



Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø

Retningslinjer for politikker og praksis

Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø

Retningslinjer for politikker og praksis



Rapporten er udgivet med støtte fra Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur:

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Rapporten er redigeret af Amanda Watkins, projektkoordinator, på basis af input fra agenturets repræsentantskabsmedlemmer, nationale koordinatore og udvalgte nationale eksperter. En liste med kontaktoplysninger findes bagest i rapporten.

Uddrag af rapporten kan gengives med angivelse af kildereference som følger: Watkins, A. (Redaktion) (2007) *Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø: Retningslinjer for politikker og praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Rapporten er oversat fra engelsk og findes i 19 sprogversioner (inkl. engelsk), som alle kan downloades fra agenturets hjemmeside, på adressen:

www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Oversættelse: Anita Strandsbjerg, Connections, connections@business.tele.dk

Forsideillustration: Francisco Bezerra, 19 år. Francisco er i gang med en erhvervsuddannelse på LPDM. CRS, et center for social integration i Lissabon, Portugal.

ISBN: 9788790591762 (Elektronisk udgave)

ISBN: 9788790591304 (Trykt udgave)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Tlf: +45 64 41 00 20

secretariat@european-agency.org

Bruxelles-kontor
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles, Belgien
Tlf: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





INDHOLD

FORORD	7
1. INDLEDNING	9
1.1 Projektet	9
1.2 Nationale rapporter: Omfang og formål	11
1.3 Definition	13
2. VURDERING I DEN INKLUDERENDE UNDERVISNING	19
2.1 Vurdering og generelle politikker for undervisning.....	19
2.2 Vurdering som redskab for identificering af særlige undervisningsmæssige behov	21
2.3 Vurdering som informationsredskab for undervisning og læring	23
2.4 Vurdering som redskab til sammenligning af resultater	24
2.5 Vurdering som redskab til kontrol af generelle standarder for undervisningen	25
2.6 Afsluttende bemærkninger	26
3. UDFORDRINGER OG NYE TILTAG	29
3.1 Vurdering som redskab til kontrol af standarder for undervisningen	30
3.2 Foreløbig identificering af særlige undervisningsmæssige behov som redskab i undervisningen og læringen	35
3.3 Udvikling af politikker og procedurer for formative vurderinger..	40
3.4 Afsluttende bemærkninger	46
4. INKLUDERENDE VURDERINGER – ANBEFALINGER FOR POLITIKKER OG PRAKSIS	49
4.1 Inkluderende elevvurderinger	49
4.2 anbefalinger: Lærere	52
4.3 anbefalinger: Skoler	54
4.4 anbefalinger: Ekspertteams	56
4.5 anbefalinger: Politikker for vurdering	57
4.6 Afsluttende bemærkninger	60
REFERENCER	67



BILAG	69
ORDLISTE	71
ØVRIGE BIDRAGYDERE	75



FORORD

Allerede i 2004 besluttede agenturets repræsentantskab at se nærmere på emnet vurdering af elever i et inkluderende undervisningsmiljø, da der var et stadigt stigende behov for at studere procedurerne omkring disse vurderinger og fremhæve eksempler på god praksis. En af de vigtigste opgaver var at undersøge, hvordan man kan komme væk fra den mangelfulde, oftest medicinsk baserede metode og hen imod en mere interaktiv tilgang, hvor der fokuseres på elevens uddannelsesmæssige muligheder.

Repræsentantskabets beslutning medførte iværksættelsen af et omfattende projekt om elevvurderinger, med deltagelse af 23 medlemslande: Østrig, Fransk Belgien, Flamsk Belgien, Cypern, Tjekkiet, Danmark, Estland, Frankrig, Tyskland, Grækenland, Ungarn, Island, Italien, Letland, Litauen, Luxembourg, Holland, Norge, Polen, Portugal, Spanien, Sverige, Schweiz og Storbritannien¹ (England).

Denne rapport indeholder resultaterne fra projektets første fase og er baseret på de deltagende landes rapporter om nationale politikker og praksis for elevvurderinger. De nationale rapporter kan downloades fra projektets egen sektion på agenturets hjemmeside, på adressen www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Indtil videre har i alt 50 eksperter fra de deltagende lande været involveret i projektetaktiviteterne. De har, sammen med den eksterne ekspert Nick Peacey fra det pædagogiske institut på London Universitet samt agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore, ydet en uvurderlig indsats til gavn for projektet og for hele området omkring vurdering af elever i et inkluderende undervisningsmiljø.

Cor Meijer

Direktør

European Agency for Development in Special Needs Education

¹ Herefter blot England, da kun denne del af Storbritannien deltog i undersøgelsen.



1. INDLEDNING

1.1 Projektet


Agenturet begyndte i 2005 at undersøge mulighederne for at gennemføre et tematisk projekt, med deltagelse af både medlems- og observatørlande, om vurderinger af elever i et inkluderende undervisningsmiljø.

Den oprindelige hensigt med projektet var at undersøge elevvurderinger med fokus på undervisning og læring i et inkluderende undervisningsmiljø. Interessen samlede sig især om at ændre vurderingsprocedurerne og bevæge sig væk fra den mangelfulde, ofte medicinsk baserede model og hen imod en mere interaktiv tilgang til vurdering af den enkelte elev, hvor beslutningsprocedurerne omkring undervisning og læring og selve undervisningsmiljøet i langt højere grad inddrages i processen. Baggrunden for dette var, at medlemslandene generelt deler den opfattelse, at anvendelsen af den medicinske model i vurderingen øger risikoen for segregering af eleverne, idet der hovedsageligt sættes fokus på elevens problemer og svage sider. Anvendelsen af en model, hvor der også tages hensyn til elevens læring og undervisning i et inkluderende undervisningsmiljø vil derimod øge muligheden for at inkludere eleven i undervisningen med et godt resultat, fordi der bliver sat fokus på vedkommendes styrker. Resultaterne af vurderingen vil kunne anvendes direkte i udviklingen af nye strategier for undervisning og læring.

Landene blev dog hurtigt klar over, at man også blev nødt til at tage højde for andre faktorer, som for eksempel de lovgivningsmæssige rammer og politikker for vurderingen af elever i specialundervisningen, og hvilken indflydelse disse forhold har på skolens og lærernes måder at vurdere eleverne på.

Repræsentantskabsmedlemmerne og de nationale koordinatore fandt frem til, at vurderingen af elever med særlige undervisningsmæssige behov kan have flere forskellige formål:

- at overvåge de generelle standarder for undervisningen,
- at administrere elevplacering, finansiering og øvrige ressourcer, beslutningsprocedurer etc.,
- at definere elevens særlige behov,

- 
-
- at definere de opnåede resultater (summativ eller samlet vurdering),
 - at påvirke beslutningsprocessen omkring undervisning og læring (formativ vurdering).

Landene var enige om, at der i undersøgelsen også skulle tages højde for disse potentielle formål.

Projektet blev iværksat i 2005 med deltagelse af 23 medlems- og observatørlande i den første fase. Man var forinden blevet enige om det overordnede formål med denne del af projektet: at undersøge, hvordan politikker og praksis for elevvurderinger kan gavne undervisnings- og læringsstrategier. Hovedspørgsmålet lød således: hvordan kan man bedst udnytte informationer fra vurderingen af elever i et inkluderende undervisningsmiljø i beslutningsprocesserne omkring undervisning og læring, metoder og tiltag?

Landene besluttede endvidere at koncentrere indsatsen i denne fase om vurdering af elever på de yngre klassetrin i det almene skolesystem.


De specifikke målsætninger var:

- at udvikle en vidensbase om politikker og praksis for elevvurdering i de deltagende lande, og
- at analysere eksempler på effektiv og nyskabende praksis og at udarbejde anbefalinger og vejledninger for elevvurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø.

Man enedes om at iværksætte specifikke undersøgelser af lovgivning og politikker for elevvurderinger i de enkelte lande i forbindelse med:

- generelle elevvurderinger (dvs vurderinger af alle slags elever og altså ikke kun elever med særlige behov),
- foreløbige og formative vurderinger af elevens særlige undervisningsmæssige behov,
- elevplaceringer, foranstaltninger og støttetildeling,
- regler for læseplansorienterede eksamener og vurderinger,
- udarbejdelse af individuelle undervisningsprogrammer og øvrige tiltag og målsætninger for eleverne.

Herefter begyndte planlægningen af projektaktiviteter, hvoraf den første var en kort litteraturgennemgang, gennemført under ledelse af



agenturets projektkoordinatorer, hvor der blev sat fokus på elevvurderinger i den inkluderende undervisning i lande uden for Europa. Den indsamlede (engelsksprogede) litteratur gennemgår både de lovgivningsmæssige rammer, potentielle målsætninger og udviklingen af praksis for elevvurderinger.

Hovedparten af aktiviteterne i projektet blev iværksat på basis af input fra de deltagende landes udvalgte eksperter. Hvert land havde op til to udvalgte eksperter med i projektet, fra henholdsvis det teoretiske og det praktiske arbejdsområde.

Eksperterne deltog i to projektmøder i løbet af 2005, hvor man enedes om formål og parametre for projektets første fase. I slutningen af den første fase afholdt man i forbindelse med det østrigske EU-formandsskab et seminar i Wien med deltagelse af eksperter, nationale koordinatore og en række repræsentantskabs-medlemmer og inviterede gæster fra Østrig. Her blev der præsenteret indlæg fra det pædagogiske institut på London Universitet og fra OECD, og der blev afholdt workshops med eksempler på national praksis, ligesom der blev samlet op på de foreløbige projekresultater.

Indsamlingen af information fra de deltagende lande udgjorde hjørnестenen i projektet. Ikke to landes undervisningssystemer er ens, så hvert enkelt land udarbejdede en detaljeret redegørelse for politikker og praksis i forhold til elevvurderinger i det almene skolesystem. Det var de udvalgte nationale eksperter, der i samarbejde med agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore stod for denne redegørelse.

Disse nationale rapporter kan downloades fra projektets hjemmeside på adressen www.european-agency.org/site/themes/assessment/. Her findes også den internationale litteraturundersøgelse samt de indlæg, der blev præsenteret på seminaret i Wien.

1.2 Nationale rapporter: Omfang og formål

De nationale rapporter beskriver politikker og praksis for elevvurderinger og forklarer baggrunden for udviklingen i de enkelte lande. Et af formålene med rapporterne var at give et klart overblik over de overordnede politikker, før man gik i gang med at analysere og forstå praksis i den inkluderende undervisning på de yngre



klassetrin.

De overordnede politikker blev i rapporterne behandlet ud fra:

- beskrivelser af lovgivningen (både generelt og specifikt for elever med særlige undervisningsmæssige behov),
- iværksættelsen af nationale politikker for elevvurderinger,
- analyser af udfordringer og tendenser, fornyelse og udvikling på området.

Hvad praksis angik, koncentrerede man sig om eksempler på god praksis med særlig fokus på:

- metoder og værktøjer i vurderingen,
- de involverede personer i vurderingsforløbet,
- undervisning og læring,
- eksempler på nye tiltag.


Endelig skulle de nationale rapporter afspejle, hvad der kendetegner god praksis for vurdering af eleverne samt hvilke politikker, der fungerer bedst i praksis (generelt såvel som for elever med særlige undervisningsmæssige behov).

I nærværende rapport sammenfattes informationen fra de nationale rapporter med henblik på at:

- definere formål med og tilgangen til vurdering af elever i den inkluderende undervisning (jf. kapitel 2),
- definere de udfordringer, der er fælles for alle de deltagende lande og finde ud af, hvilke nye tiltag der kan fremme vurderinger der gavner den enkelte elevs inklusion i den almene undervisning (jf. kapitel 3),
- uddrage anbefalinger, som er brugbare på europæisk plan, ved hjælp af den nationalt indsamlede information. Disse anbefalinger fremlægges i form af principper, der understøtter politikker og praksis til gavn for inklusion (jf. kapitel 4).

De deltagende landes information om politikker og praksis bliver således gennemgået, men der bliver ikke foretaget sammenligninger eller evalueringer af landenes systemer eller tilgang til emnet.

Hensigten er at stille et pålideligt og brugbart informationsmateriale til rådighed for beslutningstagere og fagfolk, som arbejder med vurdering af elever i et inkluderende undervisningsmiljø på de yngre klas-



setrin. Det omfatter selvsagt fagfolk på specialundervisningsområdet, som har en særlig interesse i, at politikker og praksis virker til gavn for inklusion. Men det omfatter også beslutningstagere og fagfolk med ansvar for udvikling og iværksættelse af politikker for elevvurderinger i den almene undervisning.

Et vigtigt formål med rapporten er også at skabe bevidsthed hos de beslutningstagere, der beskæftiger sig med vurdering af elever, som ikke har særlige undervisningsmæssige behov, for at få dem til at rette opmærksomheden også mod vurderingen af elever i et inkluderende undervisningsmiljø. Kun på den måde kan man sikre, at der tages højde for alle grupper af elever, når der skal udarbejdes og iværksættes politikker på området, herunder også elever med særlige undervisningsmæssige behov.

Hvis det skal lykkes, skal der først skabes klarhed over terminologien og de definitioner, der er anvendt i projektet og i denne rapport.

1.3 Definition

Bidragene fra eksperter, nationale koordinatore og repræsentantskabsmedlemmer har vist, at der kan opstå forvirring omkring terminologi og definitioner – ord eller beskrivelser af idéer eller procedurer – når fagfolk arbejder internationalt sammen om elevvurderinger.

Der er to væsentlige årsager til dette. For det første findes der ingen helt direkte oversættelse af den engelske term “assessment”², sådan at ordet får den samme betydning på de øvrige europæiske sprog. I nogle lande er assessment næsten lig med termen “evaluation”³, mens de to termer i andre lande har meget forskellig betydning.

Den anden årsag er, at hvert land har forskellige procedurer – formelle såvel som uformelle – som nogle gange svarer til en “assessment”, men som i andre tilfælde ikke kan defineres sådan. Disse procedurer er som regel resultatet af forskellige former for politikker og lovgivning, både for almen undervisning og

² I denne rapport oversat med “vurdering”; indsamling og vurdering af informationer om en elev.

³ I denne rapport oversat med “evaluering”, defineret som en vurdering af eleven og eksterne faktorer i relation til ham eller hende.

specialundervisning. I nogle lande har man f.eks. to klart afgrænsede sæt lovgivning om elevvurderinger, både for elever med og uden særlige behov. Det ene gælder for den generelle vurdering i forhold til uddannelse og er kædet sammen med den nationale læseplan og de nationale undervisningsprogrammer, og den anden omfatter identificering af elevers særlige undervisningsmæssige behov. I andre lande findes kun én slags lovgivning, som gælder alle former for elevvurderinger.

Med denne viden in mente har man udviklet en fælles arbejdsdefinition på vurdering af elever på de yngre klassetrin i et inkluderende undervisningsmiljø.

Af den internationale litteratur (2005) fremgår det, at selv i engelsktalende lande kan man ikke lave en helt klar terminologisk afgrænsning, og især kan man ikke skelne klart mellem termerne "assessment" og "evaluation" (på dansk altså henholdsvis vurdering og evaluering). I dette projekt er anvendt definitionerne fra Keeves/UNESCO (1994): "assessment" (vurdering) refererer til beslutninger og afgørelser vedrørende individuelle elever (eller små grupper af elever) på basis af en eller anden form for dokumentation. "Evaluation" (evaluering) henviser til undersøgelser af eksterne faktorer omkring eleven som organisering, læseplaner og undervisningsmetoder. Information om vurdering af den enkelte elev kan anvendes som del af en evaluering og kan medvirke til afgørelser, der får indflydelse på skolen og endda systemet, men dette ændrer ikke ved den grundlæggende skelnen mellem termerne (jf. nedenfor).

Denne generelle beskrivelse af vurdering af elever var et af udgangspunkterne for den arbejdsdefinition, man blev enige om at anvende i projektet – en definition, som også er anvendt her. Den lyder:

Vurdering defineres som de måder, hvorpå lærere og andre involverede i elevens undervisningsforløb systematisk indsamler og anvender informationen om elevens resultater og/eller udvikling, i forskellige undervisningsmæssige sammenhænge (akademisk, adfærdsmæssigt og socialt).

Definitionen omfatter alle former for indledende og fortsatte

vurderingsmetoder og – procedurer. Samtidig understreges det, at:

- der er forskellige aktører involveret i vurderingsforløbet. Lærere, øvrigt personale fra skolen, eksternt støttepersonale, men også i mange tilfælde forældrene og eleven selv. De involverede kan anvende deres viden på vidt forskellige måder.
- Vurdering af eleven indbefatter også, at der tages højde for de eksterne lærings- og undervisningsmæssige forhold (og i nogle tilfælde også elevens hjemlige omgivelser).

Det ses også, at agenturets projekt fokuserer på vurdering og altså ikke på evaluering af de eksterne faktorer omkring eleven i undervisningen. Evaluering skal i denne sammenhæng forstås som inddragelse af f.eks. læreren eller andre fagfolk, som medtager en lang række faktorer i undervisningen for at kunne træffe beslutninger om det videre arbejde med eleven. Det kan være indholdet af undervisningsprogrammer, ressourcer, måling af gode resultater osv. Den viden, der opnås om elevens læring gennem en vurdering er naturligvis en af de vigtigste informationskilder også i en evalueringproces, men det er jo ikke den eneste faktor, der spiller ind i denne proces.

Under projektforsøget blev og analyserede deltagerne flere terminologiske begreber vedrørende typer af vurderingsprocedurer og – metoder. F.eks. udtrykkene “on-going assessment” eller “formative assessment” (begge oversættes til dansk med formativ vurdering), “diagnostic assessment” (egentlig diagnostisk testning, men i pædagogisk sammenhæng anvendes termen profiltestning), “summative assessment” (summativ vurdering) og “testing” (testning). Til sidst i rapporten findes en ordliste over de forskellige anvendte termer.

Eftersom projektet handler om vurdering af elever på de yngre klassetrin i et inkluderende undervisningsmiljø, blev man enige om at undersøge, hvilke elever (alderstrin) de yngre klasser omfatter i de enkelte lande, samt hvad der menes med et inkluderende undervisningsmiljø.

Det første spørgsmål lod sig nemt besvare, da alle lande har beskrevet præcist hvilke alderstrin og foranstaltninger, der er omfattet af de yngste klassetrin i deres land.


Derimod er det vanskeligt at blive helt enige om begrebet et inkluderende undervisningsmiljø, og hvilke foranstaltninger og miljøer, der opfattes som inkluderende. Agenturet har tidligere udarbejdet en definition på et inkluderende undervisningsmiljø (f.eks. Meijer, 2003), som ... *et undervisningsmiljø, hvor elever med særlige behov følger størstedelen af læseplanen i den almindelige klasse sammen med deres klassekammerater uden særlige undervisningsmæssige behov ...* (oversat fra den engelske udgave, s. 9).

Under møderne med de udvalgte eksperter blev man enige om at bruge UNESCO's Salamanca-erklæring (1994) som et vejledende princip. Den fastslår, at: *almindelige skoler, som har denne inklusive organisering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse* (s. 8, engelsk udgave).

De mange forskellige slags undervisningsmiljøer og typer af foranstaltninger, der beskrives i de nationale rapporter, viser hvor vanskeligt det er at sammenligne forholdene i de enkelte lande. Alle lande har ... *nået forskellige stationer på deres rejse mod inklusion som den defineres i Salamanca-erklæringen ...* (Peacey, 2006, oversat fra engelsk). Denne rapport kan bibringe landene den nødvendige information til at kunne udvikle en dybere og bredere forståelse for, hvordan vurdering af eleverne kan fremme inklusionsprocessen.

Ordet inklusion har i sig selv ændret betydning, siden det første gang blev anvendt i en undervisningsmæssig sammenhæng. Inklusion handler i dag om en meget større gruppe af udsatte elever end elever med særlige undervisningsmæssige behov. Derfor kan projektets resultater med stor sandsynlighed overføres til andre elevgrupper og udnyttes i undervisningen også her.

Brugen af termen inklusion har også for mange været et forsøg på at løfte idéerne om uddannelse til alle op over "mainstreaming" – niveau. "Mainstreaming" kan i sin mest basale form ses som den fysiske sameksistens mellem elever med og uden særlige behov på det samme sted.



Endelig, når man talte om inklusion på det tidspunkt hvor ordet stadig var forholdsvis nyt i sprogbrugen, betød det for mange at elever med særlige undervisningsmæssige behov skulle have “adgang til læseplanen”. Læseplanen var altså fastlagt, og elever med særlige behov skulle have forskellige former for støtte for at få adgang til den i sin almene form. I dag anvendes termen inklusion med udgangspunkt i, at elever med særlige undervisningsmæssige behov har ret til at få en læseplan som er tilpasset deres behov, og at uddannelsessystemet har en pligt til at sørge for at dette sker. Læseplanen er ikke fast, men udvikles løbende, indtil den er tilpasset hver enkelt elev.

Denne opfattelse går hånd i hånd med tre hovedprincipper:

1. En læseplan for alle tager højde for både akademisk og social læring, og dette skal afspejles i dens anvendelse og målsætninger.
2. Inklusion er en proces og ikke en tilstand. Lærere og pædagoger skal sørge for en løbende udvikling i deres arbejde, for at sikre alle elevers deltagelse og læring.
3. Eftersom langt de fleste elever undervises i det almene skolesystem er “mainstreaming” i form af den fysiske placering af elever med særlige undervisningsmæssige behov stadig en vigtig del af inklusionsprocessen.

Udtrykket “det inkluderende undervisningsmiljø” betyder altså i denne sammenhæng de almene foranstaltninger i skoler og klasser, hvor:

- elever med og uden særlige undervisningsmæssige behov lærer sammen,
- der arbejdes med at udvikle en læseplan, som kan anvendes af alle elever og som sikrer, at alle kan deltage i undervisningen.



2. VURDERING I DEN INKLUDERENDE UNDERVISNING

Vurderingen af elevers læring sker efter forskellige metoder og procedurer i de deltagende lande og har også mange forskellige formål. Både politikker og praksis viser desuden, at der er meget stor forskel på årsagerne til, at man anvender den ene eller den anden metode.

Elevvurderinger gennemføres ikke bare af læreren med det formål at beslutte sig for, hvilke tiltag for elevens læring, der skal iværksættes. Ligesom informationer fra vurderingen kan anvendes i undervisningen, kan de også bruges i administrationen og i udvælgelsesprocedurer, kontrol af standarder for undervisningen, diagnosticering og beslutninger om anvendelse af ressourcer. Der anvendes forskellige former for vurdering til at afgøre elevplaceringer, foranstaltninger og støttetildeling.

I rapporten fra de tyske delstater beskrives situationen, som den også er i hovedparten af de øvrige lande: *... vurderingen af en elevs resultater er en pædagogisk proces, men den er også bestemt af de administrative krav, som er opstillet i lovgivningen.*

Både i den almene undervisning og i specialundervisningen er det det enkelte lands politikker på området, der afgør formålene og dermed også hvilke metoder, lærerne anvender i vurderingen af eleverne. I det følgende vil vi kigge på mulige ligheder og forskelle vedrørende formålene med elevvurderinger i de enkelte lande.

2.1 Vurdering og generelle politikker for undervisning

Alle lande har nogle vigtige fællestræk for vurdering af elever inden for rammerne af de generelle politikker for undervisning. Vi vil kigge nærmere på disse punkter og vil herefter analysere nogle af resultaterne fra de nationale rapporter.

Undervisningssystemerne (politikker og praksis) har naturligvis udviklet sig over tid og i specifikke sammenhænge og er derfor meget forskellige fra land til land. Selv om der er mange ligheder med hensyn til tilgangen til og formålet med vurderingerne, har hvert land også sit eget system. Politikker og praksis er et resultat af de enkelte landes lovgivningsmæssige udvikling, forståelse og opfattelse af



begreberne undervisning og læring⁴.

Systemerne er integrerede i de foranstaltninger, der tilbydes elever både med og uden særlige behov. Der er behov for en undersøgelse af politikker for både den almene undervisning og specialundervisningen for at kunne forstå hvilken indflydelse vurderingen af elever har på undervisning og læring i et inkluderende undervisningsmiljø.


Desuden er der stor forskel både på definitioner og opfattelser af specialundervisning landene imellem. Man har ingen fælles fortolkning af termer som handicap eller særlige behov. Forskellene skyldes mest de forskellige administrative, finansielle og proceduremæssige bestemmelser i landene og afspejler altså ikke den reelle forekomst og de forskellige typer af specialundervisning (Meijer, 2003). Vi vil derfor undersøge de fællestræk, der gør sig gældende blandt landene, samtidig med at der tages højde for forskelle i definitioner og perspektiver for praksis.

Som tidligere nævnt er inklusion ikke et statisk fænomen; den har derimod udviklet sig og fortsætter med at udvikle sig på forskellige måder. I alle lande sker der hele tiden ændringer i holdninger og opfattelser, og politikker og praksis ændres også løbende. Det påvirker naturligvis procedurerne for elevvurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø. Praksis bør derfor undersøges i en bredere kontekst, hvor der også tages højde for de enkelte landes reformer i uddannelsessystemet.

I nogle lande er man i øjeblikket i gang med at foretage ændringer i politikker og lovgivning for inkluderende undervisning, som har særlige konsekvenser netop for elevvurderinger. Det drejer sig om Cypern, Tjekkiet, Danmark, Estland, Frankrig, Italien, Holland, Litauen, Spanien og Schweiz. I Schweiz er det især reglerne omkring finansiering af specialundervisningen, som er under udvikling.

I flamsktalende del af Belgien iværksætter man i øjeblikket pilotprojekter som følge af ændringer i lovgivningen om inkluderende undervisning, og her ændres ligeledes politikker og lovgivning med

⁴ Jf. de nationale rapporter anvendt i projektet www.european-agency.org/site/themes/assessment samt "National Overviews" på agenturets hjemmeside www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



udgangspunkt i viden om og erfaringer med løbende projekter. I Østrig, Tjekkiet, de tyske delstater og Ungarn forbereder man også iværksættelsen af nye politikker og lovgivning for overvågning af kvaliteten i undervisningen. Det vil få indflydelse på inklusion og elevvurderinger, især i relation til vurdering og overvågning af nationale standarder for undervisning og uddannelse.

Alt dette påvirker selvfølgelig udviklingen af politikker og praksis for vurdering i de enkelte lande. Forskellene er tydelige, især på de enkelte landes svar på disse spørgsmål:

- Hvorfor vurderer man eleverne?
- Hvem bruger informationerne?
- Hvem laver vurderingerne og hvem er ellers involveret i processen?
- Hvad vurderes der på?
- Hvordan vurderes eleverne?
- Hvad sammenlignes resultaterne med?


Spørgsmålene har relation til formålene med vurderingsprocedurerne. Der er forskellige perspektiver hvad angår hovedformålet med indsamlingen af information, og derfor vil der også være forskellige svar på spørgsmålene.

Informationer om eleverne udnyttes på forskellig vis i landene. Man kan have nogle overordnede vurderingsprocedurer, som omfatter alle elever og som man bruger til at sammenligne resultater og overvåge generelle standarder for undervisningen. Men alle lande har også mere specifikke procedurer til brug for den enkelte elev, med henblik på at definere vedkommendes særlige behov og bruge informationen i undervisningen. Den indbyrdes vekselvirkning mellem disse procedurer ses på flere forskellige måder i landene.

I det følgende gennemgås hovedformålene med vurdering af elever i et inkluderende undervisningsmiljø. I rapportens bilag findes en oversigt over formålene, som de er defineret i de enkelte landes undervisningspolitikker.

2.2 Vurdering som redskab for identificering af særlige undervisningsmæssige behov

Der er tydelige forskelle på, hvordan informationerne indsamles og



anvendes i de enkelte lande, men alle er enige om nødvendigheden af at fremkomme med en præcis afdækning af elevens særlige undervisningsmæssige behov. Lovgivningen for procedurer til at lave en foreløbig identificering af den enkelte elevs behov er meget klar i alle lande. Men måden, hvorpå elevens behov identificeres ud fra de lovgivningsmæssige rammer, varierer meget fra land til land, og hvert land har sit eget sæt af procedurer, som det arbejder ud fra.

Den foreløbige vurdering af elever, som menes at have særlige undervisningsmæssige behov har to mulige formål:

- at imødekomme de officielle krav om, at elevens behov skal defineres som særlige behov, der kræver afhjælpning i form af ekstra ressourcer for at fremme elevens læring,
- at fremskaffe information til brug i undervisningen med henblik på afdækning af elevens stærke og svage sider på forskellige områder. Sådanne informationer anvendes oftest formativt, f.eks. som basis for udarbejdelse af en individuel undervisningsplan eller andre målsætninger, og ikke så meget som en statusvurdering af eleven.

I de fleste lande defineres en elevs særlige undervisningsmæssige behov trinvist. Nogle steder er de forskellige stadier i processen klart afgrænsede, og som det første tiltag opdager klasselæreren elevens vanskeligheder og forsøger at afhjælpe dem. Dernæst involveres andre specialister fra skolen og til sidst tilkaldes eksperter fra eksterne rådgivningsforanstaltninger.

Indsamlingen af information om elevens stærke og svage sider er en proces som bliver stadig mere specialiseret og detaljeret. Der er som oftest forskellige slags eksperter involveret, især fra sundheds- og socialektoren, samt psykologer. De kan udføre forskellige former for vurdering (ofte profiltestning), som giver indsigt i elevens fungeren på forskellige områder. Alle lande bruger tværfaglige teams i større eller mindre omfang ved elevvurderinger, hvor der skal laves en foreløbig identificering af elevens undervisningsmæssige behov.

Sådanne vurderinger kan laves på alle elever, både i almene skoler og i specialskoler og -klasser. Der er dog nogle procedurer for elever i det almene skolesystem, som ikke altid finder anvendelse i specialskoler og -klasser. Disse beskrives nærmere i det følgende.

2.3 Vurdering som informationsredskab for undervisning og læring

Formativ vurdering anvendes i alle lande og har normalt stor indflydelse på elevens undervisning.


I et inkluderende undervisningsmiljø betyder det, at den formative vurdering:

- har direkte indflydelse på undervisningen for alle elever, uanset om de har særlige behov eller ej,
- normalt ikke sammenlignes med andre former for elevvurdering, da hovedformålet er at fremskaffe information til brug for læreren i den videre planlægning af den enkelte elevs undervisning,
- kan indeholde elementer af summativ vurdering, der er forbundet med visse strategiske punkter i undervisningen.

I lande hvor elevernes læseplan er klart defineret, er formative vurderinger normalt fokuseret på mål og er direkte forbundet med de målsætninger, der er opstillet i den nationale læseplan. Der kan være nationalt definerede retningslinjer for, hvad og hvordan der skal vurderes. I disse lande er udviklingen og brugen af formative vurderinger hovedsageligt varetaget af skoler og lærere i det almene skolesystem. Det falder i tråd med vurderingens formål, nemlig at bruge resultaterne til at planlægge den enkelte elevs videre undervisningsforløb.

De forskellige former for vurdering har ofte samme fokus (indhold) og følger de samme procedurer (metoder) for alle elever. Det er baggrunden for, at de deltagende lande har valgt at fremhæve tre vigtige områder i forbindelse med vurdering af undervisningen af elever med særlige behov:

- nødvendigheden af at sammenkæde resultaterne af en foreløbig vurdering af elevens undervisningsmæssige behov med læseplanens målsætninger,
- nødvendigheden af at sammenholde læseplanens målsætninger og vurderingen med elevens individuelle undervisningsplan eller andre målrettede værktøjer og tiltag,
- nødvendigheden af at ændre eller tilpasse vurderingsmetoderne i den almene skole til elever med særlige behov og/eller vanskeligheder.



Skal en formativ vurdering i den inkluderende undervisning være effektiv er det derfor vigtigt, at lærerne har adgang til og får støtte fra tværfaglige teams af specialister, som kan hjælpe med disse ting.

2.4 Vurdering som redskab til sammenligning af resultater

I nogle lande er det vigtigt, at de vurderingsprocedurer, der kan anvendes på alle elever i den inkluderende undervisning, giver oplysninger om elevens resultater på forskellige tidspunkter i undervisningsforløbet. Til det formål anvendes oftest summative vurderinger, hvor der lægges vægt på:

- information til forældre og andre involverede vedrørende vurderingens "effekt mål",
- point/karakterdeling i forhold til udbyttet af undervisningen.

Ved en summativ vurdering opsummeres elevens resultater fra en række fag, sædvanligvis gennem en given periode, f.eks. et skoleår. Formålet med vurderingen er at sammenligne elevens nuværende resultater, enten med tidligere opnåede resultater eller med klassekammeraternes resultater.

Sammenligning af resultater mellem en gruppe af elever kan give nogle værdifulde informationer om den enkelte elevs fremskridt, men kan også bruges i en bredere sammenhæng, f.eks. til evaluering af specifikke undervisningsprogrammer.

Summative vurderinger er oftest den vurderingsform, som forældre – og de fleste andre – er bedst bekendt med.

Summative vurderinger kan bruges som grundlag for vigtige beslutninger om en elevs skoleforløb. Det kan indbefatte beslutninger om at gå et skoleår om eller at blive visiteret til mere specifikke tilbud for elever med særlige undervisningsmæssige behov.

Ved en summativ vurdering fastslås elevens stærke og svage sider i forhold til nogle specifikke mål, men der gives ikke altid formativ feedback som kan bruges i elevens fremtidige undervisning.

En af lærerens opgaver er at sammenholde vurderingskravene med de målsætninger, der er fastsat i elevens individuelle undervisningsplan. En anden er at få det point- eller karaktersystem, der anvendes

ved vurderingen tilpasset elever med særlige behov og vanskeligheder.

2.5 Vurdering som redskab til kontrol af generelle standarder for undervisningen


Et stigende antal lande sætter stadig mere fokus på at vurdere fælles mål (standarder) for alle elevers undervisning og resultater. I vurderingsprocedurerne er man begyndt at fokusere mindre på den enkelte elevs behov og mere på behovene for hele grupper af elever. I de fleste lande er dette et politisk tiltag, som indgår i en bredere sammenhæng med evaluering af standarder for selve undervisningssystemet.

Der er normalt tale om en form for summativ vurdering, idet informationerne indsamles strategisk i forhold til en national læseplan. Men det væsentligste formål med at fokusere på nationale standarder er oftest et klart politisk ønske om at hæve standarderne for elevernes resultater og forbedre skolernes effektivitet og pålægge dem et større ansvar. Vurderinger og kontrol af elevernes resultater er et vigtigt redskab i beslutningsprocessen om at imødekomme disse målsætninger.

Eleverne gennemgår forskellige "standardiserede" tests eller vurderinger, hvor resultatbedømmelsen svarer til den, der er fastsat i de nationale målsætninger, og som er meget pålidelige. Resultaterne fra de individuelle elevvurderinger indsamles, og nationale såvel som regionale styrelser, skoleledere og lærere bruger dem som grundlag for evalueringen af standarder for elevernes færdigheder, både individuelt og for grupper af elever.

Eleverne vurderes for at se hvorvidt de lever op til de fælles standarder for undervisningen, og ikke så meget for at se hvad de har nået og hvad deres videre læring skal bestå af (som det er tilfældet ved de formative vurderinger). Man bruger ikke nødvendigvis resultaterne fra vurderingen i undervisningen, og i lande hvor summative vurderinger er udbredte er der en klar tendens til at indlemme standardiserede tests i de formative vurderinger, der er udviklet og anvendt af skoler og lærere.

Retten til at deltage i nationale tests for elever med særlige behov i



den inkluderende undervisning samt tilpasning af disse tests til elever med specifikke vanskeligheder er områder, som alle deltagende lande arbejder på at udvikle.

2.6 Afsluttende bemærkninger

I dette kapitel har vi hovedsageligt beskæftiget os med hovedformålene med vurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø i de deltagende lande. Det er ikke muligt at gruppere de forskellige landes systemer ud fra formål alene, da alle lande i et eller andet omfang vurderer eleverne af alle de hidtil beskrevne årsager. Derimod kan man se, at systemerne har udviklet sig som en følge af, at der er blevet stillet krav om forskellige former for information.

Det er ikke muligt her at komme nærmere ind på, hvorfor bestemte formål prioriteres højere i nogle lande end i andre – her må man ty til de enkelte landes nationale rapporter for nærmere beskrivelser. Procedurer og formål er ikke statiske, men de fleste lande har som regel et enkelt formål, der vægtes højere end de øvrige.

De nationalt fastsatte formål kan virke bedst på den enkelte elev med særlige behov i et inkluderende undervisningsmiljø. Vurderinger med disse formål kan defineres, som af Madaus (1998), “high stake” vurderinger. “High stake” vurderinger består af tests og procedurer, der giver oplysninger som både, elever, lærere, skoleledere, forældre, beslutningstagere og samfundet generelt anser for at være et meget vigtigt led i arbejdet med at træffe afgørende beslutninger med øjeblikkelig virkning for elevens undervisning og fremtid.

Et eksempel på “high stake” vurderinger er de årlige nationale vurderinger af skoleelever i England. Skolelederens omdømme og videre karriere kan faktisk afhænge af udfaldet af disse vurderinger, da de offentliggøres i pressen, så forældre og andre kan orientere sig og sammenligne resultaterne fra de enkelte skoler. Vurderings-systemet har derfor stor betydning for de relevante beslutningstagere, både i skolen og på regionalt og nationalt plan.

De fire formål beskrevet i det forrige er alle potentielt “high stake” formål, idet de indsamlede oplysninger bruges på forskellige måder som grundlag for vigtige beslutninger om elevernes – og i nogle tilfælde også både lærernes, skolernes og selve undervisnings-



mets – fremtidsperspektiver.

De formål, som formuleres på grundlag af oplysninger fra vurderingerne, rejser også forskellige muligheder såvel som problemstillinger. Alle lande står lige nu over for en række udfordringer i relation til politikker og praksis for vurderinger af yngre elever i det inkluderende undervisningsmiljø. I det følgende kapitel ses nærmere på disse udfordringer og hvordan de kan håndteres.



3. UDFORDRINGER OG NYE TILTAG

De vigtigste spørgsmål i relation til politikker og praksis for vurdering af elever på de yngre klassetrin i et inkluderende undervisningsmiljø er opstået som følge af holdninger til, hvordan informationen fra vurderingerne kan og bør anvendes. Alle lande lægger megen vægt på:

- i hvilket omfang deres vurderingsprocedurer giver information, som kan bruges til at træffe overordnede beslutninger om undervisningspolitikker,
- om vurderingerne har positive eller negative konsekvenser for den enkelte elev (er der tale om "high stake" vurderinger?),
- om de anvendte procedurer er med til at fremme inklusion eller om de snarere fastholder segregation af eleverne.


Disse spørgsmål tvinger landene til at overveje, hvad de bør fokusere mest på i vurderingerne og hvilke metoder, der skal anvendes. På trods af forskellige metoder, er der dog tre intentioner, som ligger alle lande på sinde:

1. At forbedre elevernes resultater – det gælder både elever med og uden særlige undervisningsmæssige behov – ved en effektiv anvendelse af informationerne.
2. At flytte fokus væk fra foreløbige diagnosticeringer og beslutninger om tildeling af ressourcer, ofte foretaget af eksterne personer, hen imod formative vurderinger, foretaget af klasselæreren og med resultater der kan bruges i den videre undervisning.
3. At udvikle effektive formative vurderingssystemer til det almene skolesystem, ved at lade skoler og lærere tage ansvar for at vurdere elevernes læring, ved at give dem de rette redskaber til at påtage sig dette ansvar og ved at lade dem udarbejde foreløbig identificering af behovene hos andre elever med potentielle særlige behov.

Dette er de tre vigtigste udfordringer, både hvad angår politikker og praksis, i alle de deltagende lande.

Relevante beslutningstagere såvel som fagfolk forsøger at udvikle strategier for en effektiv håndtering af disse udfordringer, og som eksempler på god praksis ser man i alle lande nye tiltag for politikker og praksis.

I det følgende gennemgås de vigtigste problemstillinger i relation til



disse udfordringer, i form af aktuelle nøglespørgsmål.

De enkelte landes forsøg på at håndtere de problemstillinger, der trænger sig på, beskrives i form af specifikke eksempler, fra de nationale rapporter, på nye tiltag for politikker og praksis. Eksemplerne er fremhævet i tekstbokse.

Det skal nævnes, at eksemplerne er valgt med henblik på at illustrere udviklingen i landene, og at læseren bør konsultere de nationale rapporter for at finde mere detaljerede beskrivelser af de enkelte landes håndtering af de pågældende problemstillinger.

3.1 Vurdering som redskab til kontrol af standarder for undervisningen

De deltagende lande interesserer sig alle for de muligheder, der ligger i at udvikle og anvende vurderinger af fælles mål (standarder) til gavn for alle elever. Dette indebærer, at eleverne skal bestå nogle centralt udarbejdede prøver eller vurderinger. Resultaterne kan bruges af lærere eller skoleledere, men primært af beslutningstagere på området, til at evaluere de overordnede standarder for elevernes færdigheder.

Nogle lande har allerede veletablerede strategier for sådanne vurderinger. I landerapporten fra England omtales interessen for vurderinger i relation til fastsættelse af nationale standarder således: *Alle vurderinger foretaget i England skal ses i sammenhæng med regeringens ønske om at hæve standarderne for elevernes færdigheder og at forbedre skolens undervisning. Disse ønsker omfatter alle elever, uanset niveauet af færdigheder eller behov.*

Det er for alle lande en stor udfordring at blive i stand til at bruge resultaterne fra vurderinger af elever (både med og uden særlige behov) til at kontrollere og efterfølgende hæve standarderne for undervisningen. Fra andre undersøgelser, især OECD's PISA-undersøgelse (www.pisa.oecd.org) kan man se de sandsynlige resultater af internationale, sammenlignende undersøgelser, også selv om de har haft en bredere målgruppe end elever på de yngste klassetrin: et stadigt større ønske i de enkelte lande om at delegerede mere ansvar ud til undervisningssektoren, på regionalt såvel som på lokalt niveau, og en deraf følgende tendens til at bruge elevernes færdig-

hedsresultater som en vejledende indikator for beslutningstagning på undervisningsområdet.

Udfordringer

Nationale beslutningstagere såvel som fagfolk bør som et led i denne proces stille sig selv en række kritiske spørgsmål om politikker og praksis for elevvurderinger. Det gælder:

- I hvilket omfang bør de såkaldte “high stake”-mål være knyttet til resultaterne af elevvurderinger? Hvordan kan resultaterne fra standardiserede vurderinger bruges af beslutningstagerne til at fastsætte kvalitetsnormer for undervisningssystemet generelt, men også for enkelte områder? Hvordan kan de bruges til at træffe kritiske beslutninger, som får betydning for skolernes fremtid, undervisningen, lærerne og i nogle tilfælde også eleverne?
- Hvilke rettigheder har elever med særlige undervisningsmæssige behov til at deltage i nationale tests? Og vil alle elever have ret til at blive vurderet efter de samme regler i det almene skolesystem?
- Vil disse rettigheder indbefatte retten til at blive vurderet efter metoder, der er tilpasset den enkelte elevs særlige behov? Hvordan kan de nationale tests tilpasses for at undgå, at elever med forskellige slags behov får yderligere vanskeligheder i en vurdering?
- Hvordan kan man mest hensigtsmæssigt inkludere resultaterne fra elever med særlige behov i de nationale resultatrapporter om elevvurderinger? Hvordan måles disse elevers fremskridt i forhold til de øvrige elever, og hvordan undgår man at “rangordne” enkelte elever, skoler og regioner efter opnåede resultater?

Af den nationale rapport fra England fremgår det, at når der fokuseres så meget på at bruge standardiserede vurderinger, vil det give nogle problemer for elever med særlige behov, som man bør bestræbe sig på at løse bedst muligt. I Sverige foreslås det, at der bør kunne indgås kompromiser mellem beslutningstagerne og de lokale skoler med hensyn til disses betingelser og muligheder.

Nye tiltag

I de nationale rapporter kan man se en række nye tiltag for politikker og praksis, hvor der arbejdes med udfordringer og problemstillinger

ved at bruge vurderingsresultaterne til at kontrollere standarder for undervisningen. Vi vil kigge nærmere på disse tiltag i det følgende og illustrere dem ved hjælp af en række eksempler på, hvordan de er iværksat i landene.

Alle elever, herunder elever med særlige undervisningsmæssige behov, har ret til kvalitet i undervisningen.

I mange lande arbejdes der meget med at sikre kvalitet i undervisningen for elever med særlige behov gennem fastsættelse af en række krav til politikker for undervisning. I England har man f.eks. det politiske initiativ "Every Child Matters" med fokus på elevresultater og krav til alle skoler om at tage højde for alle elevers behov. I Island har man standardiserede, formative vurderinger, som foretages på grundlag af målsætningerne for den nationale læseplan. Disse målsætninger er genstand for store diskussioner om kvalitet og kontrol af "standarder for inklusion" i skolen.

I Ungarn giver kontrol af standarder anledning til diskussion vedrørende alle elevers ret til kvalitet i undervisningen, og der er tendens til at bruge resultater fra nationale standardiserede vurderinger til at sikre denne ret.

Kontrol af standarder som én, men ikke den eneste, målsætning for nationale politikker for elevvurdering.

Stadig flere lande anvender resultaterne fra elevvurderinger i kontrollen med standarder for undervisningen som en del af deres strategi for elevvurderinger. I Island har man en klar politik om, at vurderinger af alle elever som hovedregel skal være formative, hvilket understøtter den anvendte politik om kontrol af nationale standarder for undervisningen. På regionalt plan støttes denne politik også af reglerne for formativ vurdering i det almene skolesystem.

I Danmark arbejdes der i øjeblikket på at introducere et resultatorienteret vurderingssystem, med omfattende nationale tests og summative vurderinger, hvorfra man vil bruge resultaterne til kontrol af standarder for undervisning. Man holder dog fast i, at det stadig er de formative vurderinger, der skal være det vigtigste værktøj i

kvalitetssikringen.

Det østrigske undervisningsministerium har besluttet ikke at lade elever med særlige undervisningsmæssige behov deltage i nationale testordninger. Derimod vil man definere nogle standarder for vurdering af elever med særlige behov, hvor man vil være særligt opmærksom på undervisningsmiljø og procedurer til forbedring af kvaliteten. En ekspertgruppe vil udarbejde retningslinjer for: definition af standarder i et inkluderende undervisningsmiljø, brug af individuelle undervisningsplaner til evaluering og kvalitetssikring, nye procedurer for vurdering af elever med særlige undervisningsmæssige behov, mere fleksibilitet i finansieringen af specialundervisningen, nytænkning omkring lærernes rolle og nye muligheder i uddannelsen af lærere.

Alle elevers ret til at deltage i standardiserede nationale tests.

De allerfleste lande, som har eller er i gang med at indføre nationale procedurer for vurderinger, anerkender elevernes ret til at blive vurderet efter disse procedurer. Det forpligter også landene til at udarbejde nogle klare strategier for:

- at sikre adgang til standardiseret vurdering for elever med særlige undervisningsmæssige behov,
- at sikre, at standardiserede nationale procedurer for vurdering er inklusionsorienterede og ikke fremmer segregation ved at fokusere på elevernes svagheder og dermed øger risikoen for at sætte dem i bås.

De deltagende lande arbejder altså hen imod at udvikle og indføre "universelle vurderingsprocedurer", således at alle tests og vurderinger så vidt muligt skal være tilgængelige for alle elever.

Sådanne tilpassede vurderingsprocedurer er i Tjekkiet og Danmark en del af et nyt system under udvikling. I England har vurdering tilpasset elever med særlige undervisningsmæssige behov været under udvikling i nogen tid. Et eksempel herpå er de såkaldte "P-scales" (P for Performance, altså en slags præstationsskala), hvor de prøver, der indgår i vurderingen er inddelt i sværhedsgrader for de elever med særlige behov, som ikke kan opfylde målsætningerne i

den nationale læseplan.

Genskabte fokus på resultaterne af nationale vurderinger og tests.

I nogle lande er de nye tiltag rettet mod selve procedurerne for vurdering. Det gælder f.eks. i Letland, hvor der lægges megen vægt på problemløsning og knap så meget på resultater og fakta.

I Portugal er nationale vurderinger klart forbundne med kriterierne for vurdering af kompetencer, fordi man gerne vil have lærerne til at forstå hvad, hvordan og hvornår der skal vurderes, så resultaterne fra de nationale vurderinger kan bruges formativt.

Men i mange lande ligger der en vedvarende opgave i at sikre, at der i de nationale vurderingsprocedurer ikke lægges for megen vægt på at foretage sammenligninger mellem elever, lærere, skoler eller regioner. F.eks. i Frankrig, hvor resultaterne fra individuelle elevvurderinger godt nok har reference til nationale vurderingsprotokoller, men hvor man samtidig siger, at de ikke må forlede forældrene til at sammenligne mellem skoler, og at de ikke på nogen måde hænger sammen med tildelingen af ressourcer.

Nationale vurderingsresultater til brug for planlægningen af den enkelte elevs undervisning.

Denne målsætning er efterstræbt i alle lande med nationale procedurer for elevvurderinger, idet den beskriver det virkelige formål med vurderingen, nemlig at resultaterne fra de nationale vurderinger skal bruges konstruktivt til at forbedre den enkelte elevs undervisning.

I Sverige beskriver man et dilemma, som også findes i mange af de øvrige deltagende lande, nemlig balancegangen mellem at bruge vurderingsresultaterne til at forbedre den enkelte elevs uddannelsesmæssige udvikling, og så den offentlige interesse for at få information om skolens fremskridt.

I Island forsøger man at sikre, at nationale vurderingsresultater bruges af beslutningstagerne til at forbedre den enkelte elevs under-

visning, ved at holde resultaterne op mod demografiske indikatorer. På den måde undersøger og evaluerer man altså politikker for regionale finansieringssystemer og foranstaltninger.

Af de nationale rapporter fremgår det, at indførelsen af de ovenfor beskrevne nye tiltag i langt højere grad giver landene mulighed for at opfylde målet om, at nationale vurderingsresultater skal bruge til at forbedre undervisningen og læringen for alle elever, herunder elever med særlige behov.

3.2 Foreløbig identificering af særlige undervisningsmæssige behov som redskab i undervisningen og læringen

Alle lande har en stor opgave i at sikre, at deres procedurer for en foreløbig identificering af særlige undervisningsmæssige behov hos eleverne giver resultater, der kan bruges konstruktivt i undervisningen og dermed gavne elevernes læring. Det betyder, at man skal væk fra den medicinske model, hvor der "diagnosticeres" for mangler hos elever med særlige behov, og hen imod en model baseret på behov for undervisning og læring, hvor læreren i det almene skolesystem pålægges et større ansvar for den foreløbige, og siden hen den formative vurdering af eleven.

I alle lande har man tværfaglige teams af specialister fra forskellige fagområder (sundhedssektoren, den sociale sektor og/eller psykologien) involveret i den foreløbige afgrænsning af elevens behov, og i nogle lande er de også med til at træffe beslutninger om ressource-tildeling og placering af eleven.

Udfordringer

Dette skift i fokus til nu at bruge resultaterne fra de foreløbige vurderinger i undervisningen og elevens læring, i stedet for som tidligere at kategorisere eleverne som følge af en "diagnose", betyder også at landene kritisk må overveje følgende spørgsmål:

- Er der i lande, hvor der lægges megen vægt på en foreløbig identificering af elevernes særlige undervisningsmæssige behov frem for andre former for vurdering, særlig stor risiko for at eleverne segregeres? Vil identificering af disse særlige behov medføre, at flere elever "kategoriseres" som elever, der har brug for særlige støtteforanstaltninger? Hvordan kan man udvikle

retfærdige og objektive procedurer for vurderinger, som mindsker risikoen for kategorisering af eleverne og ikke resulterer i, at flere elever henvises til specialundervisning?

- Hvordan kan man undgå, at en foreløbig identificering af elevens særlige behov leder til "high stake" vurderinger? Hvilke konsekvenser er der af at forbinde de "officielle" vurderinger af elevernes behov direkte med tildelingen af ressourcer? Hvilke strategiske krav vil skoler, lærere og forældre stille til elevvurderinger, hvis vurderingen af behov er direkte forbundet med tildelingen af ressourcer?
- Hvordan kan man reevaluere forbindelsen mellem finansiering eller tildeling af ressourcer og afgrænsning af elevernes behov? Hvordan undgås det, at fordomme og subjektivitet tager overhånd, når vurderingen foretages med henblik på tildeling af ressourcer eller elevanbringelse? Hvordan kan stærke personlige interesser i at fastholde systemets fokus på identifikation af foreløbige behov håndteres?
- Hvad er den korrekte balance mellem de medicinske diagnoser og pædagogiske vurderinger med fokus på en forbedring af undervisningen og elevens læring? Kan de stadig større landvindinger inden for lægevidenskaben med fordel bruges i undervisningen?
- Hvordan organiseres de tværfaglige teams' arbejde med at lave foreløbige vurderinger af elevens særlige behov? Hvem er endeligt ansvarlig for hele vurderingsforløbet? Hvem skal sikre, at resultaterne er brugbare i undervisningen? Og hvem skal sikre, at vurderingen bevarer sit formative formål, når man bruger redskaber, der er beregnet på elever med særlige undervisningsmæssige behov i vurderingen?
- Hvordan kan man i vurderingen af den enkelte elev tage højde for situationer, hvor elevens særlige behov er en følge af omstændigheder i skolen og ikke hos eleven selv? Hvordan kan man ved vurdering af elevens individuelle behov sørge for at disse omstændigheder forbedres? Hvordan tager man højde for skole, hjem og andre ydre omstændigheder i vurderingerne, så der ikke kun sættes fokus på eleven, men også den kontekst, han eller hun befinder sig i?

Nye tiltag

De nationale rapporter foreslår nye tiltag for politikker og praksis som

i det mindste i nogen grad forsøger at løse disse problemstillinger.

Holdningsændringer til, hvilke roller og funktioner en foreløbig vurdering af elevernes behov skal have.

Mange lande nævner foreløbige vurderinger af elevernes behov som et område, hvor der sker udvikling og fornyelse. Her har især to ting særlig bevågenhed:


Den ene nævnes bl. a. af Frankrig, som foreslår at en foreløbig vurdering skal hjælpe eleven frem i det almene skolesystem i stedet for at afdække, hvilken form for segregerede foranstaltninger, eleven måtte have brug for. I Holland går man videre og siger, at man ikke må bruge vurderingen til at lave udførlige beskrivelser af elevens manglende kompetencer, men fra begyndelsen bør gennemføre den med henblik på at forbedre undervisningen.

Rapporten fra Holland tager også fat i det andet område, hvorpå man i øjeblikket oplever udvikling og fornyelse, nemlig at foreløbige vurderinger af elevernes behov skal tage sigte på at forbedre undervisningen, og at man skal undgå at "kategorisere" eleverne. Ved at acceptere en sådan ændring af fokus vil resultaterne fra elevvurderinger ikke blot blive brugt i den officielle beslutningstagning, men også af forældre, elever og lærere som "forbrugere" af disse resultater.

Disse holdningsændringer er tæt forbundne med sammenhængen mellem foreløbige vurderinger og ressourcetildeling. Det er også et område, som er genstand for diskussioner og nye tiltag i mange af de deltagende lande.

Støtte og ressourcer til at imødekomme en elevs særlige undervisningsmæssige behov afhænger ikke kun af en "formel" diagnose og en beslutning om at "identificere" disse behov.

Den foreløbige identificering af elevens behov, der fører til en eller anden "officiel beslutning" om støtte, er også et interesseområde i de deltagende lande. Det gælder f.eks. Estland og England, hvor støtte til elever med særlige undervisningsmæssige behov i det almene



skolesystem ikke nødvendigvis afhænger af en officiel beslutning baseret på en tværfaglig vurdering. Der findes andre muligheder, i form af finansiering og tilrettelæggelse af støtte i det almene skolesystem som helhed.

Nye tiltag på dette område er derfor rodfæstet i politikker for specialundervisningen som helhed. Nedenstående eksempler på nye tiltag for, hvordan man kan bruge resultaterne fra en foreløbig afgrænsning af elevernes behov kan ses som eksempler på god praksis, som kan bruges af beslutningstagerne i arbejdet med at indføre nye politikker for elevvurderinger.

Tværfaglige teams laver foreløbige vurderinger af elevernes behov med klasselærere, forældre og elever som fuldgyldige deltagere i forløbet.

Holdningsændringerne omkring formålet med foreløbige vurderinger af elevens behov hænger i sagens natur sammen med spørgsmål og diskussioner om, hvem der skal udføre disse vurderinger. Alle lande bevæger sig hen mod et scenarium, hvor foreløbige vurderinger af elevernes behov bliver udført af et team af "interessenter" på området. Her spiller forældrene en central rolle, men eleverne selv, klasselærerne og specialister fra forskellige fagområder og med forskellig professionel baggrund (herunder sundhedsområdet, det sociale område og psykologien) skal også inddrages.

I Schweiz har man disse "tværfaglige" teams med fuld deltagelse af forældre og elever, hvilket ses som en god løsning, da de er godt klædt på til at kunne vurdere elevens behov ud fra et helhedsperspektiv. Det er et nyt tiltag, som der også arbejdes med i Holland, hvor lærerne ses som eksperter på undervisningsområdet, forældrene er dem, som har den praktiske ekspertise og erfaring og eleverne selv er også vigtige deltagere i en behovsbaseret vurdering, da de giver vigtige informationer på alle stadier i processen og derfor fungerer godt som samarbejdspartnere.

Nødvendigheden af et fælles fokus på en undervisningsorienteret tilgang til vurderinger understreges endvidere af Spanien, hvor tværfaglige teams arbejder med de samme kriterier, også selv om de har forskellige værktøjer og teoretiske tilgange til arbejdet.

Resultaterne af en foreløbig vurdering af elevens behov bør bruges i udarbejdelsen af en individuel undervisningsplan eller andre målrettede tiltag.

Alle disse nye tiltag tyder på, at resultaterne af de foreløbige vurderinger af elevers behov er ved at ændre beskaffenhed. I de fleste lande bevæger man sig som nævnt væk fra den slags vurderinger, hvor man "diagnosticerer" eleven og hen imod vurderinger, hvor man bruger resultaterne til at udarbejde anbefalinger for undervisningen og elevens videre læring. I Frankrig arbejder man således på, at nationale politikker for foreløbige vurderinger af elevers behov skal sikre, at vurderingerne klarlægger styrker og svagheder hos eleverne og at resultaterne bruges i udarbejdelsen af individuelle undervisningsplaner eller lignende redskaber i elevens læring.

I Cypern, Italien, Holland og Portugal understreges behovet for, at vurderingerne skal ses i et helhedsperspektiv, og at konklusioner og anbefalinger herfra skal føre til konkret handling. I Spanien arbejder man i tværfaglige teams med sådanne vurderinger, hvor der følges op på arbejdet i skolerne for at se, hvordan anbefalingerne udmønter sig konkret i elevens individuelle læseplan.

Dette understreger yderligere behovet for, at foreløbige vurderinger af elevernes behov følges op af formative vurderinger. De er uløseligt forbundne med hinanden. I rapporten fra Island hedder det således, at lægers og psykologers formelle vurderinger af en elevs udvikling er vigtige, men at det er nødvendigt at kæde vurderingernes resultater sammen med praksis i undervisningen på en mere effektiv måde, end det er tilfældet i dag.

Udarbejdelsen af elevens individuelle undervisningsplan kan let komme til at bevæge sig for langt væk fra en vurdering som skal virke i et alment undervisningsmiljø. Derfor støtter regeringen i nogle lande – bl.a. i England – tiltag, som fremmer individuel planlægning af undervisningen for elever med særlige behov i en helhedsorienteret skole, men med individuelle målsætninger og bedømmelser for alle elever.

3.3 Udvikling af politikker og procedurer for formative vurderinger

Næsten alle lande bruger formative vurderinger med henblik på at anvende resultaterne direkte i beslutningerne om undervisningspolitikker og læring. I det almene skolesystem har resultaterne fra de formative vurderinger ofte direkte indflydelse på de læseplaner og den undervisning som følges af alle eleverne, både med og uden særlige behov. Det er derfor et tiltag, som virker inkluderende i praksis, eftersom de metoder og værktøjer, der bruges i vurderingerne ikke er "specialiserede" men oftest de samme, med hensyn til fokus og procedurer, for alle elever.

Udfordringer

Af de nationale rapporter fremgår det, at udfordringen ikke så meget består i at indføre de formative vurderinger i praksis, men snarere i at støtte og fastholde brugen af dem ved hjælp af de rette politikker og retningslinjer.

Landene bør derfor sætte fokus på følgende problemstillinger:

- Har alle elever i det almene skolesystem ret til formativ vurdering? Har elever med særlige undervisningsmæssige behov ret til at blive vurderet efter de samme procedurer og metoder som deres kammerater? Og fremgår disse rettigheder klart af de politiske målsætninger i de enkelte lande?
- Hvem har ansvaret for at udarbejde og iværksætte formative vurderinger? Er det hovedsageligt det almene skolesystem og klasselærerne, eller skal opgaven varetages eksternt? Vil en vis grad af autonomi fra skolernes side virke inklusionsfremmende?
- Hvor kan almene skoler og klasselærere få råd og vejledning til at udarbejde og iværksætte formative vurderinger? Hvordan kan teams af eksperter bedst rådgive? Hvis vurderingerne skal indgå som et led i regeringernes målsætninger for undervisningen, hvilke retningslinjer skal der så være for lærerne?
- Hvordan skal sammenhængen være mellem foreløbige vurderinger af elevernes behov, formative vurderinger og individuelle undervisningsplaner (eller lignende målrettede tiltag) for elever med særlige behov? Hvilke risici er der for at man kategoriserer eleven, hvis den individuelle undervisningsplan kun indeholder en "diagnose" og ikke giver nogen anbefalinger for undervisning og

læring? Hvad skal klasselærerne i det almene skolesystem og eksperterne i de særlige teams, der skal tilbyde hjælp og rådgivning i vurderingerne, gøre for at sikre, at dette ikke sker?

Nye tiltag


I de nationale rapporter findes tydelige eksempler på fornyelse af politikker såvel som praksis. Disse eksempler kan inddeles i forskellige grupper.

Nationale politikker skal fremme formative vurderinger i det almene skolesystem.

Hvis man skal sikre, at de nationale politikker virkelig virker til gavn for formative vurderinger, er der en række punkter at tage højde for. De tre vigtigste drejer sig om den stadig stigende accept af, at ansvaret for elevernes fremskridt ikke kun ligger hos klasselærerne, men at hele skolen og til dels også lokalsamfundet og de beslutningstagere, der har ansvar for undervisningsområdet, er medansvarlige. Det har man taget konsekvensen af i Norge, hvor den enkelte elevs fremskridt nu er et ansvarsområde, som varetages på nationalt plan gennem de politiske beslutningstagere.

Retten til formativ vurdering for elever med særlige undervisningsmæssige behov er et emne, som optager de fleste lande. I Litauen har man f.eks. ikke nogen særskilte procedurer til vurdering af elever med særlige behov i de almene skoler. Alle elever vurderes efter samme metoder. I Estland har alle elever i det almene skolesystem også ret til formativ vurdering, hvilket blev indført ved lov i 1995.

Lige som det er vigtigt at sikre elevernes ret til formativ vurdering, må man ikke glemme, at nationale politikker også skal være til gavn for lærere og skoler, så de kan udføre vurderingerne på de bedste vilkår. Derfor arbejder de fleste lande også på at yde vejledning og støtte til lærere og skoler, der bruger formative vurderinger. Det illustreres bl.a. i den nationale rapport fra Norge, som fremhæver det væsentligste formål med at yde vejledning og støtte til lærerne, nemlig at alle lærere opnår en fælles forståelse af læseplanen, samtidig med at de får konkretiseret dens indhold.



Cypern har prioriteret rådgivning på området og har som følge heraf udviklet mere konkrete retningslinjer til lærere i det almene skolesystem og har fået mange redskaber der kan bruges konstruktivt, både i vurderingsprocedurerne, undervisningen og elevernes læring.

Tjekkiet har skrevet sådanne retningslinjer ind i sit nationale program for undervisning og uddannelse. I Estland er det også planen, at de nye læseplaner skal indeholde retningslinjer til lærere og skoler om formative vurderinger, og i England findes allerede en række standarder ved siden af den nationale læseplan, samt officielle vejledninger for al formativ vurdering.

Der skal være klare redegørelser om formativ vurdering i skolernes udviklingsplaner.

I takt med indførelsen af politikker til fremme af formativ vurdering udvikles også skolernes egne politikker og redegørelser. I Danmark lægger man stor vægt på en stærk skoleledelse og en klar målsætning for vurderinger. Sådanne målsætninger er også i Flamsk Belgien og Ungarn højt prioriterede og er her skrevet ind i skolernes udviklingsplaner og hensigtserklæringer. I Spanien har alle skoler såkaldte programmer for håndtering af elevernes forskelligheder, og vurdering indgår i stigende grad i disse planer.

Samarbejde om formativ vurdering i det almene skolesystem.

Der findes allerede en række eksempler på nye tiltag for støtte til skoler og klasselærere til at udvikle effektive vurderingsprocedurer til brug for elever med særlige undervisningsmæssige behov. De handler om at give det almene skolesystem støtte i form af information og ressourcer. Udviklingen af et godt samarbejde mellem eksperter og klasselærere er også i fokus, dog lægger man vægt på at ansvaret for vurdering af eleverne fortsat skal ligge hos klasselærerne.

I Luxembourg arbejder lærerne i det almene skolesystem ofte sammen i teams, hvor de kan udveksle erfaringer. I Island, Grækenland og Portugal er vurdering af eleverne stadig klasselæ-

ernes ansvar, men de har nem adgang til hjælp fra forskellige støttecentre, hvor man har tværfaglige teams af eksperter til rådighed. I Cypern, Grækenland, Ungarn, Italien og Polen arbejder klasselærere og eksperter sammen i særlige teams efter behov.

I Østrig, Tjekkiet og Grækenland kan almene skoler, klasselærere og forældre få råd og støtte fra specialundervisnings- og rådgivningscentre, som råder over ekspertviden og ressourcer. Også i de tyske delstater har man netværk for samarbejde mellem forskellige aktører på området – f.eks. almene skoler, specialskoler og centre for specialundervisning, og man kigger i øjeblikket på mulighederne for at yde støtte til dette samarbejde. Formative vurderinger, som er dokumenteret i elevens individuelle undervisningsplan er allerede indført i de fleste regioner, og det er skolerne, som selv har ansvaret for at videreudvikle og forbedre de tiltag, der sker på området.

I Flamsk Belgien kører man pilotprojekter med fokus på samarbejde. Specialskoler stiller ekspertbistand til rådighed for de almene skoler og man udveksler erfaringer. Adgangen til ekspertbistand er også udbredt i Norge, hvor særlige centre i form af "modelskoler" med tilknyttede eksperter kan vise andre skoler, hvordan de bedst kan udføre elevvurderinger.

I de nationale rapporter fra Danmark og de tyske delstater fremhæver man behovet for et godt samarbejde mellem førskoleområdet, de almene skoler og særlige teams af vurderingseksperter. Procedurer, hvor der skabes forbindelse og opfølgning fra et trin i skolesystemet til det næste, er nyttige for elever med særlige undervisningsmæssige behov, men også for forældre og lærere.

En bredere tilgang til elevvurderinger med fokus på mere end blot det akademiske indhold.

I stadig flere lande ser man nye tiltag for en bredere tilgang til elevvurderinger med henblik på at dække alle aspekter af elevens skolegang – læring, adfærd, sociale og kammeratlige forhold osv. Både i Ungarn og de tyske delstater ses dette som en nødvendig udvikling i arbejdet med at fremme inkludering af eleverne.

Et andet prioriteringsområde i mange lande er at sikre, at resulta-

terne af en vurdering virkelig kommer både eleven og læreren til gavn. I Polen er der således en stadig stigende interesse for at bruge resultaterne til at give eleverne klar og positiv feedback om deres læring. I Letland og Litauen er man meget bevidst om motivationsfaktoren, dvs. man giver eleverne information om de positive resultater, de har opnået for at motivere dem, samtidig med at man sikrer, at de forstår hvad og hvordan de lærer. Dermed bliver vurderingen et redskab, som eleven kan bruge til at forstå sin egen læring.


Sammenhæng mellem individuelle undervisningsplaner (eller lignende dokumenter) og vurdering.

Alle lande har strategier til at skabe sammenhæng mellem formative vurderingsprocedurer og elevens individuelle undervisningsplan (eller lignende dokument). Vi har fundet tre eksempler, som beskriver de vigtigste områder, hvor der er sket nye tiltag.

Det første findes i Holland, hvor den såkaldte behovsbaserede vurderingsmodel understreger princippet om at alle anbefalinger fra en foreløbig vurdering af elevens behov skal skrives ind i den individuelle undervisningsplan og klart skal beskrive målsætningerne for undervisning og formativ vurdering. Det andet er i Sverige, hvor man gennem politikker og praksis arbejder på at skabe endnu mere sammenhæng mellem vurdering og den individuelle undervisningsplan og på at undersøge, hvordan de to ting bedst kan virke sammen. Endelig har man i Fransk Belgien som en vigtig del af pilotprojekter til fremme af inklusion i de almene skoler indført vurderinger som en del af elevernes individuelle undervisningsplan.

Der skal udvikles nye metoder og værktøjer til klasselærerne i det almene skolesystem.

Udviklingen af nye og anderledes metoder og værktøjer er en opgave, som ligger alle lande på sinde. I hver af de nationale rapporter kan man finde specifikke eksempler på nye værktøjer, som er under udvikling. Det vil føre for vidt at beskrive dem alle her, og læseren henvises derfor til de nationale rapporter for en mere detaljeret beskrivelse af disse eksempler.



Men vi vil alligevel fremhæve to områder, hvor der generelt er sket en fornyelse i anvendelsen af metoder og værktøjer i elevvurderinger. Det første nævnes af Luxembourg, hvor der er tegn på en holdningsændring både hos lærere, elever og forældre med hensyn til de muligheder, der kan findes i allerede eksisterende værktøjer. Især kan de nuværende procedurer for summative vurderinger videreudvikles til at blive værdifulde kommunikationsredskaber mellem forældre, børnene og skolen.

Et andet område, hvor der i øjeblikket sker store ændringer, er selvvurderinger. Her beskriver Østrig, Danmark, de tyske delstater og Ungarn på forskellig vis elevernes behov for selv at blive direkte involverede i vurderingsprocessen.

I Luxembourg mener man også, det er vigtigt at eleven selv er med til at vurdere sin egen læring og dermed får et medansvar for at den fungerer. Island oplever lige nu en markant udvikling, hvor eleverne laver selvvurderinger og derefter fastsætter målene for egen læring.

Alle lande fremhæver nødvendigheden af at videreudvikle de fordele, der ligger i selvvurderinger, både for elever med særlige behov og for lærerne.

Der skal udvikles nye metoder til at registrere elevernes resultater og dokumentation for læring.

Nye metoder og værktøjer i vurderingerne betyder også, at der udvikles nye måder hvorpå resultater og dokumentation kan registreres. På dette område er der også specifikke eksempler på praksis i de enkelte lande, men der er dog nogle generelle udviklingstendenser, som gælder for alle.

I de fleste lande ser man stadig flere elever, som har deres egen "portfolio" – en slags personlig kompetenceattest – med resultater fra den eller de vurderinger, de har gennemgået. I Østrig, Tjekkiet, Danmark, de tyske delstater og Ungarn er der iværksat forskellige tiltag til en videreudvikling af disse portfolioer.

Informationsteknologien spiller i de fleste lande en vigtig rolle ved udarbejdelsen af elevernes portfolioer. I Island bruger man f.eks. i



stor udstrækning bandede interviews og videooptagelser med eleverne i en læringssituation.

Når landene prioriterer udviklingen af nye metoder for elevvurderinger og nye måder at registrere resultaterne på, er det for at kunne give lærerne i det almene skolesystem nogle redskaber, der kan hjælpe dem i arbejdet med at tilpasse vurderinger af elever med særlige undervisningsmæssige behov bedre til den enkelte elev. Flamsk Belgien understreger således sammenhængen mellem en bedre tilpasning af vurderingerne til den enkelte elev og en højere grad af individuelt tilpassede undervisningsprogrammer for elever med særlige behov. Det er to sider af samme sag.


Det mener man også i Island, hvor det i den nationale rapport fastslås, at divergerende undervisningsmetoder er nøglen til vurderinger der fremmer inklusion, og at det er vigtigt at sådanne vurderinger indgår som en del af den generelle udvikling i et inkluderende undervisningsmiljø.

3.4 Afsluttende bemærkninger

De tre vigtigste udfordringer beskrevet i dette kapitel hænger i sagens natur tæt sammen med de formål, som blev gennemgået i kapitel 2. Udfordringerne kan ses som tegn på de enkelte landes nytænkning hvad angår prioritering af formålene. Tre procedurer for vurderinger er fremherskende: vurderinger til kontrol af standarder for undervisningen, vurderinger med henblik på en foreløbig afgrænsning af elevernes behov og vurderinger, hvis resultater har til formål at styrke undervisningen og elevens individuelle læring.

Der er fordele og ulemper ved hver af disse procedurer, og ingen af dem kan defineres som den bedste eller den eneste rigtige løsning. Forskellige omstændigheder kan spille ind: pres fra forskellige politiske eller faglige aktører, manglende opmærksomhed på én procedure eller for megen fokus på en anden, hvilket giver nye udfordringer som igen medfører forandringer og nytænkning. Landene vil naturligvis gerne videreudvikle de synligt positive effekter af disse tre procedurer og begrænse de negative konsekvenser af andre procedurer.

De nationale rapporter beskriver forskellige måder, hvorpå alle lande



forsøger at skabe den bedste balance mellem brugen af de tre procedurer, hvilket kan være en god løsning. En afbalanceret tilgang til elevvurderinger i det almene skolesystem får man, når hver procedure har en positiv afsmitning på de øvrige. Samtidig skal man i politikker og praksis undgå “high stake” vurderinger og begrænse de negative følger af alle former for vurderinger til et absolut minimum, især når det gælder vurderinger af elever med særlige undervisningsmæssige behov.

Den største udfordring for alle lande består i at udvikle systemer og procedurer, så de fremmer og ikke bremser inklusion. Det vil vi se nærmere på i det følgende.



4. INKLUDERENDE VURDERINGER – ANBEFALINGER FOR POLITIKKER OG PRAKSIS

På trods af de deltagende landes forskellige udgangspunkter og problemstillinger ønsker alle, at vurderinger skal fremme og ikke hæmme inklusion af eleverne. Alle diskuterer også, hvordan de bedst kan gøre vurderingsprocedurerne mere inklusionsvenlige for elever med forskellige former for undervisningsmæssige behov.

I nogle lande, f.eks. de tyske delstater og Østrig, har man megen fokus på rettigheder for elever med særlige undervisningsmæssige behov, når det gælder deltagelse i vurderinger i det almene skolesystem. I mange lande peger nationale politikker i retning af, at der er god vilje til at sætte mere fokus på den inkluderende effekt af elevvurderinger i det almene skolesystem, ved at ændre eller tilpasse dem til elever med forskellige former for særlige undervisningsmæssige behov.


Netop tilpasning af vurderinger i det almene skolesystem er genstand for megen opmærksomhed, og man ser overalt en tendens hen imod en slags “universel” vurderingsprocedure, hvor redskaberne bliver designet, så de fra begyndelsen kan bruges af så mange elever som muligt, og så man kun i mindre omfang skal ændre og tilpasse dem de enkelte elevers behov.

Et nyt koncept for vurderinger er ved at vinde indpas. Man kan passende kalde det inkluderende elevvurderinger, hvilket vi vil se nærmere på nedenfor.

4.1 Inkluderende elevvurderinger

På baggrund af input fra de nationale rapporter har vi udarbejdet følgende definition for inkluderende elevvurderinger:

Politikker og praksis for inkluderende elevvurderinger i det almene skolesystem skal så vidt som overhovedet muligt være til gavn for alle elevers læring. Den overordnede målsætning er at fremme en effektiv inklusion og deltagelse i undervisningen for alle udsatte elever, herunder elever med særlige undervisningsmæssige behov.



Opfyldelsen af denne målsætning er betinget af en række faktorer:

Principperne for inkluderende elevvurderinger


- Al vurdering bør udføres med henblik på den bedst mulige udnyttelse af resultaterne i elevernes læring.
- Alle elever bør have ret til at deltage i alle former for vurdering.
- Der skal tages højde for elever med særlige undervisningsmæssige behov ved udarbejdelsen af politikker og retningslinjer for vurderingsprocedurer.
- Alle procedurer for elevvurderinger skal supplere hinanden.
- Elevernes forskelligheder skal opfattes positivt gennem anerkendelse af den enkelte elevs læring og fremskridt.
- Inkluderende elevvurderinger tager specifikt sigte på at forhindre segregering, ved så vidt muligt at undgå alle former for kategorisering af eleverne og ved at sætte fokus på læring og undervisningspraksis, der fremmer inklusion af eleverne i det almene skolesystem.

Fokus

- Formålet med inkluderende elevvurderinger bør være at forbedre læringen for alle elever i det almene skolesystem.
- Alle procedurer, værktøjer og metoder skal kunne udnyttes positivt i undervisningen og i elevens læring og skal støtte lærerne i arbejdet.
- Inkluderende elevvurderinger kan gennemføres efter forskellige procedurer som kan opfylde flere andre formål, ud over at fremme undervisningen og elevens læring. Det kan være i relation til summativ vurdering, foreløbig identificering af en elevs særlige undervisningsmæssige behov eller kontrol af standarder for undervisningen. Uanset hvilke procedurer der anvendes, skal de naturligvis fremme elevens læring, men de skal også være tilpasset formålet, dvs. den enkelte procedure skal kun bruges til det formål, den er bestemt for.

Metoder

- Der findes mange metoder og strategier til at gennemføre inkluderende elevvurderinger. Det vigtige for dem alle er, at de skal kunne bruges til at fremskaffe klar dokumentation for og

-
- 
- viden om elevernes læring.
- Inkluderende elevvurderinger fortæller noget om elevernes udbytte af læringen, samtidig med at læreren får viden og redskaber til at videreudvikle og forbedre læringsprocessen for den enkelte elev eller for en gruppe af elever.
 - Beslutninger baseret på inkluderende vurderinger træffes ud fra aktionsbaserede resultater, hvor dokumentationen for elevens læring er indsamlet over et stykke tid.
 - Inkluderende vurdering kræver, at en bred vifte af procedurer er til rådighed for at kunne dække alle nødvendige områder og fag (både akademiske og ikke-akademiske).
 - Vurderingsmetoderne skal give en "merværdi" i informationen om elevernes fremskridt og udvikling i hele læringsprocessen, og ikke kun enkeltstående oplysninger om et bestemt område.
 - Informationen skal ses i sammenhæng med og bruges på baggrund af den enkelte elevs situation og undervisningsmiljøet, hjemmet og andre faktorer, der måtte have indflydelse på elevens læring.
 - Inkluderende elevvurderinger skal også omfatte en vurdering af faktorer som fremmer inklusionen af den enkelte elev, så den videre beslutningstagning omkring eleven kan foretages på et bredere grundlag.

Aktører

- Inkluderende elevvurderinger kræver aktiv medvirken af både klasselærere, elever, forældre, kammerater og andre aktører som f.eks. et bedømmelsesudvalg.
- Procedurerne for inkluderende elevvurderinger bør udvikles på grundlag af fælles holdninger og værdier omkring vurdering og inklusion samt princippet om, at alle deltager aktivt og yder et godt samarbejde.
- Formålet med al vurdering er at styrke eleven gennem viden om og indsigt i egen læring og at motivere til videre læring.
- Alle elever har ret til at deltage i inkluderende vurderinger, både elever med særlige undervisningsmæssige behov, deres klassekammerater og skolens øvrige elever.

At få udbredt kendskabet til og brugen af inkluderende elevvurderinger bør være en vigtig målsætning for beslutningstagere og fagfolk inden for undervisnings- og uddannelsesområdet. Men det kan kun

gennemføres, hvis de rigtige betingelser er til stede hos beslutningstagerne, hvis skolerne arbejder for det og hvis lærerne får den rigtige støtte og har en positiv holdning til inklusion.

Alle nationale rapporter indeholder forslag til fremme af inkluderende elevvurderinger, både for politikker og praksis. Forslagene kan inddeles i en række nøgleområder i forhold til aktørernes forskellige roller i processen.

I det følgende opstilles forslagene som en række nøgleprincipper (fremhævet i tekstboks) med tilhørende anbefalinger for de forskellige grupper af aktører og beslutningstagere.

4.2 Anbefalinger: Lærere

I alle lande betragtes klasselæreren som den vigtigste aktør i inkluderende elevvurderinger i det almene skolesystem. Projektet viser, at det vigtigste princip for inkluderende elevvurderinger set fra lærerens synsvinkel er:

Brugen af inkluderende elevvurderinger kræver, at klasselæreren har den rette holdning til inklusion, og at han/hun har adgang til ordentlig uddannelse, støtte og ressourcer.

Til dette princip knytter sig følgende anbefalinger:

Holdninger

- Klasselærerens holdning til inklusion og elevvurderinger er afgørende. Positive holdninger kan næres og udvikles af muligheden for ordentlig uddannelse og undervisning til læreren, adgang til de rette ressourcer samt praktisk erfaring med vellykkede inklusionsprojekter.
- Praktisk erfaring, støtte samt uddannelse og undervisning kan udvikle positive holdninger hos lærerne når det gælder: håndtering af elevernes forskelligheder, forståelse af det rette forhold mellem vurdering og læring, forståelse af principperne om lighed og lige adgang til vurdering, en holistisk tilgang til arbejdet, hvor resultaterne kan bruges i praksis og hvor der ikke bliver

fokuseret på elevens svage sider, samt incitament til at involvere elever og forældre, både i vurderinger og i elevens læring.

Uddannelse og undervisning

- Både i grunduddannelser, efteruddannelser og speciallæreruddannelser skal undervisningen sætte klasselærerne i det almenne skolesystem i stand til at udføre inkluderende elevvurderinger.
- Uddannelsen skal give lærerne en solid teoretisk baggrund og forståelse for inkluderende elevvurderinger samt praktisk erfaring med anvendelsen af metoder og værktøjer til at gennemføre dem.
- Uddannelsen skal sætte lærerne i stand til at gennemføre formative vurderinger som et redskab i undervisningen af eleverne. Lærerne skal endvidere lære at sætte klare og konkrete mål for elevernes læring og at bruge vurderingsresultaterne som grundlag for den videre planlægning af undervisningen. I særdeleshed skal uddannelsen give lærerne information og redskaber til at kunne bruge resultaterne fra formative vurderinger i elevernes individuelle undervisningsplaner (eller tilsvarende dokument).

Støtte og ressourcer

- Effektive, inkluderende elevvurderinger kræver et undervisningsmiljø, hvor lærerne har den nødvendige støtte og fleksibilitet samt tilstrækkelige ressourcer.
- Der skal være mulighed for at samarbejde i teams, hvor man kan lave fælles planlægning og udveksle erfaringer, både til gavn for inklusion af eleverne som helhed og for inkluderende elevvurderinger.
- Elever, forældre og klassekammerater skal involveres aktivt i formative vurderinger, hvilket skal planlægges og støttes fra skolens side, af lærerteams og af den enkelte klasselærer.
- Specifik viden om foreløbige afgrænsninger af behov hos eleverne skal formidles til lærerne så de kan bruge den direkte i undervisningen. Den mest almindelige måde, hvorpå dette kan ske, er at lærerne involveres mest muligt i vurderinger med deltagelse af tværfaglige teams af eksperter.
- Lærerne skal have adgang til og bruge opdateret viden om de bedste metoder og den bedste tilgang til inkluderende vurderinger. Derfor skal de også have information om konkrete



- eksempler på nye tiltag, som er brugbare for dem.
- Lærerne skal have adgang til en bred vifte af værktøjer og ressourcer, f.eks. logbøger og portfolioer, men også materialer om vurderinger i ikke-akademiske fag, selvvurderinger og vurderinger af grupper af elever.
 - Lærerne har brug for en fleksibel ordning med hensyn til arbejdstiden samt ekstra tid til de opgaver der følger med selve vurderingen, herunder det tværfaglige samarbejde.

4.3 anbefalinger: Skoler

Skolen er den næste vigtige faktor. Her har projektdeltagerne fundet frem til følgende hovedprincip:

Inkluderende elevvurderinger kræver, at skolerne gør alt hvad de kan for at indføre og fastholde en kultur, som fremmer inklusion, at de planlægger nøje herefter og at de er tilstrækkeligt velorganiserede.

Flere faktorer spiller ind, hvis skolerne skal indrette sig, så de bedst kan fremme inkluderende elevvurderinger.

Skolens generelle "organisationskultur" skal virke fremmende for inklusion og skal give gode betingelser for at gennemføre inkluderende elevvurderinger

- Lærere og skoleledere skal have et positivt syn på inklusion, som giver dem anledning til at omstrukturere undervisningen – herunder elevvurderinger – i overensstemmelse hermed og med henblik på at forbedre undervisningen for alle elever.
- Der skal herske fælles enighed om og forståelse for, at skoleudvikling er den eneste vej frem mod en effektiv gennemførelse af inklusion.
- Ændringer foretaget i undervisningen skal komme alle elever til gode, ikke kun elever med særlige undervisningsmæssige behov.
- Skolens ansatte skal arbejde hen imod udviklingen af en positiv organisationskultur og filosofi, baseret på den holdning, at effektive vurderingsprocedurer er gavnlige for undervisningen og skoleudviklingen.
- Skolens ansatte skal have en fælles holdning til vurderinger som

en integreret del af undervisning og læring og skal være enige om, at alle har et ansvar for at finde og overvinde de barrierer i procedurerne, der kan være til stede for elever med særlige undervisningsmæssige behov.

- Skolens ansatte skal være enige om, at alle har ret til at deltage og aktivt involvere sig i vurderingsprocedurerne, både elever – med og uden særlige behov – og forældre.

Planlægning

- Skolens ansatte skal arbejde for at afgrænse de faktorer i skolemiljøet og i vurderingsprocedurerne, som enten kan tydeliggøre eller skjule nødvendigheden af at vurdere elever med særlige undervisningsmæssige behov.
- Skolen skal udvikle og implementere en overordnet plan eller politik for vurdering af alle elever, inklusive elever med særlige behov. I planen skal indgå retningslinjer for metoder, registrering og kontrol af elevernes fremskridt samt generelle procedurer for evaluering af undervisningsprogrammer. Planen skal også klart vise, hvordan skolen kan afbalancere kravene om rapportering af resultaterne til eksterne myndigheder med behovet for at forbedre læringen for alle elever, især elever med særlige undervisningsmæssige behov.
- Skolens ansatte skal have adgang til kvalificeret undervisning i vurderingsmetoder. Det indbefatter brug af teknikker og praksis i, hvordan man anvender og fortolker vurderingsresultater med forskellige undervisningsmæssige og administrative formål.
- Lærere skal kunne trække på mange forskellige metoder og værktøjer, som dækker alle tænkelige aspekter (f.eks. de adfærdsmæssige og sociale aspekter af elevens læring såvel som det akademiske) og skal kunne tænke elevens resultater ind i forskellige kontekster, også uden for klasseværelset og skolen.

Organisation

- Skolerne skal arbejde for at sikre ressourcer og fleksibilitet i arbejdsprocedurerne for at lette samarbejdet og få en effektiv kommunikation mellem lærere, forældre, eksterne støtte- og rådgivningsforanstaltninger og kontrolpersoner.
- Lærerne skal støtte hinanden gennem udveksling af positive erfaringer og betragtninger og samarbejde omkring ændringer og



- tilpasninger i vurderingsprocedurerne.
- Skolens ansatte skal arbejde på at gøre elevernes læring så individuel som muligt og få eleverne til at deltage aktivt i vurderingen og i indsamling og registrering af dokumentation for egen læring samt planlægning af personlige målsætninger.
 - Skolen skal aktivt fremme udviklingen af forskellige tilgange til vurderinger, som afspejler de forskellige måder, hvorpå eleverne tilegner sig læring. Skolen skal også give mulighed for forskellige måder, hvorpå læringen kan dokumenteres. Dette forudsætter fleksibilitet, så lærerne kan afgøre, hvornår og hvad der skal vurderes, samt adgang til metoder og værktøjer, som støtter elevens foretrukne måde at kommunikere på.
 - Skoleledernes rolle er altafgørende, idet de har det endelige ansvar for en positiv udvikling af inkluderende vurderinger. De skoleledere skal støttes af eksterne organer og af de politikker, der iværksættes på regionalt såvel som nationalt plan.

4.4 anbefalinger: Ekspertteams

Alle lande er enige om nødvendigheden af at have tværfaglige teams, sammensat af forskellige faglige eksperter med specifik viden om elever med særlige behov og deres læring. Det kan være specialister inden for forskellige områder, og de kan indgå i teamet på forskellige tidspunkter i elevens undervisningsforløb, f.eks. ved den foreløbige vurdering af behov eller hele vejen igennem en formativ vurderingsproces.

Projektarbejdet har resulteret i dette hovedprincip:

Ekspertter, som er involveret i vurderinger af elever med særlige undervisningsmæssige behov skal aktivt støtte inkluderende vurderinger i det almene skolesystem.

Hertil knytter sig følgende anbefalinger:

- Ekspertter fra forskellige områder skal være indstillet på at samarbejde helt og fuldt med eleven, familien og klasselæreren.
- Tværfaglige teams af eksperter skal være baseret på samarbejde og arbejde på tværs af faggrænser. Ønsker man at fremme en inklusionsproces hvor der tages hensyn til elevernes forskellig-

artede behov, skal teamet kunne samarbejde og dele deres erfaringer med alle, som på den ene eller anden måde er involveret i inkluderende undervisning.

- Uanset hvilket område medlemmerne af de tværfaglige teams arbejder med (medicin, psykologi og/eller den sociale sektor) skal deres vurderinger af elever med særlige undervisningsmæssige behov ske efter metoder, som lægger vægt på kvalitet frem for kvantitet, ud fra en holdning om, at disse vurderinger er en del af elevens videre læringsproces og ud fra målsætningen om, at resultaterne skal kunne bruges i undervisningen og elevens læring.
- Ekspertene i de tværfaglige teams skal sikre en god balance mellem behovet for en nyttig "diagnose" af elevens individuelle behov og de uheldige følger af en kategorisering af eleven på grundlag af denne diagnose.

4.5 anbefalinger: Politikker for vurdering

Alle lande har en eller anden form for lovgivning, politikker eller retningslinjer for forskellige former for elevvurderinger i det almene skolesystem. Alle lande har også en stærk interesse i at sørge for, at de nationale politikker og beslutninger også følges op i praksis. Her gælder følgende hovedprincip:

Politikker for elevvurderinger skal fremme inkluderende vurderinger og skal udarbejdes under hensyntagen til behovene hos alle udsatte elever, også elever med særlige undervisningsmæssige behov.

De tilknyttede anbefalinger kan inddeles i tre hovedgrupper:

Formål

Hvorfor skal elever vurderes, hvem skal vurdere dem og hvordan skal resultaterne bruges? Disse spørgsmål overvejes, ud fra forskellige synsvinkler, af beslutningstagere og fagfolk i forskellige lande. Uanset hvilke målsætninger vurderingerne opfylder i de enkelte lande, er det dog vigtigt at både beslutningstagere og fagfolk anerkender det helt overordnede formål, nemlig at fremme læring og deltagelse i undervisningen for alle elever.


Det betyder, at:

- Eleverne har ret til at blive vurderet efter en hvilken som helst af de procedurer, der er bedst egnet i den enkelte situation. Alle, også elever med særlige undervisningsmæssige behov, skal have mulighed for at blive vurderet.
- Alle former for vurdering skal kunne bruges af læreren til at fremme elevens læring. Derfor skal alle vurderinger foretages med afsæt i skolens læseplan og elevens individuelle undervisningsplan – eller andet tilsvarende dokument – og skal kunne give forskellige former for dokumentation på elevens læring.
- Undervisningsstandarder skal evalueres, men man bør ikke bruge enkeltstående vurderinger som grundlag for beslutninger om elever, lærere, skoler, politikker, finansiering eller ressourcetildeling.
- Tildeling af støtte, placering af elever og ekstra ressourcetildeling for at kunne imødekomme en elevs særlige behov skal delvist kunne foretages ud fra en foreløbig diagnose eller afgrænsning af behov, men bør ikke være baseret på dette alene.
- Resultaterne fra nationale tests skal indeholde en merværdi til brug for beslutningstagere, øge lærernes og forældrenes forventninger til eleven og hjælpe skolerne og lærerne med at forbedre praksis.
- Skolens resultater skal kunne evalueres ved hjælp af information om praksis såvel som dokumentation fra vurderinger, indsamlet over tid, om individuelle elevers fremskridt.
- Selv om en elevs resultater fra en vurdering indgår i et andet formål, f.eks. evaluering af hele klassens fremskridt, er det vigtigt også at udnytte den til formative formål, altså forbedring af den enkelte elevs læring.
- Alle formål bør formidles klart og præcist til eleverne og deres forældre, så de får et positivt indtryk af vurderinger som et godt redskab til individuel fremgang.

Fokus

For at politikker skal virke til fremme af inkluderende vurdering, er det vigtigt at følgende betingelser er opfyldt:

- De skal eksistere og kunne anvendes inden for rammerne af den givne lovgivning, finansieringspolitik og ressourcetildeling. De skal også kunne fungere sammen med de mere overordnede politikker for specialundervisning og inklusion.

-
- 
- De skal være brugbare til evaluering og kortlægning af god praksis for undervisning, læring og inkluderende vurderinger, så de kan fungere som retningslinjer for videreudvikling.
 - De skal være baseret på grundige overvejelser og forståelse af virkningerne af decentralisering af ansvaret for vurderinger, både på nationalt og lokalt plan. Bureaukratiske vurderingsprocedurer bør undgås og autonomi i skolesystemet bør fremmes, når det gælder iværksættelse og brug af inkluderende vurderingsprocedurer.
 - Skolerne skal have løbende information om og vejledning til at bruge resultaterne fra vurderinger – især fra de standardiserede vurderinger som bruges til kontrol af nationale standarder – til at forbedre politikker og praksis for alle elever, herunder elever med særlige undervisningsmæssige behov.
 - Politikker skal fremme effektive læringsprocedurer for alle elever, idet der lægges vægt på vurderinger som et uundværligt værktøj til kontrol af elevernes fremskridt og til brug ved udarbejdelse af læseplaner og planlægning/tildeling af støtteforanstaltninger til den enkelte elev.
 - Man bør så vidt muligt undgå kvantitative vurderingsmetoder og i stedet gennem de vedtagne politikker støtte skolers, læreres og tværfaglige ekspertteams brug af forskellige slags procedurer, metoder og værktøjer.

Fleksible støttesystemer som fremmer inkluderende vurdering

Efter at have set nærmere på fokus for vurderingspolitikker kan vi fremhæve nedenstående specifikke anbefalinger vedrørende strukturer og systemer for støttetildeling:

- Nationale beslutningstagere skal evaluere og derefter tage hånd om de spørgsmål der opstår omkring ressourcetildeling, fordi man iværksætter politikker til fremme af inkluderende vurderinger. Lærere skal have de rette redskaber til at kunne udføre effektive vurderinger, men beslutningstagerne skal også grundigt undersøge betingelserne for en effektiv iværksættelse af inkluderende vurderinger, i form af tidsforbrug og ressourcer for lærere, skoler og støttepersonale.
- Der er altid en risiko for, at nogle beslutningstagere og skoleledere mener, at inklusion betyder, at der skal færre eksperter på specialundervisningsområdet "på banen" samt at deres viden til en vis grad kan nedprioriteres. Inkluderende vurderinger skal



- indbefatte brugen af ekspertbistand inden for rammerne af den overordnede vurderingsmodel.
- Det er afgørende, at støtte og rådgivning til skolerne organiseres effektivt. Det kræver nogle strukturer for samarbejde og arbejde på tværs af sektorer, både i og uden for undervisningssystemet, som hver især kan tilføre ekspertise til de tværfaglige vurderinger. Dette samarbejde indebærer blandt andet en fælles kontrol af, om og hvordan støtten har givet resultater og om serviceforanstaltningerne er effektive nok.
 - Lærere og støttepersonale skal have kvalificeret undervisning i, hvordan inkluderende vurderinger udføres. Der skal være klare politikker for grunduddannelse såvel som videre undervisning af involverede aktører, så de får den relevante viden og de rigtige færdigheder. Disse overordnede politikker skal sikre, at der i undervisningen lægges vægt på vurdering som problemløsende og ikke problemskabende – sidstnævnte med deraf følgende fokus på elevernes svagheder, hvilket vil være en hindring for inklusion. I al undervisning og uddannelse skal der lægges vægt på at bruge vurderinger til at finde og udvikle elevens styrker og færdigheder som et vigtigt redskab i den videre læring.

4.6 Afsluttende bemærkninger

I anbefalingerne ovenfor fremhæves de aspekter af politikker og praksis, som betinger gode og effektive inkluderende vurderingsprocedurer for elever på de yngre klassetrin i det almene skolesystem. Hensigten er at sætte gang i en debat blandt beslutningstagere og fagfolk og at øge bevidstheden om disse vigtige spørgsmål i relation til inkluderende vurderinger.

Anbefalingerne viser, hvordan vurderinger kan bruges til at fremme læringen for alle elever i det almene skolesystem. Beslutningstagere og fagfolk bør overveje dem grundigt, hvis vurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø virkelig skal fremme inklusion og ikke virke som en hæmsko i stedet.

Dette projekt har beskæftiget sig med elever på de yngre klassetrin, men man er enige om, at grundprincipper, målsætninger og hensigten med inkluderende vurderinger er fuldt ud anvendelige også på andre områder, som f.eks. i relation til tidlig indsats over for småbørn og for ældre elever. Fokus og metoder kan være anderledes, men



principperne kan anvendes inden for alle områder i den inkluderende undervisning.



5. KONKLUSION


Holdningen til vurderinger har i de fleste europæiske lande ændret sig markant i løbet af de seneste år. Det gælder især den ændrede opfattelse af de vigtigste formål med at foretage elevvurderinger. Der er også sket en væsentlig udvikling i forståelsen af, hvordan elever med forskellige former for undervisningsmæssige behov lærer, og man har set en del nytænkning omkring fokus for programmer og målsætninger for undervisningen. Den vigtigste ændring er den større forståelse af de svagheder, der ligger i at opfatte vurderinger som den rene testning af eleverne. De forskellige aktører – beslutningstagere, forældre og endda medierne – er nu langt mere fokuserede på skolernes positive resultater, som følge af denne udvikling.

Man tager nu i langt højere grad højde for elevens omgivelser frem for at "isolere" ham eller hende i en vurdering. Desuden er man gået bort fra engangsløsningerne, hvor man brugte eksterne eksperter uden for det almene system, til nu at gennemføre vurderinger som en løbende proces, hvor lærere, forældre og eleven selv hele tiden forbedrer deres viden til også at omfatte, hvordan eleven lærer og ikke blot hvad han eller hun lærer.

Både tiltag, metoder og værktøjer er blevet udviklet i overensstemmelse med opfattelsen af vurderinger som en fundamental del af elevens undervisning og læring. Det samme gælder de involverede aktører. Man har dog ikke helt overvundet de potentielt negative konsekvenser – f.eks. er den metode, man vælger at vurdere efter, ikke altid den bedste til formålet. Resultaterne kan også nogle gange fortolkes forkert, så de bliver brugt til at tage beslutninger, som ikke opfylder det oprindelige formål med vurderingen, eller som bruges i en forkert sammenhæng.

Spændinger i landenes uddannelsessystemer påvirker også debatten om inkluderende vurderinger. I 1996 udgav UNESCO en hvidbog, *Learning: the Treasure Within*, hvor man har identificeret syv spændingsområder for uddannelse i det 21. århundrede. Mindst tre af disse kan relateres til problemstillinger omkring vurderinger, og de er stadig aktuelle og kræver opmærksomhed:

Spændingen mellem det langsigtede og det kortsigtede – man ser



ofte krav om hurtige svar og nemme løsninger, skønt mange problemer kræver en tålmodig, gennemtænkt og gennemforhandlet reformstrategi. Brugen af resultater fra elevvurderinger til at kontrollere undervisningsstandarder er et godt eksempel på en sådan problemstilling, hvor kravene om hurtige løsninger kan medføre ændringer i politikker og praksis, som ikke altid er veldokumenterede.


Spændingen mellem behovet for konkurrence og optagetheden af lige muligheder – der er behov for at afbalancere konkurrence- incitamentet, som virker motiverende, og incitamentet til samarbejde, som fremmer lige muligheder og social retfærdighed for alle. Elevvurderinger kan være konkurrencebaserede eller de kan målrettes mod at fremme inklusion gennem samarbejde og erhvervelse af fælles erfaringer.

Spændingen mellem den enorme vidensekspansion og vores evne til tilpasning – der er behov for at sikre, at læseplanen dækker alle relevante former for viden, som eleven har krav på, samtidig med at der skal være mulighed for at lære at lære. Her er vurdering et vigtigt værktøj for lærerne til at finde ud af, både hvad eleverne har brug for at lære, men også *hvordan* de bedst lærer det.

Hensigten med nærværende rapport er blandt andet at afklare, hvordan disse spændinger kan gribes an. Derudover skal den vise, hvordan inkluderende vurderinger kan blive et afgørende værktøj for lærere og andre fagfolk i arbejdet med at sikre, at alle elever i den inkluderende undervisning kan få bedre metoder til at lære.

Et af hovedargumenterne i rapporten er, at inkluderende vurderinger skal være en rettesnor for generel praksis. Brugen af inkluderende vurderinger motiverer skoleledere, inspektører og andre fagfolk samt politiske beslutningstagere til nytænkning og omstrukturering af undervisning og læring med det formål at forbedre undervisningen for alle elever.

De deltagende landes centrale budskaber kan afspejles i følgende overordnede konklusion:



Principperne for inkluderende vurderinger er principper, som gavner undervisningen og læringen for alle elever. Nye tiltag og fornyelse af praksis for inkluderende vurdering afspejler god praksis til gavn for alle elever.



REFERENCER

Meijer, C.J.W. (Redaktion) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Fås fra: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Indlæg fra agenturets projektmøde den 20. maj 2006 i Wien.

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO
Verdenskommissionen for uddannelse i det 21. århundrede.



BILAG

Nationale vurderinger

Nedenstående skema viser hvilke former for vurderinger der er formuleret i de nationale politikker for uddannelse og undervisning.

Land	Foreløbig klarlægning af særlige undervisningsmæssige behov	Formativ vurdering	Summativ vurdering	Vurdering af standarder for undervisning
Cypern	✓	✓		
Danmark	✓			Under udarbejdelse
De tyske delstater	✓	✓	✓	Under udarbejdelse
England	✓	✓	Skal indføres	✓
Estland	✓	✓		✓
Flamsk Belgien	✓	✓		
Frankrig	✓	✓	✓	✓
Fransk Belgien	✓	✓		
Grækenland	✓	✓		
Holland	✓		✓	
Island	✓	✓		✓
Italien	✓	✓	✓	✓
Letland	✓			✓
Litauen	✓	✓		✓
Luxembourg	✓		✓	
Norge	✓	✓	✓	
Polen	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Schweiz	✓		✓	Under udarbejdelse
Spanien	✓	✓		
Sverige	✓	✓	✓	✓
Tjekkiet	✓	✓		Under udarbejdelse
Ungarn	✓		✓	Under udarbejdelse
Østrig	✓		✓	Under udarbejdelse



ORDLISTE

Nedenstående ordliste er udarbejdet under projektforsøget af de deltagende eksperter og er derfor en liste over de "arbejdsdefinitioner", som man er blevet enige om at anvende. Nogle ordforklaringer er resultatet af et kompromis mellem deltagerne, da de tilhørende termer kan have forskellig betydning, afhængigt af hvilket land der er tale om og hvilken kontekst de anvendes i.


Behovsvurdering – en beslutningsproces, hvor en bedømmer analyserer elevens problemer og forsøger at finde mulige forklaringer. Hensigten er at udarbejde anbefalinger til en løsning af problemerne. Anbefalingerne bruges ofte som udgangspunkt for elevens individuelle undervisningsplan.

Diagnostisk testning – bruges med henblik på at afgrænse særlige styrker og svagheder på et eller flere områder i elevens funktionsdygtighed. Diagnostisk testning foretages ofte ud fra et medicinsk perspektiv, men ses dog også i en pædagogisk sammenhæng. I sidstnævnte tilfælde bruges på dansk termen profiltestning. Testningen indgår ofte som en del af den foreløbige identificering af elevens særlige undervisningsmæssige behov.

Evaluering – en vurdering af eleven og alle eksterne faktorer, der indgår i undervisnings- og læringsprocessen (herunder en vurdering af elevens læring).

Foreløbig identificering – en afgrænsning af mulige særlige undervisningsmæssige behov hos en elev. Når behovene er indkredset, vil man systematisk indsamle information til udarbejdelse af en profil med beskrivelse af elevens styrker, svagheder og behov. Foreløbig identificering af særlige undervisningsmæssige behov kan indgå som et led i andre vurderingsprocedurer og kan involvere eksterne eksperter uden for det almene skolesystem (f.eks. fra sundhedssektoren). De fleste lande har en særlig lovgivning for foreløbig identificering af særlige undervisningsmæssige behov.

Formativ vurdering – Udtrykket anvendes i mange lande i forbindelse med kvalitativ vurdering, hvor resultaterne bruges som informationskilder til beslutningstagere om undervisningsmetoder og de videre tiltag for elevens læring. De gennemføres oftest i klasseværelset af



læreren og andre fagfolk, som arbejder sammen med denne med henblik på at foretage ændringer i undervisningen som resultat af vurderingen. Det danske begreb “løbende intern evaluering” er bredere, idet det forudsættes, at der netop er tale om en vurdering af hele “systemet”. I England har udtrykket en særlig betydning, defineret i 2002 af den britiske Assessment Reform Group: *Formativ vurdering er en proces, hvor man afsøger og fortolker dokumentation, som eleven og læreren kan bruge til at afgøre, hvor eleven er i sin læring, i hvilken retning han eller hun skal gå og hvordan man bedst kommer videre i den retning.*

Læseplansorienteret vurdering – vurdering, hvor resultaterne måles op mod læseplanen. Læseplansorienteret vurdering bruges til at holde læreren orienteret om elevens fremskridt og problemer i undervisningen, for at kunne afgøre de næste trin i læringen og hvordan undervisningen skal forløbe.

Måling – en vurdering af elevens numeriske resultater (karakterer, points osv.). Måling giver som regel mulighed for at sammenligne elevernes karakterer eller points.

Procesorienteret vurdering – vurdering med henblik på at udvikle elevens læring ved hjælp af ændringer eller forbedringer af læringsmiljøet. De anvendte metoder er som regel meget fokuserede på eleven, f.eks. interviews, portfolioer osv.

Screening – en forudgående testning med henblik på at synliggøre de elever som kan få vanskeligheder senere hen. Screening har alle elever som målgruppe og derfor er de som regel hurtigt udført og lette at administrere og fortolke. Screening er ofte det første skridt i en mere målrettet vurdering (f.eks. profiltestning).

Standardiseret vurdering – indsamling af kvantitative data om elevens fremskridt efter en skala med faste pointtal. Skalaen er standardiseret efter at være gennemprøvet af et større antal elever for at sikre troværdigheden (dvs. kontinuerlige resultater over tid) og validiteten.

Statusvurdering – første vurdering af en elev, enten generel eller inden for et specifikt funktionsområde, med det formål at finde frem til elevens stærke og svage sider på et bestemt tidspunkt. Status-

vurderingen bruges ofte i begyndelsen af et undervisningsforløb, som et udgangspunkt for at vurdere elevens fremskridt over tid.

Summativ vurdering – en enkelt, samlet vurdering af elevens individuelle fremgang hen imod et mål. Summativ vurdering gennemføres oftest som afslutning på et undervisningsforløb. Den er i reglen kvantitativ og har til formål at måle, hvad eleven har opnået, i form af karakterer, der kan sammenlignes med de øvrige elevers karakterer. Summative vurderinger betegnes ofte som *produktorienterede* (bagudrettede, kontrollerende) i modsætning til formative vurderinger, som er *procesorienterede* (fremadrettede, udviklingsorienterede).

Testning – en metode til vurdering af elevens læring på et specifikt område. Tests er som regel standardiserede og forholder sig til en norm, f.eks. for et klasse- eller alderstrin.

Tilpasset vurdering – Vurderingens fremgangsmåde er ændret, så elever med særlige undervisningsmæssige behov har mulighed for at demonstrere deres viden eller kunnen. Man har fjernet de elementer i vurderingen, som hindrer eleven i dette (f.eks. kan skriftlige spørgsmål stilles mundtligt til en elev med et synshandicap).

Tværfaglige ekspertteams – teams af fagfolk inden for forskellige ekspertiseområder (uddannelse, psykologi, social- og sundhedsområdet osv.). Disse teams kan vurdere eleven ud fra forskellige kriterier og kan derfor give en bredere, tværfaglig bedømmelse til brug i den videre læring.

Vurdering – Læreres eller andre fagfolks systematiske indsamling og anvendelse af informationer om en elevs resultater og/eller udvikling på forskellige områder af læringen (f.eks. akademisk, adfærdsmæssigt eller socialt).



ØVRIGE BIDRAGYDERE

Ud over agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore⁵ har følgende udvalgte eksperter bidraget med udarbejdelsen af de nationale rapporter:

I projektets styregruppe deltog: Zuzana Kaprová fra Undervisningsministeriet i Tjekkiet, Christine Pluhar fra Undervisningsministeriet i Schleswig-Holsten samt Preben Siersbæk fra Undervisningsministeriet i Danmark, mail: siersbaek@uvm.dk

CYPERN	Merope Iacovou Kapsali Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
DANMARK	Niels Egelund Martin Wohlers	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk
DE TYSKE DELSTATER	Ulrich von Knebel Anette Hausotter	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de
ENGLAND	John Brown Tandi Clausen-May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
ESTLAND	Aina Haljaste Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FLAMSK BELGIEN	Inge Placklé Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
FRANSK BELGIEN	André Caussin Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
FRANKRIG	Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
GRÆKENLAND	Mara Pantazopoulou Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
HOLLAND	Noëlle Pameijer Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
ISLAND	Þóra Björk Jónsdóttir Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is

⁵ Kontaktoplysninger på agenturets repræsentantskabsmedlemmer og nationale koordinatore findes på adressen: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



ITALIEN	Pasquale Pardi Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
LETLAND	Anitra Irbe Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITAUEN	Laimutė Motuzienė Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBOURG	Joëlle Faber Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NORGE	Yngvild Nilsen Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune. no bjarne.oygarden@utdanningsdir ektoratet.no
POLEN	Jadwiga Brzdak Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Teodolinda Silveira Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
SPANIEN	M ^a Luisa Arranz Victor Santiuste Bermejo Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
SVERIGE	Ulla Alexandersson Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
SCHWEIZ	Annemarie Kummer Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch
TJEKKIET	Jasmin Muhić Věra Vojtová	muhicj@ippp.cz Vojtova@ped.muni.cz
UNGARN	Zsuzsa Hámoriné- Váczy Mária Kópatakiné- Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
ØSTRIG	Peter Friedle Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at

Elevvurdering i et inkluderende undervisningsmiljø – Retningslinjer for politikker og praksis er en sammenfatning af resultater fra agenturets projekt om elevvurderinger. Rapporten er baseret på informationer om politikker og praksis i de 23 deltagende lande.

Projektets fokus er på undervisning og læring i et inkluderende undervisningsmiljø for elever på de yngre klassetrin. Politikker og lovgivning for vurderinger i et inkluderende undervisningsmiljø bliver gennemgået, og det undersøges, hvordan praksis påvirkes af disse omstændigheder. Rapporten behandler også det vigtige spørgsmål om, hvordan man får ændret procedurerne for vurdering, så man kommer væk fra den mangelfulde (medicinsk baserede) model og hen imod en mere interaktiv tilgang med udgangspunkt i elevens undervisning. Det undersøges, hvordan man bedst kan udnytte informationer fra vurderingen af elever i et inkluderende undervisningsmiljø i beslutningsprocesserne omkring undervisning og læring, metoder og tiltag.

Formålet med rapporten er at stille et pålideligt og brugbart informationsmateriale til rådighed for beslutningstagere og fagfolk, som arbejder med vurdering af elever i et inkluderende undervisningsmiljø på de yngre klassetrin. Det omfatter selvsagt fagfolk på specialundervisningsområdet, som har en særlig interesse i, at politikker og praksis virker til gavn for inklusion. Men det omfatter også beslutningstagere og fagfolk med ansvar for udvikling og iværksættelse af politikker for elevvurderinger i den almene undervisning.