

# **Evalueringsformer** **i Social- og Sundhedsuddannelserne**

*Selvevaluering af SOSU-reformen med vægt på evalueringsformer udført af skolerne i Vejle Amt, Ringkøbing Amt og Viborg Amt, 2003-2004.*

**(Rapport fortrolig indtil DEL` s rapport er blevet offentliggjort)**

Udarbejdet af  
Peter Gorm Larsen  
Koordinator for det fælles skolesamarbejde  
Den 3. marts 2004.

# Indholdsfortegnelse

<b>1.0.</b>	<b>Indledning</b> .....	<b>3</b>
1.1.	Disposition.....	3
<b>2.0.</b>	<b>Metode</b> .....	<b>4</b>
2.1.	Afgrænsning af selvevalueringen.....	4
2.2.	Projektledernes indsamling af data.....	5
2.3.	Metodiske kommentarer.....	6
2.4.	Metode bag sammenskrivningen.....	7
<b>3.0.</b>	<b>Beskrivelse af praksis omkring evaluering (fase 1)</b> .....	<b>9</b>
3.1.	Løbende evaluering.....	9
3.1.1.	Praksis for løbende evaluering.....	9
3.1.2.	Det formelle grundlag bag løbende evaluering.....	9
3.2.	Afsluttende evaluering.....	10
3.2.1.	Praksis for afsluttende evaluering.....	10
3.2.2.	Det formelle grundlag bag afsluttende evaluering.....	11
<b>4.0.</b>	<b>Analyse og vurdering af praksis omkring evaluering (fase 2)</b> .....	<b>12</b>
4.1.	Analyse og vurdering af praksis omkring løbende evaluering.....	12
4.2.	Analyse og vurdering af praksis omkring den afsluttende evaluering.....	14
<b>5.0.</b>	<b>Visioner omkring evalueringen (fase 3)</b> .....	<b>18</b>
<b>6.0.</b>	<b>Handlingsperspektiver (fase 4)</b> .....	<b>20</b>
<b>7.0.</b>	<b>Konklusion</b> .....	<b>21</b>
<b>8.0.</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>22</b>
<b>Fig. 1.</b>	<b>Gantt-kort over selvevalueringen</b> .....	<b>4</b>
<b>Fig. 2.</b>	<b>Idematrix</b> .....	<b>6</b>
<b>Fig. 3.</b>	<b>De mange niveauer</b> .....	<b>7</b>
<b>Fig. 4.</b>	<b>Problemer ved løbende evaluering</b> .....	<b>12</b>
<b>Fig. 5.</b>	<b>Problemer ved afsluttende evaluering</b> .....	<b>15</b>
<b>Fig. 6.</b>	<b>Visioner for løbende evaluering</b> .....	<b>18</b>
<b>Fig. 7.</b>	<b>Visioner for afsluttende evaluering</b> .....	<b>19</b>
<b>Fig. 8.</b>	<b>Handlingsperspektiver i forhold til evaluering</b> .....	<b>20</b>

## **1.0. Indledning**

Formålet med rapporten er at bidrage til at *"tilvejebringe et grundigt, alsidigt og systematisk skriftligt materiale"* (Vejl.) som kan være grundlag for Undervisningsministeriets evaluering af SOSU-reformen. Ifølge § 43 om Lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser af 2001, skal loven tages op til revision i folketingsåret 2005-06.

Rapporten er et led i skolernes selvevaluering, hvor det handler om *"at vurdere om de forskellige indholdsmæssige elementer i reformen virker efter hensigten og evt. pege på udviklingsmål for uddannelserne"* (Vejl.).

Rapporten beskæftiger sig kun med evalueringsformer (tema 5), hvor fokus er på *"hvordan prøverne passer til undervisningen, deres antal og form"* (Vejl.).

Rapporten er skrevet med udgangspunkt i tre selvstændige rapporter skrevet af tre projektledere i skolesamarbejdet. Det er sygeplejerske Lisbet Sørensen fra Vejle Amt, fysioterapeut Lotte Mortensen fra Ringkøbing Amt og folkeskolelærer Pia Klostergård Poulsen fra Viborg Amt.

Det er et selvstændigt mål med rapporten her at forsøge at repræsentere projektlederens bidrag så godt som muligt. Fokus er både på ligheder og forskelle, men naturligvis vil der være nuancer som forsvinder. Amterne er anonymiseret.

Koordinator's endelige rapport er godkendt af alle projektlederne og skolernes ledelser, men ansvaret for rapporten hviler alene på koordinator.

Koordinator vil gerne takke for et godt, rettidigt og inspirerende samarbejde med projektlederne.

### **1.1. Disposition**

Rapporten er overordnet disponeret efter skabelonen i vejledning til selvevaluering (Vejl.). Dog har det været hensigten at løsne lidt op således at rapporten kan læses selvstændigt uden at have kendskab til skabelonen.

Indledning og disposition findes i første kapitel (**1.0**). Så følger et metodekapitel (**2.0**), hvor der indledes med at redegøre for, hvordan skolesamarbejdet har grebet selvevalueringen an. Der vil være et afsnit om, hvordan projektlederne har tilvejebragt data fra deres skoler, og der vil være nogle få metodiske kommentarer. Endelig redegør koordinator for metoden bag sammenskrivningen af de tre rapporter. Derefter følger en beskrivelse af praksis omkring evaluering i de tre amter (**3.0**), (fase 1). Så følger en analyse og vurdering af praksis omkring evaluering (**4.0**), (fase 2). Herefter vil der være et kapitel (**5.0**) om visioner omkring evalueringen (fase 3). Endelig afsluttes rapporten med et kapitel (**6.0**) omkring handlingsperspektiver (fase 4) og en sammenfattende konklusion (**7.0**).

## 2.0. Metode

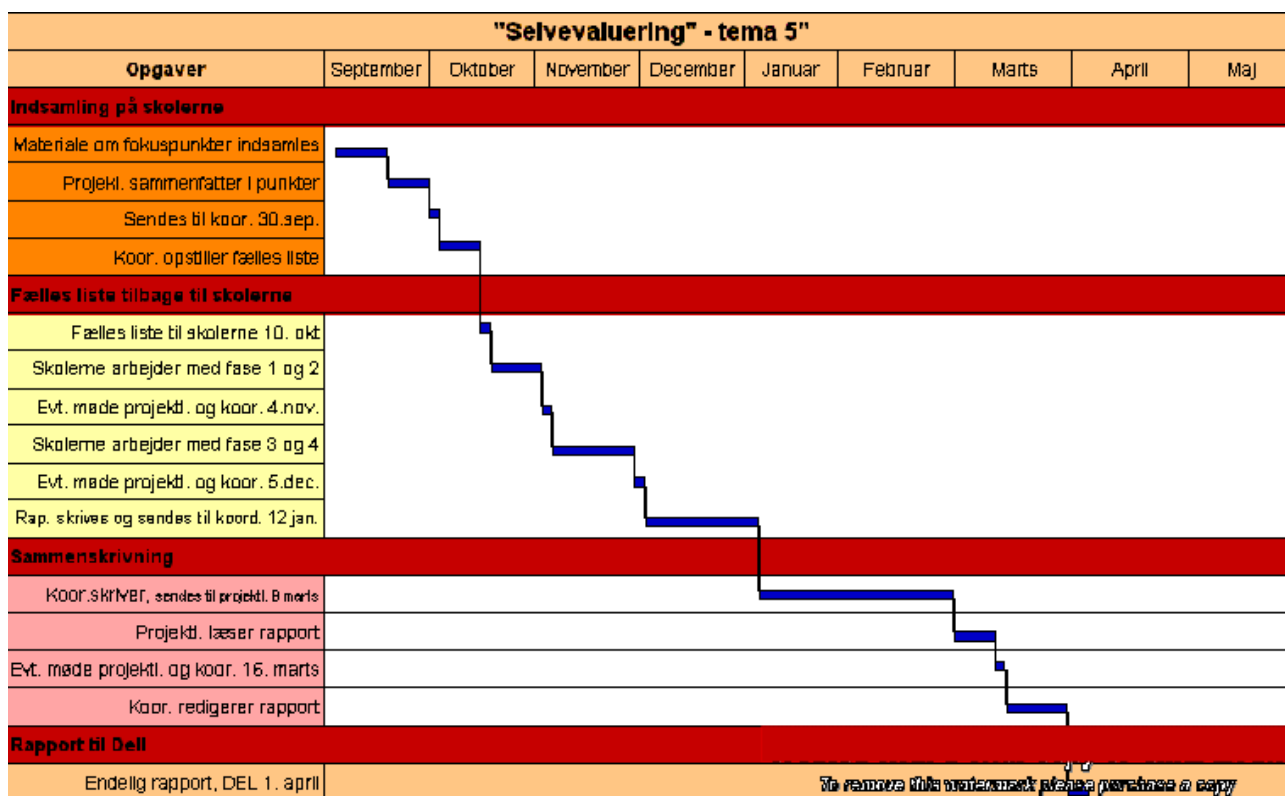
Der indledes kort med en afgrænsning af selvevalueringen (2.1). Herefter følger en beskrivelse af hvordan projektlederne har tilvejebragt data (2.2). Der vil være et afsnit med generelle metodiske kommentarer (2.3). Der afsluttes med et afsnit hvor koordinator redegøre for metoden bag sammenskrivningen af de tre rapporter (2.4).

### 2.1. Afgrænsning af selvevalueringen

Den 21. august 2003 blev der afholdt et møde i Herning, hvor lederne fra skolerne i Vejle, Ringkøbing og Viborg amter lagde rammerne for arbejdet omkring selvevalueringen i skolesamarbejdet.

Den overordnede plan for selvevalueringen ses ud fra Gantt kortet i figur 1.

**Figur 1: Gantt kort over selvevalueringen**



Lederne valgte at fravælge "kulturanalysen" (det uformelle grundlag) fordi der var for få økonomiske midler tilknyttet projektet til at afdække dette aspekt.

Naturligvis er det uformelle grundlag blevet berørt i rapporterne, men det har ikke eksplicit været hensigten at generere data om "...hvordan skolens kultur og uskrevne regler er medvirkende til at forme den måde, der arbejdes med evalueringen..." (Vejl., 23).

Projektlederne har ikke systematisk forsøgt at "...identificere...traditioner, vaner, rutiner og uskrevne regler..."(Vejl., 23).

På mødet blev lederne enige om at:

*"Udgangspunktet for arbejdet bliver bestemmelserne i bekendtgørelsen omkring evaluering. Konkret handler det om at loven skal genfremsættes, og at der er muligheder for at komme med justeringer. Derfor handler det om at finde frem til de problemer og områder i relation til evaluering, som man ikke er tilfredse med på skolerne. Det vil være ønskeligt, hvis det står skarpt og tydeligt." (referat af 25.8.2003).*

Koordinator har derfor valgt at anlægge en problem- og handlingsorienteret tilgang, som lægger sig snævert op til de formelle bestemmelser i loven og bekendtgørelsen.

Lederne blev i øvrigt enige om:

*"...at dele af vejledningen kun skulle have status af at være et idekatalog. De fire faser vil man dog følge ikke mindst, fordi det gør det lettere for koordinatoren at sammenskrive den endelige rapport." (referat af 25.8.2003).*

## **2.2. Projektledernes indsamling af data**

På baggrund af vejledningens fire fokuspunkter (Vejl., 23-24) omkring evaluering (tema 5) præsenterede koordinatoren projektlederne for en simpel matrix (figur 2). Modellen er skabt på baggrund af Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 67-108). Den havde til formål at forenkle og skabe bevidsthed omkring variable, der skulle i spil i forhold til selvevalueringen.

I amt 1 organiserede projektlederen indsamlingen af data på følgende måde. På et lærermøde blev lærerne orienteret om, hvad selvevalueringen handlede om. Derefter gik lærerne ud i gruppearbejde i deres respektive teams i cirka 1 time. Udgangspunktet for gruppearbejdet var idematrixen (figur 2). Efter denne proces blev der valgt 5 lærere, som repræsenterede både grund-, hjælper- og assistentniveau. De skulle i to møder arbejde videre med det materiale, som lærerne var kommet frem med. På baggrund af dette skrev projektlederen sin rapport.

I amt 2 organiserede projektlederen indsamlingen af data ved at foretage et 2 timers fokusgruppe interview af et undervisningsteam. Herudover har projektlederen udarbejdet og behandlet et spørgeskema, som er besvaret af lærerne i teamet. De interviewede har undervisningserfaring indenfor grundforløb, hjælper- og assistentniveau. I undersøgelsen var fagområderne aktivitetsfag, sundhedsfag, medicinsk fag, social- og samfundsfag, naturfag, dansk og engelsk repræsenteret. Projektlederen konkluderer, "at dette team er således repræsentativt for den struktur der er gældende..." på skolen. Dette er baggrunden for projektlederens dataindsamling og udfærdigelse af rapporten.

**Figur 2: Idematrix**

	<b>Løbende evaluering</b>	<b>Afsluttende evaluering</b>
<b>Rytme/hyppighed</b>	<i>Eleverne er ikke gode til at skrive regelmæssigt i deres logbøger.</i>	
<b>Sammenhæng med mål</b>		<i>Der lægges stor vægt på de personlige kompetencer, men de er vanskelige at bedømme i den afsluttende evaluering.</i>
<b>Sammenhæng med indhold</b>		<i>En del af indholdet er tematisk, men den afsluttende evaluering bygger på traditionel skolatisk faglighed.</i>
<b>Sammenhæng med elevers forudsætninger</b>	<i>Er eleverne i stand til at evaluere sig selv på faglige og personlige kompetencer?</i>	
<b>Sammenhæng med arbejdsformer</b>		<i>Arbejder i grupper, men der er individuel eksamination i grundfagene.</i>
<b>Sammenhæng med rammebetingelser</b>	<i>Faglæreren har ikke tid til løbende evaluering. På den måde undervisningen er organiseret (projektarbejde) kan det være svært for den enkelte lærer at bedømme den enkelte elev.</i>	
<b>Sammenhæng med evaluerings form</b>		<i>Der lægges stor vægt på løbende selvevaluering, men det inddrages ikke i den afsluttende evaluering.</i>

I amt 3 blev alle lærere introduceret til selvevalueringen. Der blev nedsat en gruppe med tre personer, hvoraf de to var projektlederne samt en lærerrepræsentant. Gruppen udviklede en spiseseddel i forhold til praksis omkring evaluering. Sedlen blev sendt ud til alle lærerteams. Efter ca. 14 dage fik gruppen et materiale tilbage fra teamene. Det blev analyseret og dannede udgangspunkt for tre fokusområder. En ny spiseseddel til visioner blev udsendt sammen med de tre fokusområder. Dette blev behandlet af teamene, som så efterfølgende sendte nyt materiale tilbage til gruppen. På denne baggrund skrev projektlederen sin rapport.

### **2.3. Metodiske kommentarer**

De data, der kommer frem i rapporterne, er ikke fundet ud fra en traditionel positivistisk og samfundsvidenskabelig vinkel. Der er snarere tale om en hermeneutisk vinkel, hvor det handler om at afdække meninger og forståelser (jf. evt. Bjørndal). Det er således ikke muligt at tale om, at data er repræsentative, og at man kan slutte til alle SOSU-skolerne i Danmark. Man kan heller ikke med sikkerhed sige, at rapporterne afspejler alle læreres synspunkter i de tre amter.

Som det er fremgået, har forskellige lærergrupper være involveret i forskellig udstrækning. Processen synes at sandsynliggøre, at de væsentligste synspunkter på evaluering er kommet frem.

Metodisk er selvevaluering en form for et kvalitativt forskningsdesign med rødder i aktionsforskning (Jarvis, 95-106).

Generelt synes der at være validitet (Hellevik, 1983, 155-171) i undersøgelserne. Projektlederne afdækker synspunkter omkring evaluering ud fra centrale fokusområder. Der er reliabilitet (Hellevik, 1983, 155-171) i data. Projektlederne har stor erfaring og kendskab til området. Det bestyrkes af, at det stort set er de samme forhold der fremdrages i de tre amter.

Det er et metodisk problem ved vejledningen til selvevalueringen (Vejl.) og de tre rapporter, at det kan være vanskeligt for koordinator at vide, hvilke normer, værdier og pædagogiske teorier der ligger bag analyser, vurderinger, visioner og handlingsperspektiver.

Når man i vejledningen skriver, at Undervisningsministeriet ønsker at få tilbagemeldinger fra skolerne om, "...hvad der virker..." (Vejl., 3) kan man være i tvivl om hvad der menes. Vurderingen er meget afhængig af øjnene, der ser. Andre steder i vejledningen bliver det mere klart. Der står f.eks. at "*formålet med ....evalueringen er at vurdere, om de forskellige indholdsmæssige elementer virker efter hensigten...*" (Vejl., 4). Kravet er, at der er klarhed over, hvad hensigten er. Projektlederne synes især at have fokuseret på åbenlyse inkonsistenser i lovgivningen.

Et andet metodisk problem i vejledningen til selvevalueringen, og i nogen udstrækning i rapporterne er, at man bevæger sig på mange forskellige niveauer uden at det altid er klart, hvilket niveau det handler om. Man bevæger sig på grundforløbs-, hjælper- og assistentniveau, og på lov-, bekendtgørelses-, uddannelsesordnings- og praksisniveau. Se figur 3. Det giver mulighed for mange uklarheder, fejlslutninger og forkerte generaliseringer.

**Figur 3: De mange niveauer**

	Loven	Bekendtgørelse	Uddannelses- ordning	Praksis (formel og uformel)
<b>Grundforløb</b>	?	?	?	?
<b>Hjælper</b>	?	?	?	?
<b>Assistent</b>	?	?	?	?

Sammenfattende er pointen, at når lærere, projektledere og koordinator vurderer forskellige aspekter omkring evalueringen er det ikke klart, hvilke pædagogiske og ideologiske perspektiver, der ligger bag vurderingerne.

Metodisk i forhold til selvevaluering bør man også skrive sig bag øret, at fisken er den, der sidst opdager vandet!

## **2.4. Metode bag sammenskrivningen**

I sammenskrivningen er det koordinators hensigt at forsøge at få alle relevante synspunkter med fra de tre amter. I forhold til opdraget fra lederne (jf. afsnit 2.1) vil koordinator primært fokusere på forhold, der direkte relaterer sig til lovgrundlaget og revision af dette. Fokus vil yderligere være på problemområder og forslag til ændringer. Der vil således ikke være analyser af, hvad der fungerer godt (Best Practices).

Koordinator vil ikke lægge vægt på beskrivelser af de forskellige skolars uddannelsesordninger og de uformelle rammer jævnfør afsnit 2.1. Koordinator vil så vidt muligt se bort fra om, der tænkes på grundforløb, hjælper- eller assistentniveau jævnfør figur 3, men fokusere på det generelle for alle niveauerne.

Koordinator anvender en komparativ metode, hvor der både ses på forskelle og ligheder mellem skolerne i de tre amter. Skolerne er anonymiseret. De nævnes ved amt 1, amt 2 og amt 3. Indenfor samme amt er der flere steder flere skoler. Her kan man også opleve forskellige kulturer skolerne imellem.

Når koordinator rubricerer amternes problemområder, visioner og handlingsperspektiver er der tale om et skøn fra koordinators side.

Koordinator anvender ordene evaluere, bedømme og eksaminere mere eller mindre synonymt.

Bemærk at rapporten er fortrolig indtil DEL` s offentliggørelse af deres rapport.



## **3.0. Beskrivelse af praksis omkring evaluering (fase 1)**

Denne beskrivelse tager udgangspunkt i skabelonens fase 1 i vejledningen, dvs. beskrivelse af egen praksis. Kapitlet er disponeret på følgende måde. Det første afsnit beskæftiger sig med den løbende evaluering (3.1). Næste afsnit beskæftiger sig med den afsluttende evaluering (3.2). For begge afsnit gælder, at der vil være underafsnit, hvor fokus først er på praksis, som vi ser den lige nu, og derefter det nedskrevne formelle grundlag.

### **3.1. Løbende evaluering**

#### **3.1.1. Praksis for løbende evaluering**

På alle skoler sker der en løbende evaluering af eleverne. Der anvendes flere forskellige midler til at foretage en løbende evaluering.

- Uddannelsesbogen, hvori elevens uddannelsesplan findes. I denne plan findes elevens faglige og personlige læringsmål. Planen danner udgangspunkt for elevens samtale med kontaktlæreren. I et amt har man to kontaktlærere, som deler et hold.
- Logbogen, hvor der foretages en løbende evaluering af elevens faglige og personlige kompetencer. Kontaktlæreren synes også at tage sig af logbogen og læsning af denne.
- I et amt tager kontaktlæreren sig primært af udviklingen af elevens personlige og læringsmæssige kompetencer igennem elevsamtaler.
- Elevens samtale med faglæreren, hvor udgangspunktet kan være logbogen. I et amt synes faglæreren primært at beskæftige sig med fagmålene i snæver forstand.
- Eleverne foretager løbende selvevaluering ved i grupper at læse op fra deres logbøger.
- I et amt anvender lærerne lærerlogbøger, hvor de løbende evaluerer på undervisningen og elevernes standpunkter i forhold til fagmålene.
- Tests, skriftlige arbejder, fremlæggelser og verbal adfærd på holdet, som kan danne udgangspunkt for en løbende evaluering af eleverne i form af vejledende standpunktsbedømmelser. Der synes at være stor forskel mellem amterne i forhold til vejledende standpunktsbedømmelser. I et amt er det en fast praksis. Der gives ikke en karakter, men en udtalelse der anvender 13 skalaens inddeling i tre kategorier jævnfør bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse. I andre amter synes det at være op til de enkelte lærere om de giver vejledende standpunktsbedømmelser.

#### **3.1.2. Det formelle grundlag bag løbende evaluering**

Det formelle grundlag for den løbende evaluering findes flere steder i Bekendtgørelse om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, BEK nr. 1253 af 29.1.2003.

Der tales om vejledende standpunktsbedømmelse flere steder i bekendtgørelsen, men det relaterer sig kun til praktikuddannelsen.

I bekendtgørelsen er der ikke noget krav om, at eleverne skal have en vejledende standpunktsbedømmelse i teoriperioderne på skolerne. I et amt findes nedskrevne

retningslinier om vejledende standpunktsbedømmelser. De findes som et appendiks til skolens uddannelsesordning.

Lovgrundlaget for den løbende evaluering synes at hvile på kapitel 8 i bekendtgørelsen, som omhandler elevens personlige uddannelsesbog og uddannelsesplan. Det er i særlig grad § 29, hvor der tales om at uddannelsesbogen og planen skal "*fastholde elevens faglige og personlige læringsmål og understøtte elevens læreproces*". Det fastslås i bestemmelsen, at uddannelsesplanen engang imellem skal tages op til revision.

Også § 30 er relevant. Her tales der om at uddannelsesbogen og planen er "*et samarbejdsredskab mellem elev, lærer og praktikvejleder*".

Kapitel 8 synes således at være det formelle grundlag for alle skolers indførelse af logbogen, uden at logbogen er et krav i loven. Kontaktlærerfunktionen nævnes ikke i lovgivningen. Det er ikke alle steder logbogen og kontaktlæreren er skrevet ind i den lokale uddannelsesordning.

I forhold til den løbende evaluering kan også nævnes bekendtgørelsen krav om elevens evne til at selvevaluere. I § 13, som omhandler formålet med udvikling af lærings- og udviklingskompetence tales der om, at eleven gennem uddannelsen "*udvikler sin evne til at kunne vurdere og vælge redskaber til evaluering af egen og andres læreproces*." Det antages, at eleven løbende bliver i stand til at evaluere sig selv. Altså en form for løbende evaluering, som eleven er ansvarlig for.

## **3.2. Den afsluttende evaluering**

### **3.2.1. Praxis for afsluttende evaluering**

På alle skoler sker der en afsluttende evaluering. Det sker på flere forskellige måder, bl.a. afhængig af fag og niveau i uddannelsen. Nævens kan:

- Standpunktsbedømmelser som gives i den sidste skoleperiode. Der gives karakter efter 13 skalaen. Grundlaget for at give karakteren er forskellig. I nogle fag kan det være skriftlige opgaver, f.eks. i dansk og naturfag. I andre fag kan det være projekter, cases, fremlæggelser og tests. I nogle amter synes faglærerne at give standpunkterne på baggrund af, hvad de har registreret hos eleverne igennem de forskellige skoleperioder. I et amt foregår der en reel standpunktsprøve. Det foregår på den måde, at eleverne arbejder i grupper med cases. De forskellige faglærere cirkulerer rundt blandt eleverne i grupperne, og spørger ind til deres fag hos de enkelte elever. Der er afsat et bestemt antal minutter til hver elev. På denne baggrund giver faglæreren en standpunktsbedømmelse af eleven. Standpunktet vil også i nogen udstrækning afspejle, hvad eleven tidligere har præsteret i faget.
- Undervisningsministeriets udtrækning af fag til prøve. Der gives ikke den normale standpunktsbedømmelse, men en bedømmelse på baggrund af prøven. I et amt kan man iagttage, at underviserne alligevel giver uformelle karakterer. Eksamensgrundlaget og formen er afhængig af faget. Der synes at være en forskel på

områdefag og grundfag, hvor områdefag i større grad anvender cases med udgangspunkt i praksis.

- Den afsluttende prøve, hvor elevens samlede viden i forhold til uddannelsen skal afspejle sig. Her synes der også at være forskel amterne imellem. I et amt er det kontaktlæreren der tager eleverne til deres afsluttende eksamen. Et andet sted synes der at deltage flere af elevens lærere i eksamen.

### **3.2.2. Det formelle grundlag bag afsluttende evaluering**

Det formelle grundlag bag den afsluttende evaluering findes i bekendtgørelsen kapitel 9 om standpunktsbedømmelse og prøver. De centrale paragrafer er følgende:

*”§ 32. De kompetencer, der er erhvervet i uddannelserne, dokumenteres ved*

- 1) standpunktsbedømmelser eller prøver i områdefag og grundfag,*
- 2) standpunktsbedømmelser i praktikuddannelsen, samt*
- 3) en afsluttende prøve.”*

*”§ 33. Uddannelserne afsluttes med en mundtlig prøve, der har til formål at vurdere og dokumentere elevens tilegnelse af de faglige og personlige kompetencer, som den enkelte uddannelse har som formål.*

*Stk. 2. Eleven udarbejder alene eller i samarbejde med andre elever et projekt, som danner grundlag for eksaminationen ved den afsluttende prøve.”*

Herefter findes en række specifikke bestemmelser omkring den afsluttende evaluering for hhv. hjælperuddannelsen, assistentuddannelsen, den pædagogiske grunduddannelse samt grundforløbet.

For hjælper- og assistentuddannelsen udtrækker Undervisningsministeriet ét (hjelper) eller to fag (assistent) til prøve. Prøven i et udtrukket områdefag er mundtlig, mens prøven i et grundfag (dansk eller naturfag) følge bestemmelser i bekendtgørelsen for faget. De mange detailbestemmelser for de enkelte fag findes i bilag til bekendtgørelsen. Ifølge § 44 stilles opgaverne til prøver af den enkelte skole. Prøverne tilrettelægges sådan, at det *”sikres, at individuel bedømmelse finder sted”*.

Bekendtgørelsen synes i stort omfang at være blevet omsat mere eller mindre ordret i uddannelsesordningerne for de tre amter. Pladsen tillader ikke en nærmere gennemgang og analyse af de tre uddannelsesordninger.

## **4.0. Analyse og vurdering af praksis omkring evaluering (fase 2)**

Dette kapitel tager udgangspunkt i skabelonens fase 2 i vejledningen (Vejl.), dvs. analyse og vurdering af praksis omkring evaluering. Kapitlet er disponeret på følgende måde. Det første afsnit beskæftiger sig med den løbende evaluering (4.1). Den løbende evaluering analyseres igennem de variable der blev skitseret i idematrixen i figur 2. Med andre ord, den løbende evaluering undersøges i forhold til rytme/hyppighed, sammenhæng med mål, sammenhæng med indhold, sammenhæng med elevens forudsætninger, sammenhæng med arbejdsformer, sammenhæng med rammebetingelser og sammenhæng med den afsluttende evalueringsform. Det næste afsnit (4.2) beskæftiger sig med den afsluttende evaluering som følger samme struktur jævnfør figur 2.

### **4.1. Analyse og vurdering af praksis omkring løbende evaluering**

Indledningsvis præsenteres de problemer, som data har kortlagt i forhold til den løbende evaluering. Se figur 4.

**Figur 4: Problemer ved løbende evaluering**

<b>Problemer ved løbende evaluering</b>	<b>Amt 1</b>	<b>Amt 2</b>	<b>Amt 3</b>
Det er vanskeligt for underviserne i de korte skoleperioder at få overblik over elevernes løbende faglige niveau og dermed standpunkter.	x	x	x
Der er elever der har vanskeligt ved at anvende logbogen Underviserne anvender heller ikke logbogen lige konsekvent.	x		x
Vurdering af de personlige kompetencer er vanskelig.	x	x	
Manglende samarbejde og kommunikation mellem faglærere og kontaktlærere. Evalueringen af eleven opleves ikke som en helhed, men bliver en faglig evaluering hos faglærerne og en evaluering af de personlige kompetencer hos kontaktlæreren.		x	
Eleverne har svært ved at selvevaluere.			x
Vejledende standpunktsbedømmelser tager tid, stresser elever og undervisere.		x	
Den løbende evaluering fylder meget.		x	

I forhold til de formelle bestemmelser konkluderer koordinator, at der ikke synes at være meget skriftlighed omkring den løbende evaluering, logbogen og kontaktlærerfunktionen. Det gælder både i lovgivningen, men også i de lokale uddannelsesordninger.

Tiden der er afsat til elevsamtaler og læsning af logbøger synes dog at være formaliseret i lokalaftaler med underviserne.

Hvordan samarbejdet og kommunikationen er, og skal være, mellem kontaktlærer og faglærere er også uklart i flere amter. I et amt har kontaktlæreren "nødvendigvis" ikke nogen nærmere tilknytning til det hold eleven kommer fra.

Koordinator finder det uklart, hvad formålet er med den løbende evaluering. Er det for at kontrollere om eleven bestiller noget? Lever op til fagmålene? Fange elevens personlige kompetencer? Bidrage til elevens personlige udvikling? Eller hjælpe eleven i dennes læreproces?

I forhold til rytme og hyppighed synes den løbende evaluering at fylde meget.

Den løbende evaluering synes ikke helt at svare til elevernes forudsætninger. Logbogen anvendes i alle amter, men i forskellig udstrækning også indenfor samme amt. Der er mange elever som har vanskeligt ved at anvende logbogen. De har svært ved at undres, reflektere og skrive. Det gælder især brugen af logbogen i skoleperioderne, hvor den synes at virke kunstig. I praktikken synes logbogen mere anvendelig.

I samme åndedrag skal nævnes, at eleverne har svært ved at selvevaluere, og skolerne har vanskeligt ved at leve op til dette krav.

Især grundfagene stiller jævnligt opgaver til eleverne, som kræver skriftlig besvarelse. De er ifølge bekendtgørelsen pålagt denne skriftlighed, og underviserne får rettereduktion. Områdefagene betjener sig mere af cases. Der er dog variation mellem undervisere, fag og amter. I et amt peges der på, at den mangelfulde skriftlighed i områdefagene gør det vanskeligt for underviserne at evaluere eleverne.

Rammebetingelserne synes ikke at være optimale i forhold til den løbende evaluering. Skoleperioderne er korte. Det er vanskeligt for lærerne at danne sig et overblik over elevernes faglige og personlige kompetencer. Et amt oplever det som et problem, at de faglige kompetencer tager faglærerne sig af, mens de personlige kompetencer overlades til kontaktlæreren. Hermed forsvinder helheden. Det er jo problematisk når man i bekendtgørelsens § 3 stk.2. kan læse at *"I tilrettelæggelsen af uddannelserne og undervisningen skal de faglige og personlige kompetencer udgøre en helhed..."*.

I et amt synes rammebetingelser at gøre, at når eleverne arbejder med tværfaglige projekter kan alle fag ikke indgå. Og ofte kan de implicerede faglærere i det tematiske og tværfaglige arbejde ikke være tilstede ved fremlæggelserne, som er en form for løbende evaluering. De forskellige fagligheder varetages så af en enkelt faglærer. De implicerede faglærere læser så evt. de færdige skriftlige projekter.

## **4.2. Analyse og vurdering af praksis omkring afsluttende evaluering**

Indledningsvis præsenteres de problemer som data har kortlagt i forhold til den afsluttende evaluering. Se figur 5.

I forhold til rytme og hyppighed er der et amt der mener, at standpunktsbedømmelserne og prøverne fylder for meget.

Det store fælles problem synes at være den manglende sammenhæng mellem målene i lovgivningen og den afsluttende evaluering. I bekendtgørelsen stilles der krav om tematisk og tværfaglige forløb, mens der samtidig stilles meget præcise monofaglige mål. I § 8 stk. 2 kan man læse at *"En del af skoleundervisningen organiseres i temaer, hvor fagene understøtter hinanden. Den tematiske undervisning tager udgangspunkt i centrale temaer for elevernes fremtidige virke som fagpersoner og organiseres, så den styrker elevernes forståelse af tværfaglige sammenhænge og helheder samt bidrager til udviklingen af personlige kompetencer"*.

Den manglende sammenhæng giver problemer i forhold til at etablere gode tematiske og tværfaglige forløb, men også i forhold til at få en tilstrækkelig monofaglig fordybelse. På nogle skoler arbejdes der meget projektorienteret og tværfagligt. Her kan det blive vanskeligt for faglærerne, at give en bedømmelse. Faglærerne er bange for at afgive timer til tematiske og tværfaglige forløb, fordi de er forpligtet til at opfylde de mange fagmål i bekendtgørelsen. Der er enighed i amterne om, at der er for mange fagmål. Det nævnes også, at eleverne kan have svært ved at forstå målene. Målene er formuleret uklart og indviklet.

De mange faglige mål, og den monofaglige evaluering (er) opleves af eleverne, som om SOSU-uddannelserne blot er en fortsættelse af folkeskolen eller anden traditionel boglig uddannelse.

Der synes at være en manglende sammenhæng mellem vægten på tematisk og tværfagligt arbejde, og så de mange forskellige niveauer i grundfagene (f.eks. D,E,F). Det gør det vanskeligt at planlægge og gennemføre den daglige undervisning, men også evalueringen bliver kompleks.

I amterne er man enige om, at det i for stor udstrækning er fagmålene der kommer til at styre undervisningen. Det er på bekostning af det tematiske og tværfaglige samarbejde, som bekendtgørelsen også lægger op til.

Det synes også paradoksalt, at der er mange fagmål i bekendtgørelsen, der skal efterleves og kontrolleres samtidig med at bekendtgørelsen fokuserer på elevernes individuelle forudsætninger, selvstændighed, egne læreprocesser, og egne læringsmål.

I §3 stk. 3 kan man bl.a. læse at *"...der skal tages udstrakt hensyn til elevernes individuelle forudsætninger for at tilegne sig uddannelsernes indhold og elevernes individuelle måder at tilegne sig faglige og personlige kompetencer på"*.

**Figur 5: Problemer ved afsluttende evaluering**

Problemer ved afsluttende evaluering	Amt 1	Amt 2	Amt 3
Manglende tid pga. korte perioder, mange mål, meget stof og en traditionel opdeling i af tiden i skemaer med lektioner samt store hold.	x	x	x
For mange fagspecifikke mål. Der er fagmål som gentages.	x	x	x
Uoverensstemmelse i lovgivningen. Der skal arbejdes tematisk og tværfagligt, men der skal ofte evalueres monofagligt.	x	x	x
I den daglige undervisning anvendes gruppearbejde, men ved eksamen skal eleverne gå op individuelt. Det gælder for dansk.	x	x	x
Når en gruppe går til eksamen skal bedømmelsen være individuel på trods af, at projektet er fremstillet i et gruppesamarbejde.	x	x	x
Integration af grundfag og områdefag i tematiske tværfaglige forløb er vanskelig. Faglærerne er bange for at afgive timer, fordi lærere og elever ikke er sikre på, at de kan opfylde de monofaglige mål, som står nævnt i bekendtgørelsen.	x	x	x
Det er vanskeligt at evaluere tematiske tværfaglige forløb, når der indgår flere forskellige fag, med forskellige mål.	x	x	X
Vurdering af de personlige kompetencer er vanskelig i den afsluttende evaluering.	x	x	x
For meget teori og for lidt orientering mod praksis i evalueringerne.	x	x	
Det skriftlige produkt til den afsluttende prøve bedømmes ikke særskilt, men danner kun grundlag for eksaminationen. Hvad forstår bekendtgørelsen ved et projekt?	x		x
Det (de) fag der bliver udtrukket til prøve danner udgangspunkt for en traditionel monofaglig eksamination. Afsluttende prøver afspejler ikke det tematiske og tværfaglige samarbejde, men traditionel faglig eksamen.		x	x
Svært for eleverne at forstå målene.		x	x
Grundfagene er dårligt repræsenteret i den afsluttende prøve. Her synes det at være områdefagene, der dominerer.		x	x
De mange niveauer i grundfagene gør det vanskeligt, når der skal arbejdes tematisk og tværfagligt, samt når der skal evalueres.		x	
Ifølge bekendtgørelsen skal eleven arbejde med egne mål og læreproces, men omvendt skal eleven også nå en række traditionelle fagmål, som der evalueres på baggrund af.		x	
Manglende tid til at underviserne kan tilvejebringe tilstrækkelig dokumentation som udgangspunkt for standpunktsbedømmelserne. I områdefag gives der ikke retterreduktion. Standpunkterne gives på baggrund af "fornemmelser". Ofte er der tale om store hold.	x		
Standpunktsbedømmelserne bliver til standpunktsprøver, hvor faglærerne har meget kort tid til at bedømme eleverne. Standpunktsprøverne fylder meget i elevernes bevidsthed.		x	
Det er et problem, at der ikke gives standpunktsbedømmelse i det (de) fag Undervisningsministeriet har udtrukket til prøve.			x
Vanskeligt for underviserne at give karakterer efter 13-skalaen. Foretrækker bestået/ikke bestået.		x	
For mange afsluttende prøver og standpunktsbedømmelser i de korte skoleperioder.		x	
Lodtrækning i dansk og tildels naturfag afspejler ikke den daglige arbejdsform. Der er ikke sammenhæng til de andre prøveformer.			x

I forhold til elevernes forudsætninger finder et enkelt amt det problematisk, at der er elever, der ikke har forudsætninger for engelsk. De har igennem deres folkeskole kæmpet med blot at lære dansk. Amtet mener, at det ikke er rimeligt, at de skal evalueres i engelsk.

Den afsluttende prøve bliver problematiseret af flere amter. Prøven er mundtlig, men der tages udgangspunkt i et projekt. Hvad forstås ved projekt? Hvorfor indgår projektet ikke i bedømmelsen? Der synes at være en tendens til at grundfagene ikke rigtigt bliver præsenteret i den afsluttende prøve. I et amt har eleverne ikke ret til at få faglig vejledning fra andre faglærere end den, som er eksaminator til den afsluttende prøve. Eksaminator kommer fra områdefagene og er ofte sygeplejeske.

Den afsluttende prøve synes således ikke at ”*vurdere og dokumentere elevens tilegnelse af de personlige og faglige kompetencer som den enkelte uddannelse har som formål*” (bekendtgørelsens § 33).

Generelt er der meget uklarhed over, hvordan man i den afsluttende prøve skal bedømme elevens personlige kompetencer. Her er der ikke meget hjælp at hente i bekendtgørelsen.

Ifølge koordinator skal de personlige kompetencer bedømmes efter 13-skalaen jf. bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse. Skalaen fokuserer på det kognitive, og synes at være bygget op efter Blooms taksonomi (Damberg, 1998, 79-81). Der tales om viden og færdigheder. Spørgsmålet er, om man kan få 10 i empati? Om empati er viden eller en færdighed? Hvis empati er en affektiv størrelse kan 13-skalaen så anvendes? Hvilken retssikkerhed har eleven i forhold til at klage over en bedømmelse hvori indgår elevens personlige kompetencer? Hvad er eksamensgrundlaget? Et amt nævner, at der ikke blandt underviserne er konsensus omkring, hvad indholdet er i de personlige kompetencer.

I forhold til den afsluttende evaluering sammenhæng med arbejdsformer synes der også at være et problem. Evalueringerne er traditionelle eksaminationer, hvor der gives individuelle bedømmelser efter 13-skalaen. Elevernes daglige arbejdsform er gruppearbejde. For faget dansk gælder, at der ofte arbejdes i grupper, men at eleverne kun må gå individuelt til eksamen.

Det forekommer paradoksalt, at individuelle standpunktsbedømmelser og prøver fylder meget på skolerne. Ikke mindst fordi mange af eleverne ikke har de bedste oplevelser og erfaringer fra folkeskolen. Mange har valgt en grundlæggende social- og sundhedsuddannelse for at komme tættere på praksis og væk fra det rent skolastiske.

I forhold til rammebetingelser synes skolerne, at der ikke er meget tid set i relation til de mange mål der skal opfyldes. Skolernes tid synes at være struktureret efter en traditionel skemaopdeling i lektioner. Det gør det vanskeligt for lærerne at få et ordentligt kendskab til eleverne som kan danne baggrund for standpunktsbedømmelserne. Skemaerne vanskeliggør tematisk og tværfagligt samarbejde. Nogle skoler mener, at standpunkterne bliver givet på et noget overfladisk og tilfældigt grundlag.

I den forbindelse virker lodtrækningsprincippet, dvs. hvilke(t) fag der skal eksamineres i, og lodtrækning af spørgsmål til prøven, umoderne, gammeldags og meget skolastisk. Her ser man bort fra elevernes modenhed, selvstændighed, forudsætninger og egne læreprocesser samt evner til at selvevaluere. Hvis man tog bekendtgørelsens tale om udvikling af elevernes personlige kompetence alvorligt kunne man, ifølge koordinator, lade



det være op til eleven selv, hvordan den samlede afsluttende evaluering skulle foregå. Så kunne man måske netop fange de personlige kompetencer.

I de tre rapporter er der ikke nævnt det forhold, at SOSU-reformen bl.a. havde til hensigt, at eleverne skulle kunne anvende de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser som et skridt på vejen til videreuddannelse. Netop derfor behøver der at være særlige krav til evalueringen. I § 1. stk. 3 kan man læse, at formålet med de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser bl.a. er at ”....styrke deres (elevernes) muligheder og interesse for videre uddannelse.”

Koordinator finder sammenhængen mellem den løbende evaluering og den afsluttende evaluering uklar. Har den løbende procesevaluering sit eget formål eller skal den støtte den afsluttende evaluering?

Generelt kan det konstateres, at der anvendes meget tid og mange ressourcer på løbende og afsluttende evaluering. Tid og ressourcer, der kunne have været anvendt på andre formål og aktiviteter.

Projektlederne har set figur 4 og 5. I den sammenhæng blev det klart, at projektlederne kunne tilslutte sig til mange af de problemer som måske ikke var nævnt i deres egen rapport. Der synes således at være generel konsensus omkring identifikationen af problemer vedrørende lovgrundlaget omkring evaluering.

## **5.0. Visioner omkring evaluering (fase 3)**

De tre rapporter næver en række visioner. Der er ikke så stort et sammenfald i rapporterne, som i forhold til identifikation af problemer jævnfør kapitel 4.

I forhold til figur 6 ser man klart, at skolerne ønsker mere tid, så de kan udvikle den løbende evaluering. Der er således ikke tale om visioner, hvor bekendtgørelsen foreslået ændret, men mere et spørgsmål om skolernes interne organisering af tid og ressourcer.

Indirekte slutter koordinatoren, at skolerne således er tilfredse med tiltag som uddannelsesplan og uddannelsesbog. Man ønsker blot mere tid til at implementere og udvikle disse tiltag.

**Figur 6: Visioner for løbende evaluering**

<b>Visioner for løbende evaluering</b>	<b>Amt 1</b>	<b>Amt 2</b>	<b>Amt 3</b>
Tid til at alle faglærere kan mødes med kontaktlæreren inden elevsamtaler. Den løbende evaluering i forhold til områdefag og grundfag skal være en proces, hvor eleven arbejder med selvevaluering i samarbejde med fag- og kontaktlæreren.		x	x
Udviklingsarbejde i forhold til logbogsskrivning og udfyldelse af uddannelsesplan. Fremme elevernes evne til at evaluere og reflektere. Opprioritering af elevernes arbejde med den personlige uddannelsesplan.	x		x
Mere tid til elevsamtaler.			x
Mere tid til den enkelte undervisers daglige arbejde med evalueringen, men også til udviklingen af logbog og uddannelsesplan			x

Det fremgår klart af figur 7 som beskæftiger sig med visioner for den afsluttende evaluering, at alle amter har en vision om færre fagmål, som er formuleret i et klart sprog. Flere amter har en vision om at evalueringerne skal være mere praksisorienterede fremfor målenes vægt på teori. Det vil også give mulighed for at underviserne bedre vil kunne evaluere elevernes personlige kompetencer.

Der er en vision om, at man gerne vil udvikle prøverne ved at gøre dem mindre snævert fagligt orienteret og mere tematiske og tværfaglige. I det hele taget vil man gerne på skolerne udvikle det tematiske og det tværfaglige.

Et af amterne skiller sig ud ved at have mere "revolutionerende" visioner i forhold til lovgivningen. De ønsker, at ophæve distinktionen mellem områdefag og grundfag. Grundfagene integreres i områdefagene. De mange niveauer i grundfagene fjernes. De ønsker at afskaffe karakterne, og kun arbejde med bestået/ikke bestået. De mener ikke at Undervisningsministeriet skal udtrække fag til prøve. Generelt har amtet en vision om en evaluering, som tager mere hensyn til helheden. Hvor faglige og personlige kompetencer bliver bedre integreret end tilfældet er nu. Hvor elevernes oplevelser fra praksis kommer mere i centrum.

**Figur 7: Visioner for afsluttende evaluering**

<b>Visioner for afsluttende evaluering</b>	<b>Amt 1</b>	<b>Amt 2</b>	<b>Amt 3</b>
Færre fagmål nedskrevet i et forståeligt sprog.	x	x	x
Den afsluttende prøve skal være mere praksisrelateret. Også for at få lejlighed til at evaluere de personlige kompetencer. Eksamen kan være en kombination af praksis og teori, hvor eksamen er i afsluttende praktik. Alle fag indgår i eksamen. Eksamen vurderes af praksis og skolen i forening.	x	x	
Prøve i områdefag/grundfag erstattes med en prøve i et bestemt tema, der ikke er selvvalgt.		(x)	x
Den enkelte underviser skal have større kendskab til, og forståelse for, de andre fags mål. Der skal samarbejdes mere, f.eks. flerfagligt samarbejde. Mere synlig tværfagligt samarbejde.		x	x
Der blødes op for prøverformer i grundfaget dansk, f.eks. mulighed for gruppeeksamen eller andre alternative prøveformer. F.eks. 24 timers prøve. Evt. at eleverne forbereder teksten sammen, men går op til individuel prøve, eller går op til gruppeprøve.	x		x
Mere tid til den enkelte underviser til at evaluere sit fag.			x
Mulighed for, tid til, at alle holdets undervisere kan inddrages som vejledere i forbindelse med den afsluttende prøve.			x
Mulighed for at alle implicerede fags undervisere kan deltage i projekter, så de har et reelt grundlag for evaluering af fagmålene.			x
Grundfagene skal også "bruges" i den afsluttende prøve med udgangspunkt i projektet.			x
Logbogsnotat/uddannelsesnotat kunne bruges i forbindelse med procesevalueringen i den afsluttende projektopgave for på den måde at få større mulighed for at vurdere elevens personlige og faglige kompetencer.	x		
I højere grad gøre eleverne klar til prøverne. Lære dem at forberede et oplæg.	x		
At det skriftlige afsluttende projekt indgår i den afsluttende prøves bedømmelse. Kræve at det skriftlige projekt skal være godkendt for at gå op til den mundtlige eksamen.	x		
Uddannelseslængden skal svare til de mange mål.		x	
Ønsker så få prøver og standpunktsbedømmelser som muligt.		x	
Ophævelse af niveaudelingen i grundfagene.		x	
Ophævelse af begreberne grundfag og områdefag så grundfagene ligger implicit i områdefagene.		x	
Ingen standpunktsbedømmelser (karakterer) eller udtrukne prøver i enkelte fag, men en mere helhedsorienteret afslutning på uddannelsen. Alle fag og de personlige kompetencer indgår i den afsluttende tværfaglige prøve. Det er bestået/ikke bestået. Udgangspunktet er praksisoplevelser hos eleven.		x	
En standpunktsprøve i de enkelte fag midtvejs i skoleperioden.		x	

## **6.0. Handlingsperspektiver (fase 4)**

I forhold til forrige kapitel om visioner synes rapporterne at gentage sig selv når det drejer sig om handlingsperspektiver. Derfor vil der ikke være en fuldstændig gennemgang amternes forslag til handlingsperspektiver.

Koordinator har valgt at se bort fra forslag til ændringer af skolernes interne uddannelsesordninger, da mange forslag er specifikke og ikke relaterer sig til lov og bekendtgørelse. Forslagene vil komme frem i forbindelse med projektledernes offentliggørelse af deres rapporter på skolerne.

Ud fra figur 8 fremgår det klart, at skolerne ønsker en revision af bekendtgørelsen i forhold til de mange mål. Der skal ske en sammenskrivning af målene. Det skal formuleres klart. Det gælder især bekendtgørelsens beskrivelse af kravene til de personlige kompetencer.

Der synes i det hele taget at mangle klar skriftlighed omkring de personlige kompetencer og den løbende evaluering (kontaktlærerfunktionen og logbogen).

Skolerne ønsker mere fleksibilitet i forhold til evalueringsformer. Flere amter har klaget over rigiditeten i danskevalueringen, hvor eleverne ikke må gå op gruppevis.

Som det var tilfældet i visions kapitlet, er der et enkelt amt, som gerne vil have foretaget en mere gennemgribende revision af bekendtgørelsen.

### **Figur 8: Handlingsperspektiver i forhold til evaluering**

<b>Handlingsperspektiver i forhold til evaluering</b>	<b>Amt 1</b>	<b>Amt 2</b>	<b>Amt 3</b>
Færre fagmål. Sammenskrivning af dobbelte fagmål. Klare formuleringer i et tilgængeligt sprog. Især klar beskrivelse af hvad indholdet er i de personlige kompetencer.	x	X	x
Mulighed for fleksible eksamensformer ikke mindst i grundfaget dansk.		X	x
I bekendtgørelsen defineres tydeligt hvad der forstås ved "grundlag for" og "projekt" jf. §33.			x
Ingen udtrækning til prøve i områdefag og grundfag.		X	
Afsluttende prøve i projekt, hvor både områdefag og grundfag indgår. Vurderingen skal være bestået/ikke bestået.		X	
Ingen niveaudeling i grundfag.		X	
Kapitel 10 om bedømmelse skal revideres og forenkles.		x	
Mere fokus på procesevaluering (løbende evaluering).		x	
Ændringer og forenklinger i bekendtgørelsens kap. 11, 12, 13 og bilag 1-6.		x	

## **7.0. Konklusion**

Det kan konkluderes, at de tre amter ser en række fælles problemer i lovgrundlaget for de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Der er for mange mål. De er ikke klare og derfor vanskelige at arbejde med for elever og lærere.

Det kan konkluderes, at de tre amter ser et vanskeligt dilemma mellem lovgivningens fokus på både tematisk, tværfagligt og helhedsorienteret undervisning, og lovgivningens fokus på mange fagmål. Det gør både planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen på skolerne vanskelig.

Det kan konkluderes, at skolerne ser et dilemma ved de mange mål og ydre krav i lovgivningen, samtidig med at lovgivningen fastslår, at der skal tages hensyn til den enkelte elevs forudsætninger, egen læreproces og evne til at selvevaluere.

Det kan konkluderes, at underviserne på skolerne synes at mangle tid, hvis de skal honorere lovgivningens krav til løbende og afsluttende evaluering.

Det kan konkluderes, at skolerne er usikre på hvordan de skal evaluere elevernes personlige kompetencer.

Afslutningsvis skal det gentages fra indledningen, at fokus i koordinators rapport har været på problemer i lovgivningen, og ikke på hvad der fungerer godt. Forsigtigt synes man således at kunne konkludere, at det der ikke nævnes som et problem, sandsynligvis fungerer tilfredsstillende.

Endelig skal det igen bemærkes, at baggrunden for konklusionerne er rapporter som ikke lever op til videnskabelige krav om begrebsafklaring, definitioner af variable og repræsentativitet. Det kan således ikke udelukkes, at det er særlige stærke lærergrupper, faggrupper eller lærerpersonligheder, der har fået deres synspunkter igennem.

At amterne peger på samme problemområder er næppe nogen overraskelse, da både ledere og lærere taler og arbejder sammen på tværs af amterne.

Endelig er det en mangel, at der ikke er foretaget en teoretisk pædagogisk analyse af, hvilke pædagogiske teorifragmenter, der ligger bag identifikationer af problemer og forslag til visioner.

Koordinator  
Peter Gorm Larsen  
2. marts 2004.

## **8.0. Litteraturliste**

Bekendtgørelse om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, BEK nr. 1253 af 29.12.2003. Undervisningsministeriet.

Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, nr. 513 af 22. 6.1995, Undervisningsministeriet.

Bjørndal, Cato, R. P. (2003): Det vurderende øje, forlaget Klim.

Damberg, Erik (red.) (1998): Pædagogik & Perspektiv, en gymnasial didaktik, Mungsgaard.

Hellevik, Ottar (1983): Forskningsmetode i sociologi og statsvidenskab, Universitetsforlaget, Oslo.

Hiim, Hilde; Hippe, Else (1997): Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – En studiebog i didaktik, Gyldendal Uddannelse, København.

Jarvis, Peter (2002): Praktikerforskeren – udvikling af teori fra praksis, Alinea, København.

Lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, Lov nr. 343 af 16.05.2001

Referat af den 25.8.2003 af møde i skolesamarbejdet mellem SOSU-skolerne i Vejle Amt, Ringkøbing Amt og Viborg Amt torsdag den 21.august. 2003 i Herning fra kl. 11.00 til 12.00.

Selvevalueringsrapport (8 sider) fra Viborg Amt ved projektleder Pia Klostergård Poulsen.

Selvevalueringsrapport (7 sider) fra Ringkøbing Amt ved projektleder Lotte Mortensen.

Selvevalueringsrapport ( 18 sider) fra Vejle Amt ved projektleder Lisbet Sørensen.

(Vejl.), Vejledning til selvevaluering. Evaluering af sosu-reformen 2003/2004, DEL, København den 18.8.2003.