

Fagdidaktiske perspektiver på formativ evaluering og faglig udvikling i forskellige fagområder

Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 7,
november 2021

Redigeret af Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Martin Niss & Helle Rørbech

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Forskningsprogrammet Almendidaktik og Fagdidaktik, Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledning	1-10
<i>Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Helle Rørbech</i>	
Hovedartikler:	
Higher order thinking in social science education – an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway	11-36
<i>Anders Stig Christensen og Nora E. H. Mathé</i>	
Om formativ evaluering af matematiske kompetencer	37-56
<i>Tomas Højgaard og Mogens Niss</i>	
Et internationalt STM-perspektiv på evaluering	57-76
<i>Jens Dolin, Jesper Bruun og Jan Alexis Nielsen</i>	
Elevers tidlige skriveudvikling – en tekstorienteret model med potentialer for differentieret skriveundervisning	77-112
<i>Kristine Kabel, Jeppe Bundsgaard og Jesper Bremholm</i>	
Responsartikler:	
Higher order-tænkning og samtale – Respons til Anders Stig Christensens & Nora Mathés artikel “Higher order thinking in social science education – an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway” .	113-124
<i>Marie Louise Molbæk</i>	
Højere ordens-tænkning i samfundsfag anskuet i et elevperspektiv – Respons til Anders Stig Christensens & Nora Mathés artikel “Higher order thinking in social science education – an empirical study with classroom observations from Denmark and Norway”	125-136
<i>Vibeke Christensen</i>	
Formative og summativ evaluering af matematiske kompetencer set ud fra SOLO-taksonomien	137-156
<i>Bettina Dahl</i>	
Formativ evaluering gør matematik (kultur)relevant for eleven – en kommentar til Højgaard og Niss’ artikel	157-170
<i>Bjørn Friis Johannsen</i>	
Didaktisk evaluering – Perspektiver på udvikling af en meningsfuld, evalueringsinformeret undervisningspraksis	171-186
<i>Mikkel Stovgaard</i>	

Kompetenceudviklende dybdelæring gennem design og evaluering af praktisk arbejde i geografi på læreruddannelsen 187-210
Jesper Heidemann Langhoff

Skriveudvikling, skriveridentitet og ekspansion. Respons til Kabel, Bundsgaard og Bremholm: "Elevens tidlige skriveudvikling" 211-226
Søren Nygaard Drejer

Afsluttende kommentar til symposiet:

Generelle og sammenlignende fagdidaktiske perspektiver på formativ evaluering 227-242
Martin Niss

Didaktisk evaluering – Perspektiver på udvikling af en meningsfuld, evalueringsinformeret undervisningspraksis

Af: Mikkel Stovgaard, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, Danmark¹

Denne artikel tager afsæt i en respons på artiklen ”Et internationalt STM-perspektiv på evaluering” af Dolin, Bruun og Alexis Nielsen. Med afsæt i pædagogiske evalueringers divergerende funktioner, herunder henholdsvis politikeres, læreres og elevers agendaer, plæderes med denne responsartikel for analytisk skelnen mellem en politisk-, didaktisk- og meningsunderstøttende funktion, som knytter an til kontrollerende, undervisningsudviklende og motivationsbefordrende formål med evaluering. I lyset af de udfordringer med evaluering af komplekse kompetencer, som Dolin et al. i deres artikel konkluderende peger på, diskuteres, hvordan didaktisk evaluering som proces kan se ud. Artiklen konkluderer, at det er utilstrækkeligt at forstå didaktisk evaluering snævert som primært værende et spørgsmål om evalueringsredskaber og -metoder, men at evaluering netop er et (bredt) didaktisk anliggende, som kvalificeres ved dels at inddrage eleverne i vurderingen af læreprogression, dels at indbefatte systematiske refleksioner (gerne i lærerteams) over elevernes læreprocesser og forudsætninger i relation til undervisningens mål, undervisningsformer, indhold og kontekstuelle rammefaktorer.

Indledning

I artiklen *Et internationalt STM-perspektiv på evaluering* af Jens Dolin, Jesper Bruun og Jan Alexis Nielsen beskrives hovedideerne i det omfattende, internationale ASSIST-ME-forskningsprojekt. I forlængelse af ASSIST-ME-projektet udkom bogen *Transforming Assessment Through an Interplay Between Practice, Research and Policy*, som artiklens analyser i høj grad knytter an til (Dolin et al., 2018; Dolin & Evans, 2018; Evans et al., 2018; Harrison et al., 2018; Nielsen et al., 2018).

En af de interessante problemstillinger, som ASSIST-ME-projektets resultater peger på, er, at evalueringssystemerne i de europæiske skolesystemer generelt ikke formår at indfange de kompetencer, som efterspørges – og som projektet skulle fremme. Med andre ord betyder den måde, man evaluerer på i skolen, at det er vanskeligt at skabe alignment mellem den ønskede kompetenceorientering og evalueringen af undervisningen eller elevernes udbytte heraf. Disse udfordringer gælder ikke alene STEM-fagene, men udgør en almindelig grundudfordring for lærere i alle skolens fag.

Denne responsartikel behandler denne didaktiske udfordring, idet den fokuserer på, hvordan læreren i en evalueringsinformeret undervisningspraksis kan evaluere komplekse mål knyttet til læring og kompetence. Artiklen peger på potentialerne i, at en målorienteret didaktisk

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Didaktisk evaluering – Perspektiver på udvikling af en meningsfuld, evalueringsinformeret undervisningspraksis. I Christensen, T.S.; Hobel, P.; Niss, M. og Rørbeck, H. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 7*, side 171-186. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

evaluering kan bidrage til at gøre undervisningen mere meningsfuld for lærere såvel som for elever, og at lærerteams kan spille en central rolle i arbejdet med at understøtte dette. I overensstemmelse med Dolin et al. anskues målorientering i evalueringsarbejdet som et centralt element i lærerens didaktiske refleksion og -praksis. Men hvor Dolin et al. fokuserer på lærerens rolle, udfordringer og potentielle udbytte af evaluering, inddrages i denne artikel elevernes perspektiv, hvormed artiklen bidrager til debatten om udvikling af didaktisk evalueringspraksis ved også at fokusere på, at didaktisk evaluering som grundlag for blandt andet feedback kan understøtte elevers oplevelse af mening, engagement og valg af læringsstrategier.

Om artiklens evalueringsbegrebslige forankring

På uddannelsesområdet blev evalueringsbegrebet i sin tid (i første halvdel af 30'erne) introduceret af Ralph Tyler, som en erstatning for begrebet test, med den begrundelse, at begrebet evaluering var mere egnet til undersøgelse af elevers læring i relation til de mål, underviseren havde for eleverne, end de *achievement tests*, som typisk blev anvendt, og som fokuserede alt for snævert på, hvad elever kunne huske fra lærebøgerne (Nowakowski, 2011). Senere definerede Tyler evaluering som ”the proces of determining to what extend the educational objectives are actually being realized” (Tyler, 1949), hvilket, set med nutidige didaktiske briller, førte til en uhensigtsmæssig og alt for reduceret mål-middel-tænkning. Ikke desto mindre kan det rimeligvis siges, at afsættet for evalueringsbegrebets anvendelse i undervisningen således var en opmærksomhed på især to forhold, som i høj grad hænger sammen, og som jeg med denne artikel vil argumentere for stadig fremstår centrale i udviklingen af en meningsfuld evalueringspraksis: For det første på relationen mellem mål (herunder målenes karakter) og vurderingen af målopfyldelse. Og for det andet på at vurdering af undervisningens effektivitet nødvendigvis må være i stand til mere end blot at måle elevers evne til at huske pensum. Denne artikels agenda reflekterer samme grundlæggende forståelse af evalueringens funktion og udfordring, dog med en bredere forståelse af evaluering, end den af Tyler ovenfor definerede, og hvor fokus lægges på formativ evaluering af elevers udbytte af undervisningen.

Der har gennem tiden været mange forslag til definitioner på evaluering. Det er ikke formålet med dette kapitel at bidrage med endnu en formulering, men artiklens forståelse af didaktisk evaluering bygger på, at *evaluering er en anvendelsesorienteret, systematisk og databaseret vurdering af indsatser, processer og resultater*, i overensstemmelse med Andersen, Wahlgren og Wandalls definition (Andersen et al., 2021, s. 23), da denne definition kan dække såvel didaktiske som politiske evalueringer på uddannelsesområdet.

Det har inden for didaktisk forskning været kutyme at operere med den todeling, at didaktikken angår såvel undervisningens teori som praksis (Gundem, 2011, s. 77). Tilsvarende kan der plæderes for, at didaktisk evaluering er et teoretisk såvel som et praktisk anliggende. Jeg finder det imidlertid formålstjenligt at etablere en anden skelnen. Jeg har i tidligere publikationer argumenteret for problemstillingen deri, at begrebet målstyring anvendes inkongruent som henholdsvis et didaktisk- og et politisk begreb (Stovgaard, 2018, 2021). Jeg vil følgende plædere for, hvordan vi med afsæt i en analytisk skelnen mellem

evalueringsbegrebet som værende henholdsvis et politisk-, og et didaktisk begreb, hvoraf sidstnævnte igen kan anskues i henholdsvis et lærer- og et elevperspektiv, kan skabe et bedre grundlag for at diskutere og måske endda nærme os modeller for løsninger på aktuelle didaktiske udfordringer. Der er, med denne distinktion, tale om en analytisk skelnen. Reelt er der selvsagt tale om et spændingsfelt mellem såvel politik og didaktik som mellem kontrol med og udvikling af undervisning.

Divergerende funktioner og formål med evaluering i skolen

Hvor vi gennem de seneste årtier i skolens praksis såvel som i forskningen har haft stærkt fokus på, *hvordan* vi kan evaluere – herunder på forskellige redskaber, som er mere eller mindre egnede hertil, har der været mindre fokus på evalueringens *hvorfor*. Som grundlag for en drøftelse af tilgange til didaktiske evalueringer i skolen, indleder jeg denne artikel med at behandle spørgsmålet om evalueringens hvorfor, hvilket knytter an til de funktioner og de formål, evaluering i skolen har og tjener. Dette spørgsmål behandles her på et generelt niveau, i modsætning til Dolin et al. som fremlægger deres konkrete evaluerings formål, således uden at fokusere på evalueringens bredere, bagvedliggende funktioner.

Skal vi tilnærme os en forståelse af de mange forskellige funktioner og formål, evaluering i skolen kan have, forekommer Folkeskoleloven at være et godt sted at starte. Ifølge bemærkningerne til Folkeskolelovens §13.2 af 1993, hvor det eksplicit blev lovpligtigt at ”der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte”, idet ”Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens planlægning” (Blaksteen et al., 1995), er formålet med evaluering i skolen at informere lærere, elever og forældre om, hvorvidt undervisningen har haft den tilsigtede effekt (effektfuldhed¹), samt at danne grundlag for indsigt i, på hvilken måde den videre undervisning skal planlægges og gennemføres (lovens § 18.1 og 18.2).

Overordnet set kan undervisningsevalueringer rimeligvis siges at have fire primære formål. 1) At styrke elevernes læring, udvikling og/eller dannelse, eksempelvis ved at understøtte lærerens didaktiske beslutningsgrundlag. 2) At understøtte en kvalificering af lærerens didaktiske kompetencer, eksempelvis gennem refleksion over egen og/eller kollegers undervisnings effektfuldhed. 3) At styrke samarbejdet mellem relevante involverede aktører internt og eksternt. 4) At skabe datagrundlag for kontrol med kvaliteten af undervisningen, hvilket kan ske på et kontinuum fra meget lokalt (den enkelte lærers undervisning) over skoleniveau, kommunalt, regionalt og nationalt til globalt komparativt. Disse hensigter eller formål er alle grundlæggende legitime, men de repræsenterer meget forskellige udfordringer og møder også meget forskellig grad af skepsis og modstand blandt skolens praktikere.

Forskellige typer evalueringer i skolen har vist sig at rumme forskellige udfordringer. Der synes i en lang årrække at have været en tendens til, at man blandt skolens aktører ofte har stødt på den grundforståelse, at intern evaluering typificeres som læringsorienteret, tillidsbaseret, demokratisk og således grundlæggende god – i modsætning til den kontrol- og magtbaserede, standardiserede og udemokratiske eksterne evaluering (Dahler-Larsen, 2006, s. 362). Med denne artikels første del søges en nuancering af en sådan distinktion.

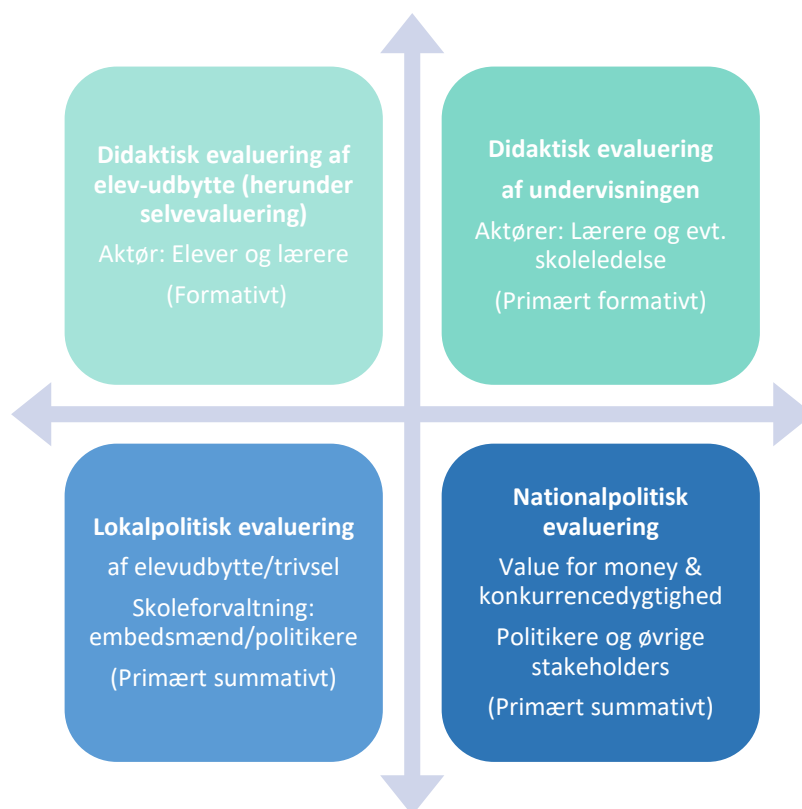
Peter Dahler-Larsen har pointeret, at den såkaldte evalueringsbølge skyldes, at der i vor tid findes ”en overordnet social konstruktion af behovet for at evaluere, som får evaluering til at fremtræde som en nødvendighed” (Dahler-Larsen, 2006). Men hvori består dette behov mere konkret? For at besvare dette skelner jeg mellem et politisk behov og et didaktisk behov, hvoraf sidstnævnte igen kan udspaltes i et behov for at sikre en kvalificeret udvikling af undervisningen hos læreren og i et metakognitivt behov hos eleven, som blandt andet vedrører elevens motivation (relateret til fx oplevelse af undervisningen som værende meningsfuld), samt indsigt i egen læringsprogression (herunder valg af hensigtsmæssige læringsstrategier).

Evalueringsbølgen kan forstås i lyset af, at ”der har indsneget sig en mere fundamental usikkerhed i relationen mellem skole og samfundet [...]” (Dahler-Larsen, 2006, s. 353). Som blandt andre Dolin har fremhævet, er evalueringsbølgen funderet i både positive og mindre positive behov, tendenser og følgevirkninger (Dolin, 2020, s. 7-11). Såvel Undervisningsministeriet som Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening har udtrykt enighed om, at evalueringskulturen i skolen skal styrkes (Mølgaard, 2006, s. 369). Som konsekvens af det politiske behov for evaluering kan de større komparative, internationale undersøgelser som PISA, PIRLS, ICILS, TIMMS, ICCS, Danmarks Evalueringsinstitut EVA, de årlige trivselsmålinger, Nationale test samt diverse kommunalt initierede evalueringer fremhæves.

Modsat det politiske behov beror det didaktiske behov for evaluering – set fra lærerens perspektiv – grundlæggende på et behov for at få indblik i elevernes niveau eller udbytte som forudsætning for at planlægge og gennemføre den følgende undervisning, samt for at vurdere effektiviteten af gennemført undervisning.

Endelig vil jeg plædere for, at vi ikke forbigår elev-perspektivet på evaluering i skolen, da det rummer et ofte overset, men vigtigt, aspekt af didaktisk evaluering, som desværre ikke behandles i Dolin et al. Elev-perspektivet omhandler elevers behov for eksempelvis at have indsigt i egen læringsprogression, hvilket kræver, at evaluering af læringsudbyttet anskues i relation til elevens før-viden (jf. figur 2 nedenfor i denne artikel). Dette hænger sammen med elevers oplevelse af undervisningen som værende meningsfuld og med elevers motivation herunder arbejdsindsats og valg af læringsstrategier (Stovgaard, 2018; 2021). ”[...] without assessments to accompany instruction, students receive little if any concrete feedback regarding their progress.” (Marzano & Heflebower, 2011, s. 34). Alle synes at være enige om, at feedback er en god ting, men (kvalificeret) feedback til elever kræver altid en forudgående evaluering, og kvaliteten af feedback afhænger selvsagt af kvaliteten af den forudgående evaluering.

For såvel evaluering som for mål gør det sig gældende, at en analytisk skelnen mellem henholdsvis didaktisk versus politisk målstyring (eller målorientering) og didaktisk versus politisk evaluering, kan skabe grundlag for en mere frugtbar dialog om didaktiske potentialer og udfordringer. De tjener vidt forskellige formål og har vidt forskellige konsekvenser for undervisningen og for den enkelte elev. Figurativt kan uddannelsesevalueringens forskellige formål og interesser afbilledes som følger:



Figur 1: Uddannelsesevalueringers forskellige formål og interesser

De fire niveauer, fordelt på de to evalueringsanvendelsesformer, adskiller sig fra Dolin et al.'s opdeling i formativ og summativ evalueringsanvendelser, idet ovenstående model beskriver forskellige aktører med forskellige interesser og formål, som grundlæggende adskiller sig fra hinanden. Niveaet øverst til venstre indeholder en række overlappende karakteristika med kolonnen "Uformel formativ" i figur 2 i Dolin et al.-artiklen (dette tidsskrift, side 62-63) samt figur 3.2 "Dimensions of assessment purposes and practices" (Dolin et al., 2018, s. 68).

Didaktisk evaluering

Et af de implicite rationale bag evalueringer i bred forstand knytter an til den udvikling, som positivt kan udlægges som en opblomstring af didaktisk viden og praksis med deraf afledte faglige målsætninger, undervisningsmetoder, og evalueringsformer. Udviklingen tjener til formål at gøre op med en historisk undervisningspraksis, hvor skolen som institution og lærerens didaktiske dispositioner har været kritiseret for, (for) ofte og i for høj grad, at have været funderet i, hvad "man plejer at gøre". Man har skolepolitisk, blandt andet med fokus på øget målstyring, ønsket et opgør med en praksis, hvor afsættet for planlægning af undervisning var på indhold og arbejdsformer, og for lidt på formål, faglige mål og evaluering af læreprocessen (EVA, 2012), hvilket gjorde det vanskeligt for læreren og for eleverne selv at vurdere elevernes læringsprogressioner, for læreren at vurdere undervisningens effektivitet og for eleverne at finde undervisningen meningsfuld. Didaktisk anskuet kan udviklingen, med en stigende brug af evaluering (og mål), således i et

positivt (og ukritisk) lys beskrives som en tilgang til at understøtte elevernes engagement, motivation og læring.

Fortællingen om, at der i grundskolen alene har været fokus på indhold og aktiviteter, og alt for lidt på mål og evaluering, har haft stor betydning for de efterfølgende politiske vinde. Hvad angår evaluering, er løbende, daglige evalueringer imidlertid en naturlig del af undervisningen i og uden for klassen, om end de langt fra altid er særligt systematiske eller nødvendigvis stærkt bevidstgjorte. De daglige evalueringer i klassen foretages eksempelvis i forbindelse med vante aktiviteter som mundtlig dialog i klassen, skriftlige elevprodukter, fremlæggelser, Kahoot!-quizzes eller deciderede prøver. De anvendes først og fremmest til, at læreren, på baggrund af den indhentede information (data) om elevernes faglige niveau, giver feedback og justerer sin undervisning og planlægger videre frem, hvordan undervisning skal gribes an fagdidaktisk. Det betyder selvsagt ikke, at der er en deterministisk kausal relation mellem undervisning og læring eller mellem data på baggrund af evalueringen af undervisningen og det reelle udbytte af selvsamme undervisning (Stovgaard, 2022). Elever kan lære meget andet end det, der er planlagt, ligesom de selvsagt kan lære uden undervisning. Men i hverdagen giver de løbende evalueringer læreren den helt nødvendige viden, som han eller hun har brug for, for professionelt at træffe didaktiske dispositioner på et informeret grundlag. Evalueringens kvalitet afhænger blandt andet af, hvorvidt data indsamles på et velreflekteret og systematisk grundlag – og hvordan de fortolkes og anvendes. Dette vedrører det, jeg her betegner *didaktisk evaluering* og udgør en central del af lærergerningens professionalitet, hvilket jeg vender tilbage til.

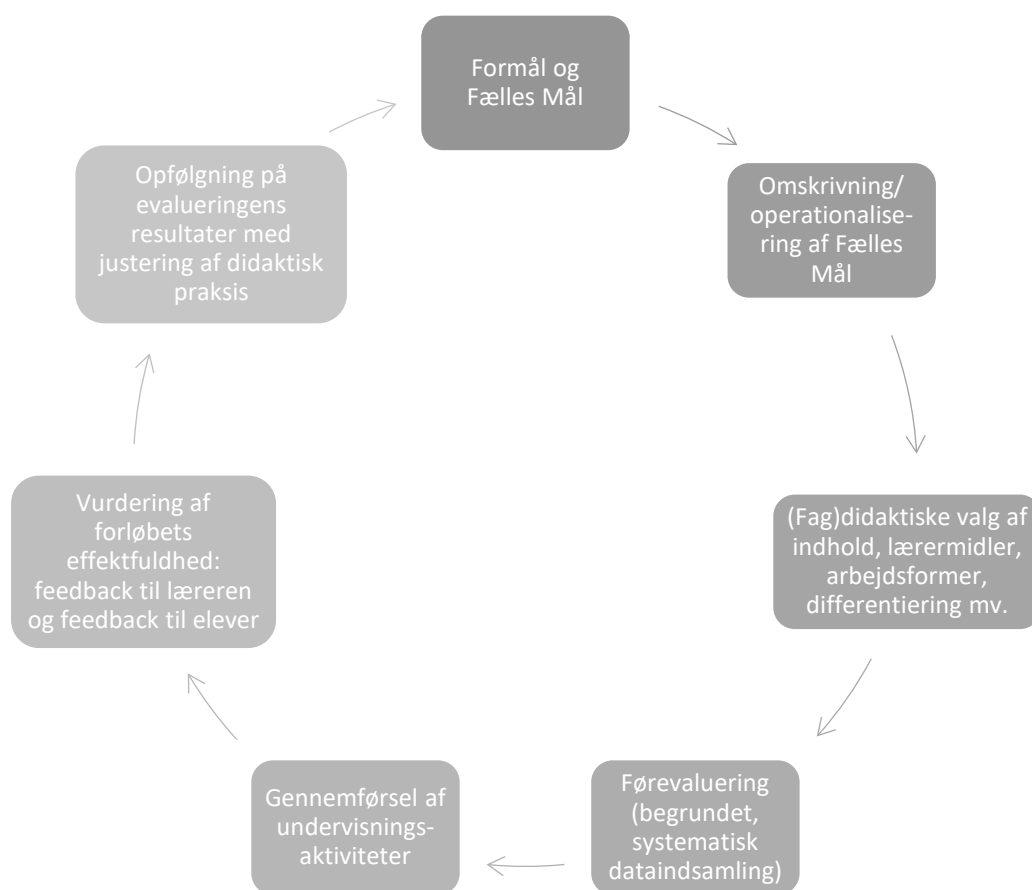
Læreren er selvsagt ikke den eneste centrale aktør. Eleverne kan drage nytte af et eget, internt evalueringsarbejde – eksempelvis ved brug af porteføljer eller på anden måde orientere sig mod egen læringsprogression. I hvilken grad elever profiterer heraf, afhænger i høj grad af, hvorvidt og hvordan en sådan praksis understøttes af læreren. Det har eksempelvis betydning for, hvorvidt eleverne er i stand til at vælge hensigtsmæssige læringsstrategier, og om de finder undervisningen meningsfuld. Omvendt risikerer man, ved at fokusere stærkt på selv-evaluering, at skabe et for stort fokus på undervisningens umiddelbare og direkte læringsudbytteⁱⁱ frem for at dedikere opmærksomheden på at være fuldt ud til stede i eller opslugt af undervisningens aktiviteter. Sandsynligvis sker noget af den vigtigste læring, netop når vi fordyber os og glemmer, at vi er i en situation, hvor vi lærer (Stovgaard, 2021).

Didaktisk evaluering som proces

I en didaktisk praksis indgår evaluering i en sammenhæng – eller spiralproces. Det har didaktisk set begrænset værdi blot at evaluere, ”hvordan undervisningen gik”, uden konkret at holde udbyttet op imod det, der var intentionen med undervisningen; dens mål. I evalueringsfasen handler det om først og fremmest at gøre sig klart, hvilket nogle gange er et overset aspekt, hvad evalueringen faktisk konkret skal bruges til? Dette har afgørende betydning for, hvilken metode man vælger som dataindsamling (validitetsudfordringen). Hvordan frembringes bedst den viden, man har brug for, i relation til evalueringens formål og de rammer, der i praksis gør sig gældende (fx den tid, man ønsker at/kan afsætte)? Måske er en flygtig iagttagelse af elevens kropssprog, som udtryk for aktivt eller passivt engagement, tilstrækkeligt. Eller måske skal der en skriftlig aflevering til. Herefter har man brug for at

skaffe et evalueringsgrundlag – data om man vil – på det, man ønsker at evaluere (reliabilitetsudfordringen). Dokumentering af fx læringens karakter og/eller niveau kan have mange former, når det gælder elevernes udbytte af undervisningen. Herefter skal disse data analyseres, fortolkes og vurderes i relation til fx opstillede faglige mål og den eller de specifikke elever, evalueringen omhandler (jf. differentieringsopgaven). Evaluering kan selvfølgelig også have fokus på elevens personlige udvikling, samarbejdskompetencer eller andre vigtige aspekter.

Figuren nedenfor skitserer en anden tilgang til evaluering end ”traditionen i skolen, hvor evalueringer typisk er kommet til sidst i lærerarbejdet og ofte blevet til mere eller mindre spontane ’synsninger’” (Mølgaard, 2006, s. 378):



Figur 2: Didaktisk evaluering illustreret med en spiralmodel

Modellen har til fælles med Dolin et al.'s model (figur 1), at der er tale om en cirkulær proces indeholdende aktiviteter, dataindsamling, bedømmelse/vurdering og opfølgning/næste skridt. Dog adskiller modellerne sig fra hinanden, derved at modellen her alene fokuserer på evaluering med et formativt formål og illustrerer flere faser i evalueringsarbejdet, herunder relationen mellem mål og fagdidaktiske valg.

Ovenstående tilgang til en mål- og evalueringsorienteret didaktisk praksis fordrer blandt andet, at der arbejdes med eksplicite læringsmål og evalueringskriterier. Det skal bemærkes, at modellen beror på en forståelse af ”den gode evalueringskultur” som værende kendetegnet ved en praksis, hvor evaluering er en integreret del af den måde, der undervises og arbejdes på i skolen, og at dette langt fra er let, men fordrer løbende udvikling af systematiske evalueringsformer, som i tilstrækkelig grad korresponderer med kompleksiteten i undervisningen og de læreprocesser og taksonomiske niveauer, eleverne arbejder på og sigter mod at mestre.

Didaktisk evaluering af læring og kompetencer

Elevers læring er et hovedformål med al undervisning og således et centralt succesparameter, når undervisningen skal evalueres. Når vi skal forholde os til læring som evalueringsgenstand, må vi naturligvis gøre os overvejelser over, hvad vi forstår ved læring. For den enkelte lærer vil dette typisk knytte sig an til fagligt forankrede perspektiver, som fortjener grundige refleksioner, men som falder uden for denne artikels agenda. Ligesom evaluering både udgør en proces og kan udmønte sig i et resultat (fx en evalueringsrapport), henviser læring både til en læreproces og et resultat af denne proces – et læringsudbytte. Desværre har pædagogisk- og uddannelsesevaluering ofte fokus på sidstnævnte (Andersen et al., 2021), men netop når det handler om didaktisk evaluering med et formativt formål, er det meningsløst at afkoble fokus på læringsprocessen. Det vil derimod sagtens kunne være relevant alene at fokusere på denne, frem for på resultatet.

Skal vi nærme os en operationalisering af didaktisk evaluering i skolen, kræves en konkretisering. Med fokus på læringsresultatet, foreslår Andersen, Wahlgren og Wandall en opdeling i to former. Dels som tilvækst i viden, færdigheder og kompetencer over en periode (typisk anvendes termer som progression eller kompetenceudvikling) dels som et øjebliksbillede af viden, færdigheder eller kompetence på et givet tidspunkt: et fagligt niveau eller et standpunkt (Andersen et al., 2021, s. 29-30). Vender vi tilbage til ovenstående figur 2, er en vigtig pointe, at øjebliksbilledet af elevernes viden, færdigheder og kompetencer ret beset alene er relevant at fokusere på i den fase, jeg i modellen har benævnt *Førevaluering*, og som for læreren tjener til at skabe indsigt i elevernes standpunkt, som afsæt for eksempelvis differentiering og tilrettelæggelse af niveau i undervisningen, samt til at vurdere netop det andet og i en pædagogisk sammenhæng mere interessante aspekt af elevernes læring, nemlig læringsprogressionen. En betydelig styrke ved didaktisk at fokusere på læringsprogressionen, frem for på resultatet, er, at det muliggør, at alle elever kan opleve succes. Fokuseres der alene på resultatet – fx slutpræstationen i et forløb – vil det være de samme (få) elever, som hver gang har succes, og de samme elever, som gang på gang bliver tabere i elevernes interne konkurrence; ikke bare i lærernes vurdering og bedømmelse men også i klassekammeraternes. Det er over tid stærkt demotiverende for de elever, som ikke performer bedst og bidrager i høj grad til at forstærke den faglige ulighed (Stovgaard, 2018, 2021).

Didaktisk evaluering må, som al anden evaluering, nødvendigvis indeholde et datagrundlag for en vurdering og således involvere skøn. I den daglige, løbende evaluering forekommer det ikke formålstjenligt at søge at begrænse skønselementet, sådan som man ofte vil tilstræbe i fx

summative evalueringer af undervisning og uddannelser. Derimod er det centralt, at den didaktiske evaluering er funderet på et professionelt, systematisk og velreflekteret fagdidaktisk grundlag. Den høje grad af skøn i den løbende evaluering hænger sammen med, at vurdering i denne type evaluering oftere sker på baggrund af fx observation, samtaler og elevprodukter, end på deciderede målinger eller velbeskrevne og vægtede kriterier eller score. Handler den didaktiske evaluering om at vurdere elevers kompetencer, er der i skoleregi ofte tale om relativt brede og ikke klart afgrænsede områder, hvilket gør lærerens udfordring med vurdering af kompetencer vældig kompleks. Dette stemmer overens med fundene hos Dolin et al., idet de når frem til tilsvarende udfordringer gældende undersøgelseskompetence. En vigtig opgave for læreren består i at udvælge opgaver, der, så vidt det er muligt, muliggør en dækkende demonstration af, hvad eleven kan inden for det pågældende område. For at dette kan ske systematisk, kan det kræve såvel forudgående afklaring af kompetencekonteksten (hvilken sammenhæng?), af kompetencens indhold (hvad skal man gøre?), af kompetencens niveau (hvor godt skal man gøre det?), udvælgelse af opgaver (der skal udføres for at vise, at man er kompetent), ligesom der må reflekteres over vurderingskriterierne (Andersen et al., 2021).

Når det gælder evaluering af målopfyldelse – i hvilken grad har eleverne nået de faglige mål for et givent forløb? – er grundlaget for vurderingen i udgangspunktet klart, i hvert fald hvis målene er beskrevet tydeligt, og hvis der i tilknytning til de opsatte mål er formuleret tegn på læring. Især i didaktisk praksis opstår der imidlertid ofte en række udfordringer. Jeg har behandlet problemstillingerne omkring og potentialer i en målorienteret didaktik andetsteds (Stovgaard, 2017, 2018, 2021). Det er blandt andet af stor betydning, dels at elevernes involveres i målsætningen, herunder i kriterier for målopfyldelse, men det er også vigtigt, at der formuleres mål, der for eleverne fremstår meningsfulde og motiverende - som er både forståelige, realiserbare, og som eleverne kan se formålet med at arbejde mod. Dette er selvfølgelig lettere sagt end gjort. En udfordring ved evaluering af målopfyldelse består i, at hvis målene lever op til kriteriet om at være meget konkrete og eksplicite, vil det ofte betyde, at der er væsentlige dimensioner af relevant potentiel læring i tilknytning til det faglige område, der arbejdes med, måles og evalueres på, som målene ikke dækker; ligesom der ofte vil vise sig at ske læringsprogressioner hos eleverne, som rækker ud over de på forhånd beskrevne mål. Hvis man skal undgå en rigid didaktisk praksis, må man således som lærer tilstræbe, at den evalueringspraksis, man gennemfører, er tilstrækkelig åben for relevante faglige dimensioner af det område, man arbejder med, men som man ikke havde forudset, og åben for inddragelse af uforudset læringsudbytte, når det viser sig at opstå undervejs. En sådan praksis rummer væsentlige udfordringer såvel fagdidaktisk som ressourcemæssigt.

Konkret forudsætter formativ anvendelse af en given evaluering to forhold, som i praksis viser sig særligt udfordrende for læreren. For det første at der er en klar og meningsfuld sammenhæng mellem målkriterier og bedømmelse, hvilket stiller store krav til lærerens kompetencer inden for de processer, der vedrører faglig målsætning og -evaluering.

Kompetencer som mange lærere ikke selv vurderer, at de i tilstrækkelig grad har (Stovgaard, 2017, 2021). Men der er også tale om en differentieringsudfordring, idet der er behov for en tilpasning til eleven (eller i hvert fald elevgruppe); forskellige elever har brug for at arbejde med forskellige næste læringstrin og således aktiviteter imod disse, som kan understøtte deres

progression mod målet. Hertil bør elever inddrages i processen. Få – om nogen – lærere oplever at have rammer, der giver dem tilstrækkelig tid til at løse denne udfordring optimalt (Egelund, 2010).

Med et teoretisk-didaktisk afsæt lægger de to kategorier – formativ og summativ evaluering – op til eksempelvis at skelne klart mellem et rum for øvelse og i et rum for prøvelse, sådan som eksempelvis Danmarks Evalueringsinstitut har anbefalet (EVA, 2016). Hvor det på den ene side forekommer vældig befordrende for elevers læringsproces at der skabes et rum, hvori eleverne oplever at kunne begå fejl som en del af læreprocessen – uden at blive negativt bedømt herpå (Stovgaard, 2017, 2018, 2021), er det spørgsmålet, om en så skarp distinktion mellem de to evalueringsformer reelt også gør sig gældende i praksis. Dette har blandt andre Dolin sat spørgsmål ved med analyser af karakteristika ved formative og summative anvendelser af evaluering i praksis (Dolin et al., 2018). Eksempelvis har ASSIST-ME-projektet vist, at hvor langt de fleste lærere relativt problemfrit er i stand til at anvende summative evalueringer formativt, fandt man stor variation i, hvorvidt lærere kunne bruge formative evalueringer (eller data fra formative processer) summativt (Dolin et al., 2018). En af udfordringerne, der peges på i ASSIST-ME-projektet, er den didaktiske kontrakt mellem lærer og elever, der omhandler, hvorvidt det er klart for eleverne, hvornår deres præstation gøres til genstand for (summativ) bedømmelse, og hvornår der er frit rum til at fejle undervejs (som et led i læringsprocessen). Denne kontrakt kan være mere eller mindre implicit eller eksplicit.

Fagdidaktisk evaluering i teamsamarbejde

Læreren kan i teamet hente kollegial, fagdidaktisk sparring på undervisningen, ligesom teamsamarbejdet ofte anvendes med planlægningsmæssige formål. Sammenlignet med den enkelte lærer, kan teamet have et bedre samlet kendskab til den enkelte elev, klasse eller årgang, hvilket vil være en styrke i didaktiske evalueringer af den individuelle elev – også i fagene. En udfordring er ofte det tidslige og ressourcemæssige aspekt, idet løbende, systematisk evaluering ofte vil fordrer en dimension af skriftlighed – eller visuel dokumentation – for at kunne fastholde data som videngrundlag i den interne kommunikation. I denne sammenhæng kan det være nyttigt at fremhæve, at det langt fra er alt, der skal evalueres. Det er både ressourcerelevante og vanskeligt at gennemføre didaktisk velreflekterede evalueringer, som giver den ønskede værdi. Derfor må der afsættes tilstrækkelige ressourcer. Didaktisk evalueringsarbejde kan således forstås som en praksis, hvor man som lærer – og meget gerne lærerteam – giver et udvalgt område en særlig opmærksomhed i en afgrænset periode, hvor man afsætter ekstra ressourcer hertil. Hertil skal det bemærkes, at det ikke er evalueringen i sig selv, der understøtter læring eller udvikler en god undervisningspraksis. Et konstruktiv teamsamarbejde om evaluering fordrer en kollegial praksis, som er undersøgende, didaktisk reflekterende, dialogisk samt sagligt og faglig velbegrundet (Mølgaard, 2006).

Evalueringers konstitutive virkning

I diskussioner om evalueringer er fokus, når det kommer til evalueringens virkninger, som nævnt tidligere, ofte rettet mod de to anvendelsesformer eller udfald: *kontrol* og *læring*; hvor kontrol blandt mange lærere repræsenterer en mistillidsbaseret myndighedsudøvelse, og læring ofte opfattes som relateret til intern skolebaseret udvikling. I relation til det første – kontrollen – er der behov for, at aktører ”inde fra” skolepraksis går i løbende dialog og byder ind med gode alternativer til politikeres løsninger på samfundets (legitime) evalueringskrav til skolen. Men der er også andre anvendelser og konsekvenser af evaluering af undervisning. Fx en oplysende anvendelse, hvor evalueringen bruges til at (viden)dele gode erfaringer, idéer, perspektiver eller praksisser, uden at formålet er en konkret, aktuel implementering af en indsats eller praksis.

Følgende vil jeg drøfte nogle af de konstitutive måder, hvorpå evaluering med varierende dybde influerer på undervisningen og dens aktører. Evalueringers potentielle påvirkning af undervisningen er velkendt. Det gælder ikke mindst den indholdsmæssige påvirkning, hvor undervisningen indrettes efter, hvad der testes i og på hvilken måde – de såkaldte washback-effects (Bailey, 1996; Kim & Isaacs, 2018; Larsson & Olin-Scheller, 2020; Xu & Liu, 2018). Eksempelvis kan kortsigtede deadlines, der opsættes for målopfyldelsen, og tests, der fokuserer på lave taksonomiske niveauer frem for på fx sociale kompetencer eller kreativitet, medføre et stigende fokus på kortsigtede kriterier og videns- og færdighedsformer, der er let målbart. Som Dolin et al. på baggrund af ASSIST-ME-projektet peger på, når de identificerer betydelige udfordringer med evaluering af kompetencer, udgør det en potentiel risiko for indholdsforskydning, at et sådan fokus ikke nødvendigvis er aligned med mere komplekse og måske vigtigere mål og formål i faget og i skolen.

En væsentlig konstitutiv virkning, som pædagogiske evalueringer kan have, er, at de kan bidrage til at sætte læreres professionsidentitet i bevægelse (Halford & Leonard, 1999). Dansk forskning på dagtilbudsområdet har vist, at et mere fokuseret didaktisk arbejde med læringsmål og systematisk evaluering af læring og udvikling, har virket fremmende for mange pædagogers faglige identitetsforståelse blandt andet ved at styrke deres faglige selvforståelse i dialog med blandt andre forældre og ledelse (Munksgaard et al., 2019; Plum, 2011). Omvendt har blandt andre Dahler-Larsen formuleret, at: ”Evalueringer baseret på standardiserede mål har en tendens til at trække det professionelle element ud af den professionelle”, uden at det dog fremgår nærmere, hvordan dette sker, eller hvad denne konklusion bygger på, udover den negative betydning for motivationen, som monitorering af medarbejdere generelt kan føre til (Dahler-Larsen, 2006, s. 366).

Som Dolin et al. fremhæver i deres artikel, vil fokus på den øgede målstyring være en konsekvens, hvis man ønsker en mere pålidelig formativ evalueringspraksis, blandt andet fordi mere klare kriterier vil forbedre mulighederne for formative feedbackprocesser (Dolin, 2016). Aktuelt er målstyringsbølgen kraftigt aftaget, hvilket blandt andet er sket med ønsket om at skabe større (lokal) frihed for den enkelte lærer og skole. Vi har hertil udviklet en uhensigtsmæssig kløft mellem (fornuftige) krav om innovation, kreativitet, kommunikation, samarbejde og undersøgelseskompetencer på den ene side, og anvendte evalueringsmetoders

evne til udgøre valide målestokke for disse mål på den anden, som gennem de sidste årtier synes at være blevet stadig større (Dolin, Bruun & Nielsen, 2022). Hvilken rolle mål kommer til at spille i fremtidens skole, kan – især nu – meget vanskeligt forudsiges, men meget tyder på, at vi fortsat vil have store udfordringer, når det kommer til opgaven med at skabe en meningsfuld alignment mellem fx en kompetencemålorientering og evalueringspraksis i fagene i skolen.

Hvor fokus væk fra (tydelige) mål ikke nødvendigvis skaber bedre rammer for en sådan alignment, kan vi derimod have begrundede, positive forventninger til den igangværende opblødning af et stramt accountability-system med nationale tests og internationale komparative undersøgelser, som i begrænset omfang formår at måle de eftertragtede kompetencer og således, som Dolin et al. påpeger i artiklen, ”føder tilbage på klasserumspraksis og i realiteten vanskeliggør en undervisning efter målene” (Dolin, Bruun & Nielsen, 2022).

Meningsfuld anvendelse af evalueringer

Dansk evalueringsforskning har i en længere årrække pointeret, at evaluering, for at få betydning for praksis, nødvendigvis må kobles tæt til praksis (Nørreklit & de Wit, 2008). En central pointe i denne artikel er, at det er utilstrækkeligt at forstå didaktisk evaluering snævert som primært værende et spørgsmål om evalueringsredskaber og -metoder, men at det er et didaktisk anliggende, der bør hvile på et bredt evalueringsbegreb, og som kvalificeres ved at indbefatte systematiske refleksioner over elevernes læreprocesser og forudsætninger i relation til undervisningens mål, undervisningsformer, indhold og kontekstuelle rammefaktorer. Det stiller store krav til læreren, hvis den daglige undervisning skal funderes i, at læreren forholder sig kritisk analyserende og diskuterende til de evalueringsforståelser og -udfordringer, som er behandlet i denne artikel, og på den baggrund træffe velbegrundede valg for sin evalueringspraksis. Men mindre kan også gøre det. Den professionelle lærer må i et vist omfang forventes at kunne reagere på såvel et didaktisk praktisk som et kritisk reflekterende niveau (Dale, 2012). Det er afgørende, for udviklingen af en god evalueringskultur, at man som lærer og i lærerteamet undgår, at evalueringspraksis udvikler sig til meningsløse ritualer – for såvel elever som for lærere. Men at tilgangen til evaluering løbende understøtter videndeling og kvalificerer den vigtige dialog og samarbejdet lærere imellem samt lærer og elever imellem. Og det er ikke mindst vigtigt, at der udvikles en evalueringskultur i klassen og på skolen, hvor det er helt klart for eleverne, hvornår de *ikke* er under bedømmelse, og hvornår de kan begå fejl uden at blive negativt bedømt. Ligeledes kan det være formålstjenligt at skelne analytisk mellem politisk og didaktisk evaluering, herunder i et lærerperspektiv med det formål at kvalificere undervisningen og i elevperspektiv med metakognitive formål som styrkelse af motivation, oplevelsen af meningsfuldhed og valg af relevante læringsstrategier.

Referencer

- Andersen, M., Wahlgren, B., & Wandall, J. (2021). *Evaluering: af læring, undervisning og uddannelse* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279. <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Blaksteen, M., Forsberg, E., & Striib, A. (1995). *Folkeskoleloven 1993: med temaartikler og kommentarer*. Kommuneinformation.
- Dahler-Larsen, P. (2006). Skolen i evalueringens tidsalder. I G. B. Hansen & A. Tams (red.), *Almen didaktik: relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Baltzer.
- Dale, E. L. (2012). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Dolin, J. (2016). Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. I E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *CURSIV: Sammenlignende fagdidaktik 4* (Bind 19, s. 67-87). CURSIV. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV_19_www.pdf
- Dolin, J. (2020). *Evaluering på godt og ondt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. I J. Dolin & R. Evans (red.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy*. (Bind 4, s. 53-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_3
- Dolin, J.; Bruun, J.; Nielsen, J.A. (2023). Et internationalt STM-perspektiv på evaluering. I dette nummer, side 57-76.
- Egelund, N. (2010). *Undervisningsdifferentiering: status og fremblik*. Frederikshavn: Dafolo.
- EVA. (2012). *Fælles mål i folkeskolen: en undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2016). *Karaktergivning i gymnasiet: en undersøgelse af, hvordan lærere giver karakterer, og hvordan karakterer påvirker elevers tilgang til læring*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Evans, R., Clesham, R., Dolin, J., Hošpesová, A., Jensen, S. B., Nielsen, J. A., Stuchlíková, I. (2018), I S. Tidemand & I Žlábková (red.). *Teacher Perspectives About Using Formative Assessment* (s. 227-248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_9

- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Halford, S., & Leonard, P. (1999). New identities? Professionalism, managerialism and the construction of self. I M. Exworthy & S. Halford (red.). *New identities. Professionalism and the New Managerialism in The Public Sector* (s. 102-120). Open University Press. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00026-5)
- Harrison, C., Constantinou, C. P., Correia, C. F., Grangeat, M., Häikiöniemi, M., Livitzis, M., Nieminen, P., Papadouris, N., Rached, E., Serret, N., Tiberghien, A., & Viiri, J. (2018). Assessment On-the-Fly: Promoting and Collecting Evidence of Learning Through Dialogue. I J. Dolin & R. Evans (red.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy*, (Bind 4, s. 83-107). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_4
- Kim, H., & Isaacs, T. (2018). Teachers' Voices in the Decision to Discontinue a Public Examination Reform: Washback Effects and Implications for Utilizing Tests As Levers for Change. I D. Xerri, & B.P. Vella (red.) *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing* (s. 263-282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9_15
- Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. I *The Curriculum Journal*, 31(4), (687-703). <https://doi.org/10.1002/curj.31>
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2011). *Teaching & assessing 21st century skills*. Solution Tree Press.
- Munksgaard, K. F., Schmidt, C. H., & Skovgaard, T. (2019). Professionsidentitet i bevægelse. I *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 3(1), 23. <https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113973>
- Mølgaard, H. (2006). Evalueringsdidaktik: Et professionelt anliggende. I B. Gorm Hansen & A. Tams (red.), *Almen didaktik: Relationer mellem undervisning og læring* (s. 369-390). Billesøe og Baltzer.
- Nielsen, J. A., Dolin, J., & Tidemand, S. (2018). Transforming Assessment Research: Recommendations for Future Research. I J. Dolin, & R. Evans (red.), *Transforming Assessment: Through an Interplay Between Practice, Research and Policy*, Contributions from Science Education Research (Bind 4, s. 279-290). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63248-3_11
- Nowakowski, J. R. (2011). An interview with Ralph Tyler. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 202-226.
- Nørreklit, H., & de Wit, C. K. (2008). Tænk før du måler: om at foretage et realitetstjek af kvalitetsreformens anbefalinger. *Økonomistyring & informatik*, 23(4), 407-427.

- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed - Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Københavns Universitet.
- Stovgaard, M. (2017). *Mening med målorienteret undervisning i udskolingen?: et mixed methods-studie af målorienteringer i skolen*. DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Stovgaard, M. (2018). Mening med læringsmålorienteret undervisning – i elevperspektiv. I P. Fibæk Laursen (red.), *Mål med mening*. Hans Reitzels Forlag.
- Stovgaard, M. (2021). Didaktiske spor som grundlag for gentænkning af mål og deres rolle i undervisningen. I M. Carlsson, & M. Stovgaard (red.), *Almendidaktik: udfordringer og åbninger*. U Press.
- Stovgaard, M. (2022). Uddannelsesforskningens effektivitet: En drøftelse af forholdet mellem didaktisk praksis og uddannelsesforskning I L. Qvortrup, & J. Christensen (red.), *Effektivitet og kausalitet i pædagogisk forskning og praksis*. Aarhus Universitetsforlag.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Xu, Q., & Liu, J. (2018). Washback: Definitions and Dimensions. I *A Study on the Washback Effects of the Test for English Majors (TEM) (17-22)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1963-1_2

English Summary

This article is based on a response to the article *An international STM perspective on evaluation* (DA: "Et internationalt STM-perspektiv på evaluering") by Jens Dolin, Jesper Bruun and Jan Alexis Nielsen. The articles point of departure is the divergent functions of educational evaluations, including the agendas of politicians, teachers and students, respectively. The article advocates for an analytical distinction between a political, didactic and student-oriented function, which is linked to different purposes: control, developing teaching practice and (among other things) student motivational purposes. In the light of the challenges of evaluating regarding complex competencies, that Dolin et al. points to, the article discusses what didactic evaluation as a process could look like. It is concluded that it is insufficient to understand didactic evaluation narrowly as primarily a question of evaluation tools and methods, but that evaluation is a (broad) didactic matter, which profits by involving the students in the assessment of learning progression and by including systematic reflections (preferably in teacher teams) on students' learning processes and prerequisites in relation to the teaching's goals, -methods, content and contextual framework factors.

Nøgleord

Didaktisk evaluering, evalueringsinformeret undervisning, evaluering af læring, meningsfuld evaluering.

Keywords

Didactic evaluation, evaluation-informed teaching practice, evaluation of learning, meaningful evaluation.

Forfatteroplysninger

Mikkel Stovgaard

Lektor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Forskningsinteresser: Almendidaktik (mål, evaluering mv.), fag- og bæredygtighedsdidaktik
stovgaard@edu.au.dk

ORCHID: [0000-0002-6229-2307](https://orcid.org/0000-0002-6229-2307)

ⁱ Jeg anvender begrebet effektiv frem for effekt eller virkning for at signalere, at der er tale om en anden kausalitetsforståelse. Det forekommer, inden for pædagogikken, ufrugtbart at tale om årsag i betydningen, at en indsats er direkte og alene årsag til en forandring. Snarere taler man om en flerhed af grunde til, at noget sker. Der signaleres hermed en anden forståelse af bredden og kompleksiteten i det, der evalueres. Se (Stovgaard, 2022).

ⁱⁱ Læringsudbytte (learning outcome) kan forstås som værende et overliggende begreb for viden, færdigheder og kompetencer, jf. den danske kvalifikationsramme og den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring.