage them in a dialogue.

Ad 4. Integration of assessment and instruction – 'here and now' assessment.

In 3a the dialogue sessions has in fact worked as integration of assessment and instruction, even though the teacher primarily focuses on the method as an assessment method. Integration is to be understood in the sense that the assessment does not await the closing of a course or a, in advanced, fixed point in the course. It goes on all the time and has instantaneous consequences. At least the teacher saw it like that:

T1: ... as a matter of fact I soon found out, by using this assessment method, I observed the students close and I regained my self confidence: ok they had in fact learned something. For instance it became evident in those prolonged sessions immediately after a student had been 'on', this dialogue in the social circle. In fact I was not sure at all if they had learned anything during the first two years. I must say I felt they were really not present when the subject was on. Some way or the other you can say it has been a way of instruction for me, and it works! I also deliberately tried to reinforce this by using much time and carefully figure out some angle, relevant to the subject, I could use.

TC: Use for the dialogue sessions?

T1: For the dialogue sessions, yes. In such a way that I of course assessed the dialogue student but at the same time pointed out subject matters I felt everybody needed in their luggage.

TC: What do you think is the most important function of the sessions, teaching or assessment?

T1: ...it's a little hard to tell because the teaching part was like a spin-off. From the outset the project was only about assessment, so I can't really tell. In fact I feel that they are of equal importance.

Ad 5. The Teacher Role and the Teacher Student Dialogue

T1 stresses that the dialogue sessions can strengthen the teacher authority towards the students, because as an educational tool it can be used to create a professional distance and hereby assist the teacher professionally to manage personal feelings of involvement and care in favour of clearer subject related Teacher Student relations. The somewhat inflexible teacher position in the dialogue sessions makes it clear to the students (and to the teacher) that the teacher is a professional actor and thus cannot be considered their equal. But at the same time the teacher is able to engage them in a dialogue on equal footing. As a female teacher T1 tends to feel responsible for the welfare of her students and they often expect her to act accordingly. She does feel this has weakened her authority as a teacher in situations where she need to be firm.

T1: ... some aspects of the female role partly undermine my role as a teacher which is not always desirable. It happens for instance in discussions on their grades. They tend to think it's something they can discuss with me as if it was a discussion at home about if they are allowed to stay out till 11 or 12 o'clock in the evening.

Ad 6. Assessment of student's knowledge and skills

One of the aims of the dialogue sessions is to assess the knowledge and skills of the students in a specific subject. To meet this aim T1 experimented quite a lot in 3a because

the tradition within her subject (Danish Literature) is not to divide matters up in small and limited sections as is known from other subjects in Danish High Schools, for instance math and social sciences. The tradition is more holistic and in the line of working with complex problems. In spite of the tradition T1 managed to prepare meaningful dialogue sessions well suited for assessing students knowledge and skills.

T1: In fact I feel you can see very clearly that the dialogue reflects the student's way of thinking and how they are capable of receiving something and of dealing with something and to use what ever they already got. And I also think it has been very revealing how little of what goes on in my class, and in other classes, they in fact are capable of connecting. It has certainly given an evaluation of my own instruction, telling me how important it is to spell things out clearly: What you got here is something you can use in the History Class and you actually have this in the art class...etc...etc.... Therefore I think you very easily can see if the students are capable of using what they learn and they do in fact have difficulties when it is put in a different context, when something from the art class or the history class are to be used in the Danish class or in the classical studies class. It is not something that comes to their mind easily even though I think it is self evident when they are dealing with the same matter in different classes.

TC: So it is tangible...

T1: ...it is quite tangible, you can see if they are doing it. And then I also think it has been very revealing, using short texts (7 or 8 lines/ed.) to see how good a text reader a student is

TC: Short texts you used in the dialogue sessions?

T1: Yes, when we worked with literary texts. You can in fact see from 4 lines if a student is a text reader. I find it quite fantastic that you with so little investment can assess a students' ability to read texts.

TC: There you get the feeling for what the student has learned?

T1: Exactly! The core of the curriculum, text reading, you can evaluate very, very simply....

Theorizing on the empirical results

As mentioned above the experience gathered in this educational developmental work lead to some remodeling and extensions of the original idea. The most important result in this respect was the development of a proper model for integration of assessment with teaching and instruction. This model is developed partly on the basis of the original idea and partly on the basis of observations in the classroom, discussions in the research group and interview with the teachers. The model describes which processes and interactions between processes are at stake when the teachers and the students regard the dialogue sessions as a success.

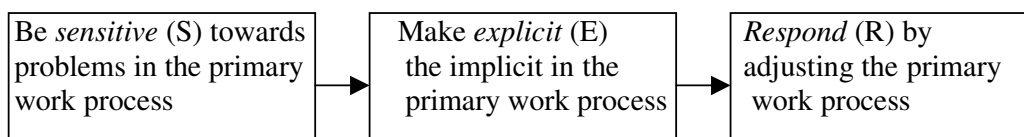
To some extent the teacher will all ways deal with the secondary work process i.e. sense if the students fully understand what is taught and sometimes even adjust the instruction accordingly. But in practice it is rather difficult to be systematic about it and link all the information gathered in a proper way. Analytically you can split the process up in three interconnected parts:

1. Be sensitive towards problems in the primary work process, the instruction (S)
2. Make explicit what might be implicit assumptions, invisible to the students, in the primary work process (E)
3. Respond by adjusting the primary work process accordingly (R)

The same processes are at stake when it comes to the students. Their primary work processes are learning by participating in the classes. According to social cultural theory the learning process is an act that has an internal and an external side. The speech act mediates between these two sides of the act. Participation in an assessment dialogue with the teacher is an act of speech that mediates the student's learning process to the instruction. When the student runs into difficulties in this dialogue it tells us that the borderline between certain and uncertain knowledge, has been crossed. This brings the student into the zone of uncertain knowledge and skill, which in turn stimulates the student's S-E-R-processes. 'Sensibility' corresponds to the student's increased awareness of his/her own knowledge and skills. 'To make explicit the implicit' corresponds clarifying problems in his/her own knowledge and skills. And 'respond by adjusting' corresponds doing something about the problems for instance by seeking new knowledge from the teacher.

These S-E-R-processes are similar to what sometimes are called r-i-a processes (reflection in action) opposite r-o-a processes (reflection on action) (Schön 1987, Senger 2003). These processes are at the core of integration of assessment with instruction, see fig. 6.

Fig. 6. Analytical elements in the secondary work process, S-E-R processes



However one precondition needs to be fulfilled if the S-E-R-processes are to develop in a proper way, namely the very existence of an assessment dialogue. It is not good enough that the teacher senses the strengths and weaknesses of the instruction and it is not good enough that the student senses the strengths and weaknesses of his/her own learning processes. Such assessments are based on intuition. We must establish an explicit assessment dialogue, because it is within such a dialogue that the teacher and the students can work systematically with the S-E-R-processes. It may sound banal, but it is the fundamental basis. Both the teacher and the students must be aware that they are taking part in such a dialogue and it is the teacher's responsibility that the dialogue is established. By setting the dialogue formally in two separate dialogue spaces according to strict rules, 1) the teacher student dialogue in front of (within) the social circle and 2) the prolonged dialogue within the social circle, the assessment dialogue is ritualized. This in turn clearly points out when we are working with the secondary process.

VII

Litteratur

- Albæk, Erik (1988a). *Fra sandhed til information. Evalueringsforskning i USA – før og nu*. Akademisk Forlag, Viborg.
- Albæk, Erik (1988b). ”Samfundsforskning og politik – et umage par?” I *Politica – tidsskrift for politisk videnskab* 20. årg. Nr. 2 1988, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet pp. 202-215.
- Albæk, Erik (2001a). ”Vidensinteresser og de mange betydninger af evaluering – et udviklingsperspektiv”, pp. 21-31 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- Albæk, Erik (2001b). ”Hvorfor nu al den evaluering?”, pp 32-45 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- Albæk, Erik og Olaf Rieper (2001a). ”Evaluering i Danmark: Effektevaluering, monotorering og formativ evaluering”, pp 130-140 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- Albæk, Erik, Peter Dahler-Larsen, Hanne Foss Hansen, Hanne Kathrine Krogstrup, Flemming Larsen, Morten Lassen og Søren Winter (2001b). ”Evalueringens fremtid – fremtidens evalueringer”, pp. 263-270 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- Amtslige visioner for det almene gymnasium*, Amtsrådsforeningen februar 2003.
- Angelo, Thomas A. and K. Patricia Cross (1993). *Classroom Assessment Techniques – A Handbook for College Teachers*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Argyris, Chris, Robert Putnam & Diana Mclain Smith (1987). *Action Science*, Jossey – Bass Publishers, San Francisco – London.
- Bang, Jytte (1998) ”Læring og kompetence”. I *Psyke og Logos*, 19 pp. 415-434
- Banta, Trudy W., Jon P. Lund, Karen E. Black and Frances W. Oblander (1996) *Assessment in Practice – Putting Principles to Work on College Campuses*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Berthelsen, Jens, Knud Illeris og Sten Clod Poulsen (1977). *Projektarbejde Erfaringer og praktisk vejledning*, Borgen
- Birenbaum, Menucha (2003). “New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment”, pp. 13 - 36 i Mien Segers 2003.
- Bloom, Benjamin S, Thomas J. Hastings & George F. Madaus (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning/* with chapters by Thomas S. Baldwin, McGraw-Hill.
- Borgnakke, Karen m.fl. (1991). *På vej mod en helhedsskole : beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Institut for pædagogik og psykologi, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, Karen (1995). *Evalueringsens spændingsfelter – Begreber og aktiviteter mellem refleksion og kontrol*, debathæfte 1, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Borgnakke, Karen (1996a). *Procesanalytisk teori og metode - bind 1, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag Kbh.
- Borgnakke, Karen (1996b). *Procesanalytisk teori og metode - bind 2, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag Kbh.
- Borgnakke, Karen (2000) ”Koblinger – mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis”. I Jens Bjerg (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bovbjerg, Kirsten Marie (2001). *Følsomhedens etik. Tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*, Hovedland, Århus.
- Brinberg, D and J. McGrath (1985). *Validity and the Research Process*, Sage Publ., USA
- Bruner, Jerome (1999). *Mening i handling*, Klim. Århus

- Børtnes, Jostein (2001). "Bakhtin, dialogen og den andre", i Olga Dysthe (red.) *Dialog, Samspel og læring*, Abstrakt Forlag, Oslo 2001 pp. 91-105.
- Christensen, Torben Spanget (2004). "Integreret evaluering – et pædagogisk eksperiment". I *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Gymnasiepædagogik nr. 47* s. 153-186, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, Odense.
- Collins, Randall (2000). *Max Weber - personen og forfatterskabet*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Creswell, John W (2003). *Research Design - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (2. ed.)*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Dahler-Larsen, Peter (1998). *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense Universitetsforlag, Viborg.
- Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup (2000). "Evaluering og institutionelle standarder: Nyinstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ritual". I *Politica – tidsskrift for politisk videnskab 32. årg. Nr. 3 2000*, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (red.) (2001). *Tendenser i evaluering*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Dahler-Larsen, Peter (2001). "Organisationalisering", pp. 79-94 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001
- Dahler-Larsen, Peter (2002). *Evaluering kortlagt*. Systime Academic.
- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget Klim, Århus.
- Dewey, John ((1910) 1991). *How we think*. Prometheus Books, New York.
- Dewey, John ((1902) 2000). "Barnet og læreplanen". I Illeris (red.) 2000.
- Dewey, John ((1938) 1978). *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlers Forlag, København.
- Dolin, Jens (2001). "Dialogisk læring i Fysik". i *At Lære Fysik – et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 19*.
- Dolin, Jens (2003). *Fysikfaget i forandring*. Tekst nr. 415, IMFUFA, Roskilde Universitetscenter.
- Dysthe, Olga (2000a). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*, Klim, Århus.
- Dysthe, Olga (2000b). "Mitt ansvar er å gi elevene de redskaber de trenger for å lykkes", i Esmann, Karin, Alma Rasmussen og Lisbeth Birde Wiese (red.). *Dansk i dialog*, Daneklærerforeningen.
- Dysthe (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt Forlag, Oslo 2001 pp. 129-150.
- Dysthe, Olga (red.) (2001a). *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt Forlag AS, Oslo.
- Dysthe, Olga (2001b). "Sociokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring". I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt Forlag AS, Oslo 2001 s. 33-72.
- Education for citizenship and teaching of democracy in schools, Qualifications and Curriculum Authority, London 1998.
http://www.qca.org.uk/ca/subjects/citizenship/crick_report_1998.pdf
- Eklundh, Peter (1995). *Education for Democracy*, Lunds Universitet (upubliseret).
- Engeström, Yrjö (1998). "Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi", i Mads Hermansen (red.) *Fra læringens horisont – en antologi*, Klim, Århus pp. 111-148.
- Engeström, Yrjö (2000). "Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning". I Knud Illeris (red.) *Tekster om læring* pp. 270-283. Roskilde Universitets Forlag, Frederiksberg.
- EVALuering – om uddannelse og kvalitetsudvikling, Danmarks Evalueringsinstitut *Nyhedsbrev 1. årg. nr. 1, juni (2000)*.

- Fauske, Halvor (1996). "Funktionalisme", pp. 229-253, i Heine Andersens og Lars Bo Kaspersen (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Gadamer, Hans-Georg (1975). *Warheit und Methode*, Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gielen, Sarah, Filip Dochy and Sabine Diereck (2003a). "Evaluation the Consequential Validity of New Modes of Assessment: the Influence of Assessment on Learning, Including Pre-, Post-, and True Assessments Effects" pp 37 – 54 i Segers m.fl. 2003.
- Gielen, Sarah, Sabine Diereck, Filip Dochy (2003b). "Do New Assessment Methods meet Expectations with Regard to Consequential Validity". University of Leuven, Belgium, University of Maastricht, The Netherlands. *Paper presented at EARLI 10th Biennial Conference*, Padova, Italy august 2003.
- Gynild, Vidar (2002) "Studentevaluering av undervisning – en empirisk studie sett i lys av noen teoretiske modeller" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1. 2002, Universitetsforlaget.
- Hansen, Kirsten Grønbæk (2000). "Situert læring i klasserummet". I Illeris (red.) 2000
- Hauge, Trond Eiliv & Line Wittek "Learning portfolio and ICT as cultural artifacts in teacher education". University of Oslo, Norway. *Symposium paper to the EARLI conference 2003*, Padova, Italy (Hauge m.fl. 2003).
- Hermansen, Mads (1998). *Læringens univers*, Forlaget Klim, Århus.
- Hermansen, Mads (red) (1999a). *Kvalitet i skolen*, Klim, Århus.
- Hermansen, Mads (red) (1999b). *Kvalitet i skolen – i praksis*, Klim, Århus.
- Hellevik, Ottar (1972). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Høgsbro, Kjeld og Olaf Rieper (2001). "Formativ evaluering", pp. 180-194 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- House, Ernest R (1990). "Decentralisert evaluering i Norge". I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 147-156.
- House, Ernest R. and Kenneth R. Howe (1999). *Values in Evaluation and Social Research*. Sage Publications. Thousand Oaks, London.
- Illeris, Knud (red.) (2000). *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Joas, Hans (1985). *G. H. Mead – A contemporary Re-examination of his Thought*, Polity Press, Cambridge and Oxford.
- Kommunernes Landsforening. Politik-ark, Økonomi og resultatvurdering i folkeskolen, rev. 2004, <http://www.kl.dk/308367>.
- Klafki, Wolfgang (1977). "Om utvikling af en kritisk–konstruktiv didaktik" i *Pædagogik nr 3*.
- Klafki, Wolfgang (1997). "Kritisk–konstruktiv didaktik" pp 215-228 i Michael Uljens (red.) *Didaktik*. Studentlitteratur, Lund.
- Kroggh, Ellen og Mi'janne Juul Jensen (2003). "Portfolioevaluering – en rapport om en ny evaluerings- og arbeidsform". *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Hæfte nr. 46. Uddannelsesstyrelsen*, Kbh.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2001). "Målbaseret, målfri og postmoderne evaluering", pp 95-106 i Dahler-Larsen m.fl. red. 2001.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2003). *Evalueringsmodeller*. System Academic, Viborg.
- Kvale, Steinar (1990). "Kunnskapsevaluering og maktdecentralisering". I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo, pp. 103-126.

- Kvale, Steinar (2001). *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Gyldendals Lærerbibliotek, Gyldendal, København.
- Lave, Jean and Etienne Wenger (2003). *Situated learning*. Hans Reitzel Forlag.
- Leontiev, A. N ((1975) 2002). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Lewin, Kurt, Ron Lippitt og Robert K. White (1939). "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates". *Journal of Social Psychology*. 10, 2, 1939.
- Lewin, Kurt ((1939) 1999). "Experiments in Social Space". Optrøkt i tidskriftet *Reflections, the SOL journal on knowledge, Learning and Change*, Volume 1, number 1 1999, pp 7 – 13. SOL (Society for Organizational Learning) www.solonline.org, Massachusetts.
- Leksikon for det 21. århundrede* 3. udgave af leksikon.org. 1. maj 2003. Opslag 'aktionsforskning'. [Http://www.leksikon.org](http://www.leksikon.org) (2003).
- Lindblad, Sverker og Fritjof Sahlström (2000). "Klasserumsforskning – En oversigt med fokus på interaktion og elever", i Jens Bjerg (red.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag København 2000, pp.245-278.
- Lindén, Nora (1997). *Stilladser om børns læring*. Klim. Århus.
- Luhmann, Niklas (1999). *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*, Hans Reitzels Forlag, København (1968).
- Lundgren, Ulf P (1990). "OECD-rapporten – en bakgrunn". I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 25-46.
- Making the Curriculum Work*. (1998). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD.
- Marincovich, Michele (1999). "Using Student Feedback To Improve Teaching", pp. 45-69 i Peter Seldin and associates, *Changing Practices IN Evaluating Teaching – A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*, Anker Publishing, Bolton, Massachusetts.
- Mead, Herbert George ((1934) 1956). *Mind, Self and Society*, 1934 optrykt i Anslem Strauss. *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Phoenix Books, The University of Chicago Press.
- Midtfyns Gymnasium – et institutionsbesøg*. Undervisningsministeriet, november 1989.
- Mortensen, Nils (1996). "Amerikansk pragmatisme", i Heine Andersens og Lars Bo Kaspersen (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Mortensen, Nils (1999). Introduktion - Aktualiteten i Luhmanns tillidsanalyse, pp 7-27 i Niklas Luhmann, *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Mylov, Peer (2000a). "Læring i og om praksis". I Jens Bjerg (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Mylov, Peer (2000b). "Teorier i og om praksis". I Jens Bjerg (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København.
- National Standards for Civics and Government*, Center for Civic Education, Calabasas, Californien 1997 (National Standards 1997)
- Nielsen, Peter (1999). "Et anderledes blik på magten, sandheden og undervisningen", i *Pædagogisk tidsskrift nr. 4, 1999*.

- Nissen, Thomas ((1970) 2000). "Indlæringsformer, særlige procedurekrav og kriterier". I Illeris (red.) 2000.
- Nystrand, Martin with Adam Gamoran, Robert Kachur and Catherine Prendergast (1997). *Opening Dialogue – Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3. ed.)*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Perregaard, Betinna (2002). *Forskning og undervisning i skriftsprog*. Akademisk Forlag.
- Peterson, Kenneth. D (1987). "Teacher Evaluation with Multiple and Variable Lines of Evidence", I *American Education Research Journal*, vol. 24, no. 2 1987.
- Piaget, Jean ((1959) 2000). "Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien". I Illeris (red.) 2000, pp 26-36.
- Poulsen, Sten Clod (1977). "Evaluering som gensidig pædagogisk påvirkning lærere og studerende imellem", i Finn Rasborg, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red), *Evalueringproblemer*, København Munksgaard 1977 pp130-134.
- Poulsen, Sten Clod (1995). *Evaluering i klasseværelset*. Slagelse: MetaConsult.
- Rabo, Annika (1996). "Utværdering som moderna ritualer", i Björn Rombach & Kerstin Sahlin-Anderson, red., *Från sanningsökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, 171-191, Stockholm: Nerenius & Santéus 1996.
- Rapport vedr. Kalundborg Gymnasium og HF-kursus*. Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF, januar 1990.
- Rasborg, Finn (1968). *Undervisningsmetoder og arbejdsmønstre*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 67, Munksgaard.
- Rasborg, Finn (1969). *Pædagogisk proces- og produktanalyse*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 69, Munksgaard.
- Rasborg, Finn, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.) (1977a). *Evaluering for at planlægge og forbedre*, København: Munksgaard.
- Rasborg, Finn (1977b). "Selvkritik og kritik fra andre", i Finn Rasborg, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red), *Evalueringproblemer*, København Munksgaard 1977 pp117-129.
- Rasborg, Finn (1986). *Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Redder, Karl W, Karen Siune og Ole Tonsgaard (1972). *Introduktion til sociologisk metode*. Munksgaard, København.
- Rogers, Carl R ((1969) 2000). "Hvad er læring?", i Illeris (red) 2000.
- Rosenberg, Shawn, Dana Ward and Stephen Chilton. (1988). *Political Reasoning and Cognition – A Piagetian View*. Duke University Press, Durham and London.
- Rossi, Peter H., Howard E. Freeman & Mark W. Lipsey (1999). *Evaluation – A systematic approach (6. ed.)* Sage London.
- Ruiz-Primo, Maria and Min Li (2003). "On the Use of Students' Science Notebooks as an Assessment Tool". Stanford University and University of Washington, USA. *Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference*, Padova Italy august 2003.
- Sahlin-Anderson I Björn Rombach & Kerstin Sahlin-Anderson (red.). (1996). *Från sanningsökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, 71-82, Stockholm: Nerenius & Santéus.
- Schön, Donald A (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Segers, Mien, Filip Dochy and Eduardo Cascallar (eds.). (2003) *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
- Seldin, Peter (1999). "Current Practices – Good and Bad – Nationally", pp 1-24 i Peter Seldin and associates. *Changing Practices IN Evaluating Teaching – A Practical Guide to Improved Faculty Performances/Tenure Decisions*. Anker Publishing, Bolton, Massachusetts.
- Senger, Ulla (2004). "Udviklingstendenser: Lærerprofessionalisme og organisatorisk læring". *Gymnasiepædagogik nr. 47 2004*, DIG, Syddansk Universitet.
- Sluijsmans Dominique M.A., Saskia Brand-Gruwel, Jeroen J.G. van Merriënboer, Theo J. Bastiaens (2003). "The training of Peer Assessment Skills to promote the Development of Reflection Skills in Teacher Education". Open University, Netherlands. *Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference*, Padova Italy august 2003.
- Snow, Juna Z (2003). "An Electronic Portfolio System for Learner-centered Assessment", University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. *Paper presented at the EARLI 10th Biennial Conference*, Padova Italy august 2003.
- Standarder og profiler – Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf* (2. udgave), Undervisningsministeriet, København 1997.
- Stenhouse, Laurence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann London.
- Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag, København..
- Trivers, Robert (1985). *Social Evolution*, University of California, Santa Cruz, The Benjamin/Cummings Publishing Company, Inc.
- Uljens, Michael (1997). "Grundlag til en reflektiv skoldidaktisk teori". pp. 166-197 i Uljens (red.) *Didaktik*. Studentlitteratur, Lund 1997
- Vaage, Sveinung "Perspektivtakning, reonstruksjon av erfaring og kreative læreprocessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring", i Olga Vedung, Evert (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning* (2. oplag), Studentlitteratur, Lund.
- Vejleskov, Hans (1999). *Udvalgte Piaget-tekster – uddrag fra Piagets værker med indledende kommentarer*, Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Vygotsky, Lev S ((1934) 1982). *Tænkning og sprog*. bd. 2. Hans Reitzels Forlag, København.
- Vygotsky, Leo S (1930) 2000). *Værktøj og symbol i barnets udvikling*. I Illeris (red.) 2000.
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*, Seek A/S, Flekkefjord.
- Wenger, Etienne. (2000). *En social teori om læring*. I Illeris (red.) 2000.
- Wertsch, James V.(1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Mass.: Havard University Press.
- Ålvik, Trond (1999). "Nogle centrale spørgsmål vedrørende skolebaseret vurdering". I Mads Hermansen (red.). *Kvalitet i skolen*, Klim 1999 31-115.

Forfatterindex

Albæk, Erik; 7, 117, 120-122, 128, 134, 143.
 Angelo, Thomas A.; 94f, 149.
 Argyris, Chris; 38, 42, 46f, 49, 51, 55, 68, 276.
 Bang, Jytte; 72f, 163
 Berthelsen, Jens; 101.
 Birenbaum, Menucha; 92, 110, 123, 160, 276.
 Bloom, Benjamin S; 128f., 279.
 Borgnakke, Karen; 2, 4, 7, 43, 45f, 52, 54f, 75, 78, 87f, 93, 109, 127f, 146, 159, 262, 272, 278, 280.
 Bovbjerg, Kirsten Marie; 138.
 Brinberg, D; 55
 Bruner, Jerome; 78.
 Børtnes, Jostein; 84, 280.
 Cascalla, Eduardo; 7, 276.
 Chilton, Stephen; 114, 116, 313.
 Christensen, Torben Spanget; 20, 279, 288.
 Collins, Randall; 18, 42.
 Creswell, John W; 247.
 Cross, Patricia K.; 94f, 149.
 Dahler-Larsen, Peter; 7, 119f, 128, 133ff, 138ff, 143f, 148, 159, 278.
 Dale, Erling Lars; 94, 145, 152, 158.
 Dewey, John; 7, 53, 61, 74, 76ff, 84, 91, 101, 118, 123, 125, 141, 153, 165, 171, 262, 266, 280.
 Diereck, Sabine; 7, 92, 123, 155, 276.
 Dochy, Filip; 7, 92, 123, 155, 276.
 Dolin, Jens; 77, 84, 112, 280.
 Dysthe, Olga; 7, 10, 19, 44, 77, 84f, 164, 167f, 276, 280, 288..
 Eklundh, Peter; 114.
 Engeström, Yrjö; 110, 168.
 Fauske, Halvor; 139.
 Freeman, Howard E.; 120, 123, 131f..
 Gadamer, Hans-Georg; 61, 110.
 Gielen, Sarah; 7, 92, 123, 155, 276.
 Gynnild, Vidar; 127, 131, 280f.
 Hansen, Hanne Foss; 120, 143.
 Hansen, Kirsten Grønbæk; 98.
 Hastings, Thomas J. 128f., 279.
 Hauge, Trond Eiliv; 7, 276.
 Hermansen, Mads; 115, 129.
 Hellevik, Ottar; 45.
 Høgsbro, Kjeld; 129.
 House, Ernest R.; 129ff, 148, 276.
 Howe, Kenneth R.; 148, 276.
 Illeris, Knud; 101.
 Jensen, Jesper; 117, 122, 134.
 Jensen, Mi'janne Juul; 7, 270, 276.
 Joas, Hans; 84.
 Klafki, Wolfgang; 49, 52, 54, 64, 74, 80, 262, 273.

Krogh, Ellen; 7, 270, 276.
 Krogstrup, Hanne Kathrine; 119, 121, 140, 143, 148, 158
 Kvale, Steinar; 45, 129, 247.
 Larsen, Flemming; 121.
 Lassen Morten; 121.
 Laursen, Per Fibæk; 151f.
 Lave, Jean; 77, 84, 98.
 Leontiev; 7, 77ff., 82f, 104ff., 276.
 Leunbach, Gustav; 117, 122, 134.
 Lewin, Kurt; 42f., 46, 48ff., 125f., 141.
 Li, Min; 7, 276.
 Lindblad, Sverker; 44, 171.
 Lindén, Nora; 168.
 Lipsey, Mark W.; 120, 123, 131f..
 Luhmann, Niklas; 139.
 Lundgren, Ulf P; 129ff.
 Madaus, George F.; 128f., 279.
 Marincovich, Michele; 148, 278.
 Mead, Herbert George; 7, 75, 77, 84ff., 171, 186, 280.
 Mortensen, Nils; 84, 139, 280
 Mylov, Peer; 77, 110, 168.
 Nissen, Thomas; 77, 110, 168.
 Nystrand, Martin with Adam Gamoran, Robert Kachur and Catherine Prendergast; 19f.,
 61, 69, 84, 149ff., 164f., 167, 182, 287f.
 Patton, Michael Quinn; 29, 51, 162, 203, 247.
 Perregaard, Betinna; 77, 79, 81ff., 110..
 Peterson, Kenneth. D; 146f., 151, 160.
 Piaget, Jean; 7, 61, 77, 80ff., 90, 110, 112ff..
 Poulsen, Sten Clod; 101, 128, 132.
 Putnam, Robert; 38, 42, 46f, 49, 51, 55, 68, 276.
 Rabo, Annika; 133f., 148.
 Rasborg, Finn; 7, 14, 60, 91, 101, 117f., 121ff., 134, 142, 278f., 283.
 Redder, Karl W: 46.
 Rieper, Olaf; 129, 143.
 Rogers, Carl R.; 110, 114, 116, 313
 Rosenberg, Shawn; 114, 116, 313.
 Rossi, Peter H.; 120, 123, 131f.
 Ruiz-Primo, Maria; 7, 276.
 Sahlín-Anderson; 129, 133.
 Sahlström, Fritjof.; 44, 171.
 Schön, Donald A; 15f., 19, 103f., 108, 287, 300.
 Segers, Mien; 7, 276.
 Seldin, Peter; 145f., 149ff..
 Senger, Ulla; 103, 300.
 Siune, Karen; 46.
 Sluijsmans, Dominique M.A.; 7, 276.
 Smith, Diana Mclain; 38, 42, 46f, 49, 51, 55, 68, 276.
 Snow, Juna Z; 7, 276.
 Stenhouse, Laurence; 128, 130ff., 278.
 Säljö, Roger; 77ff., 81, 83, 86, 88, 110, 112, 276.

Tonsgaard, Ole; 46.
Trivers, Robert; 82.
Uljens, Michael; 145, 152.
Vaage, Sveinung; 84, 281.
Vedung, Evert; 7, 119f., 133f., 148.
Vejleskov; Hans; 77, 80, 112.
Vygotsky; Lev S; 7, 43, 61, 74, 76f., 79ff., 87, 89, 110, 168.
Wadel, Cato; 44, 153f., 160.
Ward, Dana; 114, 116, 313.
Wenger, Etienne; 72, 77, 84, 98f.
Wertsch, James V; 43, 77ff., 105, 110.
Winter, Søren; 121.
Wittek, Line; 7, 276.
Ålvik, Trond; 129, 132, 147, 151f.

Liste over tabeller og figurer

Figur 2.1.	Model for et simpelt evalueringskredsløb
Figur 2.2.	Model for et komplekst evalueringskredsløb
Figur 2.3.	Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale - Model for lærer og elevers placering i social kreds
Figur 2.4.	Analytiske led i læreres og elevers arbejde med den sekundære arbejdsproces, S-E-R-processer
Figur 2.5.	Model for systematisk og fortløbende integreret evaluering
Tabel 2.1.	Analyseskema: Opleveleskriteriet
Tabel 2.2.	Analyseskema: Videnskriteriet
Tabel 2.3.	Analyseskema: Sporkriteriet
Tabel 2.4.	Deltagelseskriteriet
Tabel 2.5.	Refleksionskriteriet
Tabel 2.6.	Sammenfatning af evalueringsresultater
Figur 4.1	Hovedtræk og kronologi af i undersøgelsesforløbet
Figur 4.2	Samspil mellem forskningsprocessens tre domæner (metode, empiri og teori)
Tabel 4.1.	Gymnasielæreres bedømmelse af kvaliteten af evalueringen på egen skole
Tabel 4.2.	Gymnasieelevers bedømmelse af kvaliteten af evalueringen på egen skole
Tabel 4.3.	Logiske prioriteringsmuligheder af empiri-, metode- og teoridomæner
Figur 7.1.	Samspil mellem undervisningsplan, undervisningsproces, læreproces og læringsprodukt
Tabel 7.1.	Sammenligning af virksomhederne 'undervisning' og 'evaluering'
Figur 8.1.	Skema til karakteristik af viden på et specifikt fagligt felt
Figur 9.1.	Primær og sekundær arbejdsproces
Figur 9.2.	Summativ evaluering – evaluering som bedømmelse
Figur 9.3.	Formativ evaluering – evaluering som undersøgelse
Figur 9.4.	Diagram over styringsprincipper for skoler (inspiration fra Lundgren)
Figur 9.5.	Model for klassisk undervisningsevaluering
Figur 9.6.	Model for klassisk evaluering med refleksiv overbygning
Tabel 10.1.	Graden af overensstemmelse, bedømmelser af lærere (Peterson 1987)
Figur 11.1.	Samspil mellem undervisningshandling, lærehandling og den komplekse læreproces
Figur 11.2.	Den anvendte empiriske analysemodel
Tabel 11.1.	Modstilling af idealtyper for 'aktiverende og interaktiv' og 'traditionel undervisning
Tabel 11.2.	Oversigt over symmetriforhold i forskellige dialog og undervisningsformer
Figur 12.1.	Skala til registrering af dialogindlæg med og uden brug af tavle
Figur 12.2.	Grundformer for en balancerede dialoger
Figur 12.3.	Grundformer LA og LB for lærerindlæg i en lærer-elev dialog
Figur 12.4.	Grundformer EA og EB for elevindlæg i en lærer-elev dialog
Tabel 12.1.	Opgørelse over dialogindlæg i 3a, inklusiv 'indlæg i den andens tale'
Tabel 12.2.	Fordeling af elevindlæg i 3a på længde, inklusiv 'indlæg i den andens tale'
Figur 12.5.	Sammenligning mellem strukturen af elevindlæggene i 3a inklusiv 'indlæg i den andens tale' og grundformen (EB) for elevindlæg
Tabel 12.3.	Fordeling af lærerindlæg på længde i 3a inklusiv 'indlæg i den andens tale'
Figur 12.6.	Sammenligning mellem strukturen af lærerindlæggene i 3a og grundformen
Figur 12.7.	Sammenligning mellem strukturen af 2. rundes lærerindlæg i 3a og grundformen for lærerindlæg
Tabel 12.4.	Opgørelse over dialogindlæg i 3a, eksklusiv 'indlæg i den andens tale'
Tabel 12.5.	Fordeling af elevindlæg på længde i 3a 'indlæg i den andens tale'
Figur 12.8.	Sammenligning mellem strukturen af elevindlæg i 3a i 1. og 2. runde eksklusiv 'indlæg i lærerens tale'
Tabel 12.6.	Fordeling af lærerindlæg på længde i 3a, eksklusiv 'indlæg i den andens tale'
Figur 12.9.	Sammenligning af strukturen af lærerindlæg i 3a i 1. og 2. runde, eksklusiv 'indlæg i elevens tale'
Figur 13.1.	Kategorier for lærer- og elevoptag i fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler
Figur 13.1.	Den indre balance i undervisningsdialoger, 5 grundtyper
Tabel 13.2.	Kategorisering af de 5 fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler mhp. Optag

Tabel 13.3.	Fordeling af lærer- og elevoptag i samtlige 72 dialoger der er optaget og transkriberet
Figur 13.2.	Fordeling af optag for hhv. elever og lærer i 72 dialoger
Figur 14.1.	Opdeling af spor i et elevudsagn, simpel model
Figur 14.2.	Opdeling af spor i et elevudsagn, udbygget model
Figur 14.3.	Analysemodel til sporanalyse
Tabel 14.1.	Sammenfatning af sporanalysens resultater
Tabel 14.2.	Resultat af sporanalyse i 3a
Tabel 14.3.	Aggregeret sporanalyse i 3a
Tabel 14.4.	Afvielser fra standardprofilen for 3a
Figur 14.4.	Normalområde og maximal afvigelse for antal uv-spor pr. samtale i 3a
Figur 14.5.	Normalområde og maximal afvigelse for antal au-spor pr. samtale i 3a
Figur 14.6.	Normalområde og maximal afvigelse for antal hv-spor pr. samtale i 3a
Figur 14.7.	Normalområde og maximal afvigelse for antal mv-spor pr. samtale i 3a
Tabel 15.1.	Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 3a, plus C: samtalerne kategorisering i den kvalitative dialoganalyse
Tabel 15.2.	Sammenhæng mellem oplevelse af faglig udfordring og optag i lærer-elevsamtalerne i 3a
Tabel 15.3.	Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i vuc-hf, biologi
Tabel 14.4.	Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 2mas
Tabel 15.5.	Oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 1årigt hhx, afsætningsøkonomi
Tabel 15.6.	Oversigt over elevernes og lærerens oplevelse af A: faglig udfordring i dialogerne og B: koncentration fra klassen under dialogerne i 2htx, engelsk
Tabel 15.7.	Samtaleelevernes oplevelse af faglig udfordring i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler
Tabel 15.8.	Lærernes oplevelse af faglig udfordring for eleven i de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler
Tabel 15.9.	Samtaleelevernes oplevelse af klassens opmærksomhed under de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler
Tabel 15.10.	Lærernes oplevelse af klassens opmærksomhed under de fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler
Tabel 16.1.	Oversigt over temaer og kondenserede meningsenheder fra lærerinterviews
Tabel 16.2.	Oversigt over temaer og kondenserede meningsenheder rundbordssamtaler med elever

VIII

Bilag:**Bilag 1.****Skemaer til registrering og analyse af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler**

Skema: Den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale

Lærers initialer		Elevens initialer		Elevens alder		Fag		Dato	
Samtalens emne									
Hvem valgte emnet? (sæt kryds)		Læreren		Eleven		Begge i fællesskab			
1. samtale med eleven.		2. samtale med eleven.		3. samtale med eleven.					
Besvares af eleven: Var samtalen overfladisk eller havde den fat i nogle problemer i din viden?									
Besvares af eleven: Var klassen reelt lyttende?									
Besvares af læreren: Var samtalen overfladisk eller havde den fat i nogle af elevens vidensproblemer?									
Besvares af læreren: Var klassen reelt lyttende?									

Analyseskema til karakteristik af viden på et specifikt fagligt felt. – første udgave.

videns- og læreprocessprofil	Sikker viden	Her noteres oplysninger om den viden eleven viser stor fortrolighed med.
	Usikker viden	Her noteres oplysninger om den viden som eleven godt ved findes, og måske også har lidt fat på, men som eleven ikke er fortrolig med og ikke har forstået helt.
	Mangel på viden	Her noteres den viden læreren mener er nødvendig i det pågældende faglige stof – men fraværende hos eleven.
	Beskrivelse af den fagligt acceptable forforståelse	Her noteres de forforståelser der ligger til grund for elevens udsagn/viden og som nogenlunde er i overensstemmelse med fagets forståelse
	Misconceptions/ Fejlagtig forforståelse Ikke acceptabel forforståelse	Her noteres den viden som eleven decideret har misforstået og de grundopfattelser der er grundlæggende forkerte.
	Sammenhængsforståelse (Rosenberg m.fl.)	Her noteres om elevens udsagn er udtryk for er sekventiel, lineær eller systematisk tænkning.
	Læringsfase (Rogers)	Her noteres i hvilken læringsfase eleven befinder sig på det pågældende stofområde (indifference, udforskning, forståelse, handling)
	Kritiske hændelser (Flanagan)	Her noteres det som eleven <i>husker bedst</i> fra selve læreprocessen, dvs. der hvor der har været markante følelser involveret, f.eks. overraskelse, entusiasme, modstand etc. Evt. beskrevet som elevens 'historier' fra undervisningen.
evaluering og indsats	Information til evaluering af undervisningen	Her noteres alt som, på grundlag af ovenstående punkter, har relevans for bedømmelsen af den hidtidige undervisning i det pågældende stof.
	Information til planlægning af fremtidig undervisning	Her noteres idéer til den fortsatte undervisning. Behov der skal opfyldes o.l.

Revideret analyseskema: Udskiftning af felterne 7 (sammenhængsforståelse), 8 (læringsfase) og 9 (kritiske hændelser) i ovenstående med nedenstående 4 punkter vedr. videnskoblinger.

Kobling til aktuel undervisning	
Kobling til tidligere undervisning	
Kobling til hverdagsviden	
Kobling til grundlæggende holdninger og verdensforståelser	

Bilag 2. Interviewguide

Løst struktureret interview/rundbordssamtale.

Overordnet set er det hensigten at undersøge den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale's egnethed til at evaluere undervisningsprocessen og læreprocesserne i den gymnasiale undervisning i Danmark.

Konkret leder det til følgende forskningsspørgsmål, som danner udgangspunkt for interviewet:

1. Oplever lærere der benytter den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale et helt skoleår eller mere.

- a. At metoden styrker deres mulighed for at evaluere deres egen undervisning?
- b. At metoden er hensigtsmæssig til at undersøge elevernes a) faktuelle viden på et fagligt afgrænset felt, b) faglige forforståelser og c) videnskobliger?
- c. At deres kendskab til den enkelte elevs viden og kunnen øges?
- d. At metoden kombinerer evaluering og undervisning?
- e. At metoden giver en (større) kontakt med elevernes læreprocesser (end den undervisning læreren praktiserede forud)?
- f. At metoden giver (større) mulighed for at påvirke elevernes læreprocesser (end den undervisning læreren praktiserede forud)?
- g. At den sociale kreds virker fremmende for samtaleformålet?
- h. At metodens anvendelse påvirker klassedialogen i den øvrige undervisning i faget?

Interviewet vil blive gennemført ud fra en narrativ metode. Dvs. at læreren bliver bedt om at fortælle om hans/hendes oplevelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som undervisnings og evalueringsmetode.

Intervieweren holder øje med om interviewpersonen af sig selv behandler de ovennævnte forskningsspørgsmål. I det omfang dette ikke sker, eller ikke sker udtømmende, stiller intervieweren direkte spørgsmål herom til sidst i interviewet.

Forslag til åbningsspørgsmål: Jeg vil gerne have at du fortæller om dit arbejde med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale.

Der åbnes evt. med andet meget åbent spørgsmål.

2. Oplever elever der benytter den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale et helt skoleår eller mere.

- a. At de er blevet (mere) opmærksom på undervisningens og lærerens faglighed?
- b. At deres læreproces er blevet stimuleret mere end i den øvrige undervisning de har deltaget i?
- c. At deres opmærksomhed på klassekammeraternes læreproces er øget?
- d. At klassedialogen i den øvrige undervisning i faget er blevet påvirket?
- e. At den uformelle elev-elevdialog om faget er blevet påvirket?
- f. At den sociale kreds virker fremmende for samtalens formål?
- g. At samtalerne har fungeret som undervisningsevaluering?
- h. At samtalerne har fungeret som læreprocesevaluering?

Rundbordssamtalen vil blive gennemført ud fra en narrativ metode. Dvs. at elevgruppen bliver bedt om at fortælle om deres oplevelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som undervisnings og evalueringsmetode.

Intervieweren holder øje med om elevgruppen af sig selv behandler de ovennævnte forskningsspørgsmål. I det omfang dette ikke sker, eller ikke sker udtømmende, stiller intervieweren direkte spørgsmål herom til sidst i rundbordssamtalen.

Forslag til åbningsspørgsmål: Jeg vil gerne have at I fortæller om jeres arbejde med den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale.

Der åbnes evt. med andet meget åbent spørgsmål.

Spørgsmål til både lærere og elever.

3. Kan der observeres en afsmitning fra den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale på

- a. klassedialogen i faget?
- b. den uformelle elev-elevdialog om faget?

Bilag 3.

Citat fra forskergruppens behandling af videooptagelser af fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler

Eksempel 3 er fra sent i forløbet. Det er med her for at vise en meget vigtig funktion for forskergruppen.

Ud over at være et diskussionsforum og et kritikforum var det også et analyseforum. Flere af de pointer medlemmerne af forskergruppen fremfører i citatet, har haft afgørende indflydelse på det senere analysearbejde. I citatet er disse pointer markeret med understregning. På den måde kan man sige at forskergruppen har haft en katalyserende effekt på hele forskningsprocessen.

”Vi indledte mødet med at se en videooptagelse af to fagligt evaluerende lærer-elevsamtaler i L1’s klasse⁶⁸.

Efter videofremvisningen udspandt der sig en meget lang og meget detaljeret diskussion i gruppen, som jeg her vil forsøge at referere hovedpunkter fra. Diskussionen var i høj grad påvirket af, at jeg (TC) netop har gennemført en interviewrunde med alle lærerne og rundbordssamtaler med to af klasserne, herunder med den klasse der optrådte på videoen. Samtalerne på videoen blev diskuteret ud fra et undervisningssynspunkt.

Et udgangspunkt var et spørgsmål, som L8 stillede. Er det ikke spild af tid at hele klassen skal sidde i 5 minutter og lytte på den elev, der ikke formåede at deltage i den faglige dialog med læreren, men bare kunne svare på spørgsmål. Af L3 billedligt karakteriseret som en badmintonkamp, hvor bolden aldrig bliver returneret, når der serves. L1 anførte at der var et meget vanskeligt at afgøre hvad der var spildtid og hvad der ikke var spildtid i forbindelse med undervisning. L1 sagde videre at spørgsmålet udtrykte en opfattelse af undervisning som ”en lind strøm af rigtige oplysninger, som alle sammen suser lige ind i hovedet på dem.” En opfattelse som hun ikke delte. Ifølge L1 (E1 og andre) er det ikke til at sige hvad det lige er der virker i undervisningen, underforstået at det ikke er kun mængden af rigtige oplysninger der er afgørende, men i høj grad også muligheden for at fundere over andres faglige præstationer og at få ro og tid til at tænke med selv. L2 og E2 argumenterede for det synspunkt, at samtalerne var undervisning og dermed ikke spildtid. Og at der var meget undervisning, som man bagefter kunne spekulere over hvorvidt det nu også havde været godt. Det kan man aldrig vide før man har gennemført det og det er også vanskeligt at vide hvad eleverne egentlig lærer af.

Jeg (tc) tolker udsagnene således, at de betoner at elever i kredsen meget vel kan tænkes at være nået længere i deres egen tankeproces under samtalen end samtaleeleven nåede. Lærers spørgsmål besvares ikke kun af samtaleeleven men også (i den indre samtale) af alle de lyttende elever.

Det bringer os videre til et andet punkt i diskussionen, som L1 fremførte. Forskellen på samtalen og den almindelige daglige dialog i klassen er, at det entydigt er læreren der har ’stafetten’. Det er læreren der har det faglige udspil og bestemmer hvor samtalen skal bevæge sig hen. Det er i den forstand et redskab for læreren. Dette synspunkt var også affødt af en diskussion om, hvad der adskilte den fagligt evaluerende samtale fra den almindelige klassedialog, hvor flere (L6 og L7) fremførte, at samtalen ikke egentlig tilførte så meget nyt. L6 sagde at det den kunne tilføre var nogle dimensioner og situationer, som kunne supplere den daglige dialog. Den fagligt evaluerende lære-elevsamtale bidrager til den daglige dialog, men det kan også gøres på andre måder.

⁶⁸ Betegnelserne L1, L2, L3 ...refererer til de forskellige lærere. Betegnelserne er overtaget fra de forskellige interviews, der blev gennemført med lærerne. L1 = respondent 1, L2 ...etc. E1 og E2 står for de to lærere der deltog i projektet uden at være inddraget i forskningsdelen

Der var bred enighed om, at de 5 minutter mere kunne betragtes som oplægget til den faglige undervisning end de kunne betragtes som et isoleret og selvstændigt undervisningsforløb. Det er det der kommer efter der er det egentlig interessante.

Samtalerne på videoen blev også diskuteret ud fra et evalueringssynspunkt. De to samtaler på videoen viste klart at der var mulighed for med samtalen at undersøge elevernes faglige viden og vidensniveau. Den første elev blev lynhurtigt bragt ud i sin usikre viden, hun formåede ikke at lave nogle videnskobliger. Den anden elev fik lejlighed til at demonstrere en stor faglig viden og en evne til at koble denne til andre vidensområder.

Ifølge flere var det muligt at evaluere eleverne standpunktsmæssigt ved hjælp af samtalerne, men naturligvis kun som et bidrag, idet en samtale på et enkelt afgrænset emne ikke er tilstrækkeligt. Diskussionen drejede sig også om, at lærere ofte ikke er i tvivl om elevens faglige niveau, men har store problemer med at forklare dette til de svagere elever i en samtale. Og her kunne den fagligt evaluerende samtale bidrage med et grundlag. Læreren kan efterfølgende tage en to-mands samtale med eleven og pege på konkrete forhold, som eleven kunne og ikke kunne. Standpunktsevalueringen bliver dermed ikke så 'svævende' og upræcis for eleven, som der kan være en tendens til i mundtlige fag. Det bliver lettere for eleven at forstå og dermed at acceptere bedømmelsen og dermed løftes der en byrde af standpunktsamtalerne, som kan give plads for nogle mere konstruktive samtaler. L1 havde også oplevet at stille elever (f.eks. en to-sproget pige) havde klaret sig bedre i samtalen end forventet.

Der var enighed i gruppen om at samtalerne gav flere tilbagemeldinger om faglige huller hos eleverne end den sædvanlige undervisning gjorde. Huller forstået som fagligt stof som læreren regner med er eleverne bekendt, som samtalerne afslører alligevel ikke er bekendt. Jo større klassen er jo mere er bidrager samtalen til at give disse evaluerende tilbagemeldinger. På meget små hold giver samtalerne ikke så meget ekstra. Men det er vel fordi at den sædvanlige undervisning er tættere på.

L3 fremførte, at evalueringen også fungerede i forhold til eleverne, idet de i højere grad blev konfronteret og 'stillet til regnskab' end de normalt ville blive. Det betød også at man i andre sammenhænge kunne konfrontere dem, de var blevet vant til det.'

(Uddrag af diskussion i forskergruppen, 'brev 20' til forskergruppen, 26. marts 2003)

Tekstcitater leverer 10 pointer, som alle fik afgørende indflydelse i analysearbejdet.

- Er samtaler med svage elever 'spild af tid'?
- Er undervisning kun 'en lind strøm af rigtige oplysninger' eller er det også muligheden for at fundere over andres faglige præstationer.
- Elever i den sociale kreds kan være nået længere i deres tankeproces end samtaleeleven.
- Det er læreren der har det faglige udspil og bestemmer i samtalerne. Samtalerne er et redskab for læreren.
- Samtalen kan ikke stå alene, men supplere den daglige dialog. De 5 minutter er kun et oplæg.
- Samtalen giver mulighed for at undersøge elevernes viden og kunnen, herunder deres videnskobliger.
- Samtalen kan fungere som et redskab til standpunktsbedømmelse. Lærerne har større chance for at forklare det faglige standpunkt for eleven og eleven har større chance for at forstå forklaringen.

- h. Stille elever klarer sig bedre end forventet i samtalerne.
- i. Samtalerne giver tilbagemeldinger om faglige huller hos eleverne.
- j. Elevernes vænnes til at blive konfronteret fagligt.

Bilag 4.**What are the responsibilities of citizens?, Undervisningsmål fra National Standards 1997**

What are the responsibilities of citizens?

Grades 5-8 (læringsmål – objectives)	Grades 9-12 (læringsmål – objectives)
<p>Students should be able to evaluate, take, and defend positions on the importance of civic responsibilities to the individual and society. (p. 78)</p> <p>To achieve this standard, students should be able to</p> <ul style="list-style-type: none"> * evaluate the importance of commonly held civic responsibilities, such as <ul style="list-style-type: none"> obeying the law paying taxes respecting the rights of others being informed and attentive to public issues monitoring political leaders and governmental agencies and taking appropriate action if their adherence to constitutional principles is lacking deciding whether and how to vote participating in civic groups performing public service serving as a juror serving in the armed forces * explain the meaning of civic responsibilities as distinguished from personal responsibilities * evaluate when their responsibilities as Americans require that their personal rights and interest be subordinated to the public good * evaluate the importance for the individual and society of fulfilling civic responsibilities * identify and evaluate contemporary issues that involve civic responsibilities, e.g., low voter participation, avoidance of jury duty, failure to be informed about public issues 	<p>Students should be able to evaluate, take and defend positions on issues regarding civic responsibilities of citizens in American constitutional democracy. (p 132)</p> <p>To achieve this standard, students should be able to</p> <ul style="list-style-type: none"> * evaluate the importance of each citizen reflecting on, criticizing, and reaffirming basic constitutional principles * evaluate the importance for the individual and society of <ul style="list-style-type: none"> obeying the law being informed and attentive to public issues monitoring the adherence of political leaders and governmental agencies to constitutional principles and taking appropriate action if that adherence is lacking assuming leadership when appropriate paying taxes registering to vote and voting knowledgeably on candidates and issues serving as a juror serving in the armed forces performing public service * evaluate whether and when their obligations as citizens require that their personal desires and interests be subordinated to the public good * evaluate whether and when moral obligations or constitutional principles require one to refuse to assume certain civic responsibilities