

Vurdering og udvikling af kvalitet i pædagogiske processer



Præsentation af teoretisk baggrund:

Dette kvalitetsvurderingsredskab er udviklet med inspiration fra lignende skemaer udviklet i USA til vurdering af læringsmiljø i dagtilbud, vuggestuer og fritidshjem—kaldet Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) og Family Childhood Environment Rating Scale (FCERS).

Grundideen i dette kvalitetsvurderingsredskab er, at vægten flyttes fra det enkelte barn til barnets læringsmiljø – herunder den voksnes andel heraf.

Skemaerne er bygget op omkring tre grundlæggende kriterier:

1. Demokrati (muligheder for deltagelse)
2. Læring (muligheder for læring)
3. Relationer (muligheder for interaktion og opbyggelse af relationer)

CEPRA har udarbejdet beskrivelser af praksis i grundskolen på baggrund af forskningsviden (og praksisviden) i en model med 4 graduerede beskrivelser af praksis med afsæt i denne logik. Logikken er, at desto bedre muligheder der er for både demokrati, læring og relationsdannelse, desto bedre kvalitet. Beskrivelser af praksis, der rummer aspekter af mulighed for deltagelse, læring (refleksioner) og opbyggelse af relationer, vurderes således mest positivt og som værende af højeste kvalitet.

På følgende side forefindes en referenceliste over den anvendte forskningsbaserede litteratur, der er anvendt i forbindelse med udvikling af dette kvalitetsvurderingsredskab.

Udviklet med inspiration fra:

- Harms, T., Cryer, D & Clifford, M. R (2007): *Family Child Care Environment Rating Scale*. Teachers College Press.

Faglighed

- Dysthe, O. (2009): *Læringssyn og vurderingspraksis* i Frost, J (red.) (2009) *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Helmke, A. et al. (2008): *Hvad ved vi om god undervisning?* Dafolo.
- Mikkelsen, S. & Gregersen, C. (2007): *Ingen arme– ingen kager*. Forlaget UP—Unge pædagoger.
- Norhahl, T. (2004): *Eleven som aktør*. Hans Reitzels Forlag.
- Overland, T. (2009): *Skolen og de udfordrende elever : om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Dafolo.

Evaluering

- Dobson, S, Eggen, A, Smith, K (2010): *Vurdering, principper og praksis*. Gyldendal Nordisk Forlag.
- Frost, J. (red) et al. (2010): *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk psykologisk forlag.
- Hattie, J. & Timberly, H. (2007): *The Power of Feedback*. Sage Journals Online.
- Preskill, H. & Boyle, S. (2008): *A Multidisciplinary Model of Evaluation Capacity Building*. American Journal of Evaluation, Vol. 29, nr. 4.
- Slemmen, T. (2010): *Vurdering for læring i klasserummet 2*. udgave. Gyldendal Nordisk forlag.

Inklusion

- Aniscow, M., Booth, T, Dyson, A. (2004): *Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network*. Taylor & Francis
- Alenkær, R. (2010): *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund.
- Alenkær, R. (2008): *Den inkluderende skole - i praksis*. Frydenlund.
- Alenkær, R. (2010): *AKT ink. Inkluderende AKT arbejde i folkeskolen*. Dafolo.
- Tetler, S., Ferguson, D., Baltzer, K., Boye, C. (2011): *Inkluderet i skolens læringsfællesskab?*. Dafolo.



Vejledning til brug af skemaer:

Forud for arbejdet med vurderingsskemaerne bedes du læse denne instruktion.

Skemaerne er udviklet således, at jo længere til højre du placerer dig i skemaet, des mere mulighed for læring, demokrati og involvering af eleverne er der til stede i den pædagogiske praksis. Det vil sige, at hver af de fire søjler repræsenterer en større eller mindre grad af mulighed for læring, demokrati og involvering - mindst i venstre søjle i skemaet og mest i højre søjle. Under de enkelte temaer i skemaet, skal du indplacere dig i de horisontale rækker på tværs af søjlerne, da udsagn på dette niveau hører sammen.

Det beslattes, hvorvidt den enkelte medarbejder vurderer sig ud fra en overordnet teambetragtning eller vurdering af egen undervisning.

Husk at dette er et dialogværktøj med henblik på udviklingsperspektiv!



Faglighed i skolen



1. Strukturering af undervisning (fortsættes)

Den enkelte undervisningslektion* er ikke planlagt med en tydelig strukturering.

Der er ingen markering af lektionens begyndelse og afslutning.

Der er ingen overvejelser om overgangssituationer i lektionen, fx for hvordan elever kan gå fra en opgave til en anden.

Læreren har ikke fastsat rammer for regler, ritualer og frirum i klasseværelset.

Den enkelte undervisningslektion er struktureret i den forstand, at læreren har planlagt timen i store træk.

Der er en utydelig markering af lektionens begyndelse og afslutning.

Der er overordnet plan for overgangssituationer i lektionen, fx for hvordan elever kan gå fra en opgave til en anden. Planen er ikke kendt af eleverne.

Læreren har fastsat rammer for regler, ritualer og frirum.

Den enkelte undervisningslektion er tydeligt struktureret og formidlet til eleverne.

Der er markering af lektionens begyndelse og afslutning.

Der er en detaljeret plan for overgangssituationer i lektionen, som er kendt af eleverne.

Der er indarbejdet rammer for regler, ritualer og frirum i et samarbejde mellem elever og lærere.

Den enkelte undervisningslektion er tydeligt struktureret og formidlet til eleverne, og eleverne får mulighed for at forholde sig til undervisningsplanen.

Der er tydelig markering af lektionens begyndelse og afslutning med introduktion og opsamling.

Der er en detaljeret og dynamisk plan for overgangssituationer i lektionen, som bliver til i et samarbejde med eleverne.

Der er indarbejdet rammer for regler, ritualer og frirum i et samarbejde mellem elever og lærere. Rutinerne er dynamiske.

Faglighed i skolen



1. Strukturering af undervisning (fortsat)

Læreren møder ikke forberedt til timen, og bruger en del tid på ikke læringsorienterede aktiviteter.

Læreren møder oftest forberedt til timen og bruger et minimum af tid på ikke læringsorienterede aktiviteter.

Læreren møder forberedt til timen, og bruger kun tid på læringsorienterede aktiviteter.

Læreren møder forberedt til timen, og bruger ikke tid på ikke læringsorienterede aktiviteter.

Opklarende kommentarer til skema 1:

* En undervisningslektion kan godt dække over flere sammenhængende timer.

Faglighed i skolen



2. Metodemangfoldighed i undervisning

Undervisningen er metode-mæssigt ensformig, fx iscenesættes læreprocesser på samme måde uanset hvad der skal læres.

Eleverne kender ikke hensigten med undervisningen og ved derfor ikke hvad de skal lære.

Undervisningsmål, indhold og metoder i undervisningen er ikke samstemt.

Læreren giver ikke feedback på elevens læringsstrategier.

Der veksles i mindre grad mellem forskellige undervisningsformer, fx iscenesættes læreprocesser som oftest på samme måde uanset hvad der skal læres.

Eleverne kender hensigten med undervisningen, fordi læreren har formidlet relevansen af undervisningen.

Undervisningsmål, indhold og metoder i undervisningen er i mindre grad samstemt.

Læreren er i stand til at give feedback på elevens læringsstrategi.

Der veksles mellem forskellige undervisningsformer, fx iscenesættes læreprocesser alt efter hvad der skal læres.

Eleverne kender hensigten med undervisningen, og læreren giver eleverne plads til at forholde sig hertil.

Undervisnings- og læringsmål, indhold og metoder i undervisningen er samstemt, og sammenhængen er formidlet til eleverne.

Læreren er i stand til at give systematisk feedback på elevens læringsstrategi.

Der veksles mellem forskellige undervisningsformer og eleverne involveres i beslutninger om hvordan den enkelte elev skal arbejde med stoffet. Didaktikken tilpasses stoffet og eleverne.

Eleverne kender hensigten med undervisningen, og læreren giver eleverne plads til at forholde sig hertil. Eleverne får endvidere mulighed for at formulere egne læringsmål.

Undervisnings- og læringsmål, indhold og metoder i undervisningen er samstemt og sammenhængen er formidlet til eleverne. Eleverne bliver involveret i at forholde sig til sammenhængen og være med til at justere den.

Læreren er i stand til at give systematisk feedback på elevens læringsstrategi samtidig med at eleven selv bliver bevidst om egne læringsstrategier.

Faglighed i skolen



3. Eleven i klassen

Undervisningen er tilrettelagt, så det udelukkende passer til en gennemsnitselev.

Der er ingen særlig opmærksomhed på og støtte* til elever med særlige behov.

Læreren lytter** ikke aktivt til input fra elever, dvs. at læreren lader som om der lyttes men har opmærksomheden rettet et andet sted.

Undervisningen er tilrettelagt så det passer til mere end en type elev.

Der er nogen opmærksomhed på og støtte til elever med særlige behov.

Læreren lytter selektivt til input fra elever, dvs. læreren hører det han/hun vil høre, så det passer ind i aktiviteten.

Undervisningen er tilrettelagt så det passer til den enkelte elev.

Der er opmærksomhed på elever med særlige behov og der ydes faglig og social støtte til disse.

Læreren indgår i verbal orienteret lytning og diskussion med eleverne, dvs. læreren ofte gentager hvad han/hun hører eleven sige for at sikre genkendelse og forståelse.

Undervisningen er tilrettelagt så det passer til hver enkelt elev og eleven har været involveret i at sætte egne læringsmål og strategier.

Der er stor opmærksomhed på elever med særlige behov og der ydes faglig og social støtte. Både forældre og elever er involveret i tilrettelæggelse og beslutninger.

Læreren indgår i empatisk lytning og dialog med elever samt giver eleverne plads til det samme, dvs. at der også lyttes til det eleven udtrykker følelsesmæssigt mellem linjerne.

Opklarende kommentarer for skema 3:

* Støtte betyder for eksempel, at læreren har noget specielt materiale med eller bruger mere tid sammen med eleven.

** At lytte handler om at være nærværende i kommunikationen.



4. Relationskompetence i klasseledelse

Læreren anerkender ikke forskellige typer af elever og udfordrende adfærd i forhold til læringsmiljøet.

Læreren er ikke opmærksom på relationers betydning for læringsudbytte og er derfor ikke optaget af relationer mellem lærer og elev samt mellem elever indbyrdes.

Læreren ser ikke egen andel i relationer til elever. Kigger ikke indad.

Læreren arbejder ikke målbevidst og systematisk med udvikling af elevens sociale kompetencer.

Læreren anerkender forskellige typer af elever og udfordrende adfærd i forhold til læringsmiljøet.

Læreren er opmærksom på relationers betydning for læringsudbytte og er derfor optaget af relationer mellem lærer og elev samt mellem elever indbyrdes.

Læreren ser egen andel i relationer. Kigger indad.

Læreren arbejder målbevidst og systematisk med udvikling af elevens sociale kompetencer.

Læreren anerkender forskellige typer af elever og udfordrende adfærd i forhold til læringsmiljøet og møder eleven på dennes egne præmisser.

Læreren er opmærksom på relationers betydning for læringsudbytte og er derfor optaget af relationer mellem lærer og elev samt mellem elever indbyrdes. Læreren undersøger jævnlige karakteren af relationer og handler herefter.

Læreren reflekterer over egen andel i relationer og handler på dette.

Læreren arbejder målbevidst og systematisk med udvikling af elevens sociale kompetencer i relation til faglige udfordringer.

Læreren anerkender forskellige typer af elever og udfordrende adfærd i forhold til læringsmiljøet og møder eleven på dennes egne præmisser. Eleven har medbestemmelse omkring aktiviteter og relationer i skolen.

Læreren er opmærksom på relationers betydning for læringsudbytte og er derfor optaget af relationer mellem lærer og elev samt mellem elever indbyrdes. Læreren undersøger jævnlige karakteren af relationer og handler herefter. Elevernes stemme høres og taget alvorligt.

Læreren reflekterer over egen andel i relationer og handler på dette i dialog med eleven.

Læreren arbejder målbevidst og systematisk med udvikling af elevens sociale kompetencer i relation til faglige udfordringer. Elevens refleksioner over egen social udvikling spiller en rolle.

Faglighed i skolen



5. Ledelseskompetence i klasseledelse

Læreren har ikke etableret fælles klasseregler.

Læreren inddrager ikke elever i beslutninger om hvad eleverne skal lave.

Læreren introducerer sjældent nyt stof i relation til tidligere læring.

Læreren har etableret fælles klasseregler.

Læreren inddrager i mindre omfang elever i beslutninger om hvad eleverne skal lave.

Læreren introducerer ofte nyt stof i relation til tidligere læring.

Læreren har etableret fælles klasseregler og de opleves som velbegrundede og retfærdige af eleverne.

Læreren inddrager elever i beslutninger om hvad eleverne skal lave og opfordrer elever til at give deres mening til kende.

Læreren introducerer nyt stof i relation til tidligere læring og involverer eleverne i dette.

Læreren har i samarbejde med eleverne etableret fælles klasseregler og de opleves som velbegrundede og retfærdige af eleverne.

Læreren inddrager eleverne i beslutninger om hvad eleverne skal lave og opfordrer eleverne til at give deres mening til kende. Eleverne oplever situationen som en reel valgsituation.

Læreren introducerer altid nyt stof i relation til tidligere læring og involverer eleverne i dette sådan at elevernes viden om stoffet bliver aktiveret.

6. Didaktisk kompetence i klasseledelse

Opklarende kommentarer for skema 6:

* Didaktisk kreativitet betyder at læreren har så meget fagligt og didaktisk overskud, at vedkommende i løbet af kort tid kan iværksætte andre aktiviteter, involvere nyt materiale eller designe processer på nye måder.

Læreren anvender få undervisningsformer.

Det er ikke muligt for læreren at ændre på undervisningsplaner undervejs i undervisningen på en meningsfyldt måde.

Læreren er ikke lydhør over for elevernes interesser og inddrager ikke disse i undervisningen.

Indhold i undervisningen er præget af at være på et redegørende niveau.

Læreren anvender flere undervisningsformer og afstemmer undervisningsmaterialet til eleverne.

Det er muligt for læreren at ændre på undervisningsplaner undervejs i undervisningen på en meningsfyldt måde.

Læreren er lydhør over for elevernes interesser og inddrager delvis disse i undervisningen.

Indhold i undervisningen er præget af at være på et redegørende og analyserende niveau.

Læreren anvender mange undervisningsformer og afstemmer undervisningsmaterialet til eleverne.

Det er muligt for læreren at ændre på undervisningsplaner undervejs i undervisningen på en meningsfyldt måde. Læreren har didaktisk kreativitet* til at involvere elever i undervisningen.

Læreren er lydhør over for elevernes interesser og tager udgangspunkt her i planlægningen af faglige forløb

Indholdet i undervisningen er præget af at være redegørende, analyserende og på et reflekteret niveau.

Læreren formår at afstemme undervisningsformer og valg af materiale til klassens elever og elever er medbestemmende i forhold til valg af metode og materiale.

Det er muligt for læreren at ændre på undervisningsplaner undervejs i undervisningen på en meningsfyldt måde. Læreren har didaktisk fantasi til at involvere eleverne i undervisningen og er lydhør overfor forslag.

Læreren undersøger systematisk elevernes interesser og inddrager eleverne i hvordan disse kan berige undervisningen.

Indholdet i undervisningen er tilpasset eleverne og giver mulighed for redegørelse, analyse, refleksion og perspektivering. Elever og lærere får mulighed for at reflektere dialogisk over læringsudbytte.

Faglighed i skolen



7. Den lærende skole

Der er ikke udarbejdet principper og rammer på skolelederniveau for arbejdet med at udvikle fagligheden i skolens fag.

Der er ikke etableret faglige fora hvor lærerne mødes og drøfter fagenes indhold, progression, kompetence- og læringsmål.

Den enkelte medarbejders pædagogiske, faglige og didaktiske kompetenceudvikling udvikles ikke løbende.

Der er ikke udarbejdet planer for undervisningen hvor aktuelle læringsmål fremgår tydeligt for teamet, eleverne og forældrene.

Der er udarbejdet principper og rammer på skolelederniveau for arbejdet med at udvikle fagligheden i skolens fag.

Der er etableret faglige fora hvor lærerne mødes og drøfter fagenes indhold, progression, kompetence- og læringsmål.

Den enkelte medarbejders pædagogiske, faglige og didaktiske kompetenceudvikling udvikles løbende.

Der er udarbejdet planer for undervisningen, hvor aktuelle læringsmål fremgår tydeligt for teamet.

Der er udarbejdet principper og rammer på skolelederniveau for arbejdet med at udvikle fagligheden i skolens fag som resultat af kollektive processer.

Der er etableret faglige fora hvor lærerne mødes regelmæssigt og drøfter fagenes indhold, progression, kompetence- og læringsmål.

Den enkelte medarbejders pædagogiske, faglige og didaktiske kompetenceudvikling udvikles løbende med henblik på et strategisk plan at optimere skolens samlede kvalifikationer og kompetencer.

Der er udarbejdet planer for undervisningen, hvor aktuelle læringsmål fremgår tydeligt for teamet, eleverne og forældrene.

Der er udarbejdet principper og rammer på skolelederniveau for arbejdet med at udvikle fagligheden i skolens fag som resultat af kollektive processer. Principperne er formidlet til og accepteret af skolens ansatte.

Der er etableret faglige fora hvor lærerne mødes regelmæssigt og drøfter fagenes indhold, progression, kompetence- og læringsmål. Der følges op på beslutninger.

Den enkelte medarbejders pædagogiske, faglige og didaktiske kompetenceudvikling udvikles løbende med henblik på at optimere skolens samlede kvalifikationer og kompetencer. Forudsætningen herfor er et ledelsesmæssigt overblik over kommende behov.

Der er udarbejdet planer for undervisningen, hvor aktuelle læringsmål fremgår tydeligt for teamet, eleverne og forældrene som accepterer disse.

Faglighed i læringsmiljø



8. Rammer for læringsmiljø

Der er ikke udarbejdet principper for etablering af klasseregler i skolebestyrelse/MED- udvalg.

Der er ingen anti-mobbepolitik på skolen.

Der er ikke udarbejdet principper i skolebestyrelse/MED- udvalg for indretning* af klasselokaler.

Der er etableret principper for klasseregler i skolebestyrelse/MED- udvalg.

Der er etableret anti-mobbepolitik på skolen, og det er primært et redskab for pædagogisk personale.

Der er udarbejdet principper i skolebestyrelse/MED- udvalg for indretning af klasselokaler, og de bruges overordnet.

Der er etableret principper for klasseregler i skolebestyrelse/MED- udvalg og lærere og elever udarbejder klasseregler i fællesskab.

Anti-mobbepolitikken tilpasses den enkelte klasses behov i dialog med eleverne.

Indretning af klasselokale er overvejet ud fra pædagogiske hensyn og tilpasset konkrete elever og undervisningssituationer.

Der er etableret principper for klasseregler i skolebestyrelse/MED- udvalg Lærere og elever udarbejder klasseregler i fællesskab. Reglerne er dynamiske og revideres løbende. Der er ejerskab til reglerne.

Anti-mobbepolitikken tilpasses den enkelte klasses behov i dialog med eleverne og respekt for hinandens forskelligheder er internaliseret i eleverne både i og uden for skolen. Der følges op på de forskellige problematikker.

Indretning af klasselokale er overvejet ud fra pædagogiske hensyn og tilpasset konkrete elever og undervisningssituationer. Eleverne involveres løbende.

Opklarende kommentarer for skema 8:

* Indretning her inkluderer ikke reglerne fra undervisningsmiljøloven, fx belysning, da det forudsættes at alle overholder dette.

Faglighed i læringsmiljø



9. Læringsfremmende arbejdsklima

Elever og lærere er ikke bevidste om omgangstonens betydning for læring og trivsel.

Eleverne lærer ikke at hjælpe hinanden med læringen.

Eleverne får ikke mulighed for at forholde sig til hinandens læring.

Ikke alle elever tør deltage aktivt i læringen af frygt for at tabe ansigt. Læreren arbejder ikke aktivt med denne udfordring.

Eleverne har et negativt billede af egen klasse.

Elever og lærere er bevidste om omgangstonens betydning for læring og trivsel.

Læreren beder elever hjælpe hinanden med læringen uden at yde den nødvendige støtte.

Eleverne får mulighed for at forholde sig til hinandens læring uden tydeligt formål.

Ikke alle elever tør deltage aktivt i læringen af frygt for at tabe ansigt. Læreren arbejder med at vende denne tendens.

Eleverne har et neutralt forhold til egen klasse.

Elever og lærere er bevidste om omgangstonens betydning for læring og trivsel og der er en anerkendende omgangstone i klasserummet.

Eleverne hjælper hinanden i læringen, og læreren giver støtte til dette.

Eleverne giver hinanden tilbagemelding på fremskridt og vanskeligheder i læringen efter instrukser fra læreren.

Alle elever tør deltage aktivt i læringen og ingen elever bliver diskrimineret på grund af dårlige præstationer.

Eleverne er glade for egen klasse.

Elever og lærere er bevidste om omgangstonens betydning for læring og trivsel og der er en anerkendende omgangstone i klasserummet og på lærerværelset om elever. Der metakommunikerer om dette i klassen og på lærerværelset.

Eleverne hjælper hinanden i læringen og eleverne coaches af læreren til dette.

Eleverne giver hinanden tilbagemelding på fremskridt og vanskeligheder i læringen med løbende coaching fra læreren.

Alle elever tør deltage aktivt i læringen og læreren arbejder bevidst og kontinuerligt sammen med eleverne på at ingen elever bliver diskrimineret på grund af dårlige præstationer.

Eleverne er stolte over egen klasse (uden konkurrenceelement).

Faglighed i projekter



10. Faglighed i projekter

Undervisningen er ikke projektorienteret eller tværfagligt tilrettelagt.

Vejledning af elever og grupper af elever gives overvejende kollektivt.

Læreren er ikke opmærksom på forskelle i behov for vejledning og arbejder ikke systematisk med fordeling af tid.

Gruppedannelser i projektarbejdet sker udelukkende på baggrund af elevernes egne ønsker.

Undervisningen er tilrettelagt projektorienteret.

Vejledning af elever og grupper af elever er tilpasset elevernes behov.

Læreren er opmærksom på forskelle i behov for vejledning men arbejder ikke systematisk med fordeling af tid.

Gruppedannelser i projektarbejdet er afstemt efter faglige mål eller efter tilkendegivelser fra elever.

Undervisningen er tilrettelagt projektorienteret i et tværfagligt samarbejde mellem lærerne.

Vejledning af elever og grupper af elever er tilpasset elevernes kognitive og sociale behov.

Læreren er opmærksom på forskelle i behov for vejledning og arbejder systematisk med fordeling af tid. Der vejledes både fagligt, socialt og personligt.

Gruppedannelser i projektarbejdet er afstemt efter faglige og sociale mål. Sammensætningen gennemtænkes således at fx de fagligt svageste inden for et område sættes sammen med de middelgode.

Undervisningen er tilrettelagt projektorienteret i et tværfagligt samarbejde mellem lærerne og med involvering af elever.

Vejledning af elever og grupper af elever er tilpasset elevernes kognitive og sociale behov samt afstemt lærerens faglige kompetenceprofil.

Læreren er opmærksom på forskelle i behov for vejledning og arbejder systematisk med fordeling af tid. Der vejledes både fagligt, socialt og personligt. Elever involveres aktivt og dialogisk i dette.

Gruppedannelser i projektarbejdet er afstemt efter faglige og sociale mål med involvering af elever. Sammensætningen gennemtænkes efter kompetencer. Desuden medtænkes samarbejdskompetencer og rollesammensætning i gruppen.

Evaluering



11. Evaluering af, for og som læring* (fortsættes)

Læreren evaluerer primært elevernes udbytte* af undervisningen ved hjælp af standardiserede tests/prøver.

Der gives ikke forklarende tilbagemeldinger på evaluering- og testresultater.

Test- og evalueringresultaterne giver ikke anledning til at læreren tilpasser undervisningen til den enkeltes niveau.

Læreren anvender både standardiserede tests/prøver og andre værktøjer, når de evaluerer elevernes udbytte af undervisningen.

Eleverne får en skriftlig forklarende tilbagemelding på evalueringer af læring.

Test- og evalueringresultater anvendes af læreren til tilpasning af undervisningen.

Læreren anvender standardiserede tests/prøver og andre summative værktøjer, når de evaluerer elevernes udbytte af undervisningen. Læreren anvender formativ evaluering med henblik på læring.

Læreren veksler imellem skriftlige og mundtlige forklarende tilbagemeldinger afhængig af stof.

Evalueringresultater anvendes af læreren til optimering af undervisningen til den enkelte både hvad angår produkt og proces, og der arbejdes med elevernes forståelse af tilbagemeldingerne.

Læreren anvender forskellige summative værktøjer, når de evaluerer elevernes udbytte af undervisningen. Læreren anvender formativ evaluering med henblik på læring afstemt efter elevernes behov og faglige niveau.

Læreren veksler imellem skriftlige og mundtlige forklarende tilbagemeldinger afhængigt af stof og eleverne forholder sig aktivt til tilbagemeldingen.

Evalueringresultater anvendes af læreren til optimering af undervisningen til den enkelte både hvad angår produkt og proces. Eleverne involveres i planlægning af egne læreprocesser og bruger aktivt tilbagemeldingerne i den videre læreproces.

Evaluering



11. Evaluering af, for og som læring* (fortsat)

Eleverne får ingen forklaring på hvorfor der skal laves en evaluering.

Eleverne får på forhånd forklaring på med hvilket formål, der evalueres.

Eleverne får på forhånd forklaring på med hvilket formål der evalueres og bliver inddraget i valg af metode.

Eleverne får på forhånd forklaring på med hvilket formål der evalueres og bliver inddraget i valg af metode samt hvordan evalueringerne skal bruges fremadrettet. Eleverne får mulighed for at forholde sig fagligt og konstruktiv** til hinandens processer og produkter.

Opklarende kommentarer for skema 11:

Evaluering *af* læring = evaluering af læringsudbytte - det de har lært (summative).

Evaluering *for* læring = evaluering med henblik på læring fremadrettet (formative).

Evaluering *som* læring = elev til elev feedback som en del af undervisningen og evalueringen.

* Med evaluering af elevernes udbyttes tænkes der på vurderinger/målinger af hvad eleven kan fagligt.

** Med konstruktivt menes, at læreren har givet eleverne tips og guides til at give konstruktiv respons til hinanden, og har trænet eleverne i dette. I faglitteraturen omtales disse aktiviteter som "evaluering *som* læring".

Evaluering



12. Dialogisk feed back (fortsættes)

Læreren redegør ikke for målet for undervisningen/opgaven.

Læreren redegør ikke for valg af aktiviteter og processer i undervisningen.

Læreren arbejder ikke aktivt med anerkendelse af en enkelte elev i undervisningen

Læreren redegør for målet for undervisningen/opgaven.

Læreren redegør for valg af aktiviteter og processer i undervisningen.

Læreren arbejder aktivt med anerkendelse af den enkelte elev i undervisningen.

Læreren redegør for målet for undervisningen/opgaven og eleverne får mulighed for at forholde sig til egne læringsmål.

Læreren redegør for valg af aktiviteter og processer i undervisningen og eleverne får mulighed for at forholde sig til egen læringsstrategi og valg af arbejdsform.

Læreren arbejder aktivt med anerkendelse af den enkelte elev i undervisningen og eleven føler sig set og hørt som individ.

Læreren redegør for målet for undervisningen/opgaven og eleverne forholder sig til egne læringsmål på baggrund af feed back. Læreren følger op på hvor godt eleven har forstået opgaven.

Læreren redegør for valg af aktiviteter og processer i undervisningen og eleverne får mulighed for at forholde sig til egen læringsstrategi og valg af arbejdsform. Læreren følger op på elevens valg af læringsstrategi.

Læreren arbejder aktivt med anerkendelse af den enkelte elev i undervisningen og eleven føler sig set og hørt som individ.

Evaluering



12. Dialogisk feed back (fortsat)

Det bliver i lærerens feed back til eleven ikke tydeligt for eleven, hvor de skal hen (Feed Up), hvordan de kommer derhen (Feed Back) og hvad det næste skridt i læreprocessen skal være (Feed Forward).

Det bliver i lærerens feed back til eleven tydeligt for eleven, hvor de skal hen (Feed Up), hvordan de kommer derhen (Feed Back) og hvad det næste skridt i læreprocessen skal være (Feed Forward).

Det bliver i lærerens feed back til eleven tydeligt for eleven, hvor de skal hen (Feed Up), hvordan de kommer derhen (Feed Back) og hvad det næste skridt i læreprocessen skal være (Feed Forward). Eleverne får mulighed for at reflektere over feed back.

Det bliver i lærerens feed back til eleven tydeligt for eleven, hvor de skal hen (Feed Up), hvordan de kommer derhen (Feed Back) og hvad det næste skridt i læreprocessen skal være (Feed Forward). Eleverne får mulighed for at reflektere over feed back.

Opklarende kommentarer for skema 12:

Elevfeedback er en konkretisering af evaluering *for* læring (Hattie).

Feed back skal - for at virke - være konkret og fremadrettet, og der findes ifølge Hattie følgende tre former for feed back:

Feed Up henviser til spørgsmålet ”hvor skal jeg hen?”. Heri ligger, at det forklares for eleven, hvad der skal ske i eksempelvis den kommende undervisningstime. Hvad er det du skal til at lære noget om nu? Klargøring af målene.

Feed Back henviser til spørgsmålet ”hvordan kommer jeg derhen?”. Heri ligger i forlængelse af feed up at der gives tilbagemeldinger på hvilke fremskridt gør jeg mig som elev i forhold til de mål jeg har sat mig.

Feed Forward henviser til det næste skridt i læreprocessen. Hvad skal jeg gøre som det næste skridt for at komme nærmere mit mål?

Evaluering



13. Evalueringskapacitet* (fortsættes)

Skolen har ikke udarbejdet principper og rammer i skolebestyrelse/MED-udvalg for, hvordan elevernes udbytte af undervisningen evalueres, herunder anvendelse af elevplaner.

Elevplanerne bruges ikke som et aktivt redskab i den enkelte elevs læring.

Der arbejdes ikke med at styrke medarbejdernes kompetencer til at anvende evalueringer.

Skolen har udarbejdet principper og rammer i skolebestyrelse/MED-udvalg for, hvordan elevernes udbytte af undervisningen evalueres, herunder anvendelse af elevplaner, men der er ikke kendskab til disse blandt lærerne.

Elevplanerne anvendes som et generelt værktøj til at formidle den enkelte elevs læring til forældre og elev.

Der arbejdes på at styrke medarbejdernes kompetencer til at anvende evalueringer som grundlag for tilrettelæggelsen af arbejdet.

Skolen har udarbejdet principper og rammer i skolebestyrelse/MED-udvalg for, hvordan elevernes udbytte af undervisningen evalueres, herunder anvendelse af elevplaner og der er bredt kendskab til disse blandt lærerne.

Elevplanerne understøtter det enkelte barns læring i samarbejdet med forældre og elev i udarbejdelsen af individuelle læringsmål.

Der arbejdes målrettet på at styrke medarbejdernes kompetencer til at anvende evalueringer som grundlag for tilrettelæggelsen af arbejdet, herunder tilrettelæggelse af differentierede læreprocesser der tager udgangspunkt i elevernes kompetencer.

Skolen har udarbejdet principper og rammer i skolebestyrelse/MED-udvalg for, hvordan elevernes udbytte af undervisningen evalueres, herunder anvendelse af elevplaner og der er bredt kendskab og ejerskab til disse blandt lærerne.

Elevplanerne understøtter det enkelte barns læring og fungerer som et redskab for det pædagogiske personale i det tværfaglige samarbejde og i samarbejdet med forældre og elev i udarbejdelsen af individuelle læringsmål.

Der arbejdes målrettet på at styrke medarbejdernes og elevernes kompetencer til at anvende evalueringer som grundlag for tilrettelæggelsen af arbejdet, herunder tilrettelæggelse af differentierede læreprocesser der tager udgangspunkt i egne og elevernes kompetencer.

Evaluering



13. Evalueringskapacitet (fortsat)

Elevplanen opleves ikke af lærere, pædagoger og forældre som et evalueringsredskab.

Der er ingen systematisk rapportering af lærernes evalueringer til kompetencecenteret.

Elevplanen opleves af lærere, pædagoger og forældre som et evalueringsredskab der giver et billede elevens udvikling og læring.

Der er udarbejdet en procedure for hvordan og i hvilket omfang kompetencecenteret indsamler evalueringer.

Elevplanen opleves af lærere, pædagoger og forældre som et evalueringsredskab der understøtter elevens udvikling og læring.

Der ligger en plan for hvornår lærerteam og kompetencecenteret afholder klasse-samtaler med henblik på justering af pædagogisk praksis som konsekvens af gennemførte evalueringer.

Elevplanen opleves af elever, lærere, pædagoger og forældre som et positivt og dynamisk evalueringsredskab der understøtter elevens udvikling og læring.

Der ligger en plan for hvornår og hvordan skolens lærerteam holder elev- og forældresamtaler på baggrund af justerede undervisningsmål for klassen og elevernes forskellige læringsmål.

* Evalueringskapacitet er et mere fagligt begreb for evalueringskultur, som på systematisk vis involverer alle aktører.

Skole/hjem samarbejde



14. Organisering af det formelle samarbejde

Skolen har ikke systematiske retningslinjer for skole/hjem samarbejdet.

I gennemsnit er under 50% af eleverne repræsenteret ved møder.

Skolen har ingen strategi for hvordan forældredeltagelse øges.

Informationer samt invitationer til forældremøder og skole/hjemsamtaler lægges på skolens hjemmeside.

Der er vedtaget systematiske retningslinjer for skole/hjem samarbejdet i skolebestyrelsen.

I gennemsnit er mellem 50-60% af eleverne repræsenteret ved møder.

Skolen har på ledelsesplan en strategi for hvordan forældredeltagelse øges.

Informationer og invitationer til forældremøder og skole/hjemsamtaler lægges i klassens årskalender på Forældreintra.

Skolens systematiske retningslinjer for skole/hjem samarbejdet er kommunikeret og accepteret af lærerne og pædagogerne.

I gennemsnit er 80% af eleverne repræsenteret ved møder.

Skolen har en strategi for hvordan forældredeltagelse øges som er udviklet i samarbejde med lærerne.

Informationer og invitationer til forældremøder og skole/hjemsamtaler lægges i klassens årskalender på Forældreintra. Forældre får en invitation på forældreintra som de kan svare direkte på.

Skolens systematiske retningslinjer for skole/hjem samarbejdet er kommunikeret og accepteret af lærerne, pædagogerne og forældrene og der handles på retningslinjerne.

I gennemsnit er over 80% af eleverne repræsenteret ved møder.

Skolen har en strategi for hvordan forældredeltagelse øges som er udviklet i samarbejde med lærerne og er kommunikeret til og kendt af forældrene.

Informationer og invitationer til forældremøder og skole/hjemsamtaler lægges i klassens årskalender på forældreintra. Forældre som ikke benytter forældreintra kontaktes telefonisk eller med brev.

Inklusion



15. Fysisk Inklusion

Elever med særlige behov modtager ikke den primære del af deres undervisning med egen klasse.

Der er ikke fysiske og pædagogiske understøttende redskaber til rådighed.

Der er ingen muligheder for fleksibel tilrettelæggelse af undervisning i særligt indrettede områder*.

Der er ikke faciliteter ude og inde der tilgodeser elevers forskellige behov i pauser.

Elever modtager den primære del af deres undervisning med egen klasse.

Der er fysiske og pædagogiske understøttende redskaber til rådighed.

Der er muligheder for fleksibel tilrettelæggelse af undervisning i særligt indrettede områder.

Der tages på skolen bevidst stilling til hvilke faciliteter ude og inde der skal være tilgængelige for eleverne i pauser

Elever modtager den primære del af deres undervisning med egen klasse, med afsæt i deres særlige behov.

Der er fysiske og pædagogiske understøttende redskaber til rådighed og de anvendes under vejledning fra læreren.

De særligt indrettede områder tager hensyn til opgavernes indhold og omfang.

Elever inddrages i beslutning om hvilke faciliteter ude og inde, der skal være tilgængelige i pauser.

Elever har mulighed for primært at deltage i undervisningen med egen klasse. Dette sker med afsæt i deres særlige behov i et samarbejde med læreren/andre elever.

Der er fysiske og pædagogiske understøttende redskaber til rådighed som anvendes under vejledning fra læreren og eleverne identificerer de understøttende som virksomme.

De særligt indrettede områder tager hensyn til opgavernes indhold og omfang og eleven inddrages i hvor opgaven bedst løses.

Elever inddrages i beslutninger om legemiljø og skolen har en strategi for en løbende vurdering og justering af faciliteter.

* De særligt indrettede områder anvendes i korte perioder som et led i differentieringen af undervisningen.



16. Social Inklusion

Læreren giver plads til elever men arbejder ikke bevidst med strategier til inklusion af elever.

Læreren er ikke opmærksom på egen betydning som rollemodel for skabelse af relationer mellem lærer/elev samt elev/elev.

Læreren undersøger ikke kvaliteten af elevrelationer samt lærer/elev relationer ved hjælp af pædagogiske redskaber.

Læreren lader personlige præferencer overskygge professionelle handlinger.

Læreren anerkender elevers forskellighed og tager afsæt i disse, når der skal tilegnes sociale spilleregler.

Læreren er opmærksom på egen betydning som rollemodel for skabelse af relationer mellem lærer/elev samt elev/elev.

Læreren undersøger kvaliteten af elevrelationer samt lærer/elev relationer ved hjælp af pædagogiske redskaber.

Læreren er reflektiv og undersøger i sin interaktion med elever og klassen.

Læreren anerkender elevers forskellighed, og sociale spilleregler udformes i dialog med eleverne.

Læreren er opmærksom på egen betydning som rollemodel og fordeler opmærksomhed, kontakt og feedback professionelt.

Læreren undersøger kvaliteten af elevrelationer samt lærer/elev relationer ved hjælp af pædagogiske redskaber og handler på baggrund af refleksionerne.

Den reflektive og undersøgende interaktion bevirker, at der skabes fælles ansvar for elevernes udvikling.

Læreren anerkender elevers forskellighed og sociale spilleregler udformes i dialog med eleverne. Dette medfører at alle elever oplever sig som en værdifuld del af fællesskabet.

Læreren afsmittende betydning som rollemodel medfører dynamiske barn/barn relationer.

Læreren undersøger kvaliteten af elevrelationer samt lærer/elev relationer ved hjælp af pædagogiske redskaber i samarbejde med elever og handler på baggrund af refleksionerne.

Den reflektive og undersøgende interaktion bevirker at der skabes fælles ansvar for elevernes udvikling ved involvering af elevers forskellige ressourcer.

Inklusion



17. Faglig Inklusion

Læreren giver hurtigt til-lægsoplysninger, hvis ikke der er prompte respons på et spørgsmål fra klassen/ gruppen.

Læreren giver løbende feed-back i form af ris/ros på et generelt plan.

Læringsmiljøet giver ikke mulighed for at alle kan bi-drage til undervisningen.

Læreren er ikke undersøgende i forhold til hvordan instruktioner opfattes forskelligt af forskellige elever.

Læreren er opmærksom på at elever får tid til at tænke over spørgsmål før svar afkræves.

Læreren er opmærksom på at give både feed back og feed forward*.

Læringsmiljøet indeholder muligheder for at opleve sig som en naturlig del af undervisningen.

Læreren er undersøgende i forhold til hvordan instruktioner opfattes forskelligt af forskellige elever og handler i forhold til dette.

Læreren er bevidst om at tempoet er betydningsfuldt i forhold til at få flere elever inkluderet i samtalen idet frygten for at fejle bliver mindre.

Feed back og feed forward er konkret og tilpasset den enkelte elevs læringsmål og eleven har mulighed for egenvurderinger.

Læreren er opmærksom på at inddrage og anvende* bi-drag fra alle elever og formår at involvere elevsvar i den videre undervisning.

Læreren og elever kan i fællesskab justere opgaver og læringsstrategier på baggrund af dialog.

Læreren er bevidst om at tempoet er betydningsfuldt i forhold til at få flere elever inkluderet i samtalen og svarene bliver mere reflektsive.

Feed back og feed forward er konkret og tilpasset den enkelte elevs læringsmål og eleven har mulighed for egenvurderinger. Kammeratvurdering anvendes ligeledes i læringsituationer.

Læreren er opmærksom på at inddrage og anvende bidrag fra alle elever og formår at involvere elevsvar i den videre undervisning. Det gøres til et fælles ansvar i klassen at anerkende alle bidrag.

Det opleves af læreren og elever som et fælles ansvar, at alle har forstået instruktioner og er i gang med opgaver tilpasset egne læringsmål.

* Inddrage og anvende dækker over Olga Dysthes begreb ”indoptage”.

**Feed Up henviser til spørgsmålet ”hvor skal jeg hen?”. Hvad er det du skal til at lære noget om nu? Klargøring af målene. Feed Back henviser til spørgsmålet ”hvordan kommer jeg derhen?”. Heri ligger i forlængelse af feed up at der gives tilbagemeldinger på hvilke fremskridt gør jeg mig som elev i forhold til de mål jeg har sat mig.



18. Strategier for inklusion (fortsættes)

Der er ikke udarbejdet rammer og mål for kompetencecenterets virke på skolen med udgangspunkt i de skolepolitiske målsætninger.

Kompetencecenteret har intet systematisk samarbejde med andre.

Det faglige team i kompetencecenteret er sammensat uden den nødvendige ekspertise og de særlige kompetencer, som svarer til skolernes behov.

Der er udarbejdet rammer og mål for kompetencecenterets virke på skolen med udgangspunkt i de skolepolitiske målsætninger.

Kompetencecenteret samarbejder med Pædagogisk Servicecenter, andre skolers kompetencecentre, PPR og det kommunale tværfaglige samarbejde.

Det faglige team i kompetencecenteret er sammensat med den nødvendige ekspertise og de særlige kompetencer, som svarer til skolernes behov.

Der er udarbejdet rammer og mål for kompetencecenterets virke på skolen, som diskuteres kollektivt med udgangspunkt i de skolepolitiske målsætninger.

Kompetencecenteret samarbejder med Pædagogisk Servicecenter, andre skolers kompetencecentre, PPR og det kommunale tværfaglige samarbejde. Lærerne er bekendt med samarbejdsprofilen.

Det faglige team i kompetencecenteret er dynamisk sammensat med den nødvendige ekspertise og de særlige kompetencer, som svarer til skolernes skiftende behov.

Der er udarbejdet rammer og mål for kompetencecenterets virke på skolen, som diskuteres kollektivt med udgangspunkt i de skolepolitiske målsætninger. Rammer og mål er accepteret og anvendes af skolens personale.

Kompetencecenteret samarbejder med Pædagogisk Servicecenter, andre skolers kompetencecentre, PPR og det kommunale tværfaglige samarbejde. Skolens lærere giver følgeskab til samarbejdsprofilen.

Det faglige team i kompetencecenteret er dynamisk sammensat med den nødvendige ekspertise og de særlige kompetencer, som svarer til skolernes skiftende behov. Behovet vurderes løbende ved involvering af lærerne.



17. Strategier for inklusion (fortsat)

Det pædagogiske personale på skolen oplever ikke at modtage den fornødne vejledning, støtte og hjælp.

Teamets organisering giver ikke plads eller tid til refleksion vedrørende løsning af inklusionsopgaven.

Inklusionsopgaven opfattes på skolen som den enkelte lærers individuelle opgave.

Læreren overdrager inklusionsopgaven til kompetencecenteret.

Det pædagogiske personale på skolen oplever at modtage den fornødne vejledning, støtte og hjælp.

Teamets organisering giver tid og plads til praktiske løsninger af inklusionsopgaven.

Inklusionsopgaven på skolen er af ledelsen blevet defineret som et fælles ansvar.

Læreren samarbejder ad hoc med kompetencecenteret med henblik en midlertidig løsning af inklusionsopgaven.

Det pædagogiske personale på skolen oplever at få den fornødne vejledning, støtte og hjælp samt inspiration til opgaveløsning.

Teamets organisering giver tid og plads til den enkeltes lærers refleksion vedrørende løsning af inklusionsopgaven.

Inklusionsopgaven er igennem dialog blandt skolens medarbejdere blevet defineret som et fælles anliggende.

Læreren samarbejder ad hoc med kompetencecenteret med henblik på opkvalificering ifht. varetagelse af inklusionsopgaven.

Det pædagogiske personale på skolen oplever at kunne bidrage til løsninger i et samarbejde med kompetencecenteret og oplever at få kompetent vejledning, støtte og hjælp.

Teamets organisering fremmer de enkelte medlemmers refleksion og tværfaglige løsninger på inklusionsopgaven.

Inklusionsopgaven er igennem dialog blandt skolens medarbejdere blevet defineret som et fælles anliggende, som skolens personale løser i fællesskab. Sparring og tværfaglighed betragtes som centrale elementer.

Læreren samarbejder løbende og systematisk med kompetencecenteret med henblik på opkvalificering ifht. varetagelse af inklusionsopgaven.