



# Data, meningsskabelse og lærerprofessionalitet

MASTERSPECIALE: LÆREPROCESSER

SPECIALISERING: EVALUERING OG KVALITETSUDVIKLING

Aalborg Universitet 4. semester

**Studerende:** Dorthe Aabjerg Munk, studienr. 20148180

Helle Nørgaard Pedersen, studienr. 20150221

**Vejleder:** Anette Rasmussen

**Antal tegn:** 214.102 – 89,2 normalsider

**Dato:** 20. december 2016

## Indhold

Abstract .....	3
1.0 Indledning.....	5
2.0 Problemstilling.....	10
2.1 Problemformulering .....	10
2.2 Begrebsafklaring .....	12
3.0 Videnskabsteori og metode.....	13
3.1 Videnskabsteori – humanvidenskabelig tilgang - en forståelse af verden.....	13
3.2 Hermeneutik.....	15
3.3 Hermeneutikken som metodisk tilgang .....	16
4.0 Undersøgelhedsdesign og empiri.....	18
4.1 Metode – operationalisering af det hermeneutiske princip .....	18
4.2 Egen forforståelse.....	21
4.3 Det kvalitative forskningsinterview .....	22
4.4 Generalisering ud fra interviewstudie .....	24
4.5 Udvælgelse af informanter og overvejelser omkring interview.....	25
4.6 Præsentation af informanter.....	27
4.7 Analyse og meningskondensering .....	28
5.0 Teori præsentation.....	31
5.1 Data og evaluering.....	31
5.2 Etienne Wenger: Social teori om læring.....	35
5.2.1 Meningsforhandling .....	36
5.2.2 Identitet .....	38
5.2.3 Deltagelse og ikke-deltagelse .....	39
5.2.4 Tilhørsforhold .....	39
5.2.5 Negotiabilitet .....	40
5.3 Erling Lars Dale: Didaktisk rationalitet.....	41
5.3.1 Didaktisk rationalitets tre temaer .....	42
5.3.2 Tre kompetence- og praksisniveauer .....	42
5.3.3 Vurdering .....	44
6.0 Analyse .....	46
6.1 Data anvendt i praksis .....	46
6.1.1 Nationale test .....	47
6.1.2 Trivselsundersøgelse .....	50

6.1.3 Standardiserede test .....	51
6.1.4 Elevplaner .....	52
6.1.5 Læringsmål .....	55
6.1.6 Lærernes egne data .....	56
6.1.6 Sammenfatning .....	58
6.2 Begrundelse for indsamling og anvendelse af data .....	58
6.2.1 Læringsmål .....	58
6.2.2 Standardiserede test .....	62
6.2.3 Nationale test .....	67
6.2.4 Sammenfatning .....	71
6.3 Dataarbejdets betydning for udvikling af lærerprofessionalitet.....	72
6.3.1 Udvikling af lærerprofessionalitet gennem anvendelse af læringsmål.....	72
6.3.2 Udvikling af lærerprofessionalitet gennem anvendelse af de standardiserede test .....	75
6.3.3 Sammenfatning .....	79
6.4 Dataanvendelsens konstitutive virkninger .....	80
6.4.1 Sammenfatning .....	85
7.0 Diskussion .....	87
8.0 Konklusion .....	89
9.0 Perspektivering.....	92
Litteraturliste .....	94
Bilag 1 Brev til informanter .....	97
Bilag 2 Interviewguide .....	98
Bilag 3 Interview 1 .....	100
Bilag 4 Interview 2 .....	130
Bilag 5 Meningskondensering Dataanvendelse.....	158
Bilag 6 Meningskondensering: Begrundelse for anvendelse af data .....	162
Bilag 7 Meningskondensering: Anvendelse af datas betydning for udvikling af lærerprofessionalitet.....	166
Bilag 8 Meningskondensering: Anvendelse af datas konstitutive virkninger.....	169

## Abstract

The aim of this master's thesis is to examine the effect that collecting and applying data has in relation to developing/improving teachers' professional skills.

The study is motivated by the current attention the usage of data in school (as an institution/organization in which collecting and applying data is a primary condition) has. The question is no longer if schools must measure and record but a question of what to measure and record and how to do so; and the better the answers regarding what is measured, the fewer vulgarized answers will be given from the political level.

Teachers' evaluation is based on different types of gathered knowledge about the students' learning and learning processes. All schools have access to data about students' learning and well-being, and teachers gather other kinds of data themselves, which make demands on the teachers' professionalism and capabilities concerning evaluation.

To achieve the aim of this master's thesis we analyze and interpret four teachers' use of data and their grounds from a hermeneutical viewpoint. Our analysis is based upon Étienne Wenger's social theory of learning, Erling Lars Dale's theory of didactic professionalism and a specter of theory regarding evaluation.

The results show that teachers use a broad range of different types of data, that a lot of data are produced in the organization; and that teacher's application of data is characterized by a reliance on one's own data and collections but no trust in data generated by others. Furthermore, our study showed that teachers attach little value to the nationally collected data – which functions as an obligatory indicator in the municipal quality reports – and their intended purpose. We found, however, that the teachers use a lot of mental energy on these nationally collected data. They perceive the data as a control measure and as an assignment of responsibility.

Additionally, our study showed that teachers' collection and usage of data are affected by their perception of influence. If the teachers find they have little influence, they are less likely to use data in their common practice.

Teachers' usage and collection of data are affected by the variety of communities they are a part of, and by external interested parties surrounded school. Their use of data is therefore influenced by teachers' identity and learning processes. It is decisive for teachers to be able to negotiate the meaning of the use of data in their common practice. The analysis showed that the more sense it makes to

the teachers, the more they applied the data – and the bigger effect the usage had on pupils' learning and the development of teachers' professional skills. The analysis also showed that if the teachers lacked the possibility to achieve meaning, they are more likely to perceive the obligatory use of data as a control measure. As a consequence, the use becomes symbolic and at worst the teachers de-professionalizes.

Our study also showed that refusing to use data can be a legitimate position while to meet the obligatory use of data with approval might place one in an exposed position.

Teachers most often use the standardized tests – the tests most are familiar with. This creates a perception of social cohesion, competence and recognisability but their suitability in different usages is not discussed.

Numerous counselors with a thorough knowledge of data and the use of data in various situations have been educated because of the increasing use of data in school. This has created an A- and B-team in the schools.

The empirical research showed only a few examples of the collecting and applying of data to have an effect on developing teachers' professional skills. Data only had an effect in the cases where teachers cooperated and had the necessary time to work in a systematic way with the data in their creation of education sessions. Teachers lack qualifications in evaluating and therefore they are not critical in their collection and application of data.

The conclusion is that data as a way to support development of teachers' professional skills – as a tool in the development of teachers' didactic rational way of approach/acting ('didaktiske handlingsrationalitet') is weakened by the high attention data as a management tool and as a way to follow-up on results in order to streamline schools is given by the management, administration and ministries.

If this is to be changed school must – as an organization – create a capacity to evaluate and give schools the necessary time to gather knowledge about and competence in collecting and applying data used in developing the common practice.

## 1.0 Indledning

I begyndelsen af dette årtusind rasede debatten i det skolepolitiske landskab om, hvorvidt målinger og test af elevers læring og trivsel, dokumentation af undervisningspraksis og demokratisk gennemskuelighed havde berettiget plads i skolen - som organisation og som samfundsmæssig instans. Middelmådige PISA-målinger satte yderligere skub i en allerede fremskreden proces med dalende samfundsmæssig tiltro til skolen som værdifællesskab og autoritet.

Peter Dahler-Larsen beskriver udviklingen som et resultat af “*den reflektive modernitets og informationssamfundets spilleregler*” (2009: 54). Han konkluderer, at der det seneste tiår har lydt en videnskaberet kritik af folkeskolen. Han henviser til de mange undersøgelsesinstanser omkring skolen, der bidrager med information om skolens praksis og kvalitet; OECD, Finansministeriet, Danmarks Evalueringsinstitut, Kommunernes Landsforening for blot at nævne et udsnit kappes om mere eller mindre pålidelige evalueringer af og forskellige synspunkter på skolen. Dahler-Larsen vurderer, at evalueringsdebatten er kommet for at blive, og at den solidariske offentlighed omkring skolen er en saga blot. Men han peger også på, at debatten er ved at dreje i en retning af en øget optagethed af, *hvad* der skal måles, med *hvilke* metoder og kriterier der skal måles, og *hvordan* præstationerne skal offentliggøres. De videnskaberede undersøgelser af skolen har vundet genklang: “*Viden (er) en kapacitet til at handle. Videnskaberet handling er socialt produktiv*”, skriver Dahler-Larsen (Ibid) med henvisning til videnssociolog Nico Stehr.

Ifølge Stehr er viden samfundets mulighed for at tilegne og styre sig selv, og dermed peger han også på den nære forbindelse, der er, mellem viden og samfundets forskellige institutioner heriblandt skolen. Accepterer vi dette vilkår, accepterer vi samtidig sammenhængen mellem lærerprofessionens evne til at håndtere og udvikle viden og professionens samfundsmæssige autonomi og ret og pligt til at udøve professionel dømmekraft.

Begrebet *big data* er en betydningsfuld faktor i denne udvikling. I *The Policy Impact of Pisa* (2012) vurderes det, at Danmark er et af de lande i Europa, hvor PISA-målingerne har haft størst effekt. Det ses bl.a. ved indførelsen af nationale test, øget standardisering, digitaliserede læringsportaler og trivselsmålinger. Big data er store kvantitative datasæt, som analyseres gennem statistiske metoder. Resultaterne giver mulighed for skabe et øjeblikkeligt overblik over en sag for på den måde at se



sammenhænge. Men data i sig selv har ingen værdi. Big data giver kun viden om korrelationer mellem flere forhold og indeholder ingen egentlig viden om kausalforhold eller sammenhænge i relation til den kontekst, de er hentet fra. Først når data analyseres og anvendes i den lokale sammenhæng, er der grundlag for at handle og forbedre praksis.

Den østrigske professor Victor Mayer-Schönberg udtaler til *Folkeskolen* (2014):

*“Big data er blevet kaldt det vigtigste skridt i retning af reel differentieret undervisning. Med systematisk dataindsamling og -analyse kan man endelig få svar på, hvilken undervisning, der virker for hvilke elever i hvilke situationer”*

Mayer-Schönberg peger på, at anvendelse af big data kan give lærere og ledelse mulighed for til at træffe de rigtige beslutning på empirisk baggrund, i stedet for - problematiserer Mayer-Schönberg - med afsæt i ideologi og økonomi. Men samtidig peger han også på det, han kalder “The Tyranny of Data”, som er et udtryk for en stigende tendens til at tillægge data en større værdi, end det har. Mayer-Schönberg kritiserer, at der i stigende grad testes i skolen, men at man ikke i samme omfang koncentrerer sig om kvaliteten af den data, man indsamler.

Mayer-Schönbergs betragtningsmåde tager afsæt i en kvalitetsforståelse af dataindsamling og -anvendelse som en måde, hvorpå man kan fjerne mulige variationer over en standard (Dahler-Larsen, 2009), idet han peger på den meget centrale problemstilling i al data- og evalueringsarbejde: Hvor kommer evalueringskriterierne fra? Og hvor velbegrundede er de? Ifølge Mayer-Schönberg er udfordringen at finde de velbegrundede standarder. Men ofte er det mere i standardens operationaliserbarhed end i dens begrundelser, at den holdes oppe, hævder Dahler-Larsen (Ibid.), idet han peger på, at der ofte er et gab mellem implementering og fortolkning, når kvalitetsinitiativer skal føres ud i livet:

*“Tilhængere af standardperspektiver overser således, at en given praksis i en given situation som regel er determineret af en lang række forskellige hensyn (...)”*

skriver Dahler-Larsen (Ibid.: 111) og kritiserer kvalitetsperspektivet for at hævde, at standarden er rimelig på enhver situation, og at den hævder sig normfri. Samtidig kan den have en række uhen-sigtsmæssige konsekvenser, påpeger han. Et eksempel på diskussionen om brug af standarder i forbindelse med evaluering og data i skolen kan hentes fra den igangværende og årelange strid om de nationale tests værdier, metoder og implementering i skolen. En strid, der har fyldt inden for skolens egne mure, men i høj grad også i det politiske og videnskabelige landskab udenfor. Så sent som

den 30. marts 2016 besluttede folketingets børne- og undervisningsudvalg at nedsætte et ekspertudvalg, der skal undersøge kvaliteten af de nationale test.

Skolereformen, *Gør en god skole bedre*, trådte i kraft 1. august 2014 og lægger vægt på, at fagligheden skal styrkes gennem en præcisering og styrkelse af den målstyring, som blev indført med de nationalt bindende Fælles Mål i 2003. I aftaleteksten formuleredes det, at:

*“Målene skal bidrage til at sætte en klar retning og et højt fælles ambitionsniveau for folkeskolens udvikling og sikre klare rammer for en løbende og systematisk evaluering”* (Aftaletekst, 2013)

Præciseringen og styrkelsen af Fælles Mål og formulering af læringsmål skal skabe enkelhed og ensartethed og har til hensigt at sikre, at elevernes læringsudbytte sættes tydeligere i centrum. Fælles Mål præciseret i kompetence-, videns- og færdighedsmål skal hjælpe lærerne i deres daglige arbejde med planlægning og tilpasning, gennemførelse og vurdering af undervisning og elevernes læring, læringsprogression og trivsel. Fælles Mål skal dermed være med til at øge læringsudbyttet for både stærke og svage elever. Det er der for så vidt ikke noget nyt i. Undervisningsdifferentiering har været et bærende princip for al undervisning i folkeskolen siden 1993. En forudsætning for, at lærerne kan tilrettelægge en differentieret undervisning, er, at de løbende evaluerer elevernes udbytte af undervisningen, og at de samarbejder med eleverne om at opstille individuelle mål. Det nye er snarere, at der sammen med skolereformen er indført nationale mål, som skolerne og kommunerne holdes ansvarlige for at nå. Evaluering i folkeskolen er et offentligt anliggende, idet skolen jo eksisterer for borgernes skyld, således skolen, dens præstationer og udfald på demokratisk vis kan gøres til genstand for evaluering (Dahler-Larsen, 2009). Med skolereformens nationale mål og krav om dokumentation er der tale om en styrkelse af accountabilityelementer<sup>1</sup>. Præciseringen af ansvar, klare forventninger indadtil og monitorering udadtil hviler på de enkelte niveauer i uddannelsessystemet, og kommunernes styrke over for skoleledelserne og lærerne er blevet øget (Rasmussen, 2015: 27).

I folkeskolelovens § 13 præciseres, at evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev. Og den skal ses i sammenhæng med lovens krav om, at undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Desuden skal evalueringen give

---

<sup>1</sup> Accountability handler om at gøre organisationer ansvarlige overfor opgavetagelsen i overensstemmelse med det vedtagne mål for indsatsen (Krogstrup, 2016: 141)



information til lærerne, således de kan planlægge og gennemføre den videre undervisning. Og endelig skal den danne grundlag for information til forældrene om deres barns udbytte af undervisningen. § 13 nævner ikke noget om, hvordan evalueringen skal tilrettelægges eller hvilke evalueringsformer, der skal anvendes.

Lærernes evalueringsarbejde hviler på forskellige former for indsamling af viden om elevernes læring og læreprocesser. Alle skoler har adgang til data om elevernes læring og trivsel. Nogle former for dataindsamling er skolerne forpligtede på fx nationale test, trivselsmålinger og kommunalt bestemte prøver. Andre former for dataindsamling er frivillige i den forstand, at den enkelte lærer og skole selv kan vurdere og beslutte, hvilken viden om elevernes læring, der skal indhentes, hvilke metoder til vidensindsamling, der skal anvendes og med hvilket formål, der skal evalueres.

Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte i 2004 og 2012 kvalitative undersøgelser om evaluering i folkeskole. Undersøgelserne konkluderede, at lærerne typisk baserer deres kendskab til eleverne på uformelle iagttagelser i timerne fremfor systematiske evalueringer (EVA, 2004 og 2012). På daværende tidspunkt tegnede der sig altså et billede af, at evaluering anerkendes blandt skolefolk, men at der ikke er *“en kultur for at systematisere og strukturere evalueringen, så den er anvendelig i forhold til målsætning for undervisningen”* (Kær og Binderup: 2015: 51). En undersøgelse blandt 579 skolefolks opfattelse af evaluering viser, at mange lærere generelt er bekymrede over evalueringens konsekvenser (Dahler-Larsen, 2009). Interessant er, at de adspurgte i samme undersøgelse samtidig svarede, at den øgede evaluering har øget kvalitetsbevidstheden i skolen og givet nye redskaber til den daglige praksis. Thomas Nordahl og Ole Hansen genkender undersøgelsens observation af en stigende bekymring over evalueringens virkninger. De refererer til psykologen Daniel Kahneman, der hævder, at den udbredte debat om brug af data handler om en moralsk dimension. Data og statistik bliver kritiseret for at være mekanisk, atomistisk og overfladisk, hvorimod det faglige skøn karakteriseres som dynamisk, holistisk og livsnært (Hansen og Nordahl, 2015).

Den finske skoleforsker, Pasi Sahlberg, peger på, at brugen af big data ikke i sig selv ”fixer” uddannelsessystemet, men at beslutningstagere må blive bedre til at forstå, hvad den gode undervisning er, og hvordan den har en positiv effekt på elevernes læring og trivsel. Sahlberg efterlyser dermed viden om kausalforbindelserne mellem undervisningen og elevernes læring og trivsel – *hvad virker og hvorfor og hvilken betydning har konteksten?*

*”We believe that it is becoming evident that Big Data alone won’t be able to fix education systems. Decision makers need to gain a better understanding of what good teaching is and how it leads to better learning in schools.” (Sahlberg, 2016)*

Sahlberg udtaler, at denne viden kræver indsamling af *small data*. Small data består af små spor – eller tegn – som tilsammen beskriver tendenser eller kausalsammenhænge. Sahlberg understreger, at der i uddannelsessystemet ikke er nogen ”rigtig” måde at indsamle og bruge disse small data. Ikke desto mindre må det stille krav til lærernes professionalitet og evalueringskompetencer, hvis brugen af small data skal anvendes til udvikling af skolens praksis til gavn for elevernes læring og trivsel.

Stefan Hermann, rektor på Metropol, bidrager til debatten om anvendelsen af data ved ligesom Sahlberg at pege på nødvendigheden af at have kompetence til at læse og forstå data, men han peger samtidig på, at organisationerne og deres ledelse har et stort ansvar for at få denne opgave til at lykkes:

*”Der mangler en infrastruktur i professionerne, så dokumentation, viden og evidens ikke bare er bundet til at blive sendt opad, men i stedet skal cirkulere i professionen, så den praksis bliver et kollektivt anliggende” (Hermann, 2016: 19)*

Han udtaler videre, at det ikke er et spørgsmål om, at vi skal måle, men at det er et spørgsmål om, hvad vi skal måle, og hvordan vi gør det. Og at jo bedre svar, der kommer på det, vi måler, jo færre forsimplede svar vil der komme fra det politiske niveau. Hermann ser således brugen af small data som professionernes mulighed for at få indflydelse på udviklingen af deres egen praksis. Samtidig stiller han spørgsmål ved, hvilke valg og fortolkninger, det er, man skal foretage, og hvad det betyder for fag, samarbejde og udvikling af praksis.

## 2.0 Problemstilling

Med undersøgelsen ønsker vi at udforske og bidrage til en forståelse af, hvordan lærerne skaber mening omkring brugen af data for at fremme elevernes læring og trivsel. En meningskabelsesproces, som bidrager til udvikling af lærernes professionalitet. Gennem udvalgte læreres beskrivelse af deres dataindsamlings- og anvendelsespraksis undersøges, hvilke processer, anskuelser, kompetencer og redskaber, der understøtter udviklingen af evalueringspraksis i skolen som organisation. Og der søges en forståelse af, hvordan og hvorvidt denne evalueringspraksis medvirker til udviklingen af lærerprofessionaliteten. Det leder frem til følgende problemformulering:

### 2.1 Problemformulering

***Hvilken betydning har indsamling og anvendelse af data for udviklingen af lærerprofessionaliteten?***

Problemformulering søges besvaret vha. af følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilke data indsamler og anvender lærerne i deres praksis?
2. Hvordan begrundes lærernes indsamling og anvendelse af data?
3. Hvordan medvirker indsamling og anvendelse af data til udvikling af lærerprofessionalitet?
4. Hvilke konstitutive virkninger har denne indsamling og anvendelsen af data?

Denne proces foregår i fire trin:

Først søges viden om og forståelse af lærernes anvendelse af data. Gennem en analyse af lærernes italesættelse af og refleksion over dataindsamling og -anvendelse indkredses fænomenet evaluering. Analysen skal give en forståelse af, hvilke grundlæggende anskuelser af ontologisk, epistemologisk og metodologisk karakter, der præger det felt, som undersøges. Desuden undersøges, hvilke konkrete overvejelser, om evalueringsopgavens indhold og rolle, lærerne gør sig. Endelig analyseres den samfundsmæssige og organisatoriske betydning af dataanvendelse og evalueringdesign. I analysen af dataanvendelse og evaluering er anvendt begreber hentet fra Hanne Foss Hansens artikel

*Evalueringens multiple ansigter* (Hansen, 2003) og Peter Dahler- Larsens bog *Evalueringens kultur - et begreb bliver til* (Dahler-Larsen, 2009).

Dernæst er vi undersøgende på, hvordan lærerne begrundes indsamling og anvendelse af data. I vores indledning har vi beskrevet de mange interesser og deraf følgende fordringer og forventninger, der har betydning for udviklingen af skolen som organisation, og for den enkelte medarbejders identitets- og læreproces. Dette for at opnå en forståelse af, hvilke meningsskabelsesprocesser, der ligger til grund for lærernes indsamling og anvendelse af data.

Som analyseoptik for at forstå lærernes begrundelser anvendes læringsteoretiker Etienne Wengers social teori om læring. Det er med hans begreber, vi analyser og fortolker lærernes begrundelser. Teoriens styrke er, at den bygger på en situeret forståelse, som gør, at den på en og samme tid rummer, at handlinger udspiller sig inden for en konkret og specifik kontekst samtidig med, at disse handlinger er underlagt rammer og vilkår inden for et fælles politisk, historisk og kulturelt menings-system. Wenger anvender begrebet *praksislandskab* for at beskrive denne indbyrdes forbundethed. Praksislandskabet repræsenterer dermed et dynamisk perspektiv, der sammentænker aktørers praksisser i konkrete, specifikke rammer med alt, hvad det indebærer af historie, udvikling, institutionelle strukturer, værdier, idealer, kompetenceforståelser mv. Wenger påpeger i artiklen "*Voksnes læring og identitetsudvikling - i praksisfællesskaber og praksislandskaber*" (2015) betydningen af denne forståelse som en vigtig videreudvikling af den teoretiske forståelse i det senmoderne samfund. En samfundsudvikling, der i stigende grad placerer ansvaret for læring hos den enkelte, da man har mulighed for at *vælge*, hvilke praksisfællesskaber, man vil engagere sig i. Medlemskab inden for et praksislandskab betyder med andre ord, "*at det centrale læringsproblem er at finde ud af, hvem man gerne vil være og prøve at praktisere det*" (Ibid.: 126). I nærværende undersøgelse analyseres, hvordan praksislandskabet er med til at påvirke den enkelte lærers meningsskabelse af brugen af data, og hvordan den enkelte lærer påvirker brugen af data i de praksisfællesskaber, denne deltager i.

Det tredje analyseniveau undersøger, hvordan indsamling og anvendelse af data har betydning for udvikling af lærerprofessionaliteten. For at få en forståelse af dette anvendes professor i pædagogik, Erling Lars Dales, didaktiske rationalitetsbegreb som analyse- og vurderingsværktøj. Ved professionalitet forstår vi - i lighed med Dale – det, der viser sig i fagudøverens udøvelsen af sit fag (Dale og

Helleshøj, 2003). Professionalitet drejer sig om dygtighed og kyndighed til at frembringe god faglighed og herigennem at kunne beslutte sig for den bedste, mest hensigtsmæssige handling i komplekse situationer, og samtidig kunne forstå og begrunde disse handlinger i pædagogisk teori. Dale taler desuden om pædagogik som praktisk teori (Dale, 2016). Den praktiske teoris opgave er et udviklingssigte. En udvikling, som sker gennem refleksion over praksiserfaringer *med* teori. Dette stiller krav til lærernes evalueringskompetence og datas beskaffenhed, idet praksiserfaringer må være mere end synsninger. Læreren må besidde kompetencen til at stille relevante, systematiske spørgsmål til praksis og til indsamling af data og må kunne analysere data til brug for udvikling af praksis. Med anvendelsen af Dales perspektiv på professionalitet bliver vores analyse normativ.

Det fjerde og sidste analyseniveau undersøger dataanvendelsen og evalueringens konstitutive virkninger, som vi forstår det gennem besvarelsen af de tre foregående undersøgelsesspørgsmål.

## 2.2 Begrebsafklaring

Begrebet praksisfællesskab anvendes i nærværende speciale som en relationel, analytisk kategori.

*”Praksisfællesskabet er i den forstand en analytisk kategori, men ikke kun en esotrisk analytisk kategori (...) Ved at henvise til strukturer, der befinder sig inden for vores engagements rækkevidde, har denne kategori fat i et velkendt aspekt ved vores oplevelse af verden og er derfor ikke kun analytisk”. (Wenger, 2013: 83)*

Et praksisfællesskab forstås som individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer i et praksislandskab, og dette bliver grundlaget for vores forståelse af læreprocesser. På den anden side kan et praksisfællesskab også være et fysisk, konkret fællesskab. Praksisfællesskabet er således både et ontologisk og epistemologisk fænomen.

### 3.0 Videnskabsteori og metode

I dette kapitel præsenteres specialets videnskabsteoretiske ståsted og metode, og der afsluttes med en redegørelse og argumentation for specialets undersøgelsesdesign og valg af empiri.

#### 3.1 Videnskabsteori – humanvidenskabelig tilgang - en forståelse af verden

Overvejelser over videnskabsteoretisk forståelsesramme fremstilles i det følgende, da disse har betydning for valg af metode til generering af data og den efterfølgende analyse og fortolkning.

Specialets genstandsfelt er som nævnt ovenfor læreres indsamling og anvendelse af data om elevers læring. Undersøgelsen er optaget af, hvordan udvalgte lærere beskriver, oplever og forstår denne praksis. Og hvordan lærerne ser og skaber mening i de fællesskaber, de indgår i - som de former og formes af. Projektets empiriske undersøgelse tager afsæt i en humanvidenskabelig tilgang til viden og måde at behandle genstandsfeltet på. Gennem en kvalitative metode - det semistrukturerede forskningsinterview som repræsentationsformer - søges en forståelse af verden.

*“Kvalitative metoder er en situeret aktivitet, der lokaliserer observatøren i verden. De består af en række fortolkende, materielle praksisser, der gør verden synlig. Disse praksisser transformerer verden til en række repræsentationer (...).” (Helles og Køppe, 2014: 538)*

Definitionen ovenfor lægger vægt på selve forskningssituationen og sætter forskeren i en særlig position løsrevet fra undersøgelsens genstandsfelt. Med citatet ekspliciteres et væsentligt vilkår - betingelse eller begrænsning - ved den kvalitative metode, fordi forskerens og undersøgelsens knytten-an til eksisterende teoriopbygning gør sig gældende. Et vilkår, som også har betydning for nærværende undersøgelses videnskabelige status. Dette projekts forfattere har begge som henholdsvis pædagogisk konsulent i en kommunal forvaltning og som adjunkt på en professionshøjskole en baggrund som lærere i folkeskolen, og det har en betydning for undersøgelsens tilgang til genstandsfeltet. *“Mennesker er selvfortolkende, historiske væsener, hvis forståelsesredskaber er betinget af tradition og historisk liv”*, skriver Kvale og Brinkmann med henvisning til Gadamer (Kvale og Brinkmann, 2015: 80). Vores forståelse og meningsskabelse beror på en kontekst, en baggrund af viden, værdi og praksis, som vi bærer med ind i undersøgelsesfeltet, ligesom vores teorianvendelse i for-

bindelse med analyse og fortolkning af empiri er et redskab og en særlig diskurs. Og dét har betydning for karakteren af den viden, som opnås gennem interviewene, og den efterfølgende analyse og fortolkning (Kvale og Brinkmann, 2015).

I sondringen mellem to forskellige videnskabelige idealer, naturvidenskab og humanvidenskab, henvises til en skelnen mellem forklaring og forståelse. Hvor naturvidenskaben stræber efter at finde årsagssammenhænge mellem observerbare fænomener med objektive metoder, er den humanvidenskabelige forskningstradition karakteriseret ved en fortolkende tilgang, en søgen efter mening, og en subjektiverende analysemetode. Nærværende speciales videnskabsteoretiske perspektiv tager afsæt i hermeneutikken, og der anlægges et fortolkende perspektiv på det felt, som undersøges.

Den humanvidenskabelige forskningstilgang rummer en dobbelthed (Thisted, 2013), der er karakteriseret ved, at den virkelighed, der undersøges, er formet af menneskelige handlinger, og at man for at forstå denne virkelighed må fortolke den. Det er netop syntesen af disse to karakteristikker, der udgør den centrale problemstilling i hermeneutikken. Ifølge den humanvidenskabelige tradition er virkeligheden grundlæggende social. Kultur og natur er vævet ind i hinanden, og det er gennem fortolkning, at vi kan erkende verden, der bygger på menneskelige livssammenhænge (Ibid. 2013). Denne undersøgelses optagethed af at forstå, hvordan lærere forstår og skaber mening ved dataindsamling og -anvendelse rummer en sådan dobbelthed i erkendelsen; lærernes handlinger er sociale og kulturbetingede og erkendes og formes gennem fortolkende tilgange.

Fokus i den hermeneutiske videnskabsteori er studiet af den mening, som tilskrives sociale handlinger og relationer, der er betinget af den kontekst, de finder sted i. Desuden spiller sproget en central rolle for meningsdannelsen i kraft af de begreber og ord, vi betjener os af. Vi er på den måde indlejret i et fælles sprog, gennem hvilket vi fortolker og handler. Desuden bringer vi erfaringer med os, og disse har betydning for vores fortolkning og meningsskabelse. Der er altså i hermeneutikken tale om grundlæggende sociale og historiske orienteringspunkter ud fra hvilke, mennesker handler og kommunikerer. Det betyder, at hermeneutikken inddrager kontekstuelle omstændigheder i sin søgen efter forståelse af sociale handlinger (Nedergaard, 2010).



### 3.2 Hermeneutik

Ordet *hermeneutik* kommer af det græske verbum *hermeneuein* og betyder *at fortolke* (Thisted, 2013). Hvor hermeneutikken som en egentlig metodelære omkring 1500-tallet var fortolkningsprincipper i forhold til den rette forståelse af Bibelen og antikke tekster, blev hermeneutikken med Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og Wilhelm Dilthey (1833-1911) en almen forståelselære, idet den også kom til at indeholde teori om og refleksion over, hvad det vil sige at nå frem til en forståelse. Og ikke bare i forhold til tekster, men også i forhold til menneskelige relationer og udtryk. Desuden tilføjedes historiske og samfundsmæssige forhold som en dimension for at forstå teksten. På den måde peger hermeneutikken på fortolkningens henvisningshelhed: den hermeneutiske cirkel beskriver forholdet mellem tekst og kontekst.

For begge ovennævnte traditioner gælder det, at det fortolkende subjekt befinder sig uden for den hermeneutiske cirkel og fortolker dele og helheder, tekst og kontekst som objekt. Denne adskillelse mellem subjekt og objekt gjorde Hans-Georg Gadamer (1900-2002) op med, idet han kritiserede den tidligere hermeneutik for at betragte teksten, som noget vi står udenfor og forholder os neutrale til. Ifølge Gadamer hævder en tekst altid noget, men det er gennem tolkningen, at læseren forstår, hvad teksten påstår. Det kræver en aktiv forholden-sig, idet meningen i en tekst ikke kun ligger i teksten, men findes i kraft af den meningshorisont, som teksten er skrevet ud fra og indgår i i mødet med sin læser. At finde mening i en tekst vil sige at stille spørgsmål, der åbner den og på den måde søge efter svar på den meningsbaggrund og livsverden, som teksten er udtryk for. Der er tale om, at fortolkeren med *en* meningshorisont møder teksten med *en anden* meningshorisont. I den udstrækning horisonterne nærmer sig hinanden - glider over i hinanden -, er der tale om *horisontsammensmeltning*. Og på den måde sker der en omformning af forståelseshorisonten hos fortolkeren, som har et nyt udgangspunkt for at tilskrive et givent fænomen mening (Ibid.).

Når vi i problemformuleringen ønsker at opnå forståelse af, hvilken betydning indsamling og anvendelse af data har for lærernes meningsskabelse og dennes betydning for udvikling af lærerprofessionalitet, må der ifølge den filosofiske hermeneutik forekomme en horisontsammensmeltning. Der er altså ikke tale om en metode for den rette fortolkning, men om en betingelse for den menneskelige erkendelsesproces. Horisontsammensmeltningen dækker i nærværende undersøgelse over den hændelse, der sker i vores møde med lærerne. Horisontsammensmeltningens mening er ikke

suverænt vores som forskere eller de interviewede læreres. Den opstår i mødet, er tidslig og kontekstuel betinget.

Sandhed og mening er altså ikke suverænt forskerens - eller lærernes i specialets interview -, men noget, som opstår som en processuel meningskabelse i kraft af de menings- og betydningdannelse, vi bærer med os ind i samtalen. Ifølge Gadamer går mennesker ikke til et fænomen eller en sag fordomsfrit, vi har allerede en forforståelse ud fra de erfaringer, vi hidtil har gjort os. Det kalder Gadamer forståelses- eller meningshorisont og er et udtryk for mødet mellem vores fordomme og ny forståelse (Thisted, 2013.). Forståelseshorisontens fordomme er ikke udtryk for fordømmelse, men derimod antagelser og perspektiver, der fungerer som forudsætning for fortolkning og meningskabelse (Ibid.).

I specialet ekspliciterer vi vores kontekstbetingede synspunkter og erfaringer om det felt, som vi ønsker at undersøge. Det er disse tilgange, som repræsenterer vores forforståelser og fordomme, og som er en del af de cirkelbevægelser, vi igangsætter i mødet mellem os som forskere og nærværende undersøgelse. Ved at positionere os inden for den filosofiske hermeneutik anlægger vi en aktiv fortolkende tilgang til specialets genstandsfelt og undersøgelse.

### 3.3 Hermeneutikken som metodisk tilgang

Ovenfor er argumenteret for erkendelse som en vekselvirkning. Den hermeneutiske metode består netop i, at man gennem vekselvirkninger mellem del og helhed kommer tættere på en forståelse af et fænomen. Vores første møde med et fænomen udgør kun en del af fænomenet, og på baggrund heraf danner vi os en mening. I fortolkningen er der ikke blot tale om, at man går frem og tilbage mellem del og helhed, man går via spørgsmål om fænomenet og svar på samme frem og tilbage mellem forståelseshorisonter (Pahuus i Collin og Køppe, 2014: 240), og denne cirkulære proces - *den hermeneutiske cirkel* - vil hele tiden virke tilbage på forforståelsen. Det betyder ikke, at fortolker og det fortolkede nødvendigvis bliver mere og mere enige, men at fortolkningen bliver mere og mere adækvat (Ibid., 2014). Med en sådan tilgang til virkeligheden og meningen betoner Gadamer hermeneutikkens ontologiske karakter (Nedergaard, 2010: 151). Forståelse er for Gadamer en måde at være til på. Handlinger og udsagn må forstås i forhold til den omgivende kontekst, som disse er produceret i, og er på den måde med til at konstituere måden, mennesker er i verden på. Vi, som

specialets forfattere, står ikke neutrale uden for feltet, vi er ikke adskilt fra det som i relationen subjekt-objekt, men træder ind i den hermeneutiske cirkel med vores forforståelse - sammen med feltet og dets aktører i en fortolkningens horisontsammensmeltning. Og dette har metodiske konsekvenser. Fra en videnskabsteoretisk synsvinkel bygger den hermeneutiske metode på den forudsætning, at videnskabelig viden er kontekstuel (Ibid.), det er en epistemologisk forudsætning, at erkendelse kommer i stand inden for rammerne af den helhed, den er en del af.

Det genstandsfelt - læreres arbejde med data - der undersøges, er formet af menneskelig aktivitet. Det datamateriale, som der her arbejdes med, indeholder mening i kraft af de lærere, som vi interviewer. Gennem deres ytringer er det muligt at få viden om og forståelse for deres måde at handle på, deres værdier og holdninger - deres praksis (Thisted, 2013). Det betyder, at for at fortolke denne praksis skal de deltagende lærere ses i en bestemt social og kulturel sammenhæng, som de er indlejret i. Det kan fx handle om deres uddannelsesbaggrund, erfaring, de fag de underviser i, de teams, de er medlemmer af osv. Det er ud fra denne kontekst, de kommunikerer.

## 4.0 Undersøgellesdesign og empiri

I det følgende præsenteres og beskrives specialets metodiske overvejelser, og der redegøres for undersøgelsesprocessen samt for indsamling og bearbejdning af empiri. Formålet med kapitlet er qua den beskrevne videnskabsteoretiske ramme for specialet at kommentere på de metodiske valg. Gennem en beskrivelse af fremgangsmåder og de valg, der er truffet omkring problemformulering, undersøgelsesstrategi og teoretisk perspektiv søges at skabe transparens i udførelsen af det videnskabelige arbejde og en forståelse af specialets ophav.

### 4.1 Metode – operationalisering af det hermeneutiske princip

I dette afsnit redegøres for, hvordan det videnskabsteoretiske afsæt konkret har haft betydning for specialets metode.

Hanne Fredslund (2015:83) har udviklet fire metodiske principper for den hermeneutiske metodik:

1. At bevidstgøre sin egen forforståelse
2. At sætte sin forforståelse på spil og derved bevæge sin forståelseshorisont
3. At sætte sig i den andens sted
4. At bevidstgøre sig spørgsmålets struktur og dermed påvirke dets horisont

Ad. 1: Hanne Fredslund påpeger, at forskerens forforståelse af undersøgelsesgenstanden vil påvirke forskningsprocessen og samtidig afspejle forskerens forståelseshorisont. Det er derfor vigtigt i et forskningsprojekt *at blive bevidstgjort om egen forforståelse af undersøgelsesgenstanden*.

Når vi vælger at undersøge indsamling og anvendelse af datas betydning for udviklingen af lærerprofessionalitet, så er denne motiveret af vores egen forforståelse af, hvad data er, hvordan man indsamler og anvender data i sin praksis, definition af lærerprofessionalitet og hvordan indsamling og anvendelse af data kan have betydning for udviklingen af professionaliteten. Samtidig har vi også en forforståelse af evalueringsbegrebet og hvilke handlingslogikker, der ligger til grund for meningsskabelse af betydningen af evaluering i skolen. Denne forforståelse kommer til udtryk i vores valg af teoretikere og vores analysestrategi, ligesom det har haft betydning for vores interviewguide.

Ad. 2: *Vores forståelse må udfordres ved, at den sætte i spil og på spil gennem mødet med andre forståelseshorisonter.* Herved sker der en bevægelse ved, at der i processen stilles spørgsmål til forforståelsen. Metodisk gøres dette ved, at forskeren ekspliciterer sin egen forforståelse gennem redegørelse af sit faglige ståsted og sine antagelser, som er grundlagt af erfaringer, empiri og teori, samt den metodiske tilgang og teoretiske referenceramme (Ibid.: 85).

Dette metodiske princip har betydet, at vi har ekspliciteret vores forforståelser og forsøgt at redegøre for antagelser, erfaringer og teoretiske forforståelser. Men gennem forskningsprocessen har det også været nødvendigt kontinuerligt at drøfte disse forforståelser, og nye forforståelser med afsæt i ny viden opstået i processen - med hinanden og med andre. Et væsentligt element i dette har været, at vores forforståelse er blevet udfordret af den litteratur, vi har læst om emnet. Vores forforståelse har været i konstant bevægelse. Vi har erfaret det valgte felts aktualitet i kraft af dets hyppige tilstedeværelse i medier og den folkelige debat, men i høj grad også i vores arbejdsliv – uddannelsesverdenen. Dette har bevirket, at vi har oplevet en tiltagende bevidstgørelse af vores egen forforståelse og bevægelse af denne, ligesom det har nødvendiggjort en opmærksomhed på, hvordan denne forståelsesproces har betydning for vores forskning.

Samtidig oplevede vi, at vores forforståelse blev bevæget gennem mødet med informanterne. Dette betød bl.a., at vi måtte revurdere vores interviewguide efter det første interview. Vi oplevede, at det teamsamarbejde afgrænsede informanternes svar og forståelse af spørgsmålene, hvilke betød, at vi i det første interview blev nødt til at spørge uddybende ind til deres svar og ændre en del af vores spørgsmål. Ved gennemlæsning af den valgte teori – Dales didaktiske rationalitet – blev det åbenlyst, at vi havde misforstået teorien. Det gav mere mening at tale om samarbejde i stedet for teamsamarbejde, da dette i informanternes forståelse var et meget afgrænset samarbejde, og samtidig var deres forståelse præget af den lokale kontekst.

Ad. 3: *Ved at sætte sig i den andens sted bringes vores forforståelse ind.* Gennem anvendelse af teori åbnes vores horisonter, og vi bruger teorien til at stille nye spørgsmål til empirien og skabe mulighed for forskellige fortolkninger. Ved at lade den teoretiske horisont mødes med den empiriske horisont sker en horisontsammensmeltning – en ny forståelse (Ibid.: 88). Teori kan dog kun afdekke en del af forskningsgenstanden, og dette bidrager muligvis ikke til en samlet forståelse, idet teori også har en horisont, og dermed er afgrænset i sin forståelse. Teori begrænser på denne vis også vores perspektiv, idet teorien ikke har ubegrænset forklaringsværdi (Ibid.: 90).

Det har derfor været vigtig for os at stille os selv spørgsmålet, hvad vi kan forklare med teorien, og – måske endnu vigtigere – hvad giver den ikke svaret på. Vi har derfor valgt flere teorier for at kunne besvare problemformuleringen.

Ved udarbejdelse af interviewguiden bestræbte vi os på at sætte os i informanternes sted – i hvad vi *troede*, de ville forstå og i deres viden om begreber som data, evaluering mv. Dette fik betydning for, hvor åbne spørgsmål vi stillede. Under interviewet forsøgte vi på samme måde at sætte os i informanternes sted, når vi stillede uddybende spørgsmål for på den måde at give dem mulighed for at reflektere over og svare på vores spørgsmål.

*Ad. 4: At bevidstgøre sig spørgsmålets struktur og dermed påvirke dets horisont* Dette princip har haft betydning for specialet i forhold til både interviewguiden, men også de metodiske valg vi har taget i opgaven. I forhold til interviewguiden har dette princip bevirket at vi har opdelt interviewet i tre temaer; forståelse af data, anvendelsen af data i samarbejdet samt evalueringskompetencer. Gennem denne opdeling har vi forsøgt at få forskellige aspekter ved indsamling og anvendelse af data belyst. Aspekter, som vi forestiller os har betydning for udviklingen af lærerprofessionaliteten. Vores forestilling er naturligvis begrundet i vores egen forforståelse grundlagt af både erfaring, antagelser og teoretiske forforståelser.

I og med vi formulerer spørgsmål, bestemmer vi retningen for vejen til viden. Spørgsmålene bestemmer, hvilken horisont betydningen af en tekst bestemmes indenfor. Opgaven er derfor at identificere mulige veje og efterfølgende argumentere for valget af vej. Essensen af en hermeneutisk fortolkning er netop kendetegnet ved relationen mellem spørgsmål og svar. Dette betyder, at vi har stillet spørgsmål til valgte teorier og forholdt os til, hvad de kan svare på, og om de kan svare på vores problemformulering. Dette har bevirket, at vi har udvalgt dels teorier, men også udvalgt relevante udsnit af disse teorier. Vi redegør og argumenterer løbende for disse valg af teorier og deres anvendelse.

Valget af disse fire metodiske principper har haft betydning for forskningsprocessen, idet den er foregået som en vekselvirkning mellem deduktion og induktion i en cirkulær proces. Der har været en konstant bevægelse mellem del og helhed – mellem de enkelte afsnit, tekster og teorier og helheden, som udgøres af det samlede speciale. Arbejdet har været præget af cirkulære bevægelser mellem afsnit og kapitler, og en tilbagevendende afdækning af nye elementer og aspekter, der har haft betydning for vores forforståelse af, hvordan vi besvarer problemformuleringen. En til tider frustrerende arbejdsproces, da det kunne have karakter af en Sisyfosopgave.

## 4.2 Egen forforståelse

Vores problemformulering og problemstilling afspejler en del af vores forforståelse og er med til at fastlægge rammerne af vores analyse. På samme vis har forforståelsen været en motiverende faktor for vores veje og perspektiver ind i dette speciale, bl.a. gennem de valg og fravalg vi har foretaget.

Vi har begge vores uddannelsesmæssige baggrund forankret i folkeskolen og har arbejdet som lærere i en lang årrække. I skrivende stund er vi ansat henholdsvis på en professionshøjskole som adjunkt og i en skoleforvaltning som skolekonsulent. I vores egen praksis kommer vi dagligt i berøring med problemstillinger i forbindelse med brugen af data i folkeskolen. Dette indenfor et bredt spektrum - fra ønsker om kompetenceudviklingsforløb, udarbejdelse af kvalitetsrapport til deltagelse i koncepter som fx *Professionelle Læringsfællesskaber*<sup>2</sup>, hvor anvendelsen af data er en essentiel del. Fra vores perspektiv er brugen af data et aktuelt vilkår i skolen, hvor diskussionen om evidens er allestedsnærværende, fra aktiviteterne i klasseværelset til ledelsens organisatoriske opgaver. Det er vores overbevisning, at dataanvendelse kan have stor betydning for elevernes læring og trivsel, men også at dataarbejdets kvalitet og udformning er afhængig af skolen som organisation, værdier og personlige erfaringer. I øjeblikket oplever vi en higen blandt skolefolk efter at indsamle og anvende data, men i vores undersøgelse har der været langt imellem dansk viden og forskning om, hvorvidt skolens medarbejdere har de nødvendige kompetencer til at indsamle, læse og anvende data.

Gennem vores specialisering har vi erfaret, hvor komplekst evalueringsbegrebet er, og da vi har ikke selv fået nævneværdige evalueringskompetencer gennem vores læreruddannelse, har vi en antagelse om, at den nødvendige evalueringskapacitet ikke er til stede i folkeskolen.

Fra vores eget lærerliv har vi et indgående kendskab til kulturen, hvilket gør, at vi har drøftet om medarbejderne har motivation til at indsamle og anvende data i deres praksis. Vi erfarer desuden, at brugen af data af lærerne forbindes med en kontrolfunktion, og at den kun i mindre grad anvendes formativt.

---

<sup>2</sup> Inspireret af Dufour og Marzano teori om professionelle læringsfællesskaber. Et velfungerende PLF må løbende stille sig selv fire spørgsmål:

Hvad er det, vi ønsker at eleverne skal lære?

Hvordan kan vi vide, om vores elever lærer noget?

Hvad vil vi gøre, når eleverne ikke lærer?

Hvordan kan vi differentiere undervisningen, så alle elever stimuleres bedst muligt?

Data indgår som et væsentligt element i denne teori.



Vi er meget opmærksomme på, at vores erfaringer som tidligere praktikere i folkeskolen og nu som professionshøjskolenansat/forvaltningsperson, kan indebære bias i form af forudindtagede meninger og holdninger. For at imødekomme evt. kritik og minimere denne bias vil vi forholde os analytisk til empirien ved hjælp af de valgte teorier.

#### 4.3 Det kvalitative forskningsinterview

Specialets problemstilling fokuserer på forståelse af lærernes oplevelse af brugen af data. Der er derfor valgt en kvalitativ metode, det semistrukturerede forskningsinterview, med intentionen om, at der med en indlevende og forståelsesorienteret tilgang i interaktionen mellem interviewets parter kan tilvejebringes data til en dybtgående analyse gennem et teoretisk perspektiv. Ved hjælp af teoretisk afledte antagelser drages der gennem analysearbejdet slutninger fra informanternes italesættelser og forståelser.

Det er intentionen, at undersøgelsens vidensproduktion styres af teoretiske antagelser - Etienne Wengers social teori om læring, Erling Lars Dales teori om didaktisk rationalitet samt udvalgt evalueringsteori - som anfægtes empirisk med det formål at kunne revidere, understøtte eller udvikle den viden og forståelse, som allerede nu findes om læreres viden om og anvendelse af data.

Formålet med det kvalitative forskningsinterview er, "*at forstå temaer i den levede dagligverden ud fra subjekternes egne perspektiver*", skriver Kvale og Brinkmann (2015: 45). Centralt står altså ønsket om gennem sproget at få privilegeret adgang til personers oplevelser. Interviewene er semistrukturerede og tilstræber en afklaring af informanternes forståelse og fortolkning af fænomener som dataanvendelse, samarbejde og evalueringskompetence. Dette indebærer, at der både spørges på et faktiskt plan og på et meningsplan, hvor informanterne fx bedes om at fortælle om deres bedste erfaringer med anvendelse af data. Det vil sige, der spørges efter mening for at forstå betydningen af de valgte temaer i relation til deltagerens situation. Desuden spørges der efter specifikke situationer for på den måde at forstå betydningen på et konkret niveau.

Der lægges vægt på den forforståelse, som specialets forfattere tilgår interviewet med, og gennem en opmærksomhed rettet mod de temaer og spørgsmål, der tales ud fra og den efterfølgende meningsfortolkning af interviewene gennem den valgte teori, søges at nå frem til "*en gyldig og fælles forståelse*" af den mening, som fremkommer af samtalerne (Ibid.: 80). Der forudsættes med anvendelsen af hermeneutikken, at interviewsamtalerne er en tilnærmelse til forståelse, og at den senere

analyse og fortolkning af empirien altid vil være undervejs, for som Gadamer skriver: “*En af den moderne hermeneutiks mest frugtbare indsigter er, at ethvert udsagn må ses som et svar på et spørgsmål*” (Gadamer, 1972: 80).

I afsnit 3.3 har vi tidligere beskrevet, hvordan vi ved at formulere et spørgsmål bestemmer retningen for vejen til viden, da man her igennem bestemmer forståelseshorisonten. Et spørgsmål har altid en betydningsretning og er i sig selv en motivation og et svar på en udfordring. Vi er os denne spænding mellem spørgsmål og svar bevidst, og vi er klar over, at vi med vore forforståelse, meningsforventning og overbevisning i relation til det undersøgte felt tilgår det med særlige forudsætninger. Med en hermeneutisk tilgang til interviewopgaven indrømmes opgavens uendelighed. Lykkes forståelsen gennem samtalen med de udvalgte lærere, betyder det blot en ny erfaring i helheden af vores erfaringer. En forståelse og erfaring, der ikke stiller sig tilfreds med at begribe på videnskabelig vis, men spørger tilbage til vores indledende interesser og spørgsmål. Intentionen med interviewene er, at de vil byde på de særlige chancer, der kan udvide vores meningshorisont i en vekselvirkning mellem forforståelser, mellem videnstrang, teori og praksis (Ibid.).

Ifølge Gadamer er vi samtalevæsener, og “*fællesskabet i al forståelse (...) har sin grund i forståelsen sproglighed*”, forklarer Gadamer (Ibid.:81) med en forståelse af sproget som virkelighed (Kvale og Brinkmann, 2015). Specialets to interview tilgås med en forståelse af dem som samtale- og samspilssituationer, hvor alle deltagere er aktive og producerer viden og mening gennem den relation, som samtaleprocessen skaber. Interviewene er semistrukturerede og fokuserer på deltageres oplevelser, erfaringer og meningskabelse. I interviewets åbning spørges til informanternes brug af data: “*Hvilke typer data anvender I?*” (bilag2). Interviewets første spørgsmål præsenterer temaet for samtalen og søger en afklaring af deltagerens anvendelse af data. Selvom der tilstræbes et forsøg på at lade deltagerne beskrive deres oplevelse så frit som muligt, så giver spørgsmålet alligevel anledning til en særlig forståelse af lærerens arbejde. Vi er som interviewere bevidste om de epistemologiske aspekter ved forskningsinterviewet og erkender, hvordan spørgsmålenes betydningsretning bl.a. i kraft af vores forforståelse og rolle kan styre og påvirke interviewets deltagere i bestemte retninger. Dette kan skabe bias og påvirke interviewets kvalitet. På samme vis kan interviewerens kropslige og verbale reaktioner fungere som positive eller negative forstærkere (Ibid.: 231). Det er altså afgørende for interviewets kvalitet og etik, at formålet med interviewet og fortolkningen af indholdet er

specifik og transparent. Derfor beskrev vi også i vores første henvendelse til de valgte informanter, hvad hensigten med interviewet var:

*“(...) et ønske om at få viden om, hvordan I (interviewdeltagerne) indsamler, analyserer og anvender data om elevernes læring (...) og en nysgerrighed på at høre om dette arbejdes betydning for didaktiske refleksioner i samarbejdet med kolleger” (bilag1).*

Dog er det vigtigt her at påpege, at projektet i sine forskningsspørgsmål ikke søger en fuldstændig afvisning af ledende spørgsmål, idet vi med en hermeneutisk tilgang netop understreger fordommenes rolle og på den måde erkender spørgsmålenes forrang for meningsskabelsen og fortolkningsprocessen - interviewets horisontsammensmeltning.

I analyseafsnittet ekspliciteres flere spørgsmål og giver dermed læseren mulighed for at bedømme spørgsmålene, vurdere validiteten af resultatet, men også for at læseren kan fortolke og skabe mening ind i egen situation. I interviewet tilstræbes et åbent felt af svarmuligheder, ligesom en afvisning af interviewerens spørgsmål eller en uddybende forklaring også præsenteres som en mulighed for informanterne ved interviewets begyndelse.

#### 4.4 Generalisering ud fra interviewstudie

For at afgrænse undersøgelsens omfang er valgt at anvende semistrukturerede forskningsinterviews som forskningsmetode, idet dette skaber mulighed for at undersøge en afgrænset enhed. For at der kan blive tale om tilvejebringelse af videnskabelig viden, må der spørges til, om undersøgelsen kan overføres til andre subjekter, kontekster og situationer - om resultaterne kan generaliseres. I den forbindelse spørges i specialet ikke til, om interviewresultaterne kan generaliseres globalt og har gyldighed til alle tider, men om den viden, der produceres i de to interviews, kan overføres og have relevans i andre situationer. En indvending mod det begrænsede antal subjekter, som interviewes, lyder at resultaterne ikke kan generaliseres. Kvale og Brinkmann svarer på kritikken, at

*“I den postmoderne tilgang bliver denne søgen efter universel viden og denne dyrkelse af det individuelt unikke erstattet af en fremhævelse af, at viden er heterogen og kontekstuel, og af et skift fra generalisering til kontekstualisering” (Kvale og Brinkmann, 2015: 332).*

Med anvendelsen af det semistrukturerede interview som metode, hvor der søges kontekstafhængig viden, og hvor der ikke kan generaliseres og teoretiseres bredt, er i specialet valgt at anvende Kvalles og Brinkmanns (2015) *analytisk generalisering* som svar på generaliseringsudfordringen. Analytisk generalisering, henviser til “(...) *en velovervejede bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation.*” (Ibid.: 333). Med den analytiske generalisering ønskes i nærværende speciale at skabe mulighed for at bedømme resultaterne af interviewsamtalernes vejledningsværdi i forhold til andre situationer, idet analyserne baseres på sammenligninger mellem ligheder og forskelle mellem udsagnene i de to interviews og på argumenter baseret på teori. Med generalisering argumenteres for ved hjælp af specifikke udsagn, at noget forholder sig på en særlig måde situeret i en praksiskontekst, uden at hævde at det ikke også kan forholde sig anderledes. Gennem eksplicitering af eksempler fra interviewet, specifikke kontekstbeskrivelser og analyse gives læseren mulighed for at vurdere holdbarheden af generaliseringspåstanden (Ibid.).

Med henvisning til undersøgelsens hermeneutiske tilgang, så er den viden, som dette speciale genererer betinget af specialets informanter og vores interesser og baggrunde, og det samme gælder for en mulig læser, der ikke tilgår materialet forudsætningsløst, men med sin læsning og forforståelse vil stille spørgsmål som en del af fortolkningsprocessen. Håbet er, at denne læser ved at sætte sig ind i specialets menings- og forståelsesverden vil lære noget nyt - om sig selv og sin situation.

#### 4.5 Udvalgelse af informanter og overvejelser omkring interview

Vi har tidligere præsenteret vores interviewundersøgelse som kontekstuel. Selve interviewsituationen er også kontekstuel i den forstand, at vi ved at invitere mennesker til at tale med os om deres erfaringer, viden og forståelser sætter dem i særlige subjekspositioner, hvor de selv er med til kontinuerligt at konstruere interviewkonteksten sammen med interviewerne. Desuden kan interviewpersonens subjekt også opfattes som et produkt af interviewet (Ibid.: 197).

Da de vage konturer af specialets tema og problemstilling begyndte at træde frem, indledtes processen med at finde og udvælge lærere, som kunne bidrage med erfaringer, viden og forståelse fra deres arbejde med og samarbejde omkring at indsamle, analysere og anvende data om elevers læring. I flere af Danmarks kommuner er der på skoleområdet i dette skoleår indledt udviklingsprojekter,

som beskæftiger sig med samme felt som nærværende speciale. Projekterne går for de flestes vedkommende og med få variationer under fællesnævneren *professionelle læringsfællesskaber*. Flere af dem er finansieret af A.P.Møller Fonden og fælles for projekterne er en optagethed af skole- og læringsledelse på et databaseret grundlag og i en kollaborativ arbejdsform. Vi henvendte os til to kommuners skoleforvaltningschefer, som hjalp os med at få kontakt til skoler, som havde taget hul på projektarbejdet. Via mails til skoleledere, hvori vi havde formuleret screenings spørgsmål for at sikre os, at interviewpersonerne faktisk arbejdede med og havde erfaringer inden for rammerne af problemfeltet, fik vi kontakt til en række lærere. Skolelederne viste stor hjælpsomhed og interesse, men de lærere, som vi fik kontakt til, sagde alle nej tak til at deltage. I stedet søgte vi hjælp i vores netværk. En konsulent fra en nabokommune og en kollega på professionshøjskolen var således behjælpelig med at skaffe kontakt til vores interviewpersoner.

Kriterierne for valg af informanter har været, at de formodes at have erfaring med indsamling og anvendelse af data i deres praksis. Det betyder, at vores informanter alle har en funktion som enten vejledere eller teamkoordinatorer. Funktioner, som vi formoder, betyder, at de anvender data i dels undersøgelse af og i praksis, dels i kollegiale samtaler om praksis. Vanskelighederne med at finde informanter har haft betydning for antallet af vores interview og dermed også for vores metode, herunder analyse. Kvale og Brinkmann argumenterer som før nævnt for, at en fordel ved at have et lille antal interviews er muligheden for, at man som forsker kan gå mere i dybden med analyse og dermed tilvejebringe en detaljeret forståelse og fortolkning af enkelttilfældene (Kvale og Brinkmann, 2015: 168). Dette har vi forsøgt i vores efterfølgende analyse af vores empiri. Det har bevirket, at det har været muligt at bevare overblikket over interessante sammenhænge og forskelle, som på denne vis har givet anledning til yderligere analyse.

Da vi gik ind i feltet var vores forforståelse, at den massive fokusering på data i folkeskolen, ville betyde, at det ville være forholdsvis let at finde egnede informanter. Vi var motiveret for at få en viden om, hvordan arbejdet med data skabte fokus i det kollegiale samarbejde og på den måde var med til at ændre praksis. At vores henvendelser blev imødekommet af forvaltninger og skoleledelser, men afvist af de første lærere, vi henvendte os til, betød at vores forforståelse ændrede sig. Vi stod tilbage med en oplevelse af, at arbejdet med data signalerer kvalitet og er tæt forbundet med en optagethed af kompetence på både forvaltnings-, skoleledelses- og lærerniveau, men at lærerne følte

sig sårbare. Det betød, at vi i højere grad blev opmærksomme på, hvilken betydning evalueringskapacitet og kompetence har for arbejdet med data i skolen som organisation.

Informanternes vejlednings- og teamkoordinatorroller vil givet have betydning for deres refleksioner og overvejelser, idet de i den forbindelse deltager i andre og muligvis flere fællesskaber end andre lærere. Vi ser i vores empiri, at informanterne i kraft af disse funktioner har et øget samarbejde med ledelsen. Dette kan have betydning for deres forståelse for anvendelsen af data i forhold til lokale, kommunale og nationale fordringer.

Vores egen rolle som interviewere nærmer sig Kvale og Brinkmanns idealtipe; *deltageren* (2015: 134), idet vi opfatter informanternes beskrivelser og historier, som ytringer, der produceres og konstrueres i det fællesskab, der udspiller sig i interviewet mellem os og informanterne. Dette understreges af, at vi efterfølgende har fået en henvendelse fra en af skolerne om, at komme igen: "(...) fordi det var så spændende, og det gav stof til eftertanke". Vi antager, at vi som interviewere skabte vi en forstyrrelse, som gjorde at informanterne fik andre og nye forståelser for anvendelsen af data gennem de refleksioner, vores spørgsmål og samtaler gav anledning til.

I løbet af forskningsfasen har vi gjort os flere etiske overvejelser, som har haft betydning for vores valg. Nedenfor skitseres kort en række af disse udfordringer og samt begrundelser for vores valg.

I forhold til designet har vi indhentet informanternes samtykke til at deltage i undersøgelsen, sikret fortroligheden, samt overvejet evt. konsekvenser for informanterne. Informanterne og deres skoler er anonymiseret af samme årsag. Transskriptionen er foretaget med mest mulig loyalitet overfor informanternes mundtlige udsagn, og alle udsagn er nedskrevet. I forhold til analysen har vi haft mange overvejelser og drøftelser over, hvilken indflydelse analysen ville have på, hvordan informanterne ville fremstå.

#### 4.6 Præsentation af informanter

S har været lærer i 21 år, alle år på samme skole. Hun har tidligere arbejdet primært i overbygningen, men er i dette skoleår startet som lærer på mellemtrinnet, hvor hun underviser i dansk. Hun er tilknyttet skolens kompetencecenter, hvor hun fungerer som AKT-lærer og som støttelærer. Hun deltager i et kommunalt kompetenceudviklingsforløb *Professionelle Læringsfællesskaber*. Hun har

desuden deltaget i et processtyrerkursus, hvor man undervises i effektiv mødeledelse og afholdelse af refleksive af fx teammøder.

L har været lærer i tre år, hvoraf de to har været på nuværende skole. Hun underviser lige nu to 6. klasser i dansk, og her er hun også kontaktlærer. Hun er i gang med kompetenceløft i undervisningsfag - kristendomskundskab (linjefagsuddannelse). Hun er ligesom S koordinator på team- og fasemøder og har deltaget i samme processtyrerkursus. Hun deltager også i kompetenceløft *Professionelle Læringsfællesskaber*. Samtidig er hun under uddannelse til superbruger på læringsplatformen MinUddannelse. Endelig deltager hun i et kommunalt netværk for historielærere.

K har været lærer siden 1999, og har været ansat på sin nuværende skole et år. Hun har en diplomuddannelse i læsning og skrivning, og har erfaring som koordinator på kompetencecentret og læsevejleder på den skole, hun var ansat på tidligere. Nu underviser hun i dansk og kristendomskundskab i 4. klasse, er læsevejleder og samarbejder med J om en fælles koordinatorfunktion på skolens kompetencecenter.

J blev uddannet lærer i 2000. Han har undervist et enkelt år på en efterskole, og har siden 2001 været ansat på sin nuværende skole. Han underviser i matematik, fysik/kemi og musik på 6.-7. årgang. Udover sin funktion som koordinator for kompetencecentret står han for de såkaldte AB-møder, som er møder kompetencecentret holder med eksterne fx læsekonsulent, skolepsykolog, sundhedsplejerske. J har en diplomuddannelse i ledelse.

#### 4.7 Analyse og meningskondensering

Som præsenteret i specialets videnskabsteoretiske afsnit og beskrevet i afsnittet om operationalisering af det hermeneutiske princip er vores horisont den rækkevidde og det ståsted, hvorfra vi ser (Dahlager og Fredslund, 2008: 159). Mennesket går aldrig forudsætningsløst til en sag. For Gadamer ville det heller ikke være hensigtsmæssigt, idet forståelsen og forforståelsen netop betinger og kvalificerer hinanden i en konstant forandring. Som forskere medbringer vi vores forforståelse og forsøger at sætte os i den andens sted for på den baggrund at skabe noget tredje - vel vidende det ikke er muligt at opnå endelig forståelse.



En faldgrube i en undersøgelse er, at forskeren lægger sin forforståelse ned over materialet og lader denne styre og dermed ikke inviterer den andens forståelseshorisont med ind (Ibid.: 172). I nærværende speciale søges en stringent og gennemsigtig analysestrategi for at muliggøre et empirinært arbejde og en følsomhed over for materialet. Et centralt led i denne forståelses- og fortolkningsproces er meningskondenseringen af specialets to interviews. Hver del i specialet rummer en forforståelse af feltet, som den var på det tidspunkt, ordene blev skrevet, og denne forståelse har betydning for specialet som helhed.

Samtidig er specialet i sin endelige form ikke et udtryk for en entydig forståelse af feltet, men repræsenterer én forståelse - vores udlægning. Når specialet siden læses, indgår det i nye horisontsammensmeltinger med mulighed for nye forståelser. For at håndtere denne komplekse dynamik mellem forforståelse, forståelse og horisontsammensmelting vælges en stringent analysestrategi. I specialets indledning og problemstilling samt valg af teori og metode afgrænses vores forforståelse til at omfatte et fagligt perspektiv fx antagelser, som baserer sig på vores egne erfaringer, empiri og teoretisk referenceramme. Men afgrænsningen er også af erkendelsesmæssig interesse, en drivkraft, der kan oplyse og nedtone vigtige aspekter, og som vi som forskere skal være bevidste om (Dahlag og Fredslund, 2008: 163).

Den stringente hermeneutiske analysestrategi er designet med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2015), hvor der i en spiralisk proces mellem del og helhed søges en forståelse af meningen. Første trin i analyseprocessen var at læse det transskriberede interviewmateriale igennem og på den måde danne os et helhedsindtryk og en forståelse ud fra interviewets egen referenceramme. Dernæst søgtes materialet organiseret i "naturlige" meningsbærende enheder (Ibid.: 269). En del af de righoldige beskrivelser blev sorteret fra, men der blev også plads til mere uventede aspekter af interviewsamtalerne, og de meningsbærende dele blev tildelt et tema. Tredje trin drejer sig om operationalisering af de ovennævnte temaer - selve meningskondenseringen (bilag 5-8), som er en operationalisering af vores - forskerens - forforståelse. Med afsæt i vores forståelse af interviewpersonernes synspunkter og beskrivelser drøftedes, hvad de enkelte temaer dækker over, deres egenskaber og mening. Denne kategorisering af temaer var styret af problemformuleringen og forskningsspørgsmålene, ligesom den valgte teori og interviewpersonernes egen begrebsverden også spillede en rolle i tematiseringen. Hermed muliggøres en legitim flerhed af fortolkninger (Ibid.: 276). Det fjerde trin af analysestrate-

gien er en rekontekstualisering (Dahlager og Fredslund, 2008), hvor der spørges til, hvordan interviewmaterialet kan forstås som et svar på problemformuleringen. Her knyttes de forskellige temaer sammen, og fokus rettes mod relationerne mellem dem. Der kigges efter mønstre og indre enhed med afsæt i interviewene som helhed, deres kontekst og i den valgte teori. Der er tale om en bevægelse fra del til helhed, fra tekst til kontekst, fra det individuelle til det mere almene, fra empiri til teori (Dahlager og Fredslund, 2008: 174). I denne del finder fortolkningen sted og dermed rekontekstualiseres analysen i en bredere teoretisk ramme. Denne tolkning er gennemført inspireret af Kvale og Brinkmanns fortolkningskontekster; selvforståelse, common-sense og teoretisk forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015).

I analysen kunne vi af etiske hensyn have valgt en kommunikativ validering af vores fremstilling af informanternes *selvforståelse* for at sikre, at det reelt også er deres selvforståelse, der kommer til udtryk. Potentielt kunne det have øget undersøgelsens validitet. Dette er en hermeneutisk udfordring.

## 5.0 Teoripræsentation

I dette kapitel præsenteres den teori, der anvendes som den optik, hvorigennem specialets empiri analyseres og fortolkes.

Med afsæt i vores undersøgelsesspørgsmål beskrives og diskuteres dataarbejdet og evalueringsopgaven i folkeskolen. Dernæst redegøres for Wengers sociale læringsteori samt Dales teori om didaktisk rationalitet. Disse to teorier udgør yderligere to niveauer i analysen.

### 5.1 Data og evaluering

*Indsamling og anvendelse af data* bruges i nærværende speciale som et udtryk for lærernes sammenhængende arbejde med at skabe empiri i deres praksis - i arbejdet med elevernes læring og læreprocesser. Med empiri i praksis menes lærerens måde at holde analytisk afstand på, skriver Torben Nørregaard Rasmussen (2015). Lærernes arbejde med at indsamle viden om elevernes læring og med evalueringen af denne skal kunne begrundes, og for at disse begrundelser får værdi, pålidelighed og hensigtsmæssighed skal evalueringshandlingerne være knyttet til en særlig form for viden og kompetence. *Evalueringskompetence* og *data-literacy* er begreber, som de seneste år er blevet en del af dansk uddannelsesretorik. Som diskuteret i indledningen har fænomenerne også gjort deres indtog i folkeskolen, hvor lærere, ledelse, forskning og politikere er optaget af, hvordan viden om metoder til indsamling af data om elevernes læring kan anvendes i praksis. Hensigten er, at dette arbejde skal være med til at forbedre og kvalitetssikre undervisningen og effekten af elevernes læring. Men det knytter sig også til debatten, at den øgede optagethed af data og evaluering muligvis har virkninger på skoleverdenens ineteressenter - ikke mindst eleverne og lærerne - som ikke er tilsigtede.

Peter Dahler-Larsen skriver om begrebet evaluering, at "*begrebet antaster selvfølgeligheden i udførelsen af den pågældende praksis*" (Dahler-Larsen, 2006: 32). Med indførelsen af Fælles Mål, reformens målsætning om at alle elever skal udfordres, og at tilliden til folkeskolen skal styrkes gennem respekt for professionel praksis samt folkeskolelovens § 13 tegner der sig et billede af en didaktisk skolepraksis, hvor hensigten er, at kvaliteten styres gennem organisatoriske processer bl.a. ved hjælp af data. Kvalitetskriterierne er de nationale mål, men styringen og udviklingen ligger også ude på skolerne og i de kommunale forvaltninger, det ses fx i det forhold, at resultater efter skolereformen skal indgå i kommunernes kvalitetsrapporter. Set i et sådant perspektiv handler dataanvendelse

og evaluering med Dahler-Larsens ord om, at lærerne og skolen som organisation skal antaste egen praksis og elevernes læring. En sådan antastelse af rutiner, metoder og arbejdsgange peger på den pågældende praksis som kontingent: Gør læreren det godt nok? Bygger skolen på de rette værdier? Fungerer skolen som organisation effektivt?

Med kontingens menes, at noget kunne være anderledes. Og ideen er, at evaluering udgør et slags kvalificerende filter - af elevernes læring, af undervisningens effekt, af skolens udvikling og rationalitet - for på den baggrund at foretage informerede beslutninger, der skal forbedre praksis. Men flytningen af praksis fra relativ antastelig til relativ uantastelig forudsætter, at også selve flytningen skal være relativ uantastelig, skriver Dahler-Larsen (2009). Denne sondring skal bl.a. lærerne foretage, når de designer evaluering - udpeger data fra elevernes læreprocesser og behandler denne. Det kræver viden om metoder og kompetence til at anvende dem. I nærværende speciale anvendes udtrykkene evalueringskompetence og data-literacy.

Dahler-Larsen diskuterer denne sondring mellem det antastelige og det uantastelige, hvor der historisk har været en tiltro til, at man ved videnskabelige metoder har kunnet garantere legitimitet og rationalitet. Men der er opblødning på vej, skriver han (2009), idet der de senere år er blevet plads til mere refleksive og komplekse opfattelser af, hvad evaluering vil sige. Fx er der mere åbenhed over for det vilkår, at evaluering er en situeret praksis. Den foregår i den sociale virkelighed, og dens uantastelighed må derfor sætte sig igennem afhængig af forskellige organisatoriske og praktiske omstændigheder for at få nytteværdi og social accept. Det gør sig gældende både ved de obligatoriske nationale test og ved lærerens hverdagsevalueringer - ved både big data og ved small data.

I sin artikel *Seks positioner i forhold til evidens* (2013) beskriver Dahler-Larsen seks mentale modeller, der positionerer sig forskelligt i evalueringslandskabet i forhold til krav om evalueringens evidensbaserings – fra *eksperimentalismen* med sin fokus på kausalanalyse, over den systemteoretiske *systemisme* til *situationisme*, hvor metodevalg bestemmes af den foreliggende opgave. Der er ikke tale om egentlige videnskabsteoretiske retninger, men snarere perspektiver på evaluering, data og evidens, der kan bruges som redskaber i debatten og i de praktiske beslutninger om evaluering. Positionerne placerer sig forskelligt ud fra et sæt af antagelser, forestillinger og værdier, men også forskelligt i forhold til professionel og disciplinbaseret viden. Det er med dette afsæt, at data- og evalueringsarbejdet kan gribes an i praksis, skriver Dahler-Larsen. Når de seks mentale modeller

nævnes her, er det fordi, de er et væsentligt bidrag til en debat om data, hvor evidens- og effektbegrebets ontologiske og epistemologiske ustabile karakter bliver tydelig i lærernes praksis. Det være sig fx i forbindelse med diskussionen om kausalitet, hvor man kan spørge til, om netop det svar er det eneste, der er værd at vide noget om. Eller det kan være i forhold til, hvilke metodiske greb, der giver den nødvendige viden. Det kan også dreje sig om, hvordan data indsamles og hvilke kilder, der kvalificerer det, der spørges om. Og endelig kan diskussionen handle om, hvor sikker viden fra praksis er.

Som evalueringsfeltet er blevet beskrevet ovenfor, stiller det krav til den enkelte lærer om at vælge den evalueringspraksis, der i situationen er relativ uantastelig. Men det er også tydeligt, at evalueringslandskabet er præget af positioneringer og politiske holdninger i forskellige kontekster, hvor stillingtagen til kausalitet, effekt, evidens og data har forskellig karakter. Forskellige evalueringspositioner kan dominere i forskellige miljøer, og en given evalueringspraksis kan derfor vælges ud fra forskellige hensyn og handlingslogikker. Hanne Foss Hansen skriver i sin artikel *Rejsende praksis: Hvilke forhold påvirker udviklingen af evalueringspraksis på forskellige politikområder?* (2001), at design og gennemførelse af evaluering i vidt omfang bestemmes af "bestillere". Hansen er optaget af, hvorfor en given evaluering - som formelement - på linje med andre organisatoriske formelementer - optages/ikke optages på et givent område. En tilsvarende optagethed findes i nærværende speciale særligt i undersøgelsens søgen efter at forstå begrundelser for valg og fravalg af big data og small data.

Vi har ovenfor diskuteret, at dataindsamlingen og -anvendelsen er præget af forskellige positioner og alliancer, der hver især bidrager til og udfordrer ontologiske og epistemologiske forståelser af evaluering. Med til dette billede hører også diskussionen om, hvad data er. Er data kvantificerbart og dermed udelukkende noget, som kan tælles? Eller er data også kvalitative målinger og viden som fx observationer, samtaler, skriftlige fremstillinger, samarbejde mv.? I nærværende speciale anlægges en forståelse af data i det sidste og bredere syn på data. Data forstås som både kvantitativ og kvalitativ for på den måde at være fænomen og redskab til at kunne få øje på mere komplekse sider af elevernes læring og læreprocesser.

Vi kan slå fast, at evaluering skal antaste selvfølgheden i en praksis: læreren må legitimere sine beslutninger og handlinger i forbindelse med elevernes læreprocesser og effekten af sin undervisning. Når evaluering antaster selvfølgheden i en praksis, udfordrer det kompetenceforståelsen i den samme praksis, der må forhandles påny. Ordet forhandling er udtryk for et kontinuerligt samspil af handlen og kommunikation i organisationen.

Data udgør en vigtig ingrediens i evalueringsprocessen, men i vores forståelse er det ikke al indsamling og anvendelse af data, der kan defineres som evaluering. En samling af tilfældige og løsrevne iagttagelser i ustruktureret form udgør ikke i sig selv en evaluering. Der skal bruges en velbeskrevet metode, som kan efterprøves, på denne vis er der et krav om et videnskabeligt element (Dahler-Larsen, 2009). For at der er tale om evaluering - i vores forforståelse - anvender vi Vedungs definition af begrebet.

Evaluering er:

*“Systematisk retrospektiv bedømmelse af gennemførelse, præstationer og udfald i offentlig virksomhed, og det er en bedømmelse, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer”* (Vedung (2003) i Dahler-Larsen, 2009: 29 )

Dahler-Larsen udpeger fire særligt betydningsfulde elementer i definitionen (Dahler-Larsen, 2009: 29):

1. Systematisk: Evaluering skal baseres på metode, således data skabes på en måde, der er redegjort for. Den skal være eksplicit, og dens resultater skal kunne vurderes ud fra kendte, falsificerbare kriterier.
2. Bedømmelse: Evaluering involverer værdier. Værdierne udgør grundlaget for udpege evalueringskriterierne.
3. Offentlig virksomhed: Ved at knytte evaluering til den offentlige sektor bringes evaluering ind i bestemte argumentationssammenhænge. Folkeskolen er en offentlig virksomhed - den er folkets skole - og eksisterer for alle borgernes skyld. Det har normative konsekvenser for evalueringskriterierne og for argumentationen for måden, hvorpå man evaluerer. Med de nationale, kommunale og lokale politikker og strategier er alle handlinger og resultater ikke lige gyldige.
4. Praktiske handlingssituationer: Evaluering har et anvendelsessigte. Det skal sigte mod at informere og begrunde de beslutninger, som tages i praksis.

Anvendelsen af Vedungs definition af evaluering nødvendiggør en meningsforhandling af dataindsamling og -anvendelse på og mellem flere niveauer af skolens virksomhed. Vi har derfor en antagelse om, at der er tale om udviklingen af flere evalueringspraksisser i skolen på samme tid.

## 5.2 Etienne Wenger: Social teori om læring

Etienne Wengers *social teori om læring* er en teori om læring i en bred ramme af kontekster og repræsenterer en læringsforståelse, der rækker ud over den institutionelle og professionsrettede. Wenger er optaget af, hvordan der konstrueres meningsindhold - skabes læring - inden for sociale systemer. Ifølge Wenger er mennesket et socialt væsen, og læring er en social foreteelse og en integrerende del af menneskers liv, ikke en særlig form for aktivitet. Det betyder i praksis, at man ikke kan *designe læring*, men man kan *designe for den*, altså fremme den eller modarbejde den, fordi læring er en forhandlet oplevelse af mening (Wenger: 259).

Med anvendelsen af Wengers læringsteori bliver der derfor tale om et mere overordnet analysebidrag til Erling Lars Dales professionsrettede læringsforståelse. Det er intentionen, at diskursen mellem de to teorier skal bidrage til forståelsen af, hvordan de interviewede lærere i nærværende speciale oplever arbejdet med data i relation til udvikling af deres professionalitet. Centrale elementer fra Wengers teori om læring og identitetsskabelse i praksisfællesskaber er udvalgt som en begrebsramme, der skal fungere som et analyseniveau. Ud fra denne teori udledes et sæt af almene principper og begreber, som anvendes til at forstå og fortolke specialets empiri.

Etienne Wengers social teori om læring bygger på antagelsen om læring som identitetsforandrende deltagelse i specifikke praksisfællesskaber, hvor engagement i en social praksis er den fundamentale proces, hvorigennem vi lærer og bliver dem, vi er. Wenger anvender begrebet praksisfællesskaber i to betydninger; dels i en normativ orienteret betydning, hvor 3 kvalificerende elementer skal være tilstede: *gensidigt engagement*, *fælles sprog* og *fælles virksomhed*. Dels som vi tidligere har redegjort for i begrebsafklaringen, som et relationelt, analytisk perspektiv der bidrager til at forstå identitet- og læreprocesser.

Med Wengers forståelse af praksisfællesskaber er der tale om sociale og reproducerende samspilsprocesser og ikke nødvendigvis om institutionaliserede samarbejdskonstruktioner. Der kan godt



være mange praksisfællesskaber på en skole. Disse kan have flydende grænsepraksisser, overlapninger og periferier, men fælles for dem er, at de aldrig kan være uafhængige af den tingsliggjorte struktur i det institutionelle tilhørsforhold.

Analyseenheden for Wengers teori om læring er hverken individet eller det kollektive, men de praksisfællesskaber, som mennesker former i forbindelse med deres handling i verden. Disse fællesskaber er, ifølge Wenger, sociale ressourcer og konfigurationer, hvor medlemmernes deltagelse betegnes som kompetence (Wenger, 2004). Wenger ser *fællesskabets læring og interaktion* som en mulighed for individets læring, og i den forstand har det sociale ifølge Wenger forrang frem for individet.

Ifølge Wenger er læringens mål at skabe mening. Gennem aktiv deltagelse og engagement i forskellige sociale konfigurationer er den enkelte med til dels at udvikle praksis og dels at konstruere identitet. Der er altså tale om både en form for handling og om en måde at høre til på. Fællesskabet bliver i en sådan optik en proces, der er konstituerende for den enkeltes læring, ligesom læring også er et middel til udvikling af fællesskabets praksisser. Wenger betegner fællesskaber som "*konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre og vores deltagelse kan genkendes som kompetence*" (Ibid.:15), og praksis som "*historiske og sociale ressourcer (...) som kan støtte et gensidigt engagement*" (ibid:15). Wengers teori om relationen mellem individ og kontekst som vilkår for læring og meningskabelse er en præmis, der anvendes i analysen af de interviewede læreres oplevelse af udvikling af professionalitet i relation til arbejdet med data.

I det følgende præsenteres en række udvalgte centrale begreber fra Etienne Wengers social teori om læring. De skal - sammen med Erling Lars Dales teori om didaktisk rationalitet - indgå som niveauer i analysen af den valgte empiri.

### 5.2.1 Meningsforhandling

Praksisfællesskabet kan være kendetegnet ved sociale konfigurationer, hvor medlemmerne interagerer med hinanden på en engageret og fokuseret måde, således deres fælles virksomhed udvikles, læring finder sted, mening skabes og identitet udvikles: "*Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld*", skriver Wenger (Ibid, s. 65). Der er altså tale om vedvarende sociale samspilsprocesser - en måde at være i verden på -

hvor fællesskabet reproducerer sig selv (Ibid:123) og finder mening som en hverdagserfaring. Wenger kalder dette for *meningsforhandling*, der involverer to gensidigt konstituerende processer: *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Disse samspilsprocesser vil være et analyseniveau i specialet. De udgør en dualitet, som er afgørende for meningskabelse og for karakteren af praksis.

*Tingsliggørelse* er både en proces og et produkt af denne proces. Den er udtryk for, at mennesker projicerer deres meninger ud i verden, så vi opfatter dem, som om de eksisterer. Det kan fx være en mødereferat, formulering af læringsmål, et testresultat af en elevs læsefærdigheder.

*Deltagelse* handler både om processen og om de relationer, som er en del af denne proces. Der er tale om et socialt foretagende, der har genkendelse som sin forudsætning, det vil sige, at vi møder noget af os selv i den anden. (Wenger:70). Det kan fx dreje sig om en samtale, en diskussion, en undervisningssituation. Der behøver ikke kun være tale om harmoniske møder, de kan lige så godt være forbundet med konflikt, men væsentligt for deltagelsens gensidighed er dens forbundethed med identitet.

Wenger bruger udtrykket deltagelsesidentitet, som han forstår som "*en identitet konstitueret gennem deltagelsesrelationer*" (Ibid: 71). Wengers begreb om identitet spiller en central rolle i analysen af empirien, og der redegøres for forståelsen senere i dette afsnit.

Der er ikke tale om en dikotomi, snarere er deltagelse og tingsliggørelse en enhed i en dualitet, hvor de kan forstærke (eller svække) hinandens eksistens. Fx svækker det meningskabelsen at designe undervisningsplaner, hvis der ingen elever er til at deltage i dem. Eller foretage test af elevers stavefærdigheder, hvis der ikke findes materiale til at fastholde elevernes arbejde med. På samme vis er det interessant at diskutere brugen af nationale test. Hvordan de gensidigt konstituerer hinanden, og hvordan de betones i den nævnte samtale har betydning for meningskabelsen i hos deltagerne.

Mening er ikke præeksisterende, men heller ikke noget, som bare opstår, skriver Wenger (ibid: 68), og i praksisfællesskaber forhandles mening kontinuerligt i et gensidigt påvirkningsforhold mellem fortid, nutid og fremtid, mellem individ og fællesskab og mellem fællesskab og kontekst. Mening er altså et produkt af forhandlingen af den, og den er dermed både et ontologisk og et epistemologisk begreb. Ontologisk i den forstand at mening er et aspekt ved vores oplevelse. Og epistemologisk fordi mening også skal forstås som en analysekategori - noget processuelt.

### 5.2.2 Identitet

Med Wengers forståelse af meningsskabelse bliver det vigtigt at forstå identitet som den særlige akse mellem individet og fællesskabet. Den person, som forsøger at skabe mening, gør det i relation til den sammenhæng, som meningsskabelsen er en del af. Identitet er af social karakter (Wenger: 170). Wenger taler om identitet med sociale begreber, fordi individualitet er en del af fællesskabets praksisser, der er tale om en kontinuerlig konstitutionsproces mellem de to - både af harmonisk og af konfliktfyldt karakter. Det betyder, at udvikling af praksisfællesskaber nødvendigvis også er en forhandling af identitet, fordi vi gennem deltagelse og meningsforhandling i fællesskaberne definerer, hvem vi er. Praksis er i den forstand fællesskabets forhandlede mening, og identitet er individets forhandlede oplevelse af mening i forbindelse med medlemskab af et fællesskab. Så når læsevejlederen i det ene af specialets interview har det svært med sin særlige opgave som ressourceperson i multiple fællesskaber, kan det være et udtryk for en institutionaliseret tingsliggørelse af kompetence, som ikke forhandles. Hendes oplevelse af manglende koordinations- og omsætningsarbejde i forbindelse med vejlederopgaven er udtryk for en disharmoni mellem deltagelse og tingsliggørelse - forhandling og funktion. Hun giver udtryk for en følelse af meningsløshed i forbindelse med hendes oplevelse af arbejdet med at definere og udvikle sit særlige kompetenceområde. Og dette har betydning for, i hvilket omfang hun føler sig ansvarlig i forhold til opgaven (Ibid. 2015: 124). Identitets- og meningsarbejdet er i den forstand et konstant forhandling af deltagelses- og tingsliggørelse i spændet mellem den personlige erfaring, opvisning af kompetence og den sociale fortolkning.

Det er denne spænding mellem kompetence og erfaring, der definerer og værdisætter kompetenceforståelsen - hvad er vigtigt og nyttigt at vide og kunne i den pågældende praksis? Anerkendelse af kompetence afgøres således i fællesskaberne, men også i *relation* til andre fællesskaber. Lærerprofessionen er en bred vifte af fællesskaber, der forhandler og definerer, hvad de anerkender som gyldige kompetencer. Der er ifølge Wenger ikke tale om, hvilken viden en god lærer skal besidde, men om videns nytteværdi og om hvilke kompetencer, der er vigtige i fællesskabet og i relation til det praksislandskab, som fællesskabet indgår i. Det være sig skolen som institution, men også samarbejdet med forældre og forbindelsen til det politiske system er afgørende for meningsdannelsen og kompetencevurderingen. Læreren står midt i dette landskab og skal sammenfatte alle disse forhold til en helhed. I dette speciales optagethed af forståelsen af lærernes meningsskabelse i forbindelse med dataarbejdet er det derfor nødvendigt af se på identitetsarbejdets meningsforhandling i dette praksislandskab. Dataarbejdet er en tingsliggørelses- og deltagelsesproces, hvis mening forhandles

og konstitueres både inde fra fællesskabet og udefra, mellem den handlende persons engagement og identitetsarbejde og den sociale struktur.

Wenger ser en udvikling, hvor identiteten i højere grad end tidligere påvirkes af et kompliceret praksislandskab med forskellige fællesskaber og kontekster. Det stiller krav til lærerne om identifikationer på tværs af landskabet og dette udfordrer kompetenceforståelsen: “*Det har enorme pædagogiske konsekvenser (...), hvilken læring skal man engagere sig i?*” (Wenger, 2015:126) spørger Wenger og henviser til fænomenet multipelt medlemskab, som er udtryk for de forskellige praksisfællesskaber, en lærer indgår i, og som i meningsforhandlingsforhandlingsprocesserne påvirker, interagerer, konkurrerer og støder mod hinanden. Og dette har betydning for den enkeltes kompetence- og identitetsudvikling. Samtidig er praksisfællesskaberne placeret i en bredere kontekst, og lærerens engagement i et praksisfællesskab må nødvendigvis ske i et samspil med systemer udenfor. Meningsforhandling i og mellem det lokale og det globale spiller også en rolle i identitetskabelsen.

### 5.2.3 Deltagelse og ikke-deltagelse

Ifølge Wenger skaber vi også vores identitet gennem de praksisser, vi ikke engagerer os i. Ikke-deltagelse er lige så vigtig en kilde til identitet som de praksisser, vi deltager i. Wenger skelner mellem *periferitet*, hvor en vis grad af ikke-deltagelse er nødvendig i den forstand, at man endnu ikke er fuldgældigt medlem af et fællesskab, men dog bevæger sig på en indadgående bane på vej mod fuldgældigt medlemskab. Og *marginalitet*, som er udtryk for en ikke-deltagelsesform, der bevæger sig i en udadgående bane i forhold til fællesskabet. Hvorvidt der er tale om perifert eller margintalt medlemskab afhænger af deltagelsesrelationen og er ikke blot et personligt valg - som sagt er identitetskabelse en forhandlingsproces mellem det sociale og det individuelle. Og ligesom den enkelte kan definere sig selv i kraft af ikke-deltagelse, kan et fællesskab også definere sig selv i modsætning til andre fx lærere kontra ledelse eller “os” kontra de nationale test. Det vil sige, at ikke-deltagelsesrelationer både kan være af organisatorisk såvel som at institutionel karakter.

### 5.2.4 Tilhørsforhold

I vores speciale er begrundelsen for valg af Wengers teori, at den på en og samme tid rummer den kompleksitet, der er i praksislandskabet mellem det lokale og globale, og mellem deltagelse og ikke-deltagelse, hvor ikke-deltagelse kan ses som enten marginalitet eller periferitet. Wengers teori giver os mulighed for at forstå identitetsdannelse- og læringsprocesser i et bredere landskab end det enkelte praksisfællesskab (jf. afsnit 2.2). Wenger definerer 3 forskellige måder at høre til på, for

at forstå disse identitetsdannelses- og læringsprocesser. De tre måder er; engagement, fantasi og indordning.

Som nævnt er *engagement* i praksisfællesskabet meningsforhandlingens kilde til den enkeltes identitetsarbejde og tilhørsforhold. Engagement i praksis er på en og samme tid en ressource og en bundethed. Engagement kan give den enkelte magt til at forhandle og forme sin kontekst, men engagement kan også blive så snæver og lokalt rodfæstet, at den hindrer læring og udvikling. *Fantasi* spiller også en rolle for oplevelsen af at høre til. Wenger beskriver fantasi som evnen til at udvide selvet “*via overskridelse af tid og rum og skabelse af nye billeder af verden og os selv*” (Wenger, 2014: 294) og er udtryk for den vigtige skabelsesproces, der rækker udover det konkrete engagementsarbejde i fællesskaberne. Fantasi kan bidrage til den kollektive fantasi og en forestilling om mulig ny meningsfyldt virkelighed. Men fantasi kan også gøre det modsatte. Den kan overføre bestemte antagelser fra én kontekst til en anden, således meningsforhandlingerne præges af forestillinger om det umulige. En tredje tilhørsdimension er *indordning*, der betegner en koordination af energier, handlinger og praksisser. Indordning er på den ene side en måde at høre til på, som kan øge effekten af vores handlinger. Men den kan også være dequalificerende for meningsforhandlingsprocessen, fordi den kan fjerne fællesskabernes evne til at forhandle og påvirke deres egen forståelse i en større sammenhæng (ibid:209).

I specialets arbejde med at forsøge at forstå meningskabelsen i forbindelse med dataarbejdet kan de nævnte tilhørsforhold være en vigtig kilde til at forstå de mekanismer, der former identitets- og meningsforhandlingen i de undersøgte praksisser. Arbejdet med tilhørsforhold er forbundet med kompromiser, betingelser og arbejdsformer (Ibid.: 212). Fx er det afgørende, at medlemmer i et praksisfællesskaber som tager del i meningsforhandling, har evner til at definere virksomheden og kan udvikle lokale kompetencesystemer - baseret på både deltagelse og tingsliggørelse.

#### 5.2.5 Negotiabilitet

Som det er fremstillet ovenfor har engagement, fantasi og indordning hver sine styrker og svagheder, og de fungerer bedst i kombination. Samtidig er det også tydeligt, at deres funktion bestemmes af deltagernes deltagelses- og identitetsarbejde. Wenger taler her om, at identiteten skabes gennem spændinger mellem investering i fællesskab og vores evne til at forhandle mening -

en dobbelt proces: identifikation og negotiabilitet. Dualiteten mellem disse to er afspejlet i samspillet mellem fællesskaber og meningsøkonomier (Wenger: 239). Meningsøkonomien er den fælles forhandlede virksomhed, og identifikationens fokus bliver det objekt, hvis mening diskuteres. Der er ikke tale om udelukkende harmoniske processer. Disse samspil kan også finde sted på forskellige planer i praksislandskabet og udfordre praksisfællesskabet, fx når udefrakommende politiske beslutninger om indførelse af læringsplatforme giver anledning til indre meningsøkonomiske kampe mellem medlemmerne.

### 5.3 Erling Lars Dale: Didaktisk rationalitet

I undersøgelsens tredje forskningsspørgsmål spørges til, hvordan indsamling og anvendelse af data kan medvirke til udvikling af lærerprofessionalitet. For at søge svar på denne del af specialiets problemformulering anvendes Erling Lars Dales professionalitetsbegreb (Dale, 1998). I det følgende afsnit præsenteres med et særligt fokus på evalueringsperspektivet udvalgte dele af Dales teori om didaktisk rationalitet. Ved læsning af Dales teori har kriteriet været at udvælge de dele, som beskriver og diskuterer de evalueringskompetencer og -praksisser, som Dale anser for vigtige i forhold til udvikling af lærerprofessionaliteten.

Dale forstår didaktik som teori om, *hvad* der skal læres, *hvordan* indholdet organiseres og læres, samt gennem en legitimering af mål, indhold, metode og evaluering som svar på *hvorfor*. Dale kobler denne forståelse af didaktikken på organisationsteori, idet han mener, at lærerens pædagogiske kompetence er forbundet med - og afhængig af - skolens måde at organisere sig på. Didaktisk rationalitet definerer han som, "*kompetencen til at kommunikere med og opbygge didaktisk teori*" (Ibid.: 49). Den didaktiske rationalitet anser Dale for selve grundlaget for at kunne kalde sig professionel - både som lærer og som skole. Organisationens didaktiske rationalitet bliver i denne forståelse organisationens evne til at udvikle kollektiv læring, selviagttagelse, selvrefleksion, og udvikling af egenkompleksitet. Betingelserne for organisationens rationelle fornyelse afhænger af organisationens evne til selvtematisering og til at begrunde egne aktiviteter (Ibid: 19).

### 5.3.1 Didaktisk rationalitets tre temaer

Tre grundlæggende temaer knytter sig til Dales forståelse af didaktisk rationalitet (Ibid. 22). Det første tema er *konsistens*, der er udtryk for relationen mellem læreplanens<sup>3</sup> mål, indhold og metode-referencer. Didaktisk rationalitet indenfor dette tema er dermed evnen til at evaluere sammenhængen i en formuleret plan for læring. Andet tema er *realiserbarhed*, der henviser til evalueringen af læreplanens intention, at afgøre om denne bliver realiseret gennem undervisningen, samt om der er en sammenhæng mellem de formaliserede forventninger (fra samfundet) og medlemmernes (lærernes) håndhævelse. Kort sagt – gør skolen det, som omverdenen forventer af den. Det sidste tema i didaktisk rationalitet er *kritisk analyse*, som er en metarationalitet i forhold til en given læreplan. Den består af kritiske analyser af læreplanens mål, indhold og metode, af dens konsistens og forankring i virkeligheden og af dens mulighed for at blive realiseret. Organisationens evne til kritisk analyse viser sig gennem samtaler, gyldige argumenter og villighed til at udsætte sig for kritik og på baggrund heraf korrigere og forbedre.

Med Dales forståelse af kritisk analyse bliver evalueringskapacitet en del af en organisations didaktiske rationalitet. Evalueringskapacitet er organisationens evne til gennem kritisk analyse at på- eller afvise en læreplans forankring i virkeligheden gennem identificering af dens effekter, fejl og mangler. I denne forbindelse bliver indsamling og anvendelse af data et redskab eller medie for den kritiske analyse. Data vil – afhængigt af dets beskaffenhed - være et gyldigt argument.

### 5.3.2 Tre kompetence- og praksisniveauer

Udover de tre temaer udgør didaktisk rationalitet tre forskellige praksisniveauer med hvert deres kompetenceniveau inden for skolen som organisation. Disse tre kompetenceniveauer betegnes K1, K2 og K3.

Dale argumenterer for at vurdering er et kriterium for pædagogisk professionalitet i skolen. Han henviser til Carr og Kemmis' refleksionsmodel til forståelse af, hvad professionel undervisningspraksis er. Modellen har fire hovedmomenter; planlægning, handling, observation og refleksion. Relationen mellem de fire momenter fungerer i en selvreflekterende spiral. Det betyder, at der er en

---

<sup>3</sup> Begrebsafklaring af anvendte begreber: Læreplan, undervisningsprogram og undervisningsplan (Dale, 2004: 10):  
Læreplan: Samlebetegnelse for planer på alle niveauer; - nationale, lokale og den enkelte lærers undervisningsplaner.  
Undervisningsprogram: Resultat af kollegiale beslutninger om mål osv. for skolens virksomhed.  
Undervisningsplan: Den enkelte lærers konkrete plan for en konkret undervisningssammenhæng.



relation mellem undervisning og planlægning. Det betyder, at handlinger i undervisningen baseres på planlægning, med afsæt i refleksioner over dels retrospektive observationer fra undervisningen og dens effekter, og pædagogisk teori – altså den praktisk teori, vi redegjorde for i afsnit 2.2. Denne praktiske teori er således prospektiv. I planlægningen skal man redegøre for, *hvordan* man vil observere og *hvad* man vil observere, altså handlinger (Ibid.: 168).

K1 handler om lærerens dømmekraft til, i henhold til de formaliserede forventninger, at gennemføre undervisning, der fremmer meningsfuld læring for eleverne. Undervisningen skal dels give eleverne mulighed for at reflektere over stof og egen læring og dels give mulighed for at undervise i overensstemmelse med mål, idealer og intentioner. En undervisning med didaktisk rationalitet forudsætter på dette niveau refleksiv kompetence hos læreren til at undersøge, om der er konsistens mellem hensigt og resultat, at analysere og reflektere over disse data og handle ud fra svarene (Dale: 51). I et evalueringsperspektiv bliver lærernes indsamling og anvendelse af data – observationer – vigtige, da de danner afsæt for analysen og refleksionen i forhold til handlinger i undervisningen.

På K2-niveauet handler didaktisk rationalitet om i samarbejde med kolleger at udarbejde mål for undervisningen og elevernes læring, planlægge og evaluere. På dette niveau fortolkes og analyseres nationalt fastsatte undervisningsmål. På den baggrund foretages begrundede didaktiske og faglige valg vedrørende undervisningen, blandt andet vurderes kritisk relationen mellem undervisningsplanen, elevernes forudsætninger og deres læreprocesser. Dale understreger betydningen af, at planlægning af undervisningsplaner sker i et kollegialt samspil. De kollegiale handlinger skaber en intern binding i organisationen. Sådanne koordinerede handlinger forudsætter begrundede og strategiske valg. Hvis man som organisation skaber en sammenhæng og koordinering af undervisningsplanerne, har man skabt organisationens undervisningsprogram, skriver Dale og pointerer, at *”isolatio- nen forhindrer lærerne i systematisk at efterforske rationaliteten i deres praksis”* (Ibid.: 195).

Evaluerings ses som et procedureelement på K2-niveau (Ibid.: 63), hvor undervisningen udvikles og undervisningsplaner realiseres. Dale taler for, at evaluering – i lighed med planlægning – må institutionaliseres (Ibid.: 181). Evalueringsens formål er at sikre overensstemmelse mellem undervisningsprogrammets intentionalitet og undervisningens realitet. Men evaluering skal også afdække didak-

tisk irrationalitet i undervisningen bl.a. i form af læreplaner, som ikke er konsistente eller målformuleringerne, der er urealistiske (Ibid.: 64). Evalueringen bliver dermed også en evaluering af de medlemmer, som planlægger og gennemfører undervisningen.

Det tredje kompetenceniveau beskæftiger sig med tilegnelsen og skabelsen af ny viden, som rækker ud over lærernes forforståelser og praksis. På K3-niveau diskuteres og legitimeres forståelser af pædagogik og didaktisk teori i relation til praksis og praksiskontekst, men ikke nødvendigvis med direkte forbindelse til aktuel forberedelse og gennemførelse af undervisningen. Praksisniveauet på dette kompetenceniveau knytter sig på denne vis til det tredje tema i didaktisk rationalitet; den kritiske analyse.

Sammenfattende kan man udlede af beskrivelsen af de tre temaer for didaktisk rationalitet og koblingen til de tre kompetenceniveauer, at en udvikling af den didaktiske rationalitet medfører, at medlemmerne og organisationen i et organisationsdidaktisk perspektiv må anvende evaluering og data for at udvikle den didaktiske rationalitet på alle tre praksisniveauer. Den didaktiske rationalitet indebærer, at man evaluerer, om der er overensstemmelse mellem hensigt og realitet, altså et anvendelsesperspektiv. Ved en afvigelse mellem hensigt og realitet skal man vha. den didaktiske rationalitet udvikle en ny hensigt, som passer bedre til realiteten. Evalueringen sker dermed både som en bottom-up-bevægelse, men også som en top-down-bevægelse.

Dette leder til Dales forståelse af professionskompetence i en professionel organisation:

*”At gennemføre undervisning (K1) ud fra et konstrueret undervisningsprogram (K2), legitimeret i relation til didaktisk teori (K3) er professionel undervisning” (Dale, 2016: 32)*

### 5.3.3 Vurdering

Dale henviser til Lawrence Stenhouse, der knytter lærerens professionalitet sammen med et forpligtende engagement og dygtighed i at studere egen praksis (Ibid.: 170). En sådan refleksivitet indebærer systematisk og kritisk gennemgang af egne processer og handlinger. Betingelserne for refleksiviteten er eksistensen af et fælles repertoire af begreber, strukturer og sprog til at beskrive, analysere og bedømme en given læreplan, undervisning og elevernes læreprocesser. Engagementet i

denne selvundersøgelse skal være integreret i skolens praksis og udviklingsarbejde. Professionalitet i skolen sker således ved, at praktiske løsninger udvikles gradvist gennem lærerens kontinuerlige vurderinger. Skolen må dermed have egne læringsystemer, som muliggør dette.

*”Etablering af skolen som et center for reflektive spørgsmål og konstruktiv selvkritik bliver den vej, man skal gå, hvis man skal forandre skolen som organisation til kontinuerlige forbedringer og fornyelser” (Ibid.: 166)*

Stenhouse opstiller fem kriterier for vurdering; mening, potentiale, interesse, betingelse og oplysende forklaring (Dale, 2016: 170). *Mening* som kriterium giver anledning til at kritisere en uoverensstemmelse mellem hensigt og realitet. De data, som ligger til grund for denne vurdering, er bl.a. observationer af undervisningen. *Potentiale, interesse og betingelse* er tre tæt sammenkoblede kriterier i lærerens vurdering. Potentialet forudsætter didaktisk kreativitet (Ibid.: 170), og interesse referer til at lærerens evne til at identificere interessante problemer. Det vil sige problemer, der gentager sig eller noget i læreplanen, der er af afgørende betydning. Denne evne til identifikation af interessante problemer hænger tæt sammen med lærerens dygtighed i at vurdere læreplanens og undervisningens betingelser. Som didaktiker må læreren kunne vurdere de faktorer, som udgør succes eller fiasko i læreplanens realiserbarhed og potentiale. Professionalitet forudsætter didaktisk klogskab, hævder Dale, som gør læreren i stand til at studere og vurdere specielle kvaliteter i en given kontekst, sammenholdt med de muligheder og ressourcer, der er tilgængelige i konteksten. Det sidste kriterium for vurdering er *oplysende forklaring*. Professionalitet indebærer en systematisk struktureret forståelse af ens eget arbejde. Denne forståelse sker gennem lærerens deltagelse i reflekteret undervisningspraksis, hvor man undersøger problemer, der opstår under bestemte praktiske omstændigheder og løses med baggrund i fagområdernes begreber, kriterier og principper. Denne udvikling sker ved konstruktion af didaktisk teori, ud fra begreber, kriterier og principper (Ibid.: 180). Kriterier og standarder inden for didaktikken er upersonlige, men det er lærerens relation til dem ikke. På denne måde bliver ens fagidentitet bestemt af disse kriterier og standarder. Standarderne bliver en del af lærerens subjektive verden, hvad man som lærer værdsætter og engagerer sig i. Dale pointerer dog, at der findes almene kriterier, som man bøjer sig for i den kritiske fremgangsmåde, for både lærer og elev og som organisation.

## 6.0 Analyse

Analysekapitlet er opdelt i fire afsnit. I hver afsnit søges forståelse af hvert undersøgelsesspørgsmål. Analyseafsnittene har således til formål at bidrage med viden og forståelse af; hvilke data anvender lærerne i deres praksis, hvordan lærerne begrundes indsamling og anvendelse af data, hvordan denne medvirker til udvikling af lærerprofessionalitet og endelig hvilke konstitutive virkninger, der er af indsamling og anvendelse af data i skolen. Samlet set skal analysen besvare specialets problemformulering.

### 6.1 Data anvendt i praksis

For at besvare vores problemformulering er det nødvendigt at undersøge, hvilke data lærerne anvender i deres praksis. Ved at undersøge dette ønsker vi at opnå en større forståelse af, hvilke evalueringsskemaer, -processer, -anskuelser, -redskaber og handlingslogikker, der karakteriserer indsamling og anvendelse af data i skolen.

I det empiriske materiale optræder følgende data:

- Trivselsmåling
- Nationale test
- Afgangskarakterer
- Læringsmål
- Standardiserede test
- Lærernes egne data

I afsnittet beskrives og analyseres de forskellige datatyper og deres placering i evalueringslandskabet. Desuden undersøges lærernes overvejelser over anvendelse af data og deres evalueringsskemaer og går tæt på de begrundelser, der dels udtrykkes i deres anskuelser om opgaven at evaluere, om evalueringens organisatoriske og samfundsmæssige rolle, evalueringsskemaer samt evaluators rolle. Som idé kan evaluering antage forskellige former, disse former kalder Hanne Foss Hansen evalueringsskemaer (Hansen, 2003: 22). Det betyder, at undersøgelsen også forholder sig til evalueringsskemaer og dataarbejdets ontologiske, epistemologiske og metodologiske karakter.

### 6.1.1 Nationale test

I 2006 besluttede folkettingen at indføre nationale test i folkeskolen. Det skete som konsekvens af, at en evalueringsrapport fra OECD viste en mangelfuld evalueringskultur i folkeskolen samtidig med, at EVA-rapporter konkluderede, at skolernes dokumentation af deres arbejde og elevernes læringsudbytte var mangelfuld. OECD-rapporten konkluderede, at etableringen af en evalueringskultur var den enkeltfaktor der ville have den største effekt for at hæve elevernes læringsudbytte. I 2010 var de nationale test klar til implementering.

#### 6.1.1.1 Kort om de nationale test

De nationale test er obligatoriske, og eleverne bliver testet 10 gange i løbet af deres grundskoleforløb. Ud over de obligatoriske test, har lærere/skoleledelser mulighed for at lade dem tage frivillige testforløb i de enkelte fag.

De nationale test er:

- IT-baserede – eleverne besvarer testene på computer
- Selvscorende – elevernes score udregnes automatisk
- Adaptive – testene tilpasser sig den enkelte elevs faglige niveau gennem testforløbet

De nationale test befinder sig indenfor det positivistiske paradigme, da opgaven er at måle, vurdere, beskrive og forklare. Testene er udarbejdet af Undervisningsministeriet med hjælp fra linjefagsuddannede undervisere med erfaring fra praksis. De nationale test tester elevernes færdigheder og kundskaber. Resultaterne er tilgængelige på individ-, klasse- og skoleniveau, og derudover kan man også se, hvordan klasserne har klaret sig i forhold til deres socioøkonomiske baggrund. Alle data findes i en webbaseret database og er tilgængelige for elevens lærere, skoleledelse samt forvaltning. Data følger de enkelte elever. Flytter eleverne flytter deres data med. Data fra de nationale test er summative data. Den enkelte lærer har mulighed for at tilgå de enkelte elevs svar på alle spørgsmål, og de forskellige test i fagene er opdelt i faglige områder i relation til kompetencemålene for faget.

Elevernes resultater bliver både opgjort vha. norm- og kriteriebaserede standarder. De normbaserede resultater viser, hvordan eleven har klaret sig i forhold til landsgennemsnittet, mens de kriteriebaserede resultater viser elevens faglige niveau i forhold til fagligt definerede kriterier. Visningen af

resultaterne som normbaserede standarder placerer de nationale test i evalueringslandskabet, som præstationsmålinger, hvor formålet er at

*”(...) vurdere indsatsen gennem et begrænset antal præsentationskriterier, der som oftest er defineret i toppen af organisationen, inden målingen påbegyndes. Hensigten er i tal at vurdere og monitorere (overvåge) de leverede ydelser gennem regelmæssige målinger.”*  
(Krogstrup 2006: 101)

I forbindelse med folkeskolereformen skete der en forskydning af de nationale test i evalueringslandskabet ved, at de blev kriteriebaseret, og der blev indført tre overordnede mål, som direkte relaterer sig til de nationale test:

- Mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test
- Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år – uanset social baggrund

Præstationsmålinger og målopfyldelsesevalueringer har et overordnet formål, *accountability*. Man stiller de mennesker, man har uddelegeret opgavevaretagelsen til ansvar for, at denne er i overensstemmelse med de kriterier, der er for opgaveløsningen (Ibid.: 102). Denne *accountability* kan karakteriseres som en proces-*accountability*, hvor formålet er at sikre, at handlinger bliver udført i praksis ud fra en hensigtsmæssig ressourceudnyttelse (Ibid.: 102)

De nationale test bliver præsenteret på Undervisnings ministeriets hjemmeside som et værktøj til lærernes løbende evaluering, men samtidig har de en vigtig funktion i forhold til kommunernes kvalitetsrapporter. I forbindelse med folkeskolereformen blev kvalitetsrapporten ændret til i højere grad at blive et styrings- og resultatopfølgingsværktøj for kommunalpolitikere, forvaltning og skoleledelse. Kommunerne skal nu i kvalitetsrapporten beskrive, hvorledes de indfrier de overordnede nationale mål. På denne baggrund ses en forstærket *accountability* i forhold til det administrative niveau i kommunerne.

Denne *accountability* viser sig også i vores empiri, idet læsevejlederen, K anvender data fra de nationale test til at “klæde” ledelsen på til mødet med forvaltningen:

*“Helt specifikt for mig, så bruger jeg som læsevejleder og læringsvejleder meget de nationale test og er den, der står med Beregneren. Men Beregneren har vi ikke her på skolen fået etableret, det er ikke et værktøj, som bliver brugt andet, end at det bliver brugt af mig, men ikke andet end på ledelsesniveauet, fordi de skal bruge det til deres læringsamtaler med forvaltningen. Så det er der, vi er med det”. (Bilag 4)*

K fortæller, at hun anvender de nationale test meget, men at det kun er i forhold til ledelsen. Vi tolker det som om, at ledelsen føler en ansvarlighed overfor forvaltningen og det politiske niveau i organisation for at kende resultaterne. Samarbejdet med læsevejlederen skal klæde dem på til at kende og kunne forklare skolens resultater og fremadrettede tiltag i relation til testresultaterne. Vi antager, at skoleledelserne forstår de nationale test som et kontrol- og læringsredskab.

Det er meget få steder i vores empiri, lærerne fortæller, at de anvender data fra de nationale test i deres praksis. J omtaler, at de har forsøgt at anvende de nationale test i et læringsperspektiv i teamet, men at de fandt det for vanskeligt:

*“(…) og der har vi faktisk også søgt at bruge national test. Men dengang før Beregneren, der var det meget komplekst at kigge på hver enkelt opgave. At analysere, hvad det så rent faktisk, de har haft behov for, det fandt vi ligesom ud af, at det havde vi ikke tid til.” (Bilag 4)*

I teamet var de blevet enige om, at det var for omstændeligt og vanskeligt at overskue og få indblik i data. Erfaringen af forsøget blev, at man ikke kunne anvende data fra de nationale test i et formativt perspektiv, da der ikke var de fornødne rammer, vilkår og kompetencer til stede. For J og teamet bliver de nationale test en kontrolforanstaltning og en udelukkende summativ evaluering.

J's kollega K, der er læsevejleder, fortæller på samme måde, at anvendelsen af de nationale test i et formativt perspektiv kræver megen viden og evalueringskompetence, og at det vanskeliggør den kollegiale drøftelse omkring data:

*“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det (...) Det er jo fuldstændig en fejlfortolkning af den data, og det er derfor, jeg mener, jeg er blevet klogere med Beregneren”. (Bilag 4)*



Kompetence til at analysere data fra nationale test opleves af K som en viden, der skaber afstand mellem hende og kollegerne. Citatet peger på, at K gør sig både epistemologiske og metodologiske overvejelser, idet hun problematiserer kollegaernes evalueringskompetencer.

De nationale test fylder meget i bevidstheden for lærerne, men som S udtaler: *“Vi udfører dem, fordi det skal vi, men jeg bruger dem faktisk ikke som redskab”* (Bilag 4), men de anvendes ikke formativt.

### 6.1.2 Trivselsundersøgelse

Tre af fire nationale mål relaterer sig til de nationale test, det sidste relaterer sig til den obligatoriske trivselsmåling; målet om, at elevernes trivsel skal øges. For at monitorere dette er det obligatorisk for skolerne at foretage en årlig trivselsundersøgelse. Undersøgelsen foretages på alle klassetrin. Trivselsmålingen benytter sig af en kvantitativ teknik, idet resultatet vises i tal. Denne evaluering er i lighed med de nationale test at karakterisere som en målopfyldelsesevaluering, og dens formål er det samme som de nationale test; resultatet kan anvendes som et resultat- og styringsredskab, og den er også en obligatorisk indikator i kvalitetsrapporten.

I vores empiri er der kun et eksempel på, at lærerne anvender resultaterne af trivselsmålingen i deres praksis.

*“Jeg glemte for øvrigt også i den forbindelse trivselsmålinger, noget vi anvender rigtig meget her på skolen, fordi ledelsen har sat optik og hver fase har på baggrund af den trivselsmåling som eleverne har foretaget nogle områder, som man arbejder med i fasen, som man skal have gjort bedre. Vores fase er det bl.a. det her inddragelse af eleverne i undervisningen, som de i hvert fald har peget på, er en problemstilling.”* (Bilag 4)

Anvendelse har i dette tilfælde et formativt sigte. J giver tydeligt udtryk for, at det er ledelsen, som har besluttet, at man skal anvende resultatet, men at det er lærerne, som i fællesskab, har udpeget et fokusområde for det fremadrettede arbejde. Resultaterne anvendes både i Cepos<sup>4</sup> årlige rangliste af skolerne i Danmark, og alle har adgang til alle skolers trivselsundersøgelse i forbindelse med regeringens Åbenhedsinitiativ på Undervisningsministeriets hjemmeside.

---

<sup>4</sup> Borgerlig liberal tænketank. Cepos' hovedformål er at forske i de dele af samfundets indretning, som især er fremmende for et frit og velstående samfund.

### 6.1.3 Standardiserede test

Vores empiri viser, at lærerne i høj grad anvender standardiserede test. Disse test er udviklet af bl.a. Dansk Psykologisk forlag eller Hogrefe og rummer bl.a. i dansk; SL, TL, ST mv. og i matematik; MAT og MG prøverne. Testene består af opgaver indenfor forskellige stofområder i faget, der er relateret til Fælles Mål. De standardiserede test kan placeres i det positivistiske evalueringsparadigme, idet de har til hensigt at beskrive, måle, vurdere og forklare. Resultaterne er normbaserede, de sammenligner elevernes præstationer med landsresultatet fra standardiserede prøveindsamling. Antallet af observationssæt svinger mellem 10.000 og 20.000. Denne indsamling, vurderer vi, blev foretaget i 1990 for ST's vedkommende, da dette årstal er opgivet som årstallet for copyright.

Anvendelsen af testen frembringer data, som viser lærerne, hvordan eleverne klarer sig i de enkelte stofområder, og på baggrund af den samlede testscore placeres eleven i forhold til, hvad udviklerne/prøveindsamlingen har angivet som landsresultatet. I nogle test bl.a. MAT og ST angives dette ved en c-værdi. Formålet med anvendelsen af de standardiserede test er, at lærerne får en viden om, hvilke faglige udfordringer og styrker elever har. Vores empiri viser, at lærerne anvender de standardiserede test både med et formativt og summativt sigte.

Et eksempel på et formativt sigte viser sig i dette citat:

*“ST og TL, de er meget nemme at forholde sig til, for dem skal de lave her på skolen hvert år i alle klasser. Og der er det tydeligt at se, men du kan også have en off-day, når du sidder og skal lave sådan en matematikprøve i flere timer, eller hvad nu det tager. Men du kan stadigvæk godt bruge dem til at sige, jamen det er lige præcist udsagnsords-ender, du døjer med. Fokus på det og så en ordentlig røvfuld opgaver og træning i det.” (Bilag 4)*

viden, læreren får, anvender hun til at træne elevens færdigheder i det, eleven har vanskeligheder i. Hun accepterer, at der er en usikkerhed om testens resultat, men det har ikke konsekvenser for hendes formative anvendelse i undervisningen.

Et andet eksempel på den udbredte anvendelse af de standardiserede test - både med et formativt og summativt sigte - viser sig i L beskrivelse af, hvordan hun anvender dem:

*“Jeg bruger ST-prøverne. Og det er ikke C-værdien jeg har fokus på, det er for at se endelsen og alle de der ting. Den der C-værdi, det er også bare noget, hvor man skal sige(...)Der bliver forældrene så glade, hvis deres børn er på C5. Men ellers så bruger jeg dem rigtig, rigtig meget i forhold til mit arbejde, og når jeg differentierer undervisningen. Om fredagen*

*arbejder vi med gentagelse af det, vi har haft, og så får de et skud af noget af det, de har brug for; dobbeltkonsonant eller navneordsendelser eller hvad der nu er brug for. Så dem bruger jeg fagligt i forhold til planlægning af undervisningen.” (Bilag 4)*

Det primære formål for L er, at hun kan anvende testene til at planlægge undervisningen ud fra og til at undervisningsdifferentiere. L anvender også de standardiserede test som en evaluering af læring, og denne viden anvender hun i forældresamarbejdet. L reflekterer i citatet over testens konstruktion i forhold til standarden C-værdien, og kommer frem til, at C-værdien ikke er betydningsfuld i forhold til en formativ anvendelse. I stedet anvender hun data om elevernes kompetencer og færdigheder på de enkelte stofområder.

C-værdien har desuden en anden betydning for L:

*“Jeg har et par forældre, sjovt nok er de selv skolelærere – det er faktisk de værste - der godt lige vil vide, og er det nu og hvad så og sådan nogle ting. Så er det fint at smække en test op i hovedet af dem og sige til dem, og så ’n og så ’n, og så er vi ligesom ovre det, ikke?” (Bilag 4)*

Vores forståelse af L begrundelse for anvendelsen af test peger i to forskellige retninger; dels en legitimering, da hun anvender testen, som udtryk for, at hun er en dygtig underviser. I den anvendelse er L afhængig af, at forældrene anerkender den værdibaserede logik, som anskuer det at teste som en passende aktivitet i skolen. Desuden forstår vi Ls handling som en ansvarsfritagelse af det problem, forældrene forsøger at placere hos L ved deres spørgsmål (Hansen, 2003: 36). Testen bliver L's "bevis" for, at hun har gjort det, de efterspørger. L's overvejelser over anvendelsen af de standardiserede test rækker ind i to evalueringsparadigmer, dels det positivistiske paradigme, hvor hun bruger testresultaterne til at vurdere og forklare, og dels det pragmatiske paradigme, fordi hun med testen bruger dem til at tilgodese informationsbehov i forhold til en bred kreds af interessenter lige fra ledelse til elever, men også til eget brug. L's vurdering af evalueringens nytteværdi er bestemt af konteksten fx anvendes C-værdien i samtalen med forældre, hvorimod denne værdi ikke spiller nogen rolle i forhold til planlægningen af hendes undervisning. Her er det i stedet resultatet fra det enkelte stofområde, hun anvender.

#### 6.1.4 Elevplaner

Forpligtelsen til at gennemføre løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen kom som nævnt tidligere i 1993 og fremgår af folkeskolelovens § 13 stk. 2. I de uddybende bemærkninger til

loven står bl.a., at formålet er at informere lærere, elever og forældre om, i hvilket omfang undervisningen har givet det forventede resultat, og på hvilken måde den videre undervisning skal planlægges og gennemføres.

I sin rapport om grundskolen fra 2004 pegede OECD (afsnit 179) på, at én af svaghederne i den danske grundskole var, at lærerne i mangel på objektive oplysninger ikke var i stand til at give elever og forældre relevant feedback om elevers læring og fremskridt. EVA's rapport (2004) om den løbende evaluering af elevers udbytte af undervisningen i folkeskolen underbyggede OECD's anbefalinger på dette område ved bl.a. at konkludere, at systematisk skriftlighed eller visualisering i forbindelse med lærernes løbende iagttagelser af elevernes læring samt lærernes forslag til formative anvendelse af disse data har betydning for elevernes læringsudbytte. I rapporten opstillede EVA seks kendetegn for god evalueringspraksis (2004) bl.a. systematisk evaluering ud fra begrundede valg af evalueringsredskaber og fastholdt i visuel form, samarbejde mellem lærer og elev om mål og evaluering af elevens læring og lærerens tilrettelæggelse af undervisningen med afsæt i denne viden samt den løbende evaluering sammenhæng med undervisningen. EVA måtte på baggrund af undersøgelsen fastslå, at skolernes indsats med løbende evaluering ikke levede op til disse kendetegn.

Folketinget vedtog fra og med skoleåret 2006-2007 krav om elevplaner, hvor hver elev skal have oplysninger om resultater af den løbende evaluering og opfølgning herpå. Elevplanen skal rumme tre dele: mål, status og handlinger, den skal udarbejdes med udgangspunkt i Fælles Mål og elevens læringsmål, som eleven selv skal være med til at formulere. Det er kommunalbestyrelsen, som fastlægger mål og rammer for skolernes anvendelse af elevplaner, og skolebestyrelsen kan fastsætte principper.

*“(...) men vi har generelt en negativ holdning til elevplaner (...) Fordi det var sådan noget, der blev klemmt ned over (os)”* (Bilag 4), fortæller S i det ene interview. Hun har svært ved at se en værdi i elevplaner og giver udtryk for, at det bare betyder mere arbejde og mindre tid til andre opgaver. S bakkes op af L, der siger *“(...) skolen går jo meget fint uden de elevplaner. Det er halvandet år siden, jeg skrev en om mine børn”* (Bilag 4). At man på skolen ikke har udarbejdet elevplaner indenfor det sidste halvandet år, skyldes en kommunal beslutning om at afvente implementeringen af en ny læringsportal.

S fortæller, at de i hendes team har forsøgt at finde en måde at udvikle elevplansarbejdet på, så det blev meningskabende, men arbejdet strandede på udfordringer med tid og kompleksitet. Med afsæt i vores forforståelse tolker vi, at der på skolen blev taget en beslutning om at anvende et elevplansværktøj, hvor lærerne skulle afkrydse status for elevernes læring, S fortæller: ”(...) *der dotter vi jo af, hvor er de henne, og så er der en kommentar nedenunder*” (Bilag 4) og giver dog udtryk for, at elevplanen skal kunne give et hurtigt overblik over elevens standpunkt og arbejdsindsats. S fortæller senere, at den løbende, dialogbaserede evaluering betyder noget for hende, men hun bruger det ikke i elevplanen. I stedet har hun konstrueret sit eget i form af et regneark, som hun anvender i samarbejdet med eleverne og fortæller:

*“Der fungerede det for elevernes skyld, men også for min, så jeg kunne sige, nå, det var det fra sidste gang. De vænner sig hurtigt til det. De siger: Hvad er mine fokuspunkter?”* (Bilag 4)

Elevplaner er et styringsredskab, som det politiske system som opdragsgiver har besluttet skal anvendes i et forsøg på at kvalitetssikre undervisningen i grundskolen. Elevplanen som evalueringsredskab kan tænkes ind i et pragmatisk evalueringsparadigme, idet den kan anskues som et redskab til at tilgodese informationsbehov. Dens nytte som redskab til oplysning, læring og udvikling er i høj grad kontekstbetinget, og denne værdi afgøres bl.a. af eleven, lærerne og hjemmet. Der er ikke bestemte krav om form, dog er det vedtaget i folketinget, at skolen i skoleåret 2016/2017 skal indføre digitale læringsplatforme, som skal indeholde evalueringer af eleverne.

S's anvendelse af elevplanen synes instrumentel, og det er svært at få øje på dens nytte, menings- og læringsskabende værdi for praksis. Den får nærmest kun symbolsk betydning (Dahler-Larsen, 2001: 215). Skønt elevplanen kan forstås adopteret i det politiske system som en anledning til udvikling og meningsdannelse ud fra en dialogisk logik (Hansen, 2001: 125), så synes det snarere for S og L at handle om administrativ rationalitetslogik med sigte på kontrol.

Folketingets forståelse af elevplansredskabet som potentiale for læring og udvikling ses ikke forankret hos lærerne og i den pågældende kommunale forvaltning. Der synes altså at være tale om, at forskellige aktører i det samme evalueringslandskab handler på basis af forskellige logikker.

S har svært ved at anvende elevplaner, som andre lærere har lavet. Hun anerkender ikke elevplanen som et formativt evalueringsredskab i lærersamarbejdet:

*“Der er vi jo også meget forskellige, hvis man overtager en klasse, vil jeg gerne selv vurdere, der kan godt ske noget gennem en sommerferie, fra den ene fase til den næste, så jeg vil gerne selv (...)”* (Bilag 4)

Den viden om elevernes læring, som S anvender, vil hun konstruere selv:

*“Nu har jeg overtaget den her 4. klasse, og der fik jeg tre tykke mapper med, og de er superfine sat ind med faneblade og hele moletjavsens, men jeg skal stadigvæk igennem, og hvad pokker gør jeg lige her (...) nå, det her er bare en gammel boganmeldelse, og det var ikke det jeg ledte efter. Det tager noget tid at finde de data, man har brug for.”* (Bilag 4)

Det fremgår tydeligt igennem interviewet, at S konstruerer og indsamler meget data selv, og at hun anvender denne data i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og elevernes læring. Til gengæld giver hun tydeligt udtryk for, at hun ikke anvender nationale test, elevplaner, andres standardiserede test og kollegers selvkonstruerede data. Hun stiller ontologisk og epistemologisk spørgsmålstejn ved, hvordan hun kan være sikker på, at hun ved det, hun ved, og hvordan hun kan stole på kilden til denne viden. Metodologisk er det vigtigt for S, at hun selv producerer data, for at hun kan stole på og dermed anvende denne viden.

#### 6.1.5 Læringsmål

*“(...) man skulle jo også gerne nå at sætte læringsmål op for hver enkelt time, de dage man når det. Vi har fire synlige mål, og så kan man altid få crosset ind under det på en eller anden måde”* (Bilag 4)

fortæller L, da samtalen falder på, hvordan de indsamler data om elevernes mundtlige aktiviteter. Hun fortæller, hvordan hun gennem dialogen med eleverne får viden om, om læringsmålene er nået, men siger samtidig også, at hun ikke dokumenterer denne viden nogen steder. L giver udtryk for, at det er svært og tidskrævende at samle viden ind om alle 27 elever, og at undervisningsdifferentiering med afsæt i læringsmål er en vanskelig øvelse: *“Man prøver på at ramme alle børn altid”* (Bilag 4), fortæller hun.

I forbindelse med regeringens folkeskoleudspil *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen* (Regeringen, 2012) gennemførtes en revision og forenkling af Fælles Mål 2002. Det politiske sigte var at bringe eleverne læringsudbytte i centrum og understøtte lærernes arbejde med målstyret undervisning. Man så bl.a. gerne, med henvisning til positive erfaringer fra bl.a. den canadiske provins, Ontario, at lærerne formulerer mål som læringsmål. Denne øgede konkretisering og operationalisering har til hensigt at gøre læringen mere synlig, som John Hattie siger (Hattie, 2013). Undervisningsministeriets evaluering af Fælles Mål 2002 bekræfter de forskningsmæssige pointer, men understreger samtidig betydningen af skoleledelsens deltagelse i arbejdet med målstyring:

*”(..) det (ser) ud til, at to faktorer, som vurderes at have størst betydning for integrationen af Fælles Mål, er henholdsvis skolelederens holdninger og initiativer, samt den enkelte skoles pædagogiske kultur, traditioner og identitet”*

(Undervisningsministeriet, 2007).

L's oplevelse af arbejdet med læringsmål bekræfter vigtigheden af, at skal læringsmål udgøre et meningsfuldt didaktisk redskab, så afhænger det af faktorer som lærernes evalueringskompetencer og læringsmålarbejdets forankring i skolens kultur og struktur. Intentionen med læringsmål er fra politisk side bl.a. tilvejebringelse af et didaktisk styringsredskab for lærerne i arbejdet med at øge elevernes læringsudbytte. Der er i den forstand tale om, at opdragsgiverne - det politiske system - med læringsmål ønsker en læringsorienteret anvendelsesform (Dahler-Larsen og Larsen, 2001: 215) i relation til evalueringsopgaven i skolen. Men nærværende speciales samtale med L viser også en forskel i anvendelsesperspektivet mellem mikro- og makroniveau, mellem lærer og politik. L er optaget af at indsamle viden om sine elevers læring, men læringsmål og evaluering af samme udgør ikke en rationel del af hendes datapraksis, og hendes forståelse af læringsmål som en kilde til dataanvendelse synes snarere at ske på basis af en værdibaseret logik - nogen har bestemt, at det er passende (Hansen, 2001: 124).

#### 6.1.6 Lærernes egne data

Ved begge interviews blev drøftet, hvordan lærerne selv konstruerer og anvender data om elevernes læring, og hvordan der samarbejdes om denne opgave. De fortæller om, hvordan de arbejder med indsamling af data i form af evalueringsark, test og logbøger. Stikprøver, skriftlig feedback på elevarbejder og de daglige iagttagelser bliver også nævnt som dataindsamlings- og evalueringsmetoder. Der er tale om både kvalitativ og kvantitativ dataindsamling og -bearbejdning. Lærerne giver udtryk



for, at der finder meget lidt samarbejde med kolleger sted om data. L fortæller, at hun har en 'fredagsevaluering' med sin klasse, hvori eleverne skal reflektere over ugens læringsmål og -processer i hendes fag. Hensigten med dette arbejde er, at eleverne konsoliderer og forholder sig metakognitivt til egen læreproces. Der er altså tale om en formativ evalueringsform. Her er der også plads til refleksioner i andre fag, men L's kolleger bruger ikke logbogen.

S støtter L's oplevelse af, at dataindsamling og -konstruktion som en individuel foreteelse. På skolen er der en kultur, der er præget af en rutinemæssig overlevering af data. Interessant er det, at L og S tillægger det betydning, at de giver data videre til kolleger ved overdragelse af klasser, men at de ikke selv mener at kunne anvende data, som andre lærere har indsamlet. Samtalen med L og S giver indtryk af, at der på skolen er rigtig meget data om elevernes læring, og L og S lægger også selv stor vægt på dataindsamling i relation til deres egne elever og egen undervisning.

Konstruktion af data kan med afsæt i empirien forstås inden for det pragmatiske evalueringsparadigme (Hansen, 2003). Der er et ønske om at informere - både sig selv og andre. Nytteværdien af data og evaluering er kontekstafhængig, og gennem analysen forstås en anvendelse af data, både som kontrol, læring og udvikling.

I samarbejdet mellem lærere ser vi, at den enkelte lærers data har en nytteværdi i form af kontrol. Dette ses ved, at man som lærer har sikret, at eleverne har været igennem det obligatoriske stof - og det dokumenterer man ved at gemme og evt. overdrage elevproduktioner til kolleger. Et andet motiv, formoder vi, er at der er, en opfattelse af, at kolleger kan anvende den indsamle viden formativt. Dette kan vække undren, idet vores tidligere analyse har vist, at lærernes epistemologiske perspektiv på data gør, at de kun stoler på data, de selv har konstrueret.

Anvendelse af data som nytteværdi for læring og udvikling knytter sig til elevernes læring og udvikling. Kun et sted i vores empiri finder vi eksempler på, at egne data bidrager til udvikling af lærernes egen læring og udvikling i forhold til undervisningen og dennes effekt. "(...) *dataen gjorde mig som lærer klogere på min egen undervisning*" (Bilag 4), fortæller J og angiver dermed, at data fungerer som en svarfunktion i forhold til hans egen undervisning. Data anvendes i meget begrænset grad til at forstyrre egen praksis.

### 6.1.6 Sammenfatning

Det centrale vi får øje på i lærernes anvendelse af data er, at lærernes anvendelse er præget af en tilid til egne data og indsamlinger. Selv standardiserede test foretaget af andre lærere anvendes ikke, der tager man selv en ny.

Nationale test, trivselsmålinger, læringsmål og elevplaner tillægges ikke stor værdi i forhold til det formål, der er tiltænkt fra opdragsgivers side hos lærerne. Vi ser dog, at de mentalt fylder meget hos lærerne, og vi forstår, at de opleves som en kontrolforanstaltning og som en placering af ansvar.

Omvendt viser vores empiri, at man på skole- og forvaltningsniveau har adopteret nationale test og trivselsmålingen (Hansen, 2001), som et resultat- og styringsværktøj, som kan/skal anvendes til udvikling og læring i organisationen.

Empirien viser, at jo mindre indflydelse man selv har på anvendelse og indsamling af data, jo mindre anvender man disse data i sin praksis. Samtidig ser vi også, at der produceres masser af data i organisationen, men at anvendelsen kun i begrænset omfang finder sted i kollegiale sammenhænge trods tilkendegivelser og hensigter om at dele viden med andre.

## 6.2 Begrundelse for indsamling og anvendelse af data

Analysen viser på nuværende tidspunkt, at indsamling og anvendelse af data og evaluering er en overvejende individuel foreteelse, og meningskabelse i dette arbejde er i høj grad op til den enkelte. I dette analyseafsnit vil vi undersøge, hvilke begrundelser der er for indsamling og anvendelse af de forskellige datatyper. Denne analyse vil ske ud fra Wengers sociale læringsteori - med fokus på identitet, deltagelse og meningsforhandling i praksislandskabet.

### 6.2.1 Læringsmål

Ved udformning af læringsmål operationaliserer lærerne ofte disse ved hjælp af "tegn på læring" og i kriterier som en måde at synliggøre læringsmål og læreprocessen for eleven og for sig selv. Disse tegn og kriterier kan fungere som datakonstruktion, -indsamling og anvendelse for læreren i dennes arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af læring og undervisning. Og det er også som sådan læringsmål italesættes af lærerne i interviewene, bl.a. da de spørges om, hvilke former for data, de anvender. Der er stor forskel på, hvordan lærerne i specialets empiri beretter om deres

brug af læringsmål i undervisningen, og hvilken effekt de oplever, at denne anvendelse har for deres praksis. I nedenstående citat, fortæller L, hvordan læringsmål indgår i hendes undervisning:

*” (...) man skulle jo gerne nå at sætte læringsmål op for hver enkelt time – de dage man når det. Vi har fire mål, der synlige, og så kan vi altid få os crosset ind under det, på en eller anden måde, sådan er det.”* (Bilag 4)

Hendes oplevelse af nytteværdien af brug af læringsmål som evalueringsredskab er begrænset:

*”Så snakker man med børnene, og man hører på dem og hører, om målet er nået, det hører man jo gennem dialogen med børnene, men du får det jo ikke dokumenteret nogen steder.”* (Bilag 4)

I citatet viser L, at hun er bevidst om, at anvendelsen af læringsmål i undervisningen ses som en institutionel kompetence. Hun anvender læringsmål, de dage hun kan nå det, men ellers har hun garderet sig ved at have fire synlige læringsmål, som er så rummelige, at al undervisning kan dækkes ind under disse. L udtrykker, at manglende tid er årsag til, at hun ikke anvender læringsmål i sin undervisning, hverken i planlægningen eller i evalueringen af denne. Læringsmål i undervisningen giver ikke mening for L.

Arbejdet med læringsmål udtrykkes med indførelsen af Fælles Mål som det bærende princip for undervisningen. I en Wenger-optik vil anvendelsen af læringsmål i undervisningen kunne karakteriseres som en tingsliggjort institutionel kompetence. I L's tilfælde er brugen af læringsmål stivnet i en tingsliggørelse og har skabt sit eget momentum (Wenger, 2013: 276). Hun begrundet sin måde at bruge læringsmål på med mangel på tid, og læringsmålsarbejdet bliver en skueværdi for hende. L spiller den rolle, der skal til for, at hun kan efterkomme det institutionelle krav om anvendelse af læringsmål, men hun gør det uden engagement eller fantasi. Denne måde at høre til et praksisfællesskab på definerer Wenger som indordning, og han anser denne form for tilhørsforhold som en mulighedsbetingelse for socialt organiseret handling. I L's tilfælde er indordningen dog dequalificerende, da den kan tolkes som en koordinationsproces baseret på en bogstavelig fortolkning af instruktioner, som gør, at hun fjerner sig fra muligheden for at påvirke sin egen forståelse og meningsforhandling i en større sammenhæng. Herved bidrager anvendelsen af læringsmål ikke til læring og meningsskabelse for hverken L, hendes praksisfællesskab eller skolen som organisation.

Hendes identitet som lærer er således påvirket af det billede, hun skaber af sin egen position i praksislandskabet, idet hun ser sig selv som deltager i sociale processer og konfigurationer, der rækker længere ud end hendes egen praksis. Der er forpligtelse, krav og rammer, hun oplever, hun ikke kan opfylde.

Skolen som organisation tegner en formel og institutionel grænse, hvorimod praksisfællesskaber, ifølge Wenger, snarere har karakter af det fælles engagement, som deltagerne skaber, og som på organisk vis former praksis. Praksisfællesskaber tegner tilsammen et praksislandskab, der *“ikke (er) kongruent med de tingsliggjorte strukturer i institutionelle tilhørsforhold”* (Ibid.: 141). Praksisfællesskab kan godt have formel status, men fællesskaberne har, fordi de skabes af dets medlemmer, en tendens til at unddrage sig formelle beskrivelser og kontrol.

I praksislandskabet differentieres og kobles fællesskaberne til hinanden på kompleks vis - også på tværs af institutionelle grænser. Grænser er udtryk for diskontinuitet, ikke-medlemskab og eksklusion, og praksisgrænser genforhandles hele tiden og definerer derfor nogle meget flydende former for deltagelse. Også i empiriens to skoler findes grænsepraksisser og -relationer. Specialets informanter fortæller, hvordan de deltager i multiple fællesskaber inden for hvis rammer, de definerer sig selv fx som vejleder, matematiklærer og AKT-lærer. Og også som en modsætning til andre fx ledelse, forældre, tilhængere af målstyring. Således bliver ikke-deltagelse en definerende faktor for deltagelse.

I hvert fællesskab finder forhandling af identitet og kompetence sted. L har en ikke-deltagelsesidentitet i forhold til arbejdet med læringsmål. Hendes ikke-deltagelsesidentitet i det globale praksisfællesskab er en integrerende del af hendes identitet i det lokale praksisfællesskab. Vi antager, at L's marginalitet i det globale, gør hende til et fuldgyldigt medlem i det lokale fællesskab, da vi tolker, at det er acceptabelt i hendes nære samarbejdsrelationer ikke at anvende læringsmål aktivt i undervisningen. Denne antagelse understøttes af, at L griner, da hun siger: *“vi har fire mål, der er synlige, og så kan vi altid få os crosset ind under det på en eller anden måde.”* (Bilag 4)

En helt anden beskrivelse af anvendelsen af læringsmål finder vi hos J. På spørgsmålet om, hvad den bedste erfaring med anvendelse af data var, svarer han:

*”For to et halvt år siden, der startede vi i vores fase med et fokus på de her læringsmål og arbejdede (...) det var mit matematikteam, vi arbejdede meget koncentreret med (...) vi lavede årsplanen, vi satte virkelig ind med, hvad for nogle ting, vi ville og tegn på læring og alle de der ting. Satte det ud i klasserne, viste det for eleverne og reflekterede på baggrund af det med eleverne efterfølgende. Og gav os virkelig god tid til det. Det er i mine øjne det bedste data, og det er også det, mine to andre kolleger de siger, den bedste data vi har fået fra eleverne og har kunnet navigere efter.” (Bilag 4)*

J fortæller videre, at skolen på det tidspunkt deltog i et kompetenceudviklingsprojekt omkring microteaching og læringsmål, og han giver udtryk for, at han og hans team i den periode følte sig kompetente til deres arbejde:

*”(...) det var vildt spændende, og vi var optagede af det. Og vi kunne se, at der var en værdi af det i vores undervisning.” (Bilag 4)*

Arbejdet med læringsmål var en integreret del af teamsamarbejdet, og det gav rigtig god mening for J. Teamet prioriterede tid til at udvikle og efterprøve brugen af læringsmål og data i forbindelse med undervisningen.

J’s udtalelser viser, at han er engageret i handlingen sammen med sine kolleger. Dette er et vigtigt aspekt af kompetenceforståelsen i et praksisfællesskab, mener Wenger, da det er gennem denne partialitet vores kompetence får værdi. J har således en deltageridentitet i relation til anvendelse af læringsmål i både det lokale og globale praksisfællesskab.

Det er interessant at se nærmere på, hvordan J skaber mening i arbejdet med læringsmål. Gennem engagement i fællesskabet har J og kollegerne forhandlet meningen om arbejdet med læringsmål og data i undervisningen. I denne forhandlingsproces får de skabt en meningsøkonomi, hvor nogle meninger får en særlig status (Ibid.: 229). Disse meninger er socialt forhandlet i praksisfællesskabet, og det har medvirket til at øge deltagernes ejerskab til den skabte mening. De har gennem deres engagement oplevet, at de kan påvirke, anvende og ændre meningen af arbejdet med læringsmål og data. Denne meningsforhandling kalder Wenger negotiabilitet.

Anvendelsen af læringsmål og data bliver en tingsliggørelse af fællesskabets artefakter. Tingsliggørelsen fungerer som fokuspunkter for meningsforhandlingen. J fortæller:

*“Vi havde nogle fokuspunkter på start og afslutning af vores timer. Og de fokuspunkter de var selvfølgelig med til at gøre, at den her snak, som vi jo så (...) den ikke bare blev sådan der (...) men vi havde faktisk en ramme for, hvad det var, vi sad og snakkede om. Vi kom ikke til at snakke om alt muligt andet.” (Bilag 4)*

Derved kommer anvendelsen af data til at afspejle bestemte perspektiver, som har en større chance for at blive anvendt i andre sammenhænge, idet de gennem negotiabilitet har fået en fælles historie, en forståelse af og fælles diskurs i arbejdet. I interviewet italesætter J dataanvendelse som en meningsgivende del af fællesskabets forhandlinger i langt højere grad end L.

### 6.2.2 Standardiserede test

I dette analyseafsnit beskrives og undersøges lærings- og meningskabelsesprocesserne i forbindelse med lærernes anvendelse af og arbejde med test og prøver - både de standardiserede og de nationale. Analysen af empirien viser jf. afsnit 6.1.3, at lærerne gør udbredt brug af standardiserede test. Derimod ses i analysen af lærernes brug af nationale test, at disse kun i begrænset omfang anvendes i den løbende og formative evaluering af elevernes læring eller handlingsrettet i relation til undervisningen. Derimod fungerer de nationale test på ledelses- og forvaltningsniveau som et resultatopfølgings- og styringsværktøj.

Lærernes oplevelse af de standardiserede test som et meningskabende redskab i arbejdet med elevernes læring og udvikling og deres afvisning af de nationale som et værktøj med tilsvarende brugsværdi undrer os. Derfor undersøges i dette afsnit, hvordan lærerne begrundede disse til- og fravalg. Intentionen er at opnå en forståelse af, hvordan lærerne skaber mening i forhandlingen af valg og anvendelse af forskellige typer test.

På begge skoler fortæller lærerne, at standardiserede test anvendes i samarbejdet med kolleger, fx når klasser skifter lærere eller afdeling, og i skole-hjem-samarbejdet. L fortæller:

*“Nu skal jeg afgive begge 6. klasser til sommer. Og det, jeg skal sende med dem, er deres ST-prøver (...) det er jo det de (vi ved ikke, om hun mener kollegerne eller ledelsen) gerne vil have.” (Bilag 4)*

Desuden beskriver lærerne, hvordan de anvender standardiserede test som grundlag for beslutninger om fremtidig praksis. J forklarer:

*“Altså vi har været vant til tidligere at foretage en masse test. Altså jeg tror, generelt har vi jo lavet meget data tidligere, ikke. Vi har brugt meget den her data, hvor vi har kunnet trække ud og så sige: Han havde 46 fejl, de fire fejl kan vi se, består af det (...) så kan vi så sætte det her i gang. Så noget helt sort/hvid-data.” (Bilag 4)*

Lærernes brug af standardiserede test giver indtryk af, at det er en hverdagspraksis, hvor denne type af test rutinemæssigt indgår. I interviewene er meget få tegn på, at man har gjort sig overvejelser over begrundelser for disse tests brug. Ej heller fortælles om, at lærernes valg af anvendelse af specifikke standardiserede test forhandles i de ligeværdige konstellationer fx fagteam. Det synes som om, at de standardiserede test bliver billetten ind i samarbejdet i og på tværs af fællesskaber i organisationen.

Lærerne giver de standardiserede test mening i forbindelse med deres anvendelse af dem. De meninger, som lærerne skaber omkring testene er ikke kun deres egne, men er også en del af en bredere meningsøkonomi. Ifølge Wenger er meningsøkonomi et relativistisk begreb. Det er muligt, at testen har én status og betydning hos det forlag, der har udarbejdet den, men at denne meningsøkonomi ikke deles af lærerne. En konflikt, som L bl.a. peger på, idet hun stiller spørgsmålstegn ved, om hun og hendes kolleger forstår at bruge testene rigtigt.

K gør samme iagttagelse i løbet af interviewet, hvor hun reflekterer over, om hun og hendes kolleger anvender test korrekt. Dette vender vi tilbage til senere i denne analyse. Vi tolker ud fra denne iagttagelse, at anvendelsen af testene kan være udtryk for lærernes lokale form for ejerskab, der skabes i det omfang, lærerne oplever, at de kan anvende, påvirke og hævde, at de ejer de meninger, de forhandler (Ibid.:230). Med ejerskab menes i denne forstand en form for gangbarhed i fællesskabet og en anerkendt og genkendelig kompetence. I en sådan forstand hænger ejerskab uløseligt sammen med identitetsskabelse, men også med indordning, der som forhandlingsrelation rummer både mulighed for forhandling og for underkastelse (Ibid.:236). Forskellige positioner i relation til ejerskab af en meningsøkonomi kan virke fremmedgørende, fx for lærerne, der ikke finder mening i en bestemt artefakt, eller at afsenderen af en artefakt fremmedgøres, fordi artefakten har fået en ny værdi i en anden meningsøkonomi.

Med anvendelsen af de standardiserede test relaterer lærerne sig til hinanden gennem den måde, de beskæftiger sig med testene på i deres mere eller mindre tingsliggjorte fællesskaber. Der er tale om en lokal meningsøkonomi. Testene som tingsliggørelse og deltagelsesform udgør repertoiret i den fælles virksomhed, idet det at anvende og analysere testene indoptages som en ressource og et nyttigt værktøj i den fælles meningsforhandling. Det viser sig fx, når L fortæller om, hvordan hun anvender udtrykket C5-værdi i fællesskabet. Dette udtryk får ikke en værdi i sig selv, men den får det i kraft af den kendsgerning, at den som en artefakt indgår i en diskurs, som lærerne i fællesskabet skaber, og den bliver den stil, hvormed de udtrykker deres medlemskabsformer (Wenger, 2003:101). En anerkendelse af de standardiserede tests anvendelighed er udtryk for engagement i praksis, som bliver et billede på erfaring og en opvisning af kompetence i de fællesskabers praksisser, som lærerne indgår i (Ibid.:177). Sådanne meningsøkonomier konstituerer den enkeltes identitet.

De fire lærere i interviewet giver alle indtryk af, at de i arbejdet med de standardiserede test er på kendt territorium. De forstår den virksomhed, de er en del af, og de kender repertoiret. Som det tidligere er blevet beskrevet, får kompetencer sin værdi gennem deltagelse i bestemte virksomheders fællesskaber. I nærværende undersøgelse ses dette, hvor lærerne viser ansvarlighed over for fællesskabets arbejde med de standardiserede test. Der er tale om, at de ser på verden på en bestemt måde og på den måde udviser ansvarlighed over for deres kolleger. Over tid bliver dette repertoire og engagement en del af den enkeltes deltagelseshistorie og identitet. Dimensioner af kompetencer bliver til dimensioner af identitet, skriver Wenger (Ibid.: 177).

S fortæller, at hendes anvendelse af test er et nyttigt redskab til at skaffe sig data om eleverns viden og færdigheder: *“ST og TL de er meget nemme at forholde sig til, for dem skal de lave her på skolen hvert år”* (Bilag 4), fortæller S. Hun taler om en hverdagsrutine, som giver mening for hende og kollegerne. Dette dataarbejde er genkendeligt og anvendeligt for hende (Ibid.:179). S beskriver opgaven som “nem”, og vi tolker, at det gentagne meningsforhandlingsarbejde med at anvende testene giver anledning til en oplevelse af identitet som en form for kompetence.

Vi forstår ikke ud af interviewmaterialet, at testresultater drøftes sprogligt mellem kollegerne, ej heller kan vi afgøre, om det er en ledelsesbeslutning at anvende specifikke standardiserede test, men



vi forstår S's beskrivelser som, at arbejdet med testene alligevel er omfattet af sociale relationer. Dels fortæller hun, at de *skal* laves, og dels bruger hun ordet "vi". S's oplevelse af mening med testarbejdet former hendes oplevelse af deltagelse i en praksis og et fællesskab, som igen præger hendes oplevelse af meningsskabelse i forbindelse med arbejdet med denne type data. "*Meningen med det, vi gør, er altid social*", skriver Wenger (2003: 72) og selvom der ikke nødvendigvis forhandles sprogligt og ansigt til ansigt med nogen om testanvendelsen, så giver arbejdet mening for S.

Valget om at bruge standardiserede test er en tingsliggørelsesproces, der er udtryk for et komplekst væv af aftaler, forventninger og rutiner i informanternes praksis, og disse lægger beslag på en del af lærernes kollektive energi, som igen er med til at forme lærernes oplevelse og fokusere deres opmærksomhed (Ibid.:74). De standardiserede test er en artefakt og bestemt praksis, men udtrykker også en langvarig tingsliggørelsesproces, og det er imellem disse to processer, at meningsforhandlingen finder sted.

Ovenfor er vist, hvordan de standardiserede test er kilde til fællesskabssammenhæng, kompetence og identitet. Brugen af dem udgør en virksomhed, som er resultatet af en kollektiv og kompleks forhandlingsproces (Ibid: 95), der skaber sammenhæng og relationer mellem lærerne på godt og på ondt. Det kræver engagement at være en del af et sådan fællesskab, skriver Wenger, ligesom det også forudsætter adgang til det, der har betydning, for at være engageret. Der er altså tale om en kontinuerlig proces - en dualitet, der kræver arbejde for at fastholdes.

Gennem analysen af interviewene får vi en forståelse af, at der ikke tale om, at engagementet i samarbejdet omkring de standardiserede test kun udgøres af harmoniske forhandlingsprocesser. Lærerne kan godt være uenige og have forskellige perspektiver på dette arbejde, de har også forskellig status som fx vejleder og "menig", ligesom autoritet og erfaring udgør en form for partialitet. Men det, der holder virksomheden sammen, er bl.a. beslutningen om at anerkende særlige testformers egnethed i arbejdet med data om elevernes læring. Lærerne beskriver ikke, at krav om anvendelsen af bestemte standardiserede test er eksplicit formuleret fx fra ledelsens side, således at ansvarliggørelsen i brugen af dem tingsliggøres. Vi tolker, at lærernes valg om at anvende de standardiserede test er udtryk for en hensigtsmæssighed, en vigtig erfaring og en nyttig kompetence i og for fællesskabets forhandlede virksomhed.

Et enkelt sted i det ene interview drages en læsetests anvendelighed i tvivl. L fortæller om sine erfaringer med at holde sig til afsæt i data fra standardiserede test. Lærerne brugte resultatet af en læseprøve som fordelingsnøgle: *“Men det var mere ud fra deres C-værdi, så det kan man jo stille spørgsmål ved, om de var på de rigtige hold bagefter”* (Bilag 4). Vi spørger L, hvordan lærerne var blevet enige om at anvende C-værdierne som vurderingsgrundlag, og hun svarer: *“Det var fordi (...) jeg var så ny og grøn dengang, så jeg sagde bare ja. Så det ved jeg faktisk ikke, det var man vist vant til at gøre.”* (Bilag 4). For L gav C-værdien som vurderingsgrundlag ikke mening, og hun sætter spørgsmålstejn ved datas validitet - både i relation til fortolkning af data, men også i relation til at anvende den som argument for handling. Men på daværende tidspunkt indordnede hun sig for at komme til at passe ind i fællesskabets strukturer og virksomheder. Med sine retrospektive betragtning om databearbejdningens kvalitet udfordrer L meningsøkonomien. Der er her tale om en læreproces, som L har gennemgået, hvor erfaring og kompetence har påvirket hinanden gennem den kollektive meningsproduktion. Men indtil videre har hun ikke delt denne forståelse med nogen.

Vi hæfter os ved, at L peger på sin nytilkomne status som begrundelse for, at hun handlede, som hun gjorde. På daværende tidspunkt var L nyansat og hun var, hvad Wenger vil kalde ikke-deltager i en indadgående bane, idet hun som ny investerede sin identitet og kompetence i fællesskaber med henblik på fuldgyldigt medlemskab. Jean Lave og Etienne Wenger bruger udtrykket *legitim perifer deltager* som en betegnelse for den optagelsesproces, som nye i et praksisfællesskab gennemgår (Wenger, 2013: 121). Wenger peger på, at det ikke så meget er uddannelsen som tingsliggjort størrelse, der giver den nødvendige læring og kompetence i et praksisfællesskab, men at muligheden for deltagelse i praksis åbner fællesskabet og virksomheden for den nytilkomne. Udtrykkene legitim og perifer dækker over en ændringsproces, der er nødvendig for en nytilkommens indlemmelse i et fællesskabs praksisser. Denne proces vil med tiden give vedkommende de nødvendige kompetencer og den fulde deltagelse. Vel at mærke inden for praksisfællesskabets kompetenceforståelse.

Vi forstår L's beskrivelse af sine tanker og handlinger i fællesskabets arbejde med de standardiserede test som en mulighed for på daværende tidspunkt at nærme sig praksis på vej mod fuld deltagelse. Gennem sit engagement i praksis fandt L ud af, hvordan det faktisk fungerer. Men vi antager også, at denne proces blev hjulpet på vej af fællesskabets andre medlemmer i kraft af den legitimitet, som L tildeltes. En legitimitet, der var afgørende for, at L kunne blive det, fællesskabet vil betegne som en kompetent deltager. Der var tale om en generationsmøde: *“Jeg har arbejdet sammen*

*med en med 25 års erfaring (...) Det er forskellige verdener, der mødes.*” (Bilag 4), fortæller L videre om sin debut i fællesskabet.

Der var tale om et generationsmøde, som ikke på daværende tidspunkt forandrede praksis omkring databrug. Praksisser udvikles som fælles historier, der er sammenflettet i en kombination af deltagelse og tingsliggørelse. Medlemmernes identiteter forankres i hinanden og i deres handlinger. Deres investering i praksis, de artefakter, der anvendes, repræsenterer et repertoire, som er med til at skabe kontinuitet. Wenger vil hævde, at dette gør, at dets medlemmer ikke let lader sig forandre. Men nye medlemmer eller indførelse af nye værktøjer, begreber og procedurer kan skabe en diskontinuitet, der ændrer praksis. Vi forstår, at L gennem interviewsamtalen forstyrres og konstruerer ny mening om anvendelse af en særlig test som repertoire for handling. Måske vil processen omkring holddeling blive genforhandlet og forløbe anderledes næste gang. Genforhandling af bestemte procedurer og forståelse af data og evaluering er betinget af et fællesskabs villighed til at eksperimentere og udforske sin egen praksis. Wenger vil hævde, at det er disse samspil mellem det perifere og kernen, at nye erfaringer og kompetencer skal findes.

### 6.2.3 Nationale test

Vores interview med lærerne efterlader os med den klare opfattelse, at de obligatoriske nationale test ikke i væsentlig grad anerkendes som nyttige evalueringsværktøjer. Det vidner lærernes få bemærkninger om. Men især testenenes ringe andel i samtalerne om lærernes og skolernes kontinuerlige og systematiske dataarbejde efterlader os med den forståelse, at de nationale test ikke spiller nogen særlig rolle i lærernes praksis. S siger om nationale test, at det er en skal-opgave for både lærere og elever.

*“Vi udfører dem, fordi det skal vi, men jeg bruger dem faktisk ikke som redskab. Jeg kan godt kigge på dem og sige: det her, det passer. Men jeg skal have 100 % tillid til hver elev, til at det her det tager de alvorligt.”* (Bilag 4)

Hun fortæller, at hun dels oplever, at eleverne ikke tager opgaven alvorligt, og at resultaterne for ofte ligger langt fra det, hun ser i det daglige. Hun anfægter de nationale tests validitet og reliabilitet: *“(…) og så tabte jeg simpelthen alt (…) jeg tænkte: Hvordan kan det her lade sig gøre for eleven? Han kunne ikke engang stave til bøf”* (Bilag 4), erindrer S.

I analysen af interviewene kan vi ikke finde mange andre begrundelser fra lærerne for den manglende anvendelse af nationale test. J forklarer, at fravær af anvendelse skyldes manglende færdighed i og kompetence til at læse og forstå testene og deres resultater.

Som beskrevet i afsnittet om indsamling og anvendelse af data er der som evalueringsdesign ikke tale om paradigmatisk forskelle mellem de nationale test og de standardiserede test. Begge grupper benytter sig af kvantitative metoder, og befinder sig som effekt- og målevaluering i det positivistiske paradigme, hvor evalueringsopgaven er at beskrive, måle, vurdere og forklare (Hansen: 2003). Det er altså ikke som evalueringsmodel, at vi skal forstå lærernes begrundelse for fravalg af nationale test. Hvor de nationale test af informanterne opfattes - og anvendes - som summative evalueringer, hvor formålet er kontrol, så gør de brug af de standardiserede test som formative vurderinger i den løbende evaluering af elevernes læring.

For at forstå lærernes fravalg af nationale test vender vi os mod Wengers teori om identifikation og negotiabilitet.

Vores analyse af, hvordan lærerne skaber mening i arbejdet med data og evaluering, har peget på den betydning deltagelse i fællesskabet har for meningsskabelse, identitet og oplevelse af kompetence. Ifølge Wenger består identitetsdannelsen af en dobbeltproces: Identifikation, der leverer oplevelser til opbygningen af identitet og negotiabilitet, der bestemmer i hvilken grad, mennesket har kontrol over de meninger, det er investeret i. Identifikation henviser altså til noget relationelt (Wenger, 2003: 221), og har i denne sammenhæng noget at gøre med de fællesskaber og medlemskaber, som er konstituerende for vores identitet og kompetencer. Men strukturen i vores fællesskaber har også betydning for identifikation, i nærværende undersøgelse kan det fx dreje sig om lærernes uddannelse, fag, test og data mv. Det betyder derfor, at centralt i identifikationsprocessen står gensidigheden og anerkendelsen - at høre til og være kompetent.

Lærerne i vores undersøgelse tvivler på værdien af de nationale test. Det kan handle om oplevelsen af grænser, i en manglende evne til at engagere sig fuldt og helt i de nationale test, fordi opgaven er uoverskuelig og kompleks, som både J, K og S peger på. Og da identifikation er en tovejsproces og forbundet med den særlige dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse, så kan oplevelsen af de nationale test give en følelse af gensidighed, der fastholder lærerne i en forståelse af denne testform

som ubrugelig og uoverskuelig. Der er måske tale om en måde at bruge fantasien på i identifikationsprocessen, når S siger om et overraskende resultat: *“Han har simpelthen været smækket”* (Bilag 4) så fastholder hun en forestilling om nationale test, som hun deler med sine kolleger, og det giver hende en følelse af slægtskab og en deltagelsesidentitet. Der bliver tale om en identifikationsrelation gennem et særligt billede af verden, der igen forstærker oplevelsen af identitet, deltagelse og kompetence. På den måde kan identifikationsprocessen på godt og på ondt fastholde et engagement i praksis gennem en samordning af energi, som fx udtrykkes i fællesskabets særlige diskurs og stil (Wenger, 2003: 26).

I lærernes holdning til de nationale test forstår vi, at der er tale om en særlig meningsøkonomi, som den enkelte får ejerskab til gennem negotiabilitet i den forstand, at den enkelte deltager i forhandlingen af meningsøkonomien og hermed genkendes som kompetent. Vi genkender Wengers teori om indordning her, når J fortæller:

*“(…) det er en kompleks sag, den her med at analysere dataene (…) og at være skarp i et team (…) og nogen sidder derude ikke, de sidder alligevel bare og scroller lidt på deres telefon, de synes ikke, det lige passer ind.”* (Bilag 4)

er der tale om en implicit godkendelse i fællesskabets meningsøkonomiske kontekst, hvor en afvisende holdning til nationale test er legitim. Samtidig forstår vi også, at processen omkring meningsøkonomi kan være udtryk for indordning. I gennemlæsning af interviewene har vi reflekteret over, om fastholdelsen af et negativt syn på de nationale test også handler om det særlige forhold mellem deltagelse og ikke-deltagelse i relation til de lokale fællesskaber. Dette analyserer vi på i næste afsnit.

#### *6.2.3.1 Vejledernes begrundelser for anvendelse af de nationale test*

Interessant i denne sammenhæng er det, at K, der er læsevejleder, forholder sig afgørende anderledes til de nationale test. Vi vil i det følgende afsnit analysere og fortolke K's oplevelse af identitet og kompetence i relation til sit arbejde som vejleder på tværs af fællesskaber. Og vi vil undersøge, hvordan hun oplever ikke at dele meningsøkonomi med sine kolleger. K fortæller:

*“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det, ellers så bliver det det der med (...) hvis vi netop dér bruger data forskelligt (...) Men det er rigtig svært at sidde som team og så snakke sammen, hvor jeg snakker om én måde omkring data (...) og en anden sidder og har en anden viden (...)” (Bilag 4)*

K's oplevelse af engagement i virksomheden er ikke kun forbundet til hendes egne kompetencer, men i høj grad også med kollegernes. Et fællesskab har som forudsætning, at medlemmerne anerkender hinanden som deltagere (Wenger, 2003:174). Det kan fx dreje sig om måden, man oplever sig selv på gennem deltagelse, eller måden hvorpå man tingsligger sig selv eller andre. Når K i samtalen omtaler sig selv som læse- og læringsvejleder, så er der ifølge Wenger tale om en forhandlet oplevelse af identitet. På den ene side repræsenterer hendes titel organisationens - praksisfællesskabets - syn på hendes ekspertise og ansvar, hvor hun bl.a. i samarbejde med ledelsen drøfter resultater af nationale test. Men hun er også selv med til forhandle oplevelsen af sin identitet i kraft af den måde, hun italesætter og opfatter sin rolle som læse- og læringsvejleder i samarbejdet med forskellige teams. K fortæller:

*“Men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på (...) der er rigtig meget der, hvor vi bruger data lidt beskæmmende.” (Bilag 4)*

K oplever, at hun som vejleder har viden om data og en kompetence til at forstå at anvende disse, som hendes kolleger ikke har. Hun beskriver, hvordan hendes funktion får betydning i dette samarbejde:

*“Men som læsevejleder og læringsvejleder er det jo enormt vigtigt, fordi det er lige præcis det, jeg har, der er mit holdepunkt. Jeg kan tale med nogen og holde en struktur for det, vi skal snakke om og gerne gøre dem mere kompetente inden for noget særligt. Men det er jo dataen, der skal bruges til det.” (Bilag 4)*

K beskriver, hvordan hun med sine kompetencer forsøger at bidrage til fællesskabets systematiske arbejde med at forstå resultaterne af prøver på elevernes læsefærdigheder. Hun forklarer betydningen af at arbejde bevidst og systematisk, og hun hjælper lærerne med det oversættelsesarbejde, der ligger i at læse og forstå datamaterialet. Gennem den måde hvorpå K beskriver sig selv som vejle-

der i skolen, udtrykker hun sin oplevelse af identitet (Ibid.:176). Dette selvnarrativ er med til at konstituere hendes identitet. Men selve betydningen af denne oplevelse er noget K må finde ved at deltage i praksis, for det er i mødet med de virkninger, som man har på verden, at identitet skabes, mener Wenger. K's identitet som vejleder er på den måde både en deltageserfaring og en tingsliggjort projektion og er derfor som socialt fænomen i konstant forhandling. Det ses fx når hun fortæller om, at hun synes, hun står alene med viden og kompetencer i relation til at anvende de nationale test. Her må hun evindeligt forhandle medejerskab til en meningsøkonomi.

Særligt i det ene interview kommer vejlederopgaven til at spille en rolle. Både K og J vender gentagne gange tilbage til betydningen af dette arbejde i relation til standardiserede og nationale test, dataindsamling og evalueringsarbejdet. Vi tolker det, som at de oplever, at der ligger et stort ansvar på deres skuldre, når det drejer sig om at informere og give lærerne værktøjer til det videre arbejde med undervisning og elevernes læring. For dem er det både en byrde og et privilegium. Det er vejledernes opgave at koordinere opgaven med at oversætte resultater fra testdata, således disse kan fungere som nyttig information for fx lærere, elever, forældre og ledelse. Testopgaven tjener på den måde mange baglande og interesser. Testresultaterne udgør som tingsliggjorte størrelser grænseobjekter, vil Wenger sige, og de udgør som sådan en relation og en information til verden (Ibid.:127). Men det er vejledernes opgave at transformere og omsætte denne information, så den får nytteværdi. Men da testresultater tilhører mange praksisser, udgør de en neksus af perspektiver.

Deres mening og betydning forhandles forskelligt i forskellige fællesskaber. Fx problematiserer J skolens forhold til gode testresultater: *“Det har været en hvilepude (...) man klappede hinanden på skulderen og sagde: Vi kører videre (...)”* (Bilag 4). Anvendelse af viden fra test er en relation mellem bruger og artefakt, og det er denne relation, som J og K beskriver som en vigtig del af vejlederopgaven. De tillægger det altså stor betydning for skolens og lærernes dataanvendelse og -forståelse, at de som vejledere formår at sammenkæde de involverede fællesskaber i en produktiv meningsforhandling med divergerende holdninger, kompetencer og perspektiver.

#### 6.2.4 Sammenfatning

Med anvendelsen af Wengers sociale teori om læring som analyseoptik, opnår vi en forståelse af læreres begrundelse af indsamling og anvendelse af data, som peger på, at relationer, kompetencer,



rammer og værdier har betydning for disse begrundelser. På den baggrund kan vi konkludere, at lærernes begrundelse for deres handlinger baserer sig på det mulighedsrum, de oplever, de har for at påvirke og forhandle brugen af data i deres praksis. De begrundede deres indsamling og anvendelse af data, med mulighederne for indflydelse på dataarbejdet. Vi konkluderer, at jo mere indflydelse lærerne oplever at have, jo mere anvender de bestemte former for data. Vi tolker således den manglende indflydelse på kommunale og nationale fordringer, som begrundelse for den begrænsede anvendelse af fx elevplaner og nationale test.

Samtidig kan vi konkludere, at praksiserfaringer er vigtige som begrundelser i dataarbejdet, dette både i fra- og tilvalg. Dog kan vi se, at det som betyder mest for lærerne er, at de føler sig kompetente i forhold til en given brug af data. Der hvor man føler sig kompetent, oplever man mening.

### 6.3 Dataarbejdets betydning for udvikling af lærerprofessionalitet

De to foregående afsnit har givet os en forståelse af meningsforhandlingens betydning for lærernes begrundelser for indsamling og anvendelse af data. I det tredje trin af vores analyse undersøges, hvorvidt og hvordan denne meningsforhandling i og om arbejdet med data har betydning for udvikling af lærerprofessionaliteten. Som analyseoptik anvendes Erling Lars Dales teori om didaktisk rationalitet.

Vi har haft mange drøftelser og overvejelser i forhold til de etiske udfordringer, der er ved at anvende Erling Lars Dales normativ teori som optik. Der er en betydelig fare for at komme til at fremstille informanterne som inkompetente ved at analysere deres fortællinger med Dales teori. Dette har vi ingen interesse i overhovedet, og det ville også være i uoverensstemmelse med vores forståelse. Derfor er det vigtigt at anføre, at Dales teori beskriver en idealsituation, hvor Dale argumenterer for en tredelt arbejdstid fordelt ligeligt mellem gennemførelse, planlægning og forskning, og som han antager som betingelse for, at lærerens kan arbejde professionelt. Dette er vigtigt at holde sig for øje, når man læser vores analyse.

#### 6.3.1 Udvikling af lærerprofessionalitet gennem anvendelse af læringsmål

Det første eksempel, vi vil analysere, er Js anvendelse af læringsmål i undervisningen. J's oplever selv, at brugen af læringsmål har bevirket udvikling af hans og kollegernes professionalitet;



*“(…) det er i hvert fald en af dem, jeg kan pege på, der havde en effekt, og det havde også en god effekt på eleverne”* og senere i interviewet udtaler han: *“Dataen gjorde mig, som lærer, klogere på min egen undervisning.”* (Bilag 4)

Forinden har J i beskrivelsen af arbejdet fortalt, at de blev vildt stærke i at formulere læringsmål gennem processen, men han har også givet udtryk for, at arbejdet med at formulere tegn på læring var vanskeligt, og at de måtte korrigere disse efter en elev-evaluering. I J's beskrivelse påpeger han, at det var vigtigt og fremmede for processen, at der var et kollegialt samarbejde, hvor alle prioriterede tiden og deltagelsen i udviklingen. Dette indebar også, at de overværede hinandens undervisning og efterfølgende evaluerede denne. Observationerne anvendte de i den videre udvikling af praksis. På samme vis indsamlede de observationer fra undervisningen, som blev anvendt i videreudviklingen af læringsmålene. Arbejdet med læringsmålene indgik i deres årsplaner for matematik. Eksemplet viser, hvordan J og hans kolleger planlægger undervisning gennem refleksion og kommunikation, med udgangspunkt i retro- og prospektive observationer. Dette vil Dale karakterisere som en professionel undervisningspraksis, bestående af planlægning, handling, observation og refleksion. Momenter, som er relateret i en selvreferende spiral (Dale, 2016: 168). Dale fremhæver, at handlingsrefleksionen og handlingsrationaliteten i skolen er sociale fænomener knyttet til samtaler mellem kolleger. Det er dette fænomen J beskriver i citatet og som han fortæller giver mening.

Arbejdet med læringsmålene er i dette eksempel forbundet med udarbejdelse af årsplanen. Dale vil karakterisere arbejdet som et eftersyn, og dermed er der tale om evaluering af relationen mellem den lokale læreplan (årsplanen) og gennemførelsen af undervisningen (Ibid.: 63). De, der har ansvaret for gennemførelsen, er også dem, der udvikler planen, og som evaluerer gennemførelsen af den. Når der observeres en god overensstemmelse mellem årsplanens intention og realiteten i undervisningen, så får lærerne et godt grundlag for selvanerkendelse, hvilket også ses i citatet, idet J oplever, at de blev vildt stærke, og at han blev klogere på egen undervisning. Gennem evaluering af, om der er sammenhæng mellem intention og gennemførelse, konstruerer lærerne en selvforståelse af at være professionelle.

At blive klogere på sig selv og sin undervisning er en forudsætning for udvikling af professionalitet, mener Dale med henvisning til Stenhouse (Ibid.: 166). Dette sker ved, at man som lærer har forpligtende engagement og dygtighed i at studere sin egen undervisning gennem refleksivitet. Dette ser

vi, at brugen af data i eksemplet har været medvirkende til. Teamet har overværet hinandens undervisning, de har indsamlet data fra undervisningen, som de systematisk og kritisk har anvendt i udviklingen af den målstyrede undervisning. Gennem dette arbejde har de tilegnet sig strukturer og sprog til at beskrive, fortolke, analysere og bedømme undervisning og elevernes læreprocesser. Dette vil Dale betegne, som udvikling af professionalitet, da det indebærer, at praktiske løsninger udvikles gradvist i takt med lærernes gradvise vurderinger (Ibid.: 166).

Udarbejdelsen af tegn på læring er vigtig for udviklingen af professionaliteten, da det er gennem dette arbejde, at lærerne opstiller kriterier for, om målene for undervisningen nås. Kriterierne - tegn på læring - bliver den målestok, som man foretager en vurdering ud fra. J udtaler, at denne del af processen var svær, og at det var nødvendigt at korrigere disse, da eleverne ikke forstod dem. Meningen med undervisningen blev således genforhandlet med både elever og kolleger. Tegn på læring blev vigtige for at kunne indsamle data, som blev anvendt i vurderingen af undervisningen, men også af sammenhængen mellem årsplanens intention og af undervisningen gennemførelse. Ved at opstille tegn på læring blev det også muligt for lærerne at få øje på interessante problem, og om der var de nødvendige betingelser for at opnå målene. Dale påpeger (Dale, 2016: 60), at udvælgelsen af relevant stof netop skal findes i målformuleringerne, og at man gennem refleksion med pædagogisk teori og praksiserfaringer får præciseret, hvilke ændringer hos eleverne man ønsker at se gennem undervisningen. Tegn på læring kan ses som produkt af denne refleksion.

Dale advarer om faren ved den målstyrede undervisning (Ibid.: 154). Han påpeger, at skoleledelser og forvaltninger i forsøget på at effektivisere gennem at reducere "dødtid" og udflydende diskussioner stiller instrumentaliserede værktøjer til rådighed for lærerne. Dette reducerer lærerne til arbejdsledere uden pædagogisk funktion. Som arbejdsledere fører de tilsyn, opsyn og regnskab over elevernes arbejde - lærerne bliver afprofessionaliseret. I dette eksempel har lærerne selv udarbejdet årsplaner, udvalgt relevante læringsmål og udarbejdet tegn på læring. Der er tale om, at lærerne har deltaget i didaktiske drøftelser og refleksioner, hvor de har anvendt både faglig teoretisk kundskab og praksiserfaringer. Drøftelserne og refleksionen resulterer i praktisk didaktisk teori i form af et undervisningsforløb, hvor der er forsøgt at skabe en sammenhæng mellem intention og gennemførelse.

J beklager, at de ikke fortsat arbejder på denne måde i teamet:

*“Ja, vi lærte faktisk alle tre (...) og vi snakker faktisk stadig om, at det er ærgerligt, vi er gået væk fra det, men der er bare et eller andet med, at så kom der nogle nye ting til, og så skulle vi lige pludselig forholde os til nogle nye (...) ja, så kom MinUddannelse, så kom (navn på program?) et skemalægningsprogram. Der kom rigtig mange ting, der pushede ind, og så er det faktisk faldet lidt i baggrunden, desværre.” (Bilag 4)*

Dale peger på, at tidsrum er en forudsætning (Ibid.: 65). Tid er en overordnet ressource i udviklingen af en organisation, og findes tiden ikke, bliver professionaliseringen en forstyrrende belastning. Dette tolker vi, er sket i dette tilfælde. Teamet har ganske enkelt ikke haft tiden til fortsat at agere professionelt, da de har skullet forholde sig til andre nye tiltag. Den erfaring de har gjort sig - at gennem arbejdet med målstyret undervisning følte sig kompetente - bliver nu en belastning for dem. De *ved*, de kan gøre det bedre, hvis de havde muligheden for det.

I relation til Dales bekymring angående målstyret undervisning vil vi anvende vores forforståelse til at gøre opmærksom på, at netop læringsportalen MinUddannelse, som J refererer til, kan være et skridt i den retning. MinUddannelse er et værktøj, som har mulighed for at hente præfabrikerede læringsmål og tegn på læring. Anvendelsen af MinUddannelse til udarbejdelse af undervisningsplaner vil derfor kunne medføre en reduktion i de didaktiske drøftelser og refleksioner, som i Dales optik kendetegner en professionel lærer.

Vender vi os mod L's anvendelse af læringsmål, kan anvendelse af MinUddannelse blive det redskab, hvormed L kan opfylde de nationale fordringer på en effektiv vis og i den sparsomme tid, hun har til opgaven. Men det vil betyde, at hun ikke får de drøftelser og refleksioner i samarbejde med kolleger, der kan kvalificere undervisningen, og herigennem få øje på egne blinde pletter. Dale karakteriserer dette som reproduktion af patologien. Anvendelsen vil være kendetegnet ved at være instrumentel og strategisk (Dale, 2016: 157). Dale pointerer, at forudsætningen for at undgå dette er, at man ved indførelse af måladfærd i en organisation skal udvikle vurderingskundskaber omkring undervisningen (Ibid. 153). Vurderingskundskaber, tolker vi, er både didaktiske drøftelser og refleksioner ved hjælp af teorier og praksiserfaringer, undersøgelser samt evalueringskompetencer.

### 6.3.2 Udvikling af lærerprofessionalitet gennem anvendelse af de standardiserede test

I afsnit 6.2.2 konkluderede vi, at den langvarige tilstedeværelse og anvendelse af standardiserede test gør, at der ikke sker en meningsforhandling af testenes kvalitet og nytteværdi og ej heller en

drøftelse og refleksion af, hvilke sammenhænge de kan anvendes i. Vi vil derfor med Dales teori undersøge, om anvendelsen kan siges at bidrage til udvikling af professionalitet.

I vores empiri ser vi mange eksempler på anvendelse af standardiserede test, hvilket vi tidligere har konkluderet skyldes, at de standardiserede test indgår i de fleste læreres repertoire. Der er en genkendelighed forbundet med dem, som gør, at man føler sig kompetent i nye temporale sammenhænge. Vi har udvalgt et eksempel fra vores empiri, hvor man anvender de standardiserede test til holddeling af eleverne i dansk på tværs af årgangen.

L beskriver situationen:

*“Det havde vi for 2 år siden, med dem der havde 6. klasse, der havde jeg også en 6. klasse. Og der havde vi også holddeling og så sparrede vi jo på den måde. Men det var mere ud fra deres c-værdi, så det kan man jo stille spørgsmål ved om de var på de rigtige hold bagefter.” (Bilag 4)*

L betvivler selv, om de standardiserede test kan anvendes til dette formål, og adspurgt uddyber hun sin tvivl:

*“(....)jeg er ligeglad med den C-værdi, fordi hvis de bare har en fejl ud af 60 ord, så ryger de jo en tak ned, det siger jo ikke noget om (...) det er jo bedre, at de bare er en C-6'er, hvis ikke det er den samme problemstilling.” (Bilag 4)*

I citatet efterlyser L en faglig didaktisk drøftelse af, om de standardiserede test overhovedet kan anvendes i denne sammenhæng. Hun mangler en kobling mellem målet for undervisningen og de forskellige holdinddelinger. C-værdien er en summativ værdi, som siger noget om elevens stavefærdighed, men den er ikke et udtryk for, hvor eleven har problemer. Senere i samtalen anvender L sin faglige viden om testen og danskfaget til at undre sig over, at man ikke i stedet havde sammenlignet undervisningens mål med elevernes resultater inden for de enkelte discipliner, såsom navneordsendelser. Da vi spørger ind til argumentet for den specifikke anvendelse af de standardiserede test, svarer L: *“(....) det ved jeg faktisk ikke, det var man vist vant til at gøre”*.

L efterlyser den kritiske analyse, de faglige og didaktiske argumenter for anvendelsen af de standardiserede test. Dale mener, at en organisations evne til rationel fornyelse er afhængig af medlemmernes kritiske analyse. Rationaliteten skal komme til udtryk gennem adfærdsformer, hvor man begrundes og legitimerer det, man gør. Der skal være konsistens mellem mål og metode. I eksemplet

er der et fravær af både kritisk analyse og konsistens. Fraværet af den kritiske analyse bevirker, at organisationen ikke fornyr sig, og at deres adfærd ikke opleves som didaktisk rationel.

Vi ser således en fare i den udbredte brug af de standardiserede test, når lærerne ikke begrundet anvendelsen med afsæt i deres didaktiske rationalitet. Hvis de standardiserede test skal udvikle lærernes professionalitet, må lærerne i hvert tilfælde vurdere relevansen af anvendelsen af en given test som data- og evalueringmateriale ved hjælp af faglige og didaktiske begrundelser i forhold til de mål og kriterier, der er for anvendelsen.

Argumentet for anvendelsen af de standardiserede test er, som vi har beskrevet i afsnit 6.1.3, at lærerne får en viden om, hvilke faglige udfordringer og styrker elever har. De har dermed et anvendelsesmål om at beskrive, måle, vurdere og forklare. De standardiserede test identificerer problemer og uoverensstemmelse mellem mål og elevernes læringsudbytte. Denne form for data, mener Dale, udgør et tema for rationel undervisning, og det er kilden til en undren, som kræver en didaktisk undersøgelse. Dale siger videre, at det kræver en kompetence til at udvælge og afveje betydningen af de forskellige sagsoplysninger. Det kræver på denne måde viden om datas beskaffenhed, og om hvilke oplysninger man kan udtrække af data.

I vores empiri gør K og J sig overvejelser om, hvilke kompetencer og viden anvendelsen af de standardiserede test og data generelt fordrer af lærerne:

*K: "Altså der er alt for meget, hvor at (...) det har vi ikke tid til, eller man forholder sig ikke nok til det. Eller (...) man tager en test, men man læser aldrig en lærervejledning dertil, fordi "hvad filan skal man med den? Jeg har jo lavet den her test 100-vis af gange, så jeg ved godt lige, hvordan jeg skal sætte de der plusser og minusser med, hvor mange gange, de nu lige har stavefejl". Men jeg læser aldrig det videre, får det der dybere kendskab, der gør (...) så jeg kan virkelig bruge det til noget." (Bilag 4)*

K problematiserer i citatet manglende viden om, hvad data viser, og hvad man kan anvende den til. Resultatet bliver, at man efter hendes mening kommer til til at mangle kompetence til at anvende data professionelt. Denne holdning understøtter J hende i:

*"Man kan jo sige, at de trappetrin, som vi skulle bevæge os op ad for at komme op til den optimale situation, som du snakker om, der mangler en masse trin. Altså, vi har været vant til tidligere at foretage en masse test. Altså, jeg tror, generelt har vi jo lavet meget data tidligere, ikke. Vi har brugt meget den her data, hvor vi har kunnet trække ud og så sige han havde 46 fejl, de 4 fejl kan vi se består af det (...) så kan vi så sætte det her igang. Så noget helt sort/hvid-data. Og lige pludselig er der kommet en masse i spil (...) iagttagelserne også,*

*vi skal ind og kigge, vi skal analysere noget mere på det, og hvordan kan vi gøre, hvordan kan vi forandre vores undervisning ift. de data osv.” (Bilag 4)*

Ifølge Dale er viden og kompetence til at analysere testresultaterne nødvendige for at kunne komme med saglige argumenter for at anvende testresultaterne med et formativt sigte. Uden denne viden og kompetence ser vi i vores empiri, at anvendelsessigtet bliver et andet; en reproduktion af den hidtidige undervisning; man udleverer flere opgaver til eleverne inden for faglige stofområder.

Citatet viser også, at lærerne er bevidste om, at udviklingen gør, at der kræves noget mere af dem. At data skal understøtte undersøgelser og analyser, som leder frem til en ændret undervisning. Dale mener, at denne anvendelse af data er en nødvendighed for udvikling af professionel undervisning (2016: 167). K problematiserer netop, at man ikke har de nødvendige kompetencer og viden til at anvende data fra de standardiserede test til at påvise, hvor der er problemer, og derfor undersøge nærmere for at kunne planlægge undervisning derefter. Undersøgelser af denne art ser Dale som et kvalitetstræk ved lærerpraksis. Det kræver, at lærerne reflekterer over fænomenerne, skaber ny forståelse og ændrer situationen. *“Selvfornyelse indtræder, når det at finde ud af et problem, det at opdage fejl, ikke bliver til selvforsvar”*, beskriver Dale (2016: 218).

K fortæller desuden, at hun oplever det som et problem, at lærerne ikke har den samme viden om de forskellige datas beskaffenhed. Det betyder, at meningsforhandlingen bliver meget svær. Man taler forbi hinanden, forstår ikke hinandens argumenter:

*“men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligtvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på.” (Bilag 4)*

Senere i interviewet uddyber K denne betragtning og dens betydning for samarbejdet og meningsforhandlingen:

*“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det (...) Det er jo fuldstændig en fejlfortolkning af den data, og det er derfor, jeg mener, jeg er blevet klogere med Beregneren.” (Bilag 4)*

Vores forståelse af K's oplevelse er, at det er vanskeligt for hende at samarbejde med kolleger omkring dataanvendelsen, analysen og fortolkningen, da hendes kolleger ikke har den samme viden som hun har. Hendes funktion som læsevejleder har betydet, at hun har fået et indgående kendskab til data fra de nationale test, som gør hun har en viden om, hvordan man kan anvende data til udvikling af praktisk teori, som kollegerne ikke har. Dale taler om, at skolen skal fungere professionelt didaktisk rationelt (Ibid.:208). Dette sker ved, at kolleger i skolen accepterer, at alle kolleger ikke udfører samme funktioner, men er bevidste om, at det kollegiale fællesskab er en enhed. At de handler på fællesskabets vegne, at de har fælles standarder og værdier. Det kræver, at de oplever samarbejdet som meningsfuldt, at de har en form for kollektiv identitet, fælles referencerammer og måder at forstå situationer i skolen på (Dale, 2016: 200). Ved at identificere og beskrive hændelser og situationer didaktisk for hinanden kan lærerne organisere funktionelle handlinger. Betingelsen for dette er, at de taler samme sprog. Vidensgabets mellem K, som læsevejleder og kollegerne, medvirker derfor til, at skolen fungerer mindre didaktisk rationelt. De taler ikke længere samme sprog, og det besværliggør de didaktiske refleksioner. Det betyder, at det bliver svært for K at agere professionelt som læsevejleder, da kollegerne ikke oplever, at det hun fortæller dem giver mening, da de har en anden fortolkning af dataresultatet.

### 6.3.3 Sammenfatning

Formålet med denne analyse var at opnå en større forståelse for, hvorvidt og hvordan indsamling og anvendelse af data kan medvirke til udvikling af lærerprofessionalitet.

Gennem analysen blev det klart, at ikke al indsamling og anvendelse af data medvirker til at udvikle lærerprofessionalitet. Et fællestræk er, at den indsamling og anvendelse af data, som ses at udvikle lærerprofessionalitet er der, hvor man i et kollegialt samarbejde har vurderet, undersøgt og arbejdet systematisk med indsamling og anvendelse af data. Udviklingen af lærerprofessionalitet ses også at have betydning for elevernes læring og lærernes arbejdsglæde og en professionel stolthed.

Omvendt viste analysen, at i de situationer, hvor indsamling og anvendelse skete i isolation, der havde det ikke en positiv effekt på udviklingen af lærerprofessionaliteten. Man anvendte data til at give eleverne mere af det samme. Praksis ændrede sig ikke.



Vores analyse viser også med tydelighed, at lærernes evalueringskompetencer er af afgørende betydning for at indsamling og anvendelse af data kan medvirke til udvikling af lærerprofessionalitet. Dels er det betydningsfuldt, at lærerne er i stand til at vurdere om, data kan anvendes i de situationer, hvor de anvender dem. Dette skal ske ud fra en faglig didaktisk vurdering, men også ud fra et validerings- og reliabilitetsperspektiv. Det kræver stor viden om, de enkelte datas beskaffenhed for at kunne analysere og fortolke dem. Vores empiri viser, at lærerne ikke i tilstrækkelig grad har denne viden. Det har flere uheldige konsekvenser. Dels anvender lærerne testresultater, de er fortrolige med i irrationale sammenhænge, dels skaber det et vidensgab mellem lærerne, som besværliggør samarbejdet, da man ikke taler samme sprog. Det har en uheldig effekt på den didaktiske rationalitet i skolen som organisation. Endelig skabes der et "marked" for redskaber og værktøjer, som overflødiggør de kvalificerende, udviklende drøftelser og refleksioner lærerne imellem. Vi tolker det som en spænding mellem ønsket om effektivitet og ønsket om udvikling.

#### 6.4 Dataanvendelsens konstitutive virkninger

I dette afsnit undersøges data- og evalueringsarbejdets konstitutive virkninger i vores informanternes praksisser, således som vi fortolker det gennem vores samtaler med lærerne og via analysen ovenfor.

Evaluering og anvendelse af data kan have en konstitutiv og formende effekt i relation til det eller den, som måles, og i relation til de processer, interessenter og kontekster, som evalueringen er en del af. Der synes at være bred enighed om, at kvalitet er et positivt ladet ord. Men når det kommer til måling af kvalitet - i nærværende undersøgelse: Indsamling og anvendelse af data om elevernes læring - hører enigheden op. Intentioner og formål, interesser og diskurser om viden og evidens, lærings- og dannelsessyn, kompetenceforståelse og dømmekraft - blot for at nævne et udvalg - er alt sammen perspektiver på kvalitet. Vi har i specialet anvendt Evert Vedungs definition af evaluering, hvor det systematiske arbejde med at bedømme til gavn for praktiske handlingssituationer, betoner vigtigheden af, at evaluering ideelt set læner sig op ad videnskabeligt arbejde. Det betyder i praksis, at man er bevidst om metoder og kriterier. Disses kvalitet er der ikke enighed om, skriver Dahler-Larsen (2006), men afgøres af og til af kriterier som social legitimitet og nytte. En iagttagelse og forståelse vi også selv kan genkende gennem arbejdet med specialet.



En af de udfordringer, som står klart i vores forståelse af lærernes meningskabelsesprocesser omkring dataarbejdet og oplevelsen af egen evalueringskompetence og -kapacitet er diskussionen om, hvad viden er, hvordan man finder frem til den, hvem der har interesse i denne viden, og hvad nytte dette arbejde skal have. Denne refleksion vender alle informanter tilbage til flere gange. Bl.a. siger K, da samtalen kommer til at handle om, hvad data er - som viden og konstruktion:

*“Der er jo også nogle faremomenter i det der, fordi vi kommer alle, når vi mødes ind til noget, med hver vores sandhed. Nu siger du (henvender sig til J) det der med synsninger, hvad er data? Men den enkelte kan jo komme med sin sandhed og synsning.” (Bilag 4)*

Hun peger på, hvad vi tolker som en konstitutiv virkning; at den øgede fokus på data udfordrer lærerne i deres kompetenceforståelse og samarbejde. Vi forstår, at lærerne oplever, at der er et videnshierarki i skolen, som bl.a. giver sig udtryk i forskellige grader af uddannelse og opgavevaretagelse. Ved det ene interview kommer samtalen om forskellig anvendelse af data i relation til samarbejde på tale, og det bliver tydeligt, at lærerne oplever, at forventning om dataanvendelse er forskellig, om man samarbejder i symmetriske konstruktioner som fx i fagteam, eller om man samarbejder asymmetrisk fx lærere og vejleder. Der er en forventning til, at vejlederen baserer sine vurderinger på baggrund af dataanvendelse, det samme gør sig ikke gældende lærere imellem:

*“Der er en kæmpe forskel, når man træder ind i rummet som vejleder, eller man træder ind som person (...) jeg synes, der har været meget personlige synsninger omkring eksempelvis en elev.” (Bilag 4)*

fortæller J og giver udtryk for, at han savner en professionalisering af de mere symmetriske mødekonstruktioner, og han begrundet sit synspunkt med, at dataanvendelse vil kunne påvirke beslutningerne på en mere kvalificerende måde. K støtter denne iagttagelse.

Samtalerne med lærerne bærer præg af en usikkerhed i forhold til værdien og kvaliteten af kollegers dataanvendelse i forbindelse med arbejde om elever og klasser. De giver indtryk af, at viden om og holdning til data og evaluering er meget forskellig, og at der i samme fag, på samme årgang, i samme skole anvendes data ud fra forskellige logikker og med forskellige begrundelser. I den ene ende af spektret fortælles om lærere, der lægger vægt på data som kontrol og måling, mens andre ser dataanvendelse som et potentiale for menings- og identitetsdannelse, og atter andre lægger vægt på det faglige repertoire og kompetencen til at evaluere.

Folkeskolereformen blev af Undervisningsministeriet præsenteret i et regeringsudspil under overskriften *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen* (2012). Der var tale om et ønske om et kvalitetsløft gennem en styrket målstyring af skolen. Der blev formuleret nationale mål, som dels blev operationaliseret i måltal, der angiver outputtet: mindst 80 % af eleverne skal være gode til at læse og regne i nationale test, og dels formuleret i mål om at tilliden til skolens professionelle viden og praksis skal styrkes. Der er altså tale om uens fænomener i den forstand, at det ene kvalitetskriterium placeres i et output-/outcomefelt i forhold til en offentlig produktionsproces (Dahler-Larsen, 2009), og det andet placeres i et input-/procesfelt, hvis kvalitet afkodes på en kvalitativt anden måde end måltallene.

Nedslående PISA-målinger og OECD's rapport fra 2004, der peger på, at indførelse af en evalueringskultur i skolen vil være den faktor, som kan have størst betydning for en forbedring af elevernes læring, er faktorer, der har fået substantiel betydning for skolen bl.a. i form af reformen og Fælles Mål. Og den øgede brug af big data som styringsværktøj i de kommunale forvaltninger og på ministerielt niveau kan forstås som redskaber, der skal øge effekten af lærernes undervisning til gavn for elevernes læring.

Thomas Thyrring Engsig, lektor og ph.d. ved læreruddannelsen UC Nordjylland, anfægter udviklingen og brugen af big data, som han kaldet unuanceret og korrumpierende. Engsig peger på, at big data har slagkraft, men at de i mindre grad er i stand til at sige noget om, hvad undervisningskvalitet er. Og han problematisere big data som styringsform, der er blevet en form for statslig pædagogik. - at kvantificerbare mål er inde at virke i "*skolens og undervisningens allerinderste væsen*" (Engsig, 2016). Han peger på, hvad Dahler-Larsen også problematiserer - at måling af effekter og kvalitet på den ene side gøres kvantificerbar, men på den anden side også knyttes sammen med - og bliver mål for - processerne, lærerens praksis og professionalitet.

Man kan sige, at big data er en måde at gøre skoler vurderbare på, eller sagt på en anden måde: skoler må gøre sig vurderbare. Evaluerbarhed gør sig gældende på individniveau, skriver Dahler-Larsen: "*Som objekter for kvalitetsvurdering indsnævres professionelle manøvrer muligheder, i det omfang vurderinger sker ud fra standarder*" (Dahler-Larsen, 2009: 88). Det kan udfordre læreren. Og

det viser sig også i nærværende undersøgelse, hvor nogle af informanterne fortæller, at de ikke anvender viden fra nationale test. Vi tolker, at det kan skyldes en oplevelse af, at man som lærer - som professionel - underlægges en vurderingsform, der fratager en netop dét, man som professionel er sat til at gøre i kraft af sin uddannelse og profession: at håndtere kompleksitet og anvendelse af den professionelle dømmekraft. Dahler-Larsen kalder dette fænomen interpellering. Han peger på, at det samtidig kan have en dobbeltbetydning i den forstand, at ikke bare tages lærerens manøvre muligheder fra hende, hun er også selv genstand for vurdering og må efterfølgende svare for sig og fortælle, hvordan hun kan forbedre kvaliteten (Ibid.).

Big data skaber også en relation. Når resultater af fx trivselsmålinger og fra 9. klasseprøverne offentliggøres er der mulighed for sammenligninger skoler og kommuner imellem. Der kan være tale om, at organisationer imellem sættes i en konkurrerende situation, idet en skoles testscore vurderes relativt i forhold til hinanden. Denne oplevelse får vi øje på, da S fortæller:

*(...) det har meget med konkurrence at gøre skolerne imellem. Nå, jamen nu er vi faldet lidt i forhold til sidste år, så skal vi bare op, og vi skal være den bedste. Jamen, hvorfor skal vi det?"* (Bilag 4)

Men data som relation baner også vejen for rekonfiguration fx af relationen mellem lærer og forældre eller lærer og ledelse (Ibid.: 09). L og S fortæller, at på deres skole, er der forældre, som interesserer sig meget for testresultater og karakterer: *"Der er nogle forældretyper (...) og det er det, vi er oppe imod (...) herude er det meget prestige"* (Bilag 4), fortæller L. Og S supplerer med at fortælle, at hun synes, det påvirker undervisningen: *"Du kan få alle elever igennem med 4, du kan bare undervise efter det, men så kan de heller ikke andet"* (Bilag 4). Hun peger på den konstitutive virkning ved test og evaluering, hvor undervisningen indrettes efter, at eleverne skal blive gode til at klare en særlig test - en mekanisme, som i skoleverden er kendt som "teaching-to-the-test". For L og S betyder data noget i relationen til elevernes forældre og som et billede på skolens kvalitet. Lærere formodes at være leverandører af kvalitet, og testresultater kan vise tilbage på læreren og dennes undervisning. Det kan føre til motivationsmæssige problemer, skriver Dahler-Larsen (2009). Og vi ser da også, af vores undersøgelse, at der peges på, at fx de nationale test er uoverskuelige og komplekse og derfor mere opleves som et kontrolværktøj for det politiske system end et dialog- og læringsværktøj til gavn for elevernes læring og for lærernes udvikling af undervisning.

Kvantificerbarheden i big data gør noget sammenligneligt med noget andet, men der er også en fare for, at der dermed abstraheres fra indhold. Det kan fx diskuteres, hvorvidt det er rimeligt at vurdere skolekvalitet (i fx kvalitetsrapporter) med afsæt i generelle og abstrakte skalaer. Spørgsmålet er, om funktionaliteten i disse målinger har betydning for funktionaliteten - og forståelsen af denne - på skolerne som organisationer og hos lærerne. J peger i interviewet bl.a. på, at gode resultater i nationale test er blevet en sovepude for ledelsen og lærere på hans skole, således de bare fortsætter, som de "plejer". Vi forstår det som, at J peger på, at hans skole fikserer det positive resultat i en meningskabende fastholdelse, og J er kritisk over for ledelsens manglende - synlige - interesse for at udfordre sammenhængen mellem resultat og en fremtidig indsats.

En anden måde at fikse på får vi øje på, da L fortæller om, at kommunen er selektiv, når den viser data frem: "(...) så ringer de rundt til skolerne, så får de indsamlet det data, de har behov for for at få det frem i lyset og i medierne, at det kører rigtig, rigtig godt" (Bilag 4). En sådan udvælgelse af data er problematisk, fordi det kan medvirke til, at resultater ser bedre ud, end de er, samt at de kan være svære at gennemskue, idet de består i et komplekst samspil mellem metodiske, politiske og fortolkningsmæssige aspekter af en given sag.

Skolen styres gennem mål og information om resultater, det vil sige de kompetencer, som eleverne tilegner sig gennem undervisningen. Med folkeskolereformens forenkling og præcisering af Fælles Mål samt fastholdelse af nationale test er de accountabilitypolitiske elementer i den statslige styring af skolen blevet styrket, skriver professor Jens Rasmussen (2015). Med accountability spørges: Hvem skal holdes ansvarlig? Overfor hvem? Og for hvad? Staten kan planlægge og intervenere, men det er op til kommunerne at styre sig selv gennem kontrol- og monitoreringssystemer som fx big data. Selve processerne overlades til lærerne, ledelserne og kommunerne selv ud fra den grundtank, at hvis de gives frihed til selv at træffe beslutninger om undervisningen, kan de holdes ansvarlige for resultatet. Hvert andet år skal regeringen, kommunerne og folkeskolens øvrige parter følge op på, om skolernes resultater lever op til de nationale målsætninger. Dette dokumenteres i de såkaldte kvalitetsrapporter. Denne ansvarliggørelse kan problematiseres i det omfang, at sammenligninger og offentliggørelse ikke i sig selv løser de problemer, der er forbundet med en mulig manglende målopfyldelse. I stedet for at pege på, at problemer fx skyldes manglende motivation og modstand mod forandringer hos lærerne, så kunne det fx i stedet dreje sig om, at lærerne eller skolens

ledelse mangler viden og kompetencer. I vores samtale med lærerne italesætter de flere gange dette styringsregime. L siger fx:

*“Det er de små data, der er de vigtigste, men det gør ikke noget, hvis de harmonerer godt med de andre (nationale test). Det er dem, hvor vi kan sælge vores lærergerning på.”* (Bilag 4)

Vi forstår L's bemærkning, som at hun tillægger sine egne hverdagsevalueringer størst værdi i forhold til elevernes læring. Og hun følger op med, at det er gennem small data, hun skaber læring og undervisningsdifferentierer: *“Det er på grund af de små data, at man går ind og laver forandringer”* (Bilag 4), fortæller hun. Hun accepterer, at der testes, men resultaterne har kun begrænset nytteværdi for hende. Hun har en klar opfattelse af, at der er tale om kontrol og et styringsværktøj, som ligger uden for hendes indflydelse og meningskabelshorisont. Denne forståelse styrkes vi yderligere i, da L på spørgsmålet om, hvilken betydning big data og målstyring har for hendes undervisningspraksis, svarer:

*“Ja, for det er jo en eller anden empiri til samfundet. At når vi indsamler data til det, de synes, de vil have frem. Det er jo sådan samfundet er blevet.”* (Bilag 4)

Vi tolker lærernes oplevelse af denne styring via big data som en monitoreringsmekanisme, hvis konstitutive virkning er, at lærerne oplever testningen som et sammenlignings- og konkurrenceværktøj og i langt mindre grad som et middel til kompetenceudvikling og undervisningsforbedring. Vi forstår, at lærerne ikke oplever, at Fælles Mål, nationale test og dokumentation retter opmærksomheden mod processerne i skolen - skolens “black box”. Tiltro, tillid og opbakning til big data og small data - lærernes hverdagsevalueringer - er forskellig afhængig af interessenter, og vi ser, at forståelsen, værdien og anvendelsen af forskellige former for viden om elevernes læring er et spørgsmål om legitimitet. Og vores undersøgelse har vist, at legitimitet er relationel og kan gradbøjes.

#### 6.4.1 Sammenfatning

Vores analyse af dataindsamling og anvendelsens mulige konstitutive virkninger, viser, at meningskabelsesprocesserne er forskellige afhængigt af, hvilket niveau man befinder sig på i skoleverdenen - fra lærer til ministerium. Det gør sig også gældende i lærernes vurdering af datas nytteværdi. Lærerne oplever big data som styrings-, kontrol- og monitoreringsværktøj, og de ser ikke, at der udefra vises interesse for at anvende og kvalificere deres kompetencer til hverdagsevaluering -

small data. Dog er det disse data, som giver mest mening for lærerne i relation til udvikling af egen praksis og til gavn for elevernes læring. Desuden er det interessant at få øje på lærernes optagethed af viden om sandhed - samt indhentning og konstruktion af denne. En diskussion og kompetenceudfordring, de ikke oplever en del af en samlet organisatorisk læring. Desuden forstår vi også, at der blandt informanterne opleves, at der gennem de seneste år er opstået et videns- og kompetencehierarki i kraft af en vejlederkultur, hvor en gruppe lærere har adgang til viden og færdigheder til at anvende data, som andre lærere ikke har. Vi tolker, at dette vejlederregime er resultat af en kapacitets- og kompetenceopbygning kommunalt og lokalt i bestræbelserne på at øge effekten af undervisningen. En udvikling som kan forstås som skabelse af et a- og et b-hold blandt skolens professionelle.

## 7.0 Diskussion

I det følgende diskuteres en række beslutninger, som vi har taget i forbindelse med udarbejdelsen af nærværende speciale, og som har betydning for undersøgelsens videnskonstruktion.

Undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt er den filosofiske hermeneutik, hvis ontologiske udgangspunkt er forståelse. Denne tilgang har betydning for undersøgelsesmetoden, det semistrukturerede forskningsinterview, samt for analysen af empirien. Hermeneutikkens søgen efter fælles forståelse – horisontsammensmeltningen - kan i interviewsamtalen skygge for kritiske spørgsmål og fejlfortolkninger. Desuden kan det kritiseres, at undersøgelsens aktørers subjektive forståelse kan fungere som udtryk for videnskabelig erkendelse. Med hermeneutikkens ontologiske tilgang kan der dermed opstå et relativisme-problem, hvor der ikke tages højde for den objektive side af erkendelsessituationen (Thisted, 2013). Og dét har betydning for karakteren af den viden, som opnås gennem interviewene, og den efterfølgende analyse og fortolkning

For at imødegå disse bias har vi gennem hele specialeskrivningen tilstræbt en transparent undersøgelsesproces, hvor vi har beskrevet vores forforståelse, begrundet de metodiske valg, begrundet vores valg af teori samt ekspliciteret vores analyseproces. Og vi gør klart, at vi er bevidste om, at anvendelsen af hermeneutikkens cirkulære fortolkningsprincipper aldrig når én endegyldig sandhed, men at der er tale om viden og erkendelse som forståelse, denne skal findes i horisontsammensmeltningen, den er social og kontekstafhængig og er en uendelig proces.

Valg af Wengers sociale teori om læring og Dales didaktiske rationalitetsteori som analyseoptik har betydning for, hvad vi får øje på i vores analyse, og hvad vi ikke får øje på.

I forhold til anvendelsen af Wenger, mener vi fortsat, at dens styrke er, at den kan rumme den kompleksitet, at handlinger udspiller sig inden for en konkret og specifik kontekst, samtidig med at handlingerne er underlagt rammer og vilkår inden for et fælles politisk, historisk og kulturelt meningssystem. Dette har medvirket til, at vi har fået øje på, hvilken betydning disse faktorer har for lærerne indsamling og anvendelse af data, og for den betydning dataarbejdet har for udviklingen af lærerprofessionaliteten. Det, vi ikke får øje på med teorien, er, hvilken betydning selvet har for især lærernes meningsforhandling. Vi formoder, at fx den enkeltes kommunikative evner, robusthed og

politiske holdninger og værdier har betydning for deres deltagelse og engagement i meningsforhandlingen. Ligesom at vi antager, at fx kognitive, matematiske, logiske, analytiske, kommunikative evner har en betydning for udviklingen af evalueringskompetencer og data-literacy. Som skrevet tidligere kan data jo både være kvantitativ som fx tal og statistik og kvalitativ som fx tekst og dialog. I en undersøgelse med dette analyseperspektiv kunne anvendelse af Bordieus teori om Habitus have bidraget til, da denne forsøger at begrebsliggøre, de ressourcer og egenskaber som lærerne er i besiddelse af, og som de drager nytte af i det sociale liv (Stegeager og Laursen, 2013: 57).

Valget af Dales teori er kontroversielt. Og det har i høj grad haft en betydning for vores undersøgelse og de tolkninger, vi slutter ud fra analysen. Det har især betydning, at Dale anser lærernes professionalitet som didaktikere, og at han sætter teorien ind i en organisationsdidaktisk ramme. Dales argument for at gøre dette er, at han mener, det er afgørende, at skolen som organisation udvikler sig pædagogisk professionelt gennem rationelle handlinger for at kunne analysere og argumentere sagligt for, *hvad* man gør, *hvordan* man gør det, og *hvorfor* man gør det. Alternativet er, at man må finde sig til rette i en verden ordnet og tilrettelagt af andre (Dale, 2016: 30). Samme argumentation som Hermann fremførte i vores indledning. Dale gør dog opmærksomt på, at det kræver helt særlige rammer og vilkår i organisationen, for at muliggøre dette. Og de findes ikke på nuværende tidspunkt i den danske folkeskole. Vores analyseoptik beskriver en idealsituation, og man kan derfor med rimelighed stille spørgsmål ved om, det er realistisk at anvende denne optik. Vores argument er, at vores undersøgelse ikke havde til formål at undersøge, hvilke rammer og vilkår, der er nødvendige, men at opnå en forståelse af, *hvilken* betydning indsamling og anvendelse af data har for udvikling af lærerprofessionalitet. Og det mener vi fortsat, Dales teori kan give en forståelse af. Inden vi begyndte vores undersøgelse ledte vi efter teori, som kunne anvendes til at definere lærerprofessionalitet. Vi valgte Dale ud fra den optik, at hans teori indgår som pensum på læreruddannelsen, hvilket gør, at vi antager, at teorien har en stor betydning for lærernes forståelse af egen professionalitet. Det har den i hvert fald for vores egen forforståelse.



## 8.0 Konklusion

I dette kapitel svarer vi på specialets problemformulering: *Hvilken betydning har indsamling og anvendelse af data for udviklingen af lærerprofessionalitet.*

Vi har i dette speciale ønsket at undersøge og bidrage til en forståelse af, hvordan lærerne skaber mening omkring brugen af data for at fremme elevernes læring og trivsel, og hvorvidt og hvordan dataarbejdet kan bidrage udvikling af lærerprofessionalitet.

Det videnskabsteoretiske udgangspunkt for specialet har været den filosofiske hermeneutik og undersøgelsens metode har været det semistrukturerede forskningsinterview. Vi har interviewet fire lærere. Denne empiri har vi analyseret gennem udvalgt evalueringsteori, Etienne Wengers sociale teori om læring og Erling Lars Dales teori om didaktisk rationalitet.

Motivationen for undersøgelsen har været, at vi oplever, at der mangler viden om, hvorvidt brugen af data udvikler lærerprofessionalitet, og hvilken betydningen evalueringskompetencer har for denne udvikling. På trods af dette videnshul oplever vi, at fænomenet i den grad er på dagsordenen i skolen. Vi konstaterer, at der er masser af data i skolen og om skolen, men meget lidt opmærksomhed på, hvad vi måler, hvordan vi måler og hvorfor vi måler.

Vores analyse er foregået i fire trin: Anvendelse af data, begrundelser for indsamling og anvendelse af data, dataarbejdets betydning for udviklingen af lærerprofessionalitet samt dataarbejdets konstitutive virkninger.

På baggrund af analysen kan vi konkludere, at lærerne anvender mange forskellige typer af data i deres praksis. Det er kendetegnende, at indflydelse på indsamling og anvendelse har stor betydning for den værdi, lærerne tillægger de forskellige datatyper. Således ser vi, at lærerne kun i begrænset omfang anvender data, som er kommunalt og nationalt bestemt, da disse opfattes af lærerne som kontrolforanstaltninger. Dette er uafhængigt af, hvilket evalueringsparadigme data placerer sig indenfor. Vi får også øje på, at der er forskellige handlingslogikker for databrugen afhængigt af, hvilket niveau i organisationen man befinder sig på. Det, som fx på politisk niveau tænkes at skulle have bidraget til udvikling af praksis, opleves modsat af praktikerne som et redskab til kontrol. Lærerne har i overvejende grad kun tillid til anvendelse af data, de selv har indsamlet.

Vi forstår, at relationer, rammer, kompetencer og værdier har betydning for lærernes begrundelser for indsamling og anvendelse af data. Vi konkluderer, at jo mere indflydelse lærerne oplever at have, jo mere anvender de bestemte datatyper. På den baggrund tolker vi den manglende indflydelse på kommunale og nationale fordringer, som begrundelse for den begrænsede anvendelse af fx elevplaner og nationale test. Samtidig kan vi konkludere, at praksiserfaringer er vigtige som begrundelser for dataarbejdet. Vi ser dermed en nær forbindelse mellemlærernes begrundelse for dataarbejdet og de meningsforhandlinger, de indgår i. Vores undersøgelse viser dog, at det, som betyder mest for lærerne, er, at de føler sig kompetente i forhold til en given datapraksis. Der, hvor man anerkendes og oplever sig kompetent, oplever man mening.

Med afsæt i den forforståelse, vi fik på andet analyseniveau, knyttedes i tredje del af analysen lærernes begrundelser for dataarbejdet til udviklingen af lærerprofessionalitet. Analysen på andet niveau gav os en forståelse af meningsforhandlingens betydning for lærernes begrundelser for indsamling og anvendelse af data. På baggrund af analysen kan vi konkludere, at ikke al anvendelse af data medvirker til udvikling af lærerprofessionalitet. Undersøgelsen understreger det kollegiale samarbejdes betydning for udvikling af lærerprofessionalitet, hvis man i samarbejdet har vurderet, undersøgt og arbejdet systematisk med indsamling og anvendelse af data. Vi har konkluderet meningsforhandlingsprocessens betydning for meningsskabelsen. Når denne proces sættes ind i Dales professionsforståelse, ses en nær forbindelse mellem udvikling af didaktisk handlingsrationalitet og lærernes oplevelse af mening og udvikling af evalueringskompetence. Vi ser således, at handlingsrefleksionen og handlingsrationaliteten i skolen er sociale fænomener knyttet til samtaler mellem kolleger og dermed er konstituerende for udvikling af lærerprofessionaliteten – herunder dataarbejde og evalueringskompetence.

Det kræver megen viden om datas beskaffenhed for at kunne analysere og fortolke den. På baggrund af vores empiri og analyse kan vi konkludere, at lærernes ikke har den nødvendige evalueringskompetence og -viden. Dette har flere uheldige konsekvenser; irrationel brug af testresultater, et vidensgab mellem lærerne, der ikke taler samme sprog, og endelig skabes der et marked for koncepter og effektiviseringstiltag, som afprofessionaliserer lærerne.

Det fjerde analyseniveau undersøgte data- og evalueringsarbejdets konstitutive virkninger, som vi forstår det gennem analysens 1., 2. og 3. trin. Vi ser på dette niveau, at lærerne finder mere mening i brugen af small data end i bag data, at de oplever, at der er opstået et vejlederregime, som er udtryk

for et videns- og kompetencehierarki i skolerne, at gode testresultater kan være en udviklingsmæssig sovepude, og at undervisningen indrettes efter test og prøver. På baggrund af den forståelse, vi nu har, gennem analysen af empirien kan vi konkludere, at disse konstitutive virkninger, vil mindskes betragteligt, hvis lærerne får mulighed for at erhverve sig bedre evalueringskompetencer. I den forbindelse viser vores analyse, at tid er en afgørende faktor. Det tager tid at udvikle lærerprofessionalitet gennem indsamling og anvendelse af data. Kollegiale drøftelser og refleksioner på baggrund af undersøgelser og anvendelse af didaktisk teori tager tid.

Vi mener dermed at have svaret på specialets problemformulering.

Afslutningsvis er det vigtigt at nævne, at mødet med interviewenes informanter gav os en forståelse af, at motivationen til at arbejde med data og til at være evalueringskompetent er der. Vi oplevede i begge interview en optagethed af data og evaluering med henblik på elevernes læring og trivsel. Men opbygning af evalueringskapacitet tager tid, kræver rum, organisering – og uddannelse. Gennem empirien forstår vi, at prioriteres denne tid, har det en effekt på elevernes læring, lærernes selv-  
anerkendelse og udvikling af lærerprofessionalitet, fx i form af en tredeling af lærernes arbejdstid som i Dales teori er en tredeling – i undervisning, planlægning og forskning.

## 9.0 Perspektivering

Nærværende speciale har bidraget til en ny forståelse og viden af dataarbejdet i folkeskolen og den betydning dette arbejde har for udviklingen af lærerprofessionalitet. Det har bl.a. bidraget til at vi har fået en større opmærksomhed på det kollegiale samarbejdes betydning for indsamling og anvendelse af data, hvis det skal udvikle lærerprofessionaliteten. Det er gennem de kollegiale dialoger, at man kvalificerer indsamling og anvendelse, at man afprøver teorier, erfaringer og fornemmelser, og det er gennem dette samarbejde, at man opnår selvanerkendelse. Vores undersøgelse har betydet, at vi har opnået en forståelse af, at lærerne ikke besidder de nødvendige evalueringskompetencer, og at dette har en betydning for, hvilke data de anvender, da det har vist sig vigtigt, at de føler sig kompetente til at anvende data. Det betyder, at vi opfordrer til at man fremadrettet får et større fokus på kompetenceudvikling af henholdsvis lærernes kompetencer til at indgå i kollegiale samarbejder, men også af evalueringskompetencer. Vi mener, at forvaltninger og skoleledelser i højere grad skal prioritere dette, end det massive fokus på selve anvendelsen. Denne anbefaling er begrundet i, at vores undersøgelse viste, at lærerne indordnede sig de lokale og globale fordringer, men uden at det fik en effekt for egen eller elevernes læring, når ikke de fandt mening i anvendelsen.

Vi sidder også tilbage med en forståelse af, at skoleledelserne i bestræbelserne på at sikre den nødvendige evalueringskapacitet på skolerne, har uddannet en lang række af vejledere, som har et indgående kendskab til de forskellige datatyper og deres anvendelse. Vores undersøgelse viser, at man trods bestræbelserne ikke har opnået organisatorisk læring i forhold til disse evalueringskompetencer, men i stedet skabt et vidensgab mellem vejledere og deres kolleger, som bevirker, at den organisationsdidaktiske rationalitet svækkes; de taler ikke samme sprog, og de deler ikke værdier og holdninger. Vi konkluderer derfor, at der er et behov for at medtænke dette i den fremtidige kompetenceudviklingsstrategi.

Et ændret fokus fra skoleledelser og forvaltninger gør det ikke alene. Det kræver, at uddannelsesinstitutioner – professionshøjskoler og universiteter -, der leverer kompetenceudviklingsydelser ind i skolen skal have fokus på udfordringerne. Som skolekonsulent og underviser oplever vi, at det er svært at finde kvalificerede undervisere og forløb, som kan medvirke til at øge evalueringskapaciteten i skolen som organisation. Vi opfordrer derfor til, at man målrettet udvikler sådanne kompeten-

ceudviklingsforløb og påbegynder relevant forskning, som kan bidrage til en større viden og forståelse af den kompleksitet, der kan sikre, at databrugen i skolen medvirker til at udvikle lærerprofessionalitet.

Endelig vil vi rette lyset mod de konstitutive virkninger, der er ved at implementere redskaber og værktøjer i skolen, som har til formål at effektivisere lærernes arbejdstid f.eks. læringsplatforme og analyseredskaber som Beregneren og Frontreader. På baggrund af vores undersøgelse kan vi konkludere, at disse redskaber og værktøjer er med til at reducere de udviklende kollegiale drøftelser. Dette har alvorlige konsekvenser for både udviklingen af lærerprofessionaliteten, men – efter vores vurdering – også på lærernes motivation og faglige stolthed. Den diskussion mangler man politisk at forholde sig til.

## Litteraturliste

- Berg-Sørensen A., ”Hermeneutik og fænomenolog”, i: Nedergaard P.m.fl., (2010), *Viden-skabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Dahlager og Fredslund (2008), ”Hermeneutisk metode – Forståelse og forforståelse”, i: Koch L. og Vallgård S. (2012), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*, , 4. udgave, Munksgaard
- Dahler-Larsen P., *Evalueringskultur - et begreb bliver til*, (2006, 2009), 2. udgave, 2. oplag, Syddansk Universitetsforlag, Odense M
- Dahler-Larsen P., 2013, ”Seks positioner i forhold til evidens”, i: *Cebra-striben* 2013, nr. 15.
- Dale E. L. og Helleshøj H.:” Retningslinier for god undervisning i sundhedsuddannelserne”, i: Eriksen J. J. og Hounsgaard L (Red.) (1999): *Læring i sundhedsvæsenet*, Gyldendal Uddannelse
- Dale E. L. (2016), *Pædagogik og professionalitet*, 2. udgave, 3. oplag, Forlaget Klim, Århus
- EVA, 2004 og 2012, *Fælles mål i folkeskolen*
- Fredslund, H. (2012), ”Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis”, i: Calus Nygaard (Red.), i: *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*, 2. udgave, Narayana Press, Gyllinge
- Gadamer H-G. (1995), ”Hermeneutik som praktisk filosofi”, i: Arne Jørgensen A.: *Fornuft og livsklogskab*, Århus: Systime
- Hansen H. F. (2001), ”Rejsende praksis: Hvilke forhold påvirker udviklingen af evalueringspraksis på forskellige politikområder?”, i: Dahler-Larsen P. og Krogstrup H. K. (Red.) (2001), *Tendenser i evaluering*, 2. oplag, Odense Universitetsforlag
- Hansen H. F., ”Evalueringsens multiple ansigter” , Kapitel 2 i Hansen H. F. (2003), *Evaluering i staten*, København
- Hansen og Nordahl, 2015, *Datainformeret datarbejde i skolen*, , 1. udgave, 1. oplag, Dafolo, Frederikshavn
- Hattie J.(2013), *Synlig læring for lærere*, 1. udgave, 5. oplag, Dafolo, Frederikshavn

- Helles og Køppe, ”Kvalitative metoder”, i: Collin F. og Køppe S. (Red), (2014) *Humanistisk videnskabsteori*, Lindhardt og Ringhof Forlag, København
- Hermann S., i: *Folkeskolen*, 34, 2016, s. 19
- Krogstrup, H.K, *Evalueringsmodeller*, 2016, 3. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag, København
- Krogstrup, H. K. *Evalueringsmodeller*, 2006, 2. udgave, 6. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Kvale S. og Brinkmann S. (2015), *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, 3. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Kær, R. U. og Binderup T., ”Læringsmålstyret undervisning og databaseret dialog”, i: *Målstyret undervisning*, Kvan nr. 101, 2015,
- Pahuus M., ”Hermeneutik”, i: Nedergaard P.m.fl.,(2010), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København
- Rasmussen, J., *Folkeskolen efter reformen*, 2015, 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag, København
- Rasmussen. T. N. (2015), ”Pædagogiske begrundelser – nu med egen empiri”, i: *Empiri*, Kvan 103, 2015, årgang 35, Århus
- Sahlberg. P, i: *Washington Post*, 9. Maj 2016
- Stegeager N. og Laursen E. (2013), ”Organisatorisk læring og Transfer”, i: Stegeager N. og Laursen E. (2013), *Organisationer i bevægelse*, 1. udgave, 3. Oplag, Samfundslitteratur, Frederiksberg C
- *The Policy Impact of Pisa* (2012)
- Thisted J. (2013), *Forskningsmetode i praksis*, 1. udgave, 4. oplag, Munksgaard, København
- Victor Mayer-Schönberg (2014): ”Vi måler det, der er nemt at måle”, i: *Folkeskolen* d. 04. juni (2014)
- Wenger E. (2013), *Praksisfællesskaber. Læring – mening – identitet*, 1. udgave, 5. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Wenger, Étienne (2014): ”Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber”, i: Illeris Knud (Red), *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed* (2014), 1. udgave, 2. Oplag, Samfundslitteratur, Frederiksberg C

- UVM (2015): *Aftaletekst: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*, 02/10.  
<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2015/Okt/151002-Ny-aftale-om-finansiering-af-erhvervsuddannelsesreformen>  
Hjemmesiden sidst besøgt d. 18. december 2016



## Bilag 1 Brev til informanter

19.09.2016

Kære (navn)

Vi er to masterstuderende fra Aalborg Universitet, som i dette efterår skriver speciale. Vores specialisering er 'Evaluering og kvalitetsudvikling', og vi er i vores projekt optaget af, hvordan team lykkes med at indsamle viden om elevernes læring og gør dette til en del af fundamentet for deres teamsamarbejde.

Vi har gennem vores netværk fået viden om, at man på skolerne i Esbjerg Kommune arbejder med elementer fra tænkningen om professionelle læringsfællesskaber, og det er derfor vi i første omgang kontaktede jeres skolechef, som henviste os til (navn på skolen) og (navn på skoleleder), og det er hende, som har sendt os videre til dig.

I vores masterspeciale vil vi undersøge, hvordan lærere og team indsamler, analyserer og anvender data om elevernes læring. Og hvordan denne datakonstruktion kan være med til at udvikle lærersamarbejdet og teamets didaktiske refleksioner over undervisningspraksis. I forbindelse med skolereformen – og i årene derefter – har der været en optagethed af målstyring og formulering af læringsmål, tegn og succeskriterier. Vi ser nu, at denne optagethed bevæger sig mod et fokus på, hvordan viden om elevens læring og læringsprogression skaffes og anvendes. Men dansk erfaring på dette område er endnu ret begrænset.

Når vi skriver til dig, så er det for at spørge, om du og 1-2 fra dit team vil afsætte lidt tid (ca. 1,5 time) til en samtale (et interview) med os? Vi vil gerne snakke med jer om jeres erfaring med og oplevelse af denne måde at (sam)arbejde på. Vi er nysgerrige på, hvordan I arbejder med data, hvad det betyder for jeres teamsamarbejde og udvikling af praksis. Hvad I oplever som muligheder, udfordringer, og hvordan arbejdet giver mening. Vi er nemlig optagede af, hvad der virker – og hvordan og hvorfor.

Det er ikke meningen, at I skal forberede en masse, det er samtalen om jeres praksis, som er vigtig.

Har du og et par af dine kolleger lyst til at være med? Vil du skrive tilbage til os, når du har drøftet vores henvendelse med dine kolleger? Og i fald jeres svar er positivt, kan vi aftale nærmere – tidspunkt for interview mv., og I kan få mulighed for at få lidt mere information og stille spørgsmål til os.

Vi ser frem til at høre fra dig.

Med venlig hilsen

Helle Nørgaard Pedersen og Dorthe Aabjerg Munk

## Bilag 2 Interviewguide

### Interviewguide

---

#### Data

1. Hvilke typer data anvender I? Fx test, iagttagelser, kommunikation, digitale redskaber (fx hvad styrer/bestemmer jeres valg af data, fra læringsmål via metode - via værdier - via evaluering - til anvendelse/nye mål)
2. Hvad er de bedste erfaringer, I har, med anvendelse af data?
3. Hvorfor anvender I data?
4. Hvilken viden bidrager data med?
5. På hvilken måde fremlægger I den viden, I har fået gennem data?
6. Hvilke metoder (systematik) anvender I? Hvordan vælger I dem?

#### Samarbejde

1. Hvad betyder arbejdet med data for jeres samarbejde?
2. Hvordan anvender I data i jeres samarbejde? (metode, handlingsrettede, ændringer af praksis)
3. Hvilke drøftelser giver arbejdet med data anledning til?
4. Hvilken værdi tror I andre tillægger jeres arbejde med data (ledelse, forvaltning, forældre)?
5. Hvilken type data giver mest mening for jer? Small - Big

#### Evalueringskompetence

1. Hvad skal man vide/kunne noget om, når man arbejder med data (metoder, videnskabs teori, viden om generering af viden)?
2. Oplever I, at I har den nødvendige viden (sprog) om dataarbejde og evaluering?

3. Oplever I en forskel på at arbejde med big data ( og small data (data I selv har valgt at konstruere). Hvad kan det ene og hvad kan det andet? (på hvilken måde kvalificerer arbejdet med big data og small data jeres evalueringskompetence?) (top-down, bottom up)

4. Er der noget, I gerne vil være bedre til?

## Bilag 3 Interview 1

### Interview (1) 28.10.2016

H: Det første jeg rigtig gerne vil spørge jer om, det er hvilken type data, I anvender i jeres teamsamarbejder. Og I må gerne have lov til at tænke lidt.

K: Men når du så siger teamsamarbejde, så tænker jeg på en meget lille del af det data, som jeg bruger, altså skal jeg frasortere alt det, jeg tænker, er data, som vi bruger som skole, og som jeg bruger som lærer alene, og som jeg bruger som vejleder?

H: Nej, ikke i første omgang, det kan godt være, at vi så snerper ind bagefter.

K: Godt. Ja, det er jo ikke så lang tid siden, at vi snakkede om det sidste her, og der er jo rigtig mange typer af data. Helt specifikt for mig, så bruger jeg som læsevejleder og læringsvejleder meget de nationale test og er den, der står med Beregneren. Men Beregneren har vi ikke her på skolen fået etableret, det er ikke et værktøj, som bliver brugt andet end at det bliver brugt af mig, men ikke andet end på ledelsesniveauet, fordi de skal bruge det til deres læringssamtaler med forvaltningen. Så det er der, vi er med det. Men det er i hvert fald en form for data. Og det sætter lige en stopklods i forhold til de nationale test, altså de data der bliver brugt der, der er rigtig meget potentiale at hente endnu i forhold til den der med at se mening for den enkelte, og hvordan er det de egentlig kommer til at se, at det er brugbart. Men det er jo data, vi har hentet ind gennem lang tid, men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på via at være igennem alt det her med Beregneren. Så der er rigtig meget der, hvor jeg tror, vi bruger data lidt beskæmmende. Men det er i hvert fald en datatype, de nationale test. Jeg kan godt uddybe, hvad jeg mener med det der senere, hvis det er.

Så prøver vi også at sætte lidt i system omkring læse- og matematikprøverne i det hele taget, så vi trækker noget data ud der, som vi gerne vil hen imod og kan bruge til noget. Både for den enkelte lærer, som jo har taget test, men måske har de også tidligere taget test uden at vide, hvorfor tager vi

nu egentlig test? Er det fordi, nogen har sagt det, eller jeg tror også, der har været en tilbøjelighed til, at nogen er kommet og har taget test, og så er det ikke blevet brugt til så meget mere. Så det er et eller andet med både at (...) mig som læsevejleder at sikre, at vi ikke taber nogen børn, altså jeg har også adgang til de her test. Det er også derfor, vi skal sætte i system.

H: Og i dansk og matematik, er det MG eller MAT og ST?

(07.18)

J: Ja, og så forsøger vi (...) det er i hvert fald et håb, at vi ser, om vi kan konstruerer vores egne, fordi vi synes, at der er nogle fejl og mangler på de her prøver. De er jo ikke opdatere, det er gammel vin på nye flasker. Så vi prøver at se sådan et de kommer til at tilpasse sig os, men er jo en proces hvor i hvert fald her den anden dag i matematikudvalget med 20 mand sad og prøvede at finde ud af, hvad er det for nogle fundamentale ting, basale ting, som eleverne skal igennem på de respektive årgange, og hvor sætter vi vore fokus henne (...) på nogle ting. Så man kan sige, at de skal også gerne afspejles i de prøver. Det gør det ikke nødvendigvis i de prøver, som er standardiserede, så vi vil gerne prøve, om vi kan standardisere vores egne (...) der er tilpasset.

Man kan sige, at det Kristine egentlig peger på, de tiltag, vi gør som kompetencecenter med nationale test, hvor vi har Kristine som oraklet, der kan gå ud og kigge på de her data, som er, og bruge Beregneren, og gøre os andre rigtig kloge på den. Og så den her testplan, som vi også har tænkt på fra vores side, vi bliver nødt til at have nogle tovholdere at sparke den (...) så vi får en eller anden rød tråd i tingene. Det er i hvert fald data, som vil skal blive stærkere i, og hvor vi skal spille vores vejledere mere ind, når vi så får dataen ind. Nu gør vi selvfølgelig, når det er gennem national test (...) også i læseprøver osv.

Så er der selvfølgelig, hvis vi skal blive ovre i kompetencecentret, hvor vi også bruger data, når vi til AB-møder, så har vi nogen gange også noget PPR inde, der bruger data også.

H: Hvad er et AB-møde?

J: Det er et arbejds møde. Det er, når vi tager PPR er med ind på råd med nogle elever. Og det er jo sådan nogle WISC-test, det er BRIEF, og det er ja alle mulige andre chips-test osv. Som vi så anvender til ligesom at finde ud af, hvad er det for en type elev, vi har, hvad kan vi gøre på baggrund af det. Og det er også sådan nogle standardiserede møder, lidt afhængig af hvad det er for en type elev. Et eller andet datablad til den del.

Fordi går vi ud af KPC og ligesom går ind i vores eget område, hvor vi er fagpersoner, hvor jeg er lærer, så skal man også definere det i teamet, ikke. Jeg har matematikteamet, men jeg har også et klasseteam, jeg har også nogen gange (...) det hedder ikke et trivselsteam, men vi snakker nogle gange trivsel også på selve de her fasemøder, og der er der selvfølgelig nogle forskellige lys, vi lyser med (...) ned over det her.

H: Men der bruger I også data?

J: Ja, det gør vi. Jeg må nok sige, jeg bruger mest (...) måske (...) og det er nok en kultur, vi skal have ændret, det vi så prøver fra KPC's side, det er at gøre det mere til et team, at vi kan få dataen ud til teamet, så man ikke kommer til at arbejde individuelt. Fordi vi tror på, at klasserne kan udvikle sig, ligesom vi alle sammen kører en ensartet retning. Men det er en lang vej, fordi det er en kultur. Vi har været autonome i lang tid, pludselig skal vi til at være måske lidt mere ensartede.

Vi har i hvert fald brugt det rigtig meget i matematik, der har vi brugt meget prøvesystemer, det har ikke været MG-prøver, det har været nogle konstruerede prøver, og på baggrund af det fundet ud af, hvor ligger de forskellige henne, og så har vi opstillet læringsmål for børnene i nogle områder, og så har de arbejdet med det. Det har vi brugt noget tid på de sidste par år, hvor de så har haft et par uger, hvor de har kunnet dykke ned i det område, hvor de har svært ved et eller andet, eller noget de godt kunne tænke sig at blive stærkere i. Der har vi i hvert fald anvendt data til videre (...) og der har vi faktisk også søgt at bruge national test. Men dengang før Beregneren, der var det meget komplekst at kigge på hver enkelt opgave at analysere, hvad det så rent faktisk, de har haft behov for, det fandt vi ligesom ud af, at det havde vi ikke tid til.

K: Jeg tror, at vi, inden vi overhovedet kan komme til at være brugbare over for hinanden i teamsamarbejde og snakke om data, så tror jeg, at vi skal helt ned og have reformeret den måde, den enkelte ser på sine data (...) sådan at det jeg trækker ud af en elev, det jeg bliver klog på, der skal jeg

være bedre, og det gælder de fleste lærere. Og jeg synes, det er helt ok, at man starter med at blive klog enkeltvis for så at have noget at byde på, man kan bringe ind i teamet. Et helt konkret eksempel det er, hvad MinUddannelse, som er den læringsplatform, vi har fået, der er faktisk også rigtig meget data gemt i den, når først at vi kommer så langt til at bruge den. Nu sidder jeg som en af dem, der er superbruger i det, og det er jo (...) det betyder, at skal gerne kunne videndele med de andre, så derfor er jeg begyndt at bruge det rigtig meget, og lige pludselig er jeg kommet derned, hvor jeg kan se "hov, der er rigtig meget data i den", som jeg faktisk lige pludselig kan hive ud, og som jeg kan bruge i forhold til det der med kan bygge en elevplan op. Men jeg lukker mig ind om mig selv og bliver klogere på det her selv. Jeg kan ikke (...) lige så snart at hvis jeg først skal til at snakke om (...) med danskteamet på årgangen, eller jeg skal snakke med min klassetammakker, så sker der en forringelse af det, jeg selv (...) altså jeg holder mig skarpere, hvis jeg får til selv at fordybe mig i det at blive dygtigere. Og hvis jeg så (...) er det godt nok, så kan vi snakke om det, men det forudsætter, at de andre også ved noget om det. Det er bare ét eksempel, men det er næsten uanset, hvad vi snakker om. Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det, ellers så bliver det det der med, at hvis jeg skal sidde i et team, hvis vi netop dér bruger data forskelligt, hvis der én, der netop tænker (...) altså helt konkret tænker, at de har haft en elev i 2. klasse, der har scoret 'over middel' i læseprøven, og de så kommer til 4. klasse og de så score 'middel', og de så fx leverer den data, de ser dér, som til en konkret elevsamtale eller til forældresamtale siger: "det her barn er (...) skal til at oppe sig, fordi det er ikke så dygtig længere. Der er jo fuldstændig en fejlfortolkning af den data, og det er derfor, jeg mener, jeg er blevet klogere med Beregneren. Men det er rigtig svært at sidde som team og så snakke sammen, hvor jeg snakker om én måde omkring data og trækker en viden ud, hvor jeg mener egentlig et barn kunne være blevet dygtigere, og en anden sidder og har en anden (...) viden, som de trækker ind i spil.

H: Men hvem er ansvarlig for, at man får den her fælles viden omkring en test eller data?

K: Det er som udgangspunkt ledelsen med de folk under sig, som ved noget om det. Jeg er ansvarlig for at klæde min ledelse på, hvis jeg ved noget, som de ikke ved. Og så må de hjælpe mig med at finde ud af, hvordan er det så vi får bygget videre på det ned i organisationen, kan man sige. Så der er mange ting, at vi godt ved, at der er rigtig meget at hente. Jeg mener personligt bare, at vi er slet ikke der, hvor vi så kan sidde og snakke om, at vi kan sidde i vores teams (...) altså (...) og så kan bruge det ret meget. Jeg mener, at vi kan sidde i teams og snakke om elever, men det er ud, hvordan

jeg oplever Magnus i dansk, hvordan oplever du ham i matematik, eller hvordan er det, den ene dansklærer til den anden oplever, vi bruger det her system, og hvordan kan vi lave nogle gode opgaver og sådan noget. Men det er bare ikke data, jeg kan bruge til de der samtaler.

(16,12)

H: Hvornår kan du så bruge data?

K: Det kan jeg som enkeltperson, som lærer nu, altså (...) men nu snakker vi ud fra, hvad der er optimalt, nu snakker vi, hvor vi er henne, men jeg mener, den enkelte lærer skal finde tid til og blive bedre. Altså der er alt for meget, hvor at (...) det har vi ikke tid til, eller man forholder sig ikke nok til det. Eller (...) man tager en test, men man læser aldrig en lærervejledning dertil, fordi "hvad filan skal man med den? Jeg har jo lavet den her test 100-vis af gange, så jeg godt lige, hvordan jeg skal sætte de der plusser og minusser med hvor mange gange, de nu lige har stavfejl". Men jeg læser aldrig det videre, får det der dybere kendskab, der gør (...) så jeg kan virkelig bruge det til noget.

D: Så anvendelsessigtet, det er der ikke (...)

J: Man kan jo sige, at de trappetrin, som vi skulle bevæge os op af for at komme op til den optimale situation, som du snakker om, der mangler en masse trin. Altså vi har været vant til tidligere at foretage en masse test. Altså jeg tror, generelt har vi jo lavet meget data tidligere, ikke. Vi har brugt meget den her data, hvor vi har kunnet trække ud og så sige han, havde 46 fejl, de 4 fejl kan vi se består af det (...) så kan vi så sætte det her igang. Så noget helt sort/hvid-data. Og lige pludselig er der kommet en masse i spil (...) iagttagelserne også, vi skal ind og kigge, vi skal analysere noget mere på det, og hvordan kan vi gøre, hvordan kan vi forandre vores undervisning ift de data osv. Og der er det bare (...) den proces er gået så stærkt, tror jeg på alle skoler, men også på vores skole, til at vi gerne vil herop. Og der har vi nok i høj grad (...) nu snakker vi om ledelsen, haft brug for en ledelse, der havde været et skridt foran, der ligesom har kunnet lede os lidt på vej. Lave nogle kasser, hvor så de stærke (...) nu peger jeg over på K, for jeg er jo stadig bare en mening og kan ikke så meget, men nogen, der kan komme ind og byde ind og så ligesom sige, hvordan kan vi så gøre det her? Hvordan (...) Hvad er det for nogle ting, vi skal kigge på, for at komme op til næste trappetrin. Male med den store brede pensel først og så ligesom sige, hvis vi gerne vil derop, hvad vej er det så, vi vil gå for at komme derop? Og hvad er det for nogle processer, vi skal sætte i gang? Så bliver det noget



med microteaching, så er det en dataform, vi lige skal bruge, eller også kommer der noget andet ind. Og hvad skal vi bruge det til? Og nogen sidder derude ikke, de sidder alligevel bare scroller lidt på deres telefon, de synes ikke, det lige passer, men det (...) det er jo på et alt for højt trin. Altså vi skulle have været nede på et andet trin og så begynde at bevæge os langsomt op. Og der er nogle ting, altså alene bare teamsamarbejdet kan man jo sige, det er også et trin for sig, der kræver noget, for at man overhovedet kan komme op med data. Hvis jeg nu synes, Kristine hun er træls, så sidder vi allerede der og har nogle vanskeligheder, som vi ikke har fået (...) så det er en kompleks sag, den her med at analysere dataene og få det helt (...) og være skarp i et team. Så jeg er fuldstændig enig med dig, K, om at vi sidder og synes nogle ting nu, men vi synes det egentlig ud fra det, vi har af erfaringer fra tidligere og baserer det ikke på noget viden, baserer det ikke på en manual til en prøve eller andet. Men det er det, vi lige synes, for vi har ikke (...) jeg har jo 15 års erfaring i matematik, så jeg ved bedre, jeg ved i hvert fald noget om det her. Og det er jo den, vi kæmper lidt imod i sådan en organisation. Og der skal man jo virkelig være knivskarp, hvis man vil gøre sit team eller sin organisation stærk.

H: Nu har I talt rigtig meget om, hvad I bruger data til, hvad er de bedste erfaringer i så har med anvendelsen af data?

J: For 2 år siden (...) 2 et halvt år siden, der startede vi i vores fase med et fokus på de her læringsmål og arbejdede (...) det var mit matematikteam, vi arbejdede meget koncentreret med (...) vi lavede årsplanen, vi satte virkelig ind med, hvad for nogle ting, vi ville og tegn på læring og alle de der ting. Satte det ud i klasserne, viste det for eleverne og reflekterede på baggrund af det med eleverne efterfølgende. Og gav os virkelig god tid til det. Det er i mine øjne det bedste data, og det er også det mine to andre kolleger de siger, den bedste data vi har fået fra eleverne og har kunnet navigere efter. Og de har kunnet se på (...) vi blev (...) også vores egen (...) som lærer (...) at få data ind fra eleverne: det her det var en svær vej at gå, de var for svære de tegn på læring, dem vil vi gerne selv være med til at formulere. Vi var faktisk (...) den data i snakken generelt om læringsmål blev vi helt vildt stærke på. Det synes jeg, var en god proces.

D: Kunne du ikke prøve at sige lidt om, hvad det var for en type data, I brugte?

J: Jamen, vi opstillede jo læringsmålene, de reflekterede på baggrund af det, og de ligesom sagde, hvor er vi henne, kan vi niveau 1,2 og 3? Vi prøvede at sætte dem ud fra de her taksonomier, så at

vi kunne se (...) og vi evaluerede efterfølgende på det i sådan en praktisk opgave. Det gav os et godt billede: har vi fået nok med her til, at vi faktisk skal fortsætte? Eller skal vi lige ind og have fat i nogle temaer, nogle begreber, som de ikke har fat i osv. Så kan man så altid sige, ikke sådan læring på højt plan, men det gav os noget data, som vi kunne arbejde videre på. Mere end jeg faktisk tidligere har prøvet med en prøve, der kan jeg selvfølgelig se hver enkelt, hvor de er henne, og den har vi selvfølgelig også taget undervejs. Men de snakke og det, som eleverne fik sat sprog på, det var data, og vi var faktisk inde og kigge hinandens undervisning på det tidspunkt. Det faldt desværre bare lidt sammen og (...)

H: Hvad betød det, at I var inde og kigge hinandens undervisning?

J: Det var selvfølgelig også på det tidspunkt, vi havde det fokus omkring microteaching og sådan noget. Dataen gjorde mig som lærer klogere på min egen undervisning. På hvordan en start eksempelvis kunne være på en undervisning, og de andre lærere gav mig nogle input eller i hvert fald noget snak, hvor jeg også blev klogere på, hvad de så gik og lavede.

H: Det at I havde samarbejde om de her læringsmål, gjorde det, at du kiggede efter noget bestemt?

J: Ja, vi havde nogle fokuspunkter. Vi havde nogle fokuspunkter på start og afslutning af vores timer. Og de fokuspunkter de var selvfølgelig med til at gøre, at den her snak, som vi jo så (...) den ikke bare blev sådan der (...) men vi havde faktisk en ramme for, hvad det var, vi sad og snakkede om. Vi kom ikke til at snakke om alt muligt andet.

H: Den blev ikke så fluffy, som den ellers ville have været.

J: Det er måske det, vi dybest set mangler. Vi mangler nogle gange rammerne, når vi går ind i de teamsnakke, hvor vi skal data. Hvad er det rent faktisk, vi kigger på?

H: Hvad gjorde I efterfølgende? Hvordan evaluerede I på dem? Også i team eller hvad?

J: Ja, vi havde faktisk afsat noget tid hver eneste (...) altså sådan rent formelt, hvor vi gik ind og afsluttede emnet og snakkede om, hvad havde vi fået af input fra klassen, og vi kunne se deres refleksion på det her. Det var også (...) det var fordi det var selvfølgelig en del af et projekt, vi kørte, og

det var vildt spændende, og vi var optagede af det. Og vi kunne se, at der var en værdi af det i vores undervisning.

H: Ændrede det jeres praksis?

J: Ja, vi lærte faktisk alle tre (...= og vi snakker faktisk stadig om, at det er ærgerligt, vi er gået væk fra det, men der er bare et eller andet med, at så kom der nogle nye ting til, og så skulle vi lige pludselig forholde os til nogle nye (...) ja, så kom MinUddannelse, så kom (navn på program?) et skema-lægningsprogram. Der kom rigtig mange ting, der pushede ind, og så er det faktisk faldet lidt i baggrunden, desværre. For vi snakker nogle gang, når vi mødes, det er da også fandens, vi ikke kan (...) Men det må vi så bare ærgre os lidt over. Så er der så nogle andre data, vi bruger, men det er i hvert fald en af dem, jeg kan pege på, det havde en effekt, og det havde også en god effekt på eleverne. Og det meldte de selv ud.

(24.08)

K: Altså, jeg må sige, at lige nu der er jeg sådan lidt oppe at køre over det der MinUddannelse, altså der er sket noget dér (...) lige før efterårsferien. Jeg har flere data, der er lidt et skel i forhold til, hvor meget man inddrager eleverne ift den der med at vurdere sig selv. Men lige pludselig kan jeg bare se, hvordan at jeg kan bruge MinUddannelse til at komme hele vejen rundt. Jeg synes, det var mega hårdt i starten, men jeg synes (...) det synes jeg stadig, det er, men jeg synes, jeg er blevet meget skarpere som lærer ved at blive tvunget ud i at skulle tænke i de her læringsmål. Jeg kan blive sådan helt snakker nu (...) med det samme begynder at snakke om, at jamen vi skal da også have den der bog eller det her tema en eller anden gang. Så at vi snakker de her aktiviteter, fra at vi er skarpe i at snakke om, hvad er det egentlig vi vil lære? Jeg kan mærke, at den er ved at komme ind på rygraden af mig, og (...)

H: Er det hos dig, eller er det hos dine kolleger også?

K: Jeg tror, det lige så stille kommer, men det er en kultur, og det er sådan en, man lige kommer tilbage til, at der var jo også lige det der, der var super godt. Men jo flere gange, man har snakken, og man prikker til den der i de der forskellige fora, man er i (...) og hvad er det så, man skal lære her,

så breder den sig jo også mere og mere. Men det er rigtigt lige nu (...) og der er det mig, der kan mærke det, men hvis jeg kan mærke det, kan det også være, det har en afsmittende begejstring.

J: Vi har haft (...) jeg bliver nødt til at sige, at vi har haft lidt it-udfordringer herude, og det irriterer os, men det er jo ikke programmets skyld. Men det har gjort, at nogen sådan har åhhh, så laver man det på papir.

K: Men det hænger sammen nu. Det her med for det første at blive skarp i at få lavet nogle mål, det delagtiggør børnene helt anderledes. De er med inde på MinUddannelse, se det der, hvordan det er komplekst at læse, så alligevel så kan de være med der, de kan åbne det. Jeg lægger opgaver ind der, de henter (trækker) dok-dokumenter ud fra dét system. Ved at det hele er det samme sted (...) jeg er lige oppe og kigge, hvad var nu læringsmålene, ok, så er det måske bare den her bog, vi arbejder med, en almindelig arbejdsbog med noget stavning. Men alligevel så kan jeg lige få fulgt op på, at de så rent faktisk så også har lært det her omkring stumme bogstaver? Nå, men så kan jeg lige selv lave et dok-dokument, hvor de skal forklare et eller andet.

H: Så hvad er det for en vide det her data, det bringer?

K: Jamen, det bringer, at jeg lige pludselig er mere skarp på, at det, de viser mig, de kan, det er bundet op på rent faktisk det vi arbejder med. Det bliver ikke bare, at jeg nu sidder fx med en stil, det er jo også data, ikke. Men jeg kan jo vælge, hvor meget jeg vil trække ud af den og have som fokus-punkter og give dem tilbage, de skal forholde sig til. Og sådan er det jo, uanset hvad vi arbejder med. Det der med at holde sig skarp på, jamen hvis det er jeg har valgt, at det er lige det her, jeg har valgt, at vi skal arbejde med nu (...) de her mål, så er det ikke alt muligt andet, jeg bringer i spil tilbage til dem. Og der synes jeg, at MinUddannelse hjælper mig, fordi det hele er i det samme system. Samtidig med at det her med at jeg kan direkte gå ind og give feedback på det, de laver. Jeg har også haft store udfordringer med den tid, vi har ift. at få kigget deres ting igennem rent faktisk. Ved at det ligger her, og de sender det til mig, jeg kan hele tiden lige gå ind og følge med, hvor langt er han eller hun? Så det er blevet meget mere nært for mig, det de laver. På sigt skal de jo så også være med til og så vurdere det arbejde, de laver ud fra de der læringsmål. Men der er vi bare ikke så langt endnu. Men jeg må sige at (...) det var egentlig fordi, du spurgte, hvad det var det gav.

D: Det er jo virkelig komplekst det her fænomen omkring dataindsamling, og vi har snakket meget om at fange data, når det ligger som sådan et dokument eller på skrift eller som en prøve eller en skriftlig fremstilling. Hvordan tænker I data, når det er i den mundtlige del af undervisningen? Fordi den mundtlige (...) hvad kan man sige (...) område i undervisningen fylder jo vildt meget.

J: Altså, det er rigtigt, som du siger, Dorthe, at data (...) og det er nok også den, som vi holder os mest eller har mest fokus på, det er det, vi ser med øjnene altså de test osv. Jeg glemte for øvrigt også i den forbindelse trivselsmålinger, noget vi anvender rigtig meget her på skolen, fordi ledelsen har sat optik og hver fase har på baggrund af den trivselsmåling som eleverne har foretaget nogle områder, som man arbejder med i fasen, som man skal have gjort bedre. Vores fase er det bl.a. det her inddragelse af eleverne i undervisningen, som de i hvert fald har peget på, er en problemstilling. Men selve den her snak i klassen, jeg var inde på før, som vi i hvert fald tidligere brugte (...) bruger (...) jeg tror egentlig, mange bruger den, men de har måske svært ved at sige, at det er data, man anvender. Tag et eksempel fra i går, hvor jeg stopper op på et tidspunkt, jeg havde noget omkring brøker, så skriver jeg en problemstilling op på tavlen, får dem lige til på 5 minutter at reflektere over den og komme med en løsning på nogle ting, så skal de efterfølgende lave en historie selv på baggrund af det, jeg så har prøvet at formulere. Og det er mest det for at se, har de faktisk (...) har de opgaver, de har siddet og lavet, kan de føres over i en anden kontekst, og er der en engagement i det? Da jeg spurgte dem, om det, der var oppe, det spørgsmål, så fik jeg lige hurtigt et view ud over med håndsoprækning, hvor er de henne? Det var ikke kun to, der rakte hånden op, det var heldigvis 18 ud af 23, så kan man ligesom sikre, ok, så er vi dér, hvor jeg faktisk godt kan gå et skridt videre. Men det er jo de der små stop, som man skal (...) nu har vi jo snakket meget om de her power breaks, men det er i hvert fald dér, hvor man kan bruge en anden måde lige at komme ind og så lige få lavet en evaluering på, er jeg faktisk også ift det her læringsmål på rette vej? Og så kan vi ellers gå videre med nogle ting og lave et stop igen. De der stop, det er i hvert fald noget af det, jeg har lært fra tidligere år, at det er for mig lige den der indikator, den lakmusprøve en gang imellem i min undervisning: bevæger de sig i den rigtige retning, er der nogen, der er stået fuldstændig af. Ja, jeg kommer selvfølgelig rundt, men engang imellem så har jeg simpelthen svært ved at nå alle sammen. Man kommer lige rundt og kigger i øjnene, forstår du det? Så de stop har faktisk haft en stor effekt, lige at sige: godt, nu har jeg lige skrevet en opgave op her, kan I lige snakke sammen to og to om den her og så på baggrund af det, jeg hører det alt folk rækker hånden op, det er den data, hvor jeg lige siger, ok vi er der, hvor jeg godt kan bevæge mig en tak videre. Det er i hvert fald den, som jeg

bruger i snakke nede i klassen. Og så er der så den der refleksion, som vi jo selvfølgelig får via Mi-  
nUddannelse, med stjerner og så selvfølgelig også noget, hvor de kan reflektere. Men det er selvføl-  
gelig også nogle af de snakke, vi har nede i klassen, som en slags evaluering på tingene. Og det ved  
jeg godt, det er svært lige sådan at definere, hvor dataen er, men det er jo det man hører og iagttager  
som lærer, hvor man ser, bevæger man sig rigtig hen. Og der har du jo fuldstændig fat i den lange  
ende, K: Vi lærere er jo meget forskellige, hvad det er for signaler vi (...), og derfor har det hjulpet  
os, at vi er blevet skarpere omkring læringsmål og tegn på læring, sådan så vi faktisk også igennem  
det kan få det sat ind i en ramme. For hvad er det rent faktisk, vi spørger om? Hvad er det så lige vi  
skal holde os koncentrerede om, at børnene har lært? i stedet for det bliver bare sådan: nå men det  
ser ud som om, de er engagerede, og så kan vi gå videre, men det er i 47 forskellige retninger. Så  
det er dér de der læringsmål, de har deres værdi, og vi kan bruge dem til at indsamle data, fordi det  
på en eller anden måde afklarer, hvad er det, vi kigger efter.

D: Men kunsten er jo netop også, at når man forsøger sådan at iagttage børnenes deltagelse, at det så  
deltagelse a la "jeg synes egentlig, det er meget sjovt det her" eller er der tale om læring? Er I med?  
Eller hvad har I egentlig lært? Altså den her overgang fra, at det ikke kun er deltagelse, men at det  
også er en erkendelse af, at jeg har flyttet mig læringsmæssigt

K: Jeg tror da også, at det der med, at vi har I-pads, det har da også gjort rigtig meget fx i forhold til  
sprogundervisning eller bare i dansk. Det der med at man med sin I-pad har mulighed for at give for  
som lektie, jamen i 1. klasse at optage din læsning af nogle sider og så gøre det med jævne mellem-  
rum, ikke. Det der med at man ret tydeligt kan se sammen med eleven: hold da op, hvordan var det,  
at du læste den, og hvordan der var lidt hak i det, jamen nu læser du jo helt flydende. Altså, jeg ved  
ikke, hvor meget (...) men på min søns skole bruger de meget I-pad i engelsk- og tyskundervisnin-  
gen. Og jeg kan høre dem komme hjem og sige, hold op mor, vi skulle vise det her, og jeg skulle  
bare tænke lidt på at tale lidt langsommere, og da jeg så indtalte det næste gang, så kunne jeg også  
huske, at jeg blev meget mere tydelig. Og det er da nogle af de her ting, vi også skal give hinanden  
som ideer. Det kan da være en tysklærer vil tænke, ja, det er sgu' da smart, det skal jeg da gøre no-  
get mere. Så redskaber, værktøjer giver os nogle muligheder.

J: Ja, for det er netop en af de ting, når vi nu snakker data, så har vi jo en tendens til at kigge på de  
her færdigheds-/vidensting, men det er jo kompetencerne vi jo også nogle gange vil have noget data  
ud fra. Og se, hvad har de? Kan de rent faktisk overføre det til noget? Og det er jo nogen af de her

fokuspunkter, som vi i hvert fald snakkede om den anden dag i matematikudvalget. At det bliver vi nødt til at gå ind og kigge meget mere på. Hvordan er det, at vi kan lave nogle optimale situationer, hvor de får det bragt i spil, og hvordan er det så, vi trækker data ud fra den del?

H: Ja, det er nemlig det sidste, jeg godt lige vil spørge om omkring det her data. Hvilke metoder I anvender?

J: Snakker du sådan helt back basic, hvad man kunne gøre?

H: Ja

J: Som jeg nævnte herovre, da vi kørte vores projekt, så opstillede vi ofte sådan en problemstilling som afslutning på temaet for at skubbe det væk fra bøgerne og alle mulige andre ting, vi havde lavet, for at de ligesom ikke vidste, hvad det var for nogle værktøjer, de skulle anvende. Og vi så så jo selvfølgelig kigge på, brugte de nu de begreber, som vi havde snakket om? Brugte de nogle af de metoder, som vi havde arbejdet med til at løse den her problemstilling? Nu har vi MapUp, det er et digitalt løb, man kan gå rundt der (...), nogen gange kan jeg godt bede mine elever om at lave deres eget MapUp-løb for at se, kan de bringe det over i noget, kan de stille nogle spørgsmål (...) altså alle mulige forskellige (...) Og der har du jo ret, vores Ipad er jo fantastisk med nogle rigtig gode programmer, som kan være med til at præsentere noget, en eller anden form, eller de kan måske komme ned til nogle mindre elever og forklare det der. Det er jo der, hvor kompetencerne (...) hvor man i hvert fald kan iagttage deres kompetencer. Men det er jo igen svært, noget fluffy noget. Hvad er det for noget data, jeg trækker ud, hvis ikke man har lavet de her læringsmål? Det er ligesom læringsmål, der bliver omdrejningspunkt for det. For ellers kan jeg stå og kigge på de her elever og sige, nåh, det er de dygtige til. Men jeg bliver nødt til også at kigge på, kan de det?

H: Hvordan vælger I mellem de forskellige metoder?

J: Jamen, jeg tror egentlig, at vore fase, fase 4, at vi skal have bredt paletten ud. De skal have lært nogle forskellige programmer at kende, så de på et tidspunkt, når de kommer op i 8.-9. klasse kan tage det program til den rigtige problemstilling. Sådan for vores vedkommende er det meget, at de skal have lært nogle ting, det kan de også i 4.-5. klasse, men vi bygger ligesom ovenpå, for da er du

måske på 6.-7. klasse lidt stærkere i at kunne anvende telefoner og Ipad, hvor det ikke bare er spil, men hvor de rent faktisk godt kan gå ind i programmet og blive klogere.

H: Blive klogere på hvad?

J: Jamen, blive klogere på programmet, anvendelse af programmet, til at faktisk at bringe deres kompetencer i spil. Hvorimod en tegning, ikke, det er selvfølgelig også at bringe sine kompetencer over på det her papir, men der har de nogle forkundskaber. Ofte skal vi forklare dem et eller andet først, for at de så kan bringe kompetencerne ind i det. Så der er sådan to ben, de står på.

K: Altså, jeg tror faktisk, at på fase 3 (4.-5. årgang), at de lærer rigtig mange redskaber at bruge. De bruger Key Note rigtig meget, når de bruger Eye Movie for at (...)

H: Det er sådan set mere jeres metoder, jeres (...) det er hvilke metoder, I anvender til at evaluere efter. Altså det kunne være fx at Ipad'en, men det kunne også være dine pauser, og ift læringsmål.

K: Altså, fx hvordan (...) hvad er det, jeg betragter på et produkt, de laver?

H: Ja, det er hvordan det er, du evaluerer, om du har nået det, du gerne ville med din undervisning?

K: Jamen der vil jo dels være det der med, hvor jeg jo netop synes, at MinUddannelse har hjulpet mig rigtig meget, fordi jeg har mulighed for hele tiden at komme tilbage og se, hvad de har gang i. Og det er jo næsten lige meget, om det er et mundtligt produkt, eller om det er et skriftligt produkt. Jamen så bruger jeg fx sådan en Kahoot, det er sådan en, som de synes er en rigtig sjov quiz. Men der har så rent faktisk mulighed for, når jeg har lavet noget der, at gå ind bagved og se det data, så jeg ikke bare (...) børnene kan ikke se, hvem der har svaret, men jeg kan godt se en profil bagefter. Hvem der rent faktisk har haft nogle rigtige. Så det er mere at gå et step videre hen og så udnytte det.

H: Jeg tænker også i matematik, det her med at en mat-prøve fx måler én ting, men det at få den til at arbejde fx projektorienteret, det er det, jeg hører dig sige, sådan at man kan se deres kompetencer. Altså det er det der med, hvordan man vælger enten det ene eller det andet.



J: Jamen, jeg tror ikke, jeg vælger det ene frem for det andet. Jeg laver evalueringsark nede i en klasse efter et endt emne, som egentlig er formel. Altså, det er nogle, der er lavet ift. bogen, og som jeg måske kan korrigere en lille smule i. De fortæller mig én ting, som er meget vigtig. Og så nævner jeg det her i den daglige undervisning, hvor jeg også ser efter, om vi er på rette vej. Det kan også være en almindelig færdighedsprøve, som jeg kører hver 14. dag for ligesom at se, er der også progression all over. Og så er der de her (...) men jeg synes, de er svære, jeg bliver nødt til at sige, jeg vil gerne være ærlig og sige, jeg bruger ikke MinUddannelse nok, altså det gør jeg ikke. Og jeg bruger måske heller ikke nok refleksion på, om de kan bringe kompetencerne i spil i de her åbne opgaver. Det bliver mangfoldigt. Jeg laver sådan nogle stikprøver ligesom ser, jo vi er vist der. Og så på baggrund af de her evalueringsark, der samler jeg ligesom data.

Jeg synes året, I nævner det selv i et af spørgsmålene, jeg synes, tid er et essentielt omdrejningspunkt omkring alt det her. Jeg synes, vi er blevet bombarderet meget igennem det sidste stykke tid, og det gør, at jeg i hvert fald godt kan mærke, at jeg har slækket lidt på læringsmålene og evalueringen på dem. Desværre. Jeg var meget skarpere for (...) hvis I var kommet for et år siden. Jeg synes måske, jeg har mistet lidt orienteringen lige nu. Og det er grimt. og jeg sidder jo egentlig ikke og har så meget undervisning, jeg har også lidt tid ovre på KPC, eller (...) ikke at det giver mig mere tid. Men en lærer, der er ude i 25 timer og undervise eller 26-27 eller hvor meget det nu er. Jeg kan fandme godt forstå, hvis det er problematisk at gå ind (...) specielt hvis det er de der fluffy (...), hvor det er noget, hvor man ligesom kan sige (lave en skrivelyd), ok - 47 rigtige, vi er på rette vej. Så er det lettere.

H: Men bliver man en mere kompetent lærer, synes du, af at bruge data?

J: Ja, bestemt da. Min undervisning har været skarpere, end den er lige nu. Det er jeg sgu' helt ærlig omkring. Da jeg var inde og reflektere med ungerne og og nogle af de her feedback, der synes jeg, at jeg havde mere fingeren på pulsen omkring børnene. Nu har jeg det via datablade med rigtige og forkerte. Og det er også godt nok. Men jeg savner, og det er jo et spørgsmål om, hvordan jeg lige får det bragt i spil, jeg ved ikke lige rigtigt, hvad det er, men jeg har været lidt her, hvor jeg ikke har følt overskuddet til at skulle reflektere efterfølgende på alt de data, jeg har fået. Og det er møg ærgerligt, men jeg er hudløs ærlig her.

D: Men jeg synes, at vi skal begynder at vende fokus mod teamsamarbejdet, fordi du taler lidt om, hvordan der var tid til sammen med kolleger at reflektere over den måde, I arbejder på. Og du nævner også ordet 'kultur' og udfordringen med at være forskellige steder. Kunne I prøve at sige lidt om, hvilken betydning - eller mangel på betydning - samarbejdet har omkring indsamling af data og anvendelsen af data, når I arbejder sammen med dem, I nu arbejder sammen med?

K: Jeg synes faktisk, det er svært. Men det er også et eller andet med, at på en eller anden måde er det ikke det, jeg synes, er vigtigt for et teamsamarbejde. Men igen så er det også lige jeg sidder og tænker: hvad er det så for en data vi snakker (...) Sidste gang vi snakkede om data, der havde vi også den der i spil - de daglige iagttagelser, som jo også er data. Og dem udnytter jeg jo rigtig meget sammen med mine teamkolleger. Men jeg trækker ikke (...) vores undervisning vi er ikke særligt meget på tværs af klasser, hvor at det er data, der gør, at vi er på tværs. Altså, vi er rigtig meget (...)

H: Men hvad så i din funktion som læsevejleder?

K: Så det er det team, du tænker på?

H: Det kunne det være.

K: Ja, ok, men det er fordi jeg sidder og tænker nu som lærer og brugen af data. Der kan jeg simpelthen ikke se, at vi har det ret meget i spil. Men som læsevejleder og læringsvejleder er det jo enormt vigtigt, fordi det er lige præcist det jeg har, der er mit holdepunkt. Jeg kan tale med nogen og skabe en struktur for det, vi skal snakke om og gerne gøre dem mere kompetente inden for noget særligt. Men det er jo dataen, der skal bruges til det.

H: Altså, det kvalificerer drøftelserne. Hvorfor?

K: Det er fordi, at fx hvis jeg bare helt konkret kom som læsevejleder til 2. årgang fx lavede en læsekonference, og jeg spurgte: ok, hvordan læser de så i din klasse. Kan du sætte ord på, hvordan læser Mathilde? Hvordan læser Sofie? Jamen de læser da sådan meget godt. Vi har ikke noget holdepunkt der. Hvis vi kan starte med at kigge på, hvad viste testene? Den test var en afkodningstest. Hvor meget siger den test så om hendes samlede læsning, for det er jo bare, hvad hun lige kan læse

af enkeltord. Hvad så med hendes læseforståelse? Den kan bruges til at brede ud bare hele min forståelse af, hvad er læsning. Der vil også sidde nogen og tænke, hvad er læsning? De har tankerne på et eller andet, men jeg vil sidde med en helt anden tanke om, at læsning er mange ting.

(45.40)

J: Du bringer det der med kultur ind. Og du har også nævnt selv det der med kultur, det kan jeg huske, K, da du kom fra en anden skole. altså der er ingen tvivl om, at vi har haft en kultur tidligere, helt op til (...) og vi har den også stadig meget, det er, at man har lavet iagttagelser eksempelvis af en elev, en træls elev, og så bliver historien en træls elev, der slet ikke kan noget. Og det har vi jo snakket meget om, at så vil de gerne have symptombehandling, at os fra KPC vi skal komme ind og udøve brandslukning. Så er KPC blevet brugt til (...) kom lige med værktøjskassen, og så skal vi lige have ham fixet. Og så kan vi ellers gå ud igen. Og det er der, hvor jeg i hvert fald (...) og det ved jeg også, at du gør, Kristine, bruger nede i faserne den her med at skabe en anden historie. Altså ok, hvis ikke han kan det, hvad kan han så? Er der nogle ting, han kan? Og det er faktisk også derfor, vi bruger en skabelon, når vi holder de her møder. Ligesom at få kigget: hvad er det, der fungerer også? Og jeg er jo nærmest blevet sådan en Rasmus Modsat, når vi har haft de typer elever inder, og det er blevet sådan den der omgangstale, det der med "nå men han er træls, hans skal fandme også bare" (...) hvorfor bliver han ikke sendt over i en specialafdeling (...) til at få vendt historien om, til at sige: jeg synes (...) jeg havde faktisk en rigtig god oplevelse med ham. Og at vi får kigget på ham mere bredt og se, hvor er potentialerne henne til, at vi faktisk kan få skubbet op (...) Det er nogle data, vi skal ind og kigge på. Det er at vende vores optik mode det data, som ikke fungerer. Det er derinde i maskinrummet, hvor alt er gået i stykker over til der, hvad er det, der fungerer, hvad er det, vi kan bygge oven på?

D: Er det dig som KPC-medarbejder, som kommer ud i teamet (...)?

J: Nej, jeg tror sgu' bare (...) jeg tror, det er en tanke i hovedet. Vi går jo også og snakker en gang imellem (...)

K: Jan, han er meget mere positiv, end jeg er.

J: Nej, det tror jeg ikke, du er. Men det er en irritation over (...) det er nok også noget med, at vi har læst osv. Når man har læst de ting, som vi har læst, så gør det måske også, at vi ser mennesket fra nogle andre perspektiver. Vi ser det lidt fra barne- og børnehøjde, vi ser det fra forældre (...) Og jeg ved da godt, at før jeg gik i gang med at læse, da så jeg det kun fra lærerperspektivet: Nu må de da også snart kunne forstå, hvorfor at tingene er, som de er, og hvorfor kan han ikke bare gøre sådan? Til at man faktisk kigger, nå men han er jo måske (...) han har måske en diagnose, som vi kan hjælpe ham lidt på vej med, han har måske dysleksi, altså, som vi kan hjælpe ham på vej med. Hvor har vi ham henne? Hvad for et trappetrin er vi på? Hvad kan vi putte oven på? Og hvor er vores indsats henne fra KPC? Men lige så meget til at skabe en kultur i hvert fald (...) jeg kan kun gøre det i den omgangskreds, jeg går i og sige ligesom: ja, men I skal ikke gå i jeres hoveder som lærere om tro, at han kan komme ud på en specialafdeling, for det gør han ikke. Vi skal have løst det. Og hvordan får vi løst det?

D: Men I taler om noget, jeg synes er rigtig, rigtig interessant: Den her relation eller dynamik, der er i teamet, om det er et sprog og en viden, altså om det er et sprog, I bruger og en viden, man anvender i teamet som ligeværdige kolleger, eller er det en skabelon eller et sprog, man har med sig i værktøjskassen, når man træder ind som vejleder. Altså du siger lidt, K, at det er faktisk ikke et sprog jeg bruger fx at snakke data, eller vi kan godt italesætte "han er også bare sådan en bandit, kan vi ikke bare proppe ham på en anden skole. Hvorimod når man så kommer med sin vejlederrolle og den viden, man har med sig, så bliver det sådan en anden tilgang, man har til samarbejdet om eleverne. Det var et mærkeligt spørgsmål.

J: Nej.

D: Der skulle et spørgsmålstegn bagefter.

K. Altså man kan jo sige, at ved at man er vejleder, så har man jo ikke ret mange teams, man er i, så på en eller anden måde så giver det jo lidt sig selv, fordi jeg sidder med to andre dansklærere (...) og så sidder jeg lige og tænker: jamen snakker jeg anderledes med dem, end hvis jeg netop blev bragt i spil nede i 2. klasse (...)

H: Men hvis man så i stedet for at tænke teams bare tænker samarbejde.

K: Ja, hvis vi tænker samarbejde, så kommer jeg jo med en anden opgave som vejleder.

D: Ja, du deltager på en anden måde. Du har en anden rolle.

K: Ja, helt sikkert, en helt anden rolle.

J: Der er en kæmpe forskel, når man træder ind i rummet som vejleder, eller man træder ind som person. Altså det (...) når jeg nævner det, jeg nævner, så har det været en tanke om, at jeg synes, der har været meget personlige synsninger omkring eksempelvis en elev. Hvor jeg synes, vi skal have bragt det over i en professionel sammenhæng og så have kigget på nogle ting. Og det har jeg tænkt sådan lidt (...) det kan jeg ikke gøre ved at komme ind som en vejleder eller noget, fordi så vil de gennemskue mig lidt. Så jeg har forsøgt lidt, og jeg ved godt, at det er at manipulere lidt med dem jeg så går med (...) nu siger jeg det kun til dig, K, du skal ikke sige det ud af lokalet her, men det har også ved noget med at skabe et andet rum og prøve at se, om man kan påvirke nogle af sine kolleger til at begynder og tænke lidt i samme baner, altså for mig i hvert fald, i den professionelle (...) hvor man kan kigge lidt på eleven med andre øjne og prøve også at finde positive vinkler på det.

H: Og det er det, du bruger skabelonen til? Så kigge man efter nogle andre ting eller havd?

J: Ja, men jeg ved ikke, om jeg har en decideret skabelon, jeg tror bare, det har været en tanke om at gøre vores team mere skarp i de iagttagelser, vi foretager os. Jeg kommer ikke ind med en eller anden (...) den her skabelon som den her, det er en, vi bruger, når vi har en elev, hvor der er blevet lavet en indstilling. Men når man kommer op fra gange og siger: åh, nu er jeg træt af ham og ham. Jamen så er det nok ubevidst den her, jeg fører med ind og lige som siger: jo, jo, men han er jo også der, hvor han (...) osv, prøve ligesom at få kigget på nogle ting og så siger: men han kan også det her, og hvad viser prøver? Går han igennem progressioner? Det er jo det, vi kigger på, og det er jo det, vejleder også altid går ind og kigger på: er der rent faktisk en progression? Fordi vi kan godt se, jamen han kan jo ingenting. Jo, vi kan faktisk godt se ud fra Beregneren, han har rykket sig derfra og dertil. Han har måske rykket sig endnu mere.

D: Så det handler om, hvad er det, der dominerer lærernes forforståelse? Er det synsninger, eller er det i virkelighed viden?

J+K: Ja.

K: Det har rigtig meget at sige.

H: Men hvad betyder det for det sprog, altså for det, man taler om? Altså om man taler om synsninger, eller om man taler om, at det er det her, jeg har observeret

(52.18)

J: Der er jo kæmpe forskel, om det begynder at blive personlige iagttagelser, for så bliver det jo så indsnævret og med manglende perspektiver på, eller manglende syn fra forskellige vinkler i forhold til, at man faktisk går ind og bruger en manual eller et eller andet, som kan gå ind og guide en, hvor man stiller sig selv lidt på sidelinjen og bliver sparret og vejledt og man modtager, og man bliver klogere på sig selv, i stedet for den der synsning, som ikke i mine øjne flytter os ret meget. Der er ingen progression i tingene. Og det er en kultur, som vi i den grad skal have ændret her på skolen, og som jeg synes, nu snakkede I selv (...) nu bringer jeg ledelsen (...) nogen i ledelsen har forståelse for. Nogen har måske lidt (...) blinde øje til den del. Og det er sgu' helt ærligt, altså det tror jeg, er generelt på alle skoler, de drukner i alle mulige andre ting. Men kultur skal ændres, det tager sindsygt mange år. Og vi er gået fra en eller anden data, vi trækker, nå men vi har klaret os godt i (...) det er jo det, vi altid siger, vi klarer os godt i færdigheder i prøverne, når vi kommer i 9. klasse. Vi er altid blandt top 100 i landet. Fint. Men (...)

K: Der er bare også nogle faremomenter i det, fordi vi kommer alle, når vi mødes ind til noget, med hver vores sandhed. Nu siger du det der med, hvad er synsninger, hvad er data. Men den enkelte vil jo komme med sin sandhed og synsning af ens sandhed. Jeg sidder også og tænker, nogle gange når vi sidder til de her møder, nogle af dem der kommer med data (...) vi kan også sidde til møder med skolepsykolog, eller der kan komme nogle andre fagkompetente folk, på samme måde som jeg kan risikere at sidde med nogle (...) I kan jo selv høre, hvordan Jan omtaler mig (...) det er jo næsten ikke til (...) man kan blive betragtet som en, der ved noget mere.

J: Det er i positiv forstand, jeg faktisk siger det, men der er også med til at ændre vores kultur.

(K og J taler i munden på hinanden)

K (...) det er pissefarligt, fordi (...) uanset om det er skolepsykologen eller hvad det er, deres data bliver altså også på et eller andet tidspunkt forældet, altså deres viden om (...) der sker hele tiden noget ny udvikling, og så sidder man med nogen, som er positioneret højere. Jeg kommer også der som læsevejleder eller læringsvejleder, og nogen gange får jeg sagt noget værre bævd, der bare overhovedet ikke er rigtigt, det kan være, jeg har misforstået et eller andet eller sådan noget. Og jeg synes (...) det der med (...) nej, men der er bare et eller andet i hele den der måde, altså det der med at vi begynder at snakke omkring det der med at hvis man har data bag sig, men altså det der med synsningerne. Og jeg kan godt komme med noget, men jeg kan også godt misfortolke det på vejen.

J: Jeg tænker faktisk heller ikke vejlederne altid skal bringes i, at det er dig der kommer med de vise sten, men dig der provokerer (...) Det er jo derfor, jeg også fremhæver dig, det er, at du kan få de andre til at reflektere og gå fra sine egne synsninger til faktisk at sige: nu snakker vi sådan om synsninger og data, hvor du så kan stille spørgsmålet: og på baggrund af hvad, kommer du frem til de her (...) den her evaluering på det? Det er jo det, vejlederne er uddannet til at være stærke i. Og det er jo den kultur, som jeg vil have bragt, eller som jeg synes kunne være spændende at få bragt mere frem i vores (...) her på skolen. Det er, når alle lærere og pædagoger begynder at tænke i bannere, at man faktisk selv begynder at stille spørgsmål til sine egne data. Siger: Jeg synes, han er træls ham her, og han kan ingenting, men hvis jeg nu går herud (...) altså, at vi gør dem mere (...) Og det er det, jeg mener, er vejledernes primære funktion, fordi nej, I er ikke klogere end alle mulige andre, fordi der sidder nogen, der også har undervist i mange år, men I har nogle spørgeteknikker og nogle redskaber til faktisk at få et team til at reflektere mere og kan gå dybere ind bag sin egen og se måske, hov, hvad kan vi gøre bedre, hvordan kan vi optimere processerne for at klassen, ikke bare den enkelte elev, men klassen bliver stærkere og lærer mere.

H: Men I er begge to inde på det næste, vi gerne vil snakke med jer om: det her med evalueringskompetencer. Så hvad er de, I synes, man skal vide noget om, når man anvender data? Og det kan være typer af data. Det kan også være metoder. Hvad er det for en viden, altså det er også det, du siger, tænk, hvis det er forældet data, de har. Så hvad er det, man skal vide noget om, hvis man anvender data? Hvad synes I, der er vigtigt?

K: Jeg tænker i hvert fald, hvilken tilgang skal man komme med. Jeg synes, det er ret vigtigt, at man kommer med en rimelig ydmyg tilgang på en eller anden måde. Altså nu kan jeg lige pludselig

mærke, at jeg sidder egentlig og tænker på de der (...) det kan være de der AB-møder og sådan noget, hvor nogle gang jeg kan sidde og have en fornemmelse af (...) det har vi da også snakket om, det der med så sidder der nogle fagfolk, der kommer med noget, og det kan være en skolepsykolog, en WISC-test, så må man da virkelig sidde og tænke, her er da noget data. Og det der med, den kan også blive for meget sandhed, hvor man kan sidde sådan helt og tænke: der er et eller andet her, der er noget miskmask, men det er den mest endegyldige data, vi har.

H: Men oplever du så, K, for det er jeg meget enig med dig i, at (...)

K: (...) at det bliver sandheden, og det er den, der bliver leveret videre, og så er der ikke rigtig andre muligheder.

H: Er der ikke det? Har du ikke nogle muligheder?

K: Jeg kan godt sidde og få den der følelse af, at det bliver jo utroligt personafhængigt, hvem er det, der lever dataen, der gør, er der adgang for andre muligheder? Er man ydmyg over for, at data kan jo (...) der er jo ikke ret meget data, vi har, der er sort-hvidt. Der er jo ikke nogen test, hvor man kan sige: "og sådan er et barn på grund af det".

H: men oplever du, at man lytter mere til dig, hvis du så også kommer med data?

K: Ja. Det er den største forskel for mig på min gamle skole og komme til den her skole. Jeg synes jo på mange måder, at der bliver lidt uro over (...) altså ved at, det må jeg sige (...)

J: Det, som jeg synes er lidt (...) nu nævner du eksempelvis en psykolog, der kommer (...) det er, så går man lidt tilbage til den gamle kultur. Fordi så kommer de her team ind, og så får de bekræftet, ja, det her barn, det er sgu' også en idiot.

K: Eller det modsatte.

J: Ja.



K: De har da slet ikke (...) det der med, at man går tilbage og føler, at man slet ikke er blevet mødt eller hørt, fordi mit data det siger noget helt andet end det, hun siger.

J: Men dataen, når de nu kommer, fordi data skal vi jo bruge i sådan noget her, og det, der bliver arbejdet med, og som jeg faktisk synes, at fase 1 og 2 er længere med, end vi er i 3,4 og 5, og jeg selv repræsenterer en del af det, det er, at den data så bliver brugt til, hvordan kan teamet så på baggrund af det her data lavet nogle optimale betingelser, som kan gøre tingene nemmere og mere optimale. Samtidig med at vi også er begyndt nu her senest og ligesom at lave nogle observationer og have nogle observationsskemaer med ud og så se: er der nogen progression i det her? At man faktisk så har et skema, man kan stå og iagttage, hvis det er Peter, der sidder dernede og flyver rundt, at man faktisk kan begynde og lave nogle iagttagelser. Så bliver vi måske mere koncentrerede omkring den data, sådan daglige data, er det formiddag, middag, eftermiddag han kammer ud? Er der frikvartererne osv.? Så det er faktisk noget af det, jeg har bemærket de sidste mange møder, vi har haft eksempelvis med en psykolog, det er, at der ryger et skema i røven af det, et observations-skema, som så gør, at næste gang vi snakker, så er det rent faktisk, så er vi måske lidt mere stærke i, hvor det er henne, at han har de problematikker. Om der er også progression i det. Fordi nogen gangen så sidder vi til et opfølgingsmøde, så siger vi: Har der været en progression? Jah, men den anden dag der gjorde han sådan og sådan. Så er det fint, at vi kan faktisk bruge nogen data, hov her har vi faktisk et skema, vi kan se, at over de sidste 4 uger, at fra at gå (...) og så ved jeg godt, det er tal, at der er vi faktisk kommet over på en 4,2.

K: Men det er fordi, du snakker om, hvordan man strukturerer, altså det er et hjælperedskab for de lærere eller pædagoger, til at strukturere deres iagttagelser til at genskabe data (...)

J: Ja, men også til at gøre, som vi snakkede om, at det bliver øjnene, der bare ligesom ser i øjeblikket, men at der faktisk er flere fra teamet, der skal udfylde den her.

K: Men det, jeg snakker om, det er formidleren af data.

J: Det ved jeg også godt.

K: Altså, at det er bare (...) der er noget sprængfyldt, noget sårbart det.

J: Bestemt, ja.

D: Men det er der vel i virkeligheden altid i ens kompetence til dels at vælge ud, hvad er det, jeg vil kigge efter, og hvordan bruger jeg det. Og det er jo alt lige fra en WISC og så til en læseprøve i 9. klasse.

K: Ja. Men vi kan jo sige, at vi har bygget vores system mere op på det, ikke. Ved at vi nemlig laver alle de her vejledere, der skal komme ud, ikke. Jeg har det bare nogle gange sådan, hvor jeg tænker: Hold kæft, hvor er jeg privilegeret, fordi jeg er ikke kloger, jeg får bare lov til at være med i sindsygt mange fora, hvor jeg får alle mulige oplysninger. Så jeg bliver et bibliotek for oplysninger, og så er det klart, at jeg ved meget mere end alle mulige andre. Fordi de har ikke været (...) de har ikke haft chancen for at høre de samme ting.

H: Men oplever I så, at I har den nødvendige viden om data og evaluering?

K: På mange måder synes jeg faktisk, at jeg sidder med rigtig meget viden. Min kæmpe udfordring, det er, hvordan få en er det egentlig, at min viden den kommer videre. Fordi der er så meget viden, men hvordan er det, jeg får det ført ud til hver enkelt, for der er jo ikke noget tankpasserpædagogik, vel. Det nytter ikke noget, jeg bare står og siger det til J, og så har han fanget det, vel.

H: Men den almindelige lærer, har den den nødvendige viden?

K: Det tror jeg ikke nødvendigvis. Nej, og det er derfor jeg siger, at det kan faktisk være frustrerende at være til nogle møder, fordi jeg sidder jo ikke og tænker, jeg er klogere end dig. Men jeg sidder og tænker, jeg sidder inde med mere viden end dig. og jeg kan sgu da godt forstå, at du har svært ved at forstå nationale test, jeg har været til mange heldagsmøder omkring det, altså kurser. Og det er det farlige med alle os vejledere, fordi ja, jeg bliver mere en, og de skal tage at lytte til mig, fordi jeg ved rent faktisk noget, men det er jo problematisk.

J: Jeg tænker lige, når nu de der observationsskemaer bliver bragt i spil og teamet bliver sendt tilbage og ligesom siger: nu har vi 4 uger, så laver vi et opfølgingsmøde igen. Så er det også for at gøre de samtaler (...) nu snakkede vi om, at nu har vi en psykolog, der bare hælder ud, og så kan vi ellers bare tage det ind (...) og ryste hovedet (...) og så finde ud af, hvad vi så gør, til at der faktisk

kommer dialog i de møder her, at det faktisk bliver sådan, at de også, jamen vi kan jo se ud fra de her, hvad tænker du om det? Altså det bliver en snak, der kommer lige en tak højere op, end det at vi får en psykolog ind, der så bare sidder og (siger en skrivelyd) og fylder ud. Og så går man tilbage i klasselokalet, og så prøver man så at agere og navigere ud fra det, til at vi faktisk får en lidt mere ligeværdig snak om barnet, hvor man også som team har lavet nogle refleksioner på noget. Jeg ved godt, at de data måske ikke er de helt store refleksioner, men de bliver tvunget lidt ud i og så forholde sig, jamen hvad betyder de data rent faktisk. Og det der, jeg tror den kultur her, det bliver over 5, 6, 7 år, vi først får det endelige resultat. Så er vi gamle og grå og går rundt med stok og alt det. Men der er jo en lang, lang lang proces, som både Kristine og jeg vi gerne vil have, at det skulle være i morgen, at vi kunne alle sammen det her.

D: Og da snakker du ikke kun om, når I sidder til møde med skolepsykologen, men også til møde med sine biologikolleger på 7. årgang (...)?

J: Det er alle mulige fora. Det er, at vi bliver lidt mere professionelle i de iagttagelser, vi har gjort. At det ikke bare bliver dem, vi så i går, men at det rent faktisk bliver over en lang periode, at vi har foretaget nogle iagttagelser. Og det kan vi gøre på nogle af de ting i MinUddannelse og nogle andre steder, men vi har også nogle andre ting i spil, så vi kan få et helhedssyn på det her barn.

H: Jeg har én sidste ting, jeg gerne vil spørge jer efter. Det er det her med, det, du taler om lige nu, J, det her small data, det man også selv er med til at lave, og så er der national test og trivselsmålinger, som er sådan mere big data. Hvordan oplever I forskellen mellem de to? Altså, jeg tænker sådan, hvad giver mest mening?

K: Hvis jeg tænker som lærer, så tror jeg, at de fleste tænker, at det med de små ting det er det, der giver mest mening. De andre ting, det gør de, fordi det er der nogen, der gerne ønsker. Og det er fordi (...) Men jeg tænker som lærer, at fx det med de nationale test det giver mening, men det er på grund af noget viden, som de andre ikke har forudsætningen for at vide endnu.

H: Fordi du har nogle evalueringskompetencer, som de ikke har?

K: Nej, det er faktisk ikke engang fordi jeg synes, jeg har nogle evalueringskompetencer (...) Jeg har bare noget grundlæggende viden omkring noget, som de ikke har fået præsenteret endnu. Så de har ikke nogen chance for at tage stilling til det.

H: Er det fordi, du bedre kan analysere dataen, end de kan?

K: Jeg mener helt grundlæggende bare, at jeg har fået præsenteret fx Beregneren og har fået forklaret, hvad kan den her? Og om jeg så endnu var kompetent til at bruge den eller ej, så bare det at jeg ved, at den er der, og den kan det og det, det giver mig en meget mere optimistisk tanke om nationale test, end den der, der ikke har hørt om den der Beregner, der kan noget. Så jeg er ikke engang der, hvor (...) hvad jeg egentlig kan. Forstår du hvad jeg mener?

H: Ja, jeg forstår dig udmærket godt.

K: Så bare den, der har læst i Folkeskolen om Beregneren og har læst en artikel der og kan sige: Gud, den er sgu' da smart, den kan kigge på progression i stedet for bare lige (...) vil allerede der tænke, det glæder jeg mig til, vi får, så bliver det (...) jeg glæder mig til at tage nationale test næste gang.

J: Jeg bliver uden at være hovskisnovski så bliver jeg også nødt til at sige, at dem på skolen, der har læst lidt videre, er måske også lidt videre i nogle situationer.

K: Ja, men det er jo klart.

J: Og det er sådan, det er. Vi (...) jeg tror, at den læsning, man har haft de sidste par år her, har været med til at betyde for mange, der er faktisk rigtig mange, der har læst her, har betydet, at man ser lidt mere rundt på nogle ting, og man godt kan se, at man bliver nødt til at blive klogere hele tiden for at blive (...) for at være en dygtig lærer eller (...) for også at flytte sig og for at flytte sine elever.

H: Ser du en sammenhæng mellem ens uddannelsesniveau eller vidensniveau (...) at jo højere, jo mere positivt stemt er man over for det der nationale test eller trivselsmålinger.

K: Det tror jeg (...) det bliver jeg nødt til at sige, at det kommer an på, for det kan jo godt være, at du har siddet og har en kandidatuddannelse, men hvis den er 15 år gammel, så kan du ikke bruge den til en skid. Altså jeg kan ikke bruge til noget, at jeg har taget en pd i læsning og skrivning, med mindre jeg ikke stadigvæk tog til netværksmøder og dit og dat og hele tiden holdt mig opdateret. Så det handler også om, hvad det er for nogle fora, man får lov til at være en del af. Jeg føler mig ekstremt privilegeret.

J: Det skyldes jo også, at mange af os, der har læst, måske også har en nysgerrighed og at fortsætte nysgerrigheden efterfølgende, Det tror jeg (...)

K: Ja, men også en chance for at få (...) for at blive nysgerrig. Der sidder sgu´ også nogle, der gerne ville videreudanne sig, men de har så ikke bare været heldige at blive trukket op endnu. Det er da beskæmmende, at man næsten kan blive bremset. Udviklingen den næsten forudsætter, at man skal have haft et eller andet, men det er jo ikke alle, der har den reelle chance.

J: Nej, og så har vi jo selvfølgelig også nogen (...) nu skal vi passe på med at gøre uddannelse til det eneste rigtige (...) vi har også nogen, som virkelig rykker sig uden at have læst noget, men som hele tiden har haft en nysgerrighed og interesse og en åbenhed over for: jeg kan faktisk (...) jeg har ikke sandheden, jeg vil faktisk gerne ud og søge inspiration andre steder, og lade mig inspirere til og lytte til, når der kommer en vejleder. Det er også igen noget med åbenhed over for, når der kommer nogle andre.

H: Men kunne det så være den evne eller kompetence, man skal have, for at man ligesom kan se lyset i det her big data. Er det nysgerrigheden?

J: Ja, men jeg tror også, at du nævner, K, at det kræver altså også nogle manualer på en eller anden måde, at man går efter noget. Fordi nysgerrighed er ikke nok, så bliver man bare nysgerrig på noget, ikke. Man bliver også nødt til at have en ramme, hvor man kigger på det. Altså, der er jo nogle fantastisk gode ting, som man kan (...) nogle analysemodeller, som man kan gå ind og bruge i det her. Og det er måske mere det, vi måske skal have lært. Ligesom sige, at hvis vi kigger ind fra den vinkel her, hvad er det så, vi kan trække ud af data? Og hvis vi kigger herover, hvad er det så, vi kan trække ud?

D: Men ift diskussionen mellem big data og small data, altså på (skolen) kan man jo læne sig tilbage og sige: Vi klarer os rigtig, rigtig godt. Det kan vi jo gå ind og se på nettet. Og vores ledelse går til møde med forvaltningen og får lavet kvalitetsrapport, og alting er jo i skønneste orden. Kan det så ikke bare være sådan en sovepude?

K: Det tror jeg ikke, fordi jeg tror, jeg har da også fået klart indtrykket af, vi har da også fået nogle krav (...) altså vore nationale test, vi har jo ikke bare fået at vide, altså så er der bare nogle andre krav, men så stiler man jo efter (...) Vi har jo også fået at vide: Nå men så vil vi gerne have, at I har endnu flere (...) man siger, der er 80 %, nu vil vi gerne se, at I næste gang leverer 85. Så vores ledelse bliver også (...) så det får vi jo også at vide.

D: Men hvor går I fra, at I får at vide, til at det faktisk bliver en mulighed for jer at forbedre?

(1.10.56)

J: Altså det har været en hvilepude. Før du kom, var det en hvilepude, at vi klarede os godt. Der har man altid sagt, det var flot, man klappede sig på skulderen eller hinanden på skulderen og sagde: vi kører videre efter samme model. Men man har jo en ledelse nu her, der også siger ja til nogle ting. Vi har jo haft P og din kære kollega D inde til at give os noget i forhold til det der forskerprojekt, som de jo er i gang med. Vi siger ja til mange ting, fordi vi jo også gerne vil det (...) Vi har også en ledelse, der siger, det, at vi klarer os godt på karaktererne, det er super, super godt, det skal vi fortsætte med. Men det er bare nogle andre typer børn, det er en anden virkelighed, de kommer ud til, og det er nogle andre ting også vi også skal gøre dem klar til. Vi skal også have dannelsesaspektet med og alt muligt andet. Så alle de tinge bliver også bragt meget mere i spil nu. Det er de meget opmærksomme på. Der må vi sige, der vil de noget, og de giver også os fantastiske rammer, engang imellem for åbne rammer, men de giver os rammer, så vi kan gøre noget. Hvis Kristine kommer og siger: jeg kunne godt tænke mig at komme afsted til det der, yes, hvis ellers du kan finde tid til det, så kan du tage afsted.

K: Kassen er lukket.

(alle griner)

J: Men ellers er det jo ikke dem, der bremser os i nogle processer. Og de vil ekstremt gerne have, at vi bliver ikke kun kendt for det faglige, men vi bliver kendt for, at når vi tager ud af huset og ned i Musikkens Hus, at så faktisk så kommer de nede fra Musikkens Hus og siger: Hold kæft hvor var det nogle dejlige børn, I havde med. Det kan vi ikke give karakter for. Så det aspekt er også kommet med nu. Det, tror jeg, altid har været med på en eller anden måde, men vi skal nok større fokus på det og en masse andre ting. Og det kan vi kun gøre ved at vi læremæssigt også bliver ved med at holde os ajour og rykke.

D: Allersidste spørgsmål: Hvad ville være de 3 øverste ønsker på ønskesedlen ift arbejdet med data og jeres kompetenceudvikling? Eller teamsamarbejde, eller hvad det nu kunne være.

K: Jeg tænker, at den ene ting det er, at få valgt nogle datapunkter ud. Lad os sige: vi vil arbejde (...) lad os tage de nationale test igen (...) eller vi vil arbejde med, hvordan vi får bragt elevernes vurderinger ind som en del af (...) Ja, så man vælger noget ud, og så skaber man tid til det. Simpelthen ligesom man siger, der kan være fagudvalgsmøder, så siger man, så er der fokuspunktmøder, og det er det, vi samles om. Altså det der med at vi får barberet noget af det væk, for der er netop uhyggelig mange ting. Hvad skal man gribe og tage fat i? Men hvis man vil noget, så tydeliggøre, hvad er det vi vil inden for data, det vil vi blive bedre til her. Og vi giver jer her den tid, det er tydeligt, det er ikke bare noget, der flosser ud som noget, I skal gøre her og her. Og så selvfølgelig at man lever op til de samme ting, man forventer vi gør med eleverne. Bygge en ordentlig evaluering op omkring det. Altså det kan jeg da i hvert fald huske på læringsvejlederuddannelsens evalueringspunkt, eller når J (navn på underviser) han snakkede om alle de der forskellige ting, der bliver sat i værk på UCN eller fra forvaltningen. Hvor han ikke altid kunne genkende, den måde i trak (...) altså lavede evaluering på det. Altså tingene, jamen det var jo meget det der med, nåede vi så det her mål, men man kiggede ikke (...) altså, der var mange måder at kigge på det evaluering. Og måske er man ikke lige så dygtig til at gøre det i praksis. Så det vil være noget med, at ledelsen fik hjælp til rent faktisk og så bygge et ordentligt projekt op. Det skulle være et projekt, altså projektet data. Få hjælp evt. af nogle konsulenter til at vælge ud, hvad skulle datatingene være på skolen. Give os den rigtige tid, der er sat af til det. Og få hjælp til at bygge en ordentlig evaluering op omkring det, sådan at alle kan se det her. Det ville jeg synes ville være fantastisk.

J: Jeg har ikke så mange ønsker, jeg er jo en mand. Jeg har ét. Det er, at de her formelle ting, de data, som jeg kan trække ud fra prøver osv, at de bliver gjort digitale, hvor jeg ikke skal ind og

bruge tid på rettetarbejde. Hvor de kommer ud og er rette. Det vil jeg ikke bruge tid på. Færdighedsprøver what ever, de skal bare komme ud. Så har jeg meget mere tid. Det jeg også synes tager meget tid, det er den datasnak med eleverne og få sat individuelle læringsmål op og kan se, om der er progression. At vi kan få skubbet noget tid væk derovre fra og mere tid over til det her. Det er det dataønske, jeg har. For jeg synes jo, fra jeg startede som lærer, der havde jeg 2 ting, jeg målte data på, og det var mine færdighedsprøver og problemregning. Groft taget. Og nu er der 15 datating. Og der vil jeg sige, at hvis jeg skal have fokus på dem der, hvilket jeg enormt gerne vil, så er vi nødt til at skal have mere tid. Og det tror jeg i hvert fald, at de digitale medier kan være med til at gøre.

(1.32.02)

H: Så hvor oplever du, at teamsamarbejde er mest professionelt? Er det i fagteam?

J: Det er det for vores vedkommende. Jeg har fantastisk to, og det bliver meget relationelt, det er fordi jeg fungerer rigtig godt med de to matematiklærere, og vi har haft nogle gode erfaringer med noget af det, vi har set. Det rykker bare. Vi kan bare mærke, at det rykker, vores måde at undervise på, og det rykker eleverne.

D: Så det betyder også noget, det at man har nogle fælles erfaringer, altså teamet er jo en konstruktion, som er enorm sårbar, men hvis man baserer det på en fælles historie, men den skal selvfølgelig kvalificeres.

J: Men det gjorde den, den blev kvalificeret. Den blev kvalificeret ved at vi havde en udefra til at kigge på os, og den blev også kvalificeret af, at vi havde læringsmål. Den blev simpelthen så kvalificeret. Vi kiggede ikke på alt muligt andet, vi kiggede kun på de der ting.

D: I kunne have kigget på alt muligt andet, men I valgte et fokus.

J: Ja, lige præcis. Og jeg synes, at vi blev sindssygt skarpe i at præcisere læringsmål. Og vi sad faktisk og kørte dem alle sammen igennem, jeg kan huske, vi brugte en formiddag, hvor vi sad (...) eleverne blev langt skarpere i at vurdere sig selv.

(1.33.25)



H: Det må også have givet nogle helt andre didaktiske diskussioner, end når man sidder i et klasse-team.

J: Ja, for ofte snakker vi trivsel. Vi kommer sjældent til at snakke, selvom vi jo bør gøre det - snakke mere fagligt: hvordan går vi ind og underviser? Hvad er det for nogle mekanismer, vi sætter i gang? Det bliver ofte: Peter han har det ikke ret godt, hvad kan vi lige gøre ved ham?

J: Det der med klasseledelse, tage nogle af de der ting op.

D: Ja, at flytte fokus fra barnet med diagnosen til os selv som lærer og kontekst og klassen og alt det der.

J: Ja. Og det jeg måske ikke helt får sagt, det er, at vi skal have flyttet fokus (...) vi må starte med os og selv og se, hvordan kan vi gøre det mere optimalt for den pågældende elev.

H: Men det er jo også data, som jeg hører dig sige. Det at man har kigget efter noget, der gør, at man kvalificerer drøftelserne. I stedet for at tale om, at nu er Oles far også løbet væk igen, så taler vi om, hvordan kan vi støtte Ole, når hans far løber væk?

J: Jeg er måske heller ikke helt enig i, at vores teams ikke fungerer. Jeg synes faktisk, at jeg ser en progression. Hvis jeg lavede noget for et halvt år siden, så tror jeg faktisk, der er sket noget. Jeg synes, der sker en (...) det går langsomt, og jeg synes ikke vi altid skal have skabeloner for det hele og sådan noget. Jeg tror, at sproget kan være med til at ændre nogle ting, og det er dér, hvor vejlederne skal bringes mere i spil, sådan at de laver et sprog. Så tror jeg, kulturen på en eller anden måde bliver ændret. Jeg tror, at det her med at vi tør at stille nogle spørgsmål til hinanden (...) ser vi noget, som er fælles. Kunne andre have gavn af, at vi går ind og er præcise (...) at det er den her dagsorden. Så løfter vi det over et andet sted. Og det tror jeg, det er i hvert fald mit ønske

## Bilag 4 Interview 2

### Transskribering af interview (2) – 01.11.2016

Dorthe: Så jeg hører jer sige, at I har faktisk 2 års erfaring med processtyring?

S: Ja.

Dorthe: Men ikke nødvendigvis med fokus på data?

S: Nej, ikke som sådan. Nej, det har mest været det her med møder.

L: Og målet var jo for at få tiden komprimeret, sådan den blev brugt optimalt.

D: Men nu siger I: ”At vi har jo faktisk altid arbejdet med data. Vi har bare ikke kaldt det data.

Kunne I prøve at sige, hvad er det så for typer af data, lad os kalde det det, I anvender og arbejder med?

L: Altså, da jeg startede for de her 3 år siden herude, der samlede vi jo også data. Der havde vi sådan en rigtig fin bank herude (peger mod kontoret) hvor alle de lå i, og alle elevernes prøver, og ST-prøver og alle andre ting, det kunne vi jo simpelthen se historikken i fra 0. og så frem til, hvor man fik børnene. Men den er taget væk, og nu så har der været sådan et par år, hvor vi har gået fra et dataindsamlingssted til et andet. Og det er ikke helt optimalt endnu. Det data, synes jeg ikke. Hvor man kan sige, historikken det skal vi sådan selv holde styr på. Vi kan få nogle notater af hinanden, men der er ikke sådan en bank, hvor alle data er samlet. Jeg kan ikke engang huske, hvad det var, den der bank den hed?

S: Det vi skal frem til alle sammen på et tidspunkt, det er det der hedder Klasselog inde på Intra. Og hvis nu man starter på det i 0. klasse, og så vist der er en eller anden episode, eller vist der er et kompetenceløft eller et eller andet der skal ind over, så skriver man det der inde. Og det følger eleven, og det bliver automatisk overført – det kender I godt?

Helle og Dorthe: Ja.

S: Det har vi aldrig sådan fået taget rigtig i brug, men det er simpelthen et fantastisk redskab. Som AKT-lærer, skriver jeg jo hver gang, jeg har haft noget i gang med nogen, især med piger og hvad der rør sig, og så kan vi jo selv bestemme, hvem der skal have den information. Vi kan også tage forældrene med ind, og så behøver vi ikke bruge så meget krudt på: ”Åh, hvornår var det nu, det var?” for der står dato, og der står også, hvem der har skrevet det, og så ligger det bare der. Så jeg vil da ønske, der blev sagt: ”Det her er en skal-opgave.”

Dorthe: Det vil sige klasseløgen bliver brugt, både når det handler om trivsel, men også når det handler om noget fagligt?

Begge: Ja.

L: Ja, men jeg synes bare mere, at hvis nu man har fokus på test og resultater, så var den anden bare meget mere overskuelig. De stod; ST og så for alle klasserne og sådan. Der var et overblik over det. Jeg kunne se det, men den er så væk. Den der, der skal du jo skrive det ind i. Men det er nok der hvor MinUddannelse, den nye portal, vi så skal til at bruge, dem der skal til guide os. Vi er lige startet op på kursus. Og det tror jeg er formålet med at man skal have alt sådan noget der ind i. Jeg tror, formålet er, at man skal have det hele samlet. Det er det vi mangler. Det er et eller andet sted, hvor det hele det er. Det synes jeg i hvert fald. Både det faglige og det sociale bliver komprimeret. Så kan man håbe på, at MinUddannelse er den, der kan åbne op for det.

S: Ja, fordi det ligger forskellige steder. Dataene ligger jo rundt omkring, det er bare ikke samlet. Så når vi får nye elever, så står der eksempelvis sådan et skuffedarium derinde, hvor alle elevernes mapper er. Så kan man gå derind, men vi må ikke flytte mapperne, står vi derinde midt i kontoret, måske og skal finde ud af, hvad er det for noget med ham her? Hvorfor er han udredt, eller hvorfor (...) å det er jo meget fint, hvis man kan sidde i fred og ro og læse de her ting igennem og gå i dybden. Der ligger så nogle ting inde i, og så har vi jo hver især kompetencecenteret – det er igen forskelligt fra fase til fase – men fase 3, der var det i hvert fald os, der var i kompetencecenteret, der havde vi jo data omkring alt omkring trivsel og så om ekstraundervisningen eller specialundervisningen. Og her der har vi (...) der bruger vi meget klasseloggen (...) er vi begyndt på, og det er superfint. Det er rigtig dejligt, fordi dem, som er i berøring med eleven, de kan gå ind og læse.

Dorthe: Hvorfor tænker du det er uhensigtsmæssigt at dataene er samlet fysisk et sted?

S: Nej, det er mest hensigtsmæssigt, hvis det var det. Jeg kunne godt tænke mig, det var samlet, så f.eks. klasseloggen eller MinUddannelse, eller hvad den end er på, så man ikke skal rende: Hvem er det nu lige, jeg skal spørge? Bum, jeg skriver navnet på eleven, og så ligger det der. Der står, hvad LUS han er på, der står resultater i både matematik og alt.

Dorthe: Sådan at der bliver en central database?

S: Ja, og så følger den eleven fra 0. og op til de er færdige. Det er supernemt, også hvis eleven skal skifte skole, eller hvis der lige pludselig bliver et eller andet. Det er mest derfor. Men der er vi på vej hen.

L: Ja, fordi det er det MinUddannelse, den skal koble sammen. Nu snakkede jeg med en i går, der fortalte om, at der bliver taget mere og mere fra Intra og bliver lagt ind på MinUddannelse, jo mere det bliver implementeret, og jo længere vi kommer i processen.

Dorthe: Men hvis vi prøver at flytte fokus fra det at samle data et centralt sted, så man kan tilgå det fra mange sider af, så og vende blikket hen imod det, du nævner med, at du synes, det var lidt forvirrende, at man skulle lede sig igennem, når man kigger efter noget specifikt, kunne du ikke prøve at folde ud, hvad du mener med det?

L: Altså, det er det, jeg mener med, at (...) når nu man leder efter nogle ting, altså når du åbner Min-Uddannelse, så vil det hele jo være tilgængeligt. Så kan du gå ind i både læringsmål og specifikt på den enkelte elev. Her er det mere (...) nu har jeg alt på et Google-docs drev, med alle mine elever står der nogle noter under dem alle sammen, og så længe, det ikke kan blive implementeret i fast database, hvor jeg klikker ind på den elev, jeg vil have fokus på, så er det jo det eneste redskab, jeg har. Og derfor er det meget nemmere bare lige at trykke. Den er jo åbnet, og det var den også allerede før sommerferien, men lige nu har de ikke engang fået åbnet det der med at man kan (...) så når man er klasselærer for 54 elever, så var det lidt skønt, at man allerede nu kunne begynde at fylde ind. Fordi i (navn) Kommune har man ventet med at lave elevplaner. Normalt skal de laves i efteråret, og så skal man evaluere det i foråret, det blev udsat, fordi det skal ind i den database.

S: Nu har jeg overtaget den her 4. klasse, og der fik jeg 3 tykke mapper med, og de er superfine sat ind med faneblade og hele moletvajsens, men jeg skal stadigvæk igennem, og hvad pokker gør jeg lige her, og så skal jeg igennem alt det her papir, men det er fordi jeg er rigtig glad for min computer. Og det er meget hurtigere og meget nemmere, og hvis jeg bare klykkede på navnet, så ville det jo faktisk stå der, i stedet for at jeg skal igennem alt og nå, det her er bare en gammel boganmeldelse, og det var ikke det, jeg ledte efter. Det tager noget tid at finde de data, man har brug for.

L: Ja, men også bare fordi vi arbejder så meget med IT, og vi er forpligtet på det i vores undervisningen, så er det ligesom om, at der har man lige glemt det praktiske – det er jo virkelig et arbejdsredskab, som vi skal bruge, og det er jo år 0 i (navn) Kommune, så vi skal nok bare lige tænke: Det bliver nok godt. Det giver så et andet problem, synes jeg. Hvis vi så får alt ind på hver enkelt elev, et forkert klik så kan forældrene jo læse det hele, så der er mange pædagogiske overvejelser omkring, hvad og hvordan vi skal bruge det.

Dorthe: Men hvad styrer valg af, hvad I bestemmer jer for, hvilke data I bruger? Og nu ved jeg jo godt, at det ikke kun er jer, der bestemmer det, det gør I i nogle sammenhænge, men der er også andre, der bestemmer. Men hvad er det for data, I vælger at lægge i den der journal eller database, og hvad styrer det valg?

S: Jeg synes, det har været lagt meget ud til os selv i teamene og finde ud af hvad gør I? Vi har selv i kompetencecentret i fase 3 i hvert fald, der har vi selv besluttet, hvordan vi gør, hvad er mest praktisk og for de forhenværende, nuværende og fremtidige elever – jamen I guder med papir, men det var nemt for os at finde rede i, fordi vi var kun få personer til at bestemme det, og det var ikke noget, der kom ud, og så hver gang der var noget vigtigt, så havde vi et meget tæt samarbejde med forældre, så vi hele tiden kunne kommunikere frem og tilbage, det tog også en masse tid, så jeg tror, at det var nemt for ledelsen, fordi de sagde: Det bestemmer I selv. Hvis de havde sagt fra starten af: “I skal bruge det her”, så havde der været en rød tråd, og det havde sparet os for mange, mange timers arbejde, men det er heller ikke kun deres skyld, da der bliver skudt noget nyt i gang, og så går vi i gang med det, og rykker på det, og inden vi når at evaluere på, om det fungerer, så er der kommet noget nyt, og det synes jeg virkelig, vi har lidt under, især med sådan nogle ting her. For så gør vi sådan her, og det er til at finde ud af. Vi startede på Intra, hvor det var nemt for den kommende lærer at se, hvad er der foregået, hvad er han for en fidus, hvorfor er han sådan overfor mig, men det blev bremset, for nu kom der noget nyt, og så vi er aldrig nået og finde ud af, hvad virker, og hvad virker ikke? Og sådan føler jeg hele tiden, det er. Så jeg kan godt forstå folks reaktion på MinUddannelse, dengang vi fik det at vide. Vi sad der og var ved at rykke håret af os selv, fordi vi har faktisk noget, som virker, men det skal vi ikke bruge mere.

Dorthe: Hvilke data valgte I ud?

S: Vi havde de der elevmapper, der blev oprettet inde på Intra, men det blev for uoverskueligt, så skrev folk i deres hæfter, så havde man lille private hæfte, der stod 6. b på, og så skrev man deri. Men det forblev mit.

Dorthe: Men hvis man nu så på, hvad det var, I kiggede efter i forhold til elevernes læring, hvad valgte I så ud? At måle på eller evaluere på?

S: Jamen, det var jo test og fremgang, og hvor var han der, og hvor er han nu, og hvad skal der arbejdes videre på, og hvad behøver man ikke fokusere så meget på. At flytte den enkelte elev.

Dorthe: Var det noget, I selv lavede, eller brugte I test lavet af andre?

S: ST og TL, de er meget nemme at forholde sig til, for dem skal de lave her på skolen hvert år i alle klasser. Og der er det tydeligt at se, men du kan også have en off-day, når du sidder og skal lave sådan en matematikprøve i flere timer, eller hvad nu det tager. Men du kan stadigvæk godt bruge dem til at sige: “Jamen det er lige præcist udsagnsordsendelser, du døjer med. Fokus på det og så en ordentlig røvfuld opgaver og træning i det”. Men nationale test, der har jeg stået bag ved en elev, der bare sad og trykkede og endte i at være over middel. Og så tabte jeg simpelthen alt, det skal jeg

ærlig indrømme, jeg tænkte, hvordan kan det her lade sig gøre for eleven, han kunne ikke stave til bøj. Hvordan kan man komme igennem en læseprøve og havne over middel, han har simpelthen været smækheldig og ramt de rigtige ting. Så det tænkte jeg bare: "Det her det må kunne gøres bedre". Vi udfører dem, fordi det skal vi, men jeg bruger dem faktisk ikke som redskab. Jeg kan godt kigge på dem og så tænke: "Det her det passer", men jeg skal have 100% tillid til hver enkelt elev til, at det her det tager de alvorligt, hvis de gør det, og det kan man bedre ved de større end ved de små, så kan jeg godt bruge de nationale test. Men der kan altså også være smuttere. Det kan der indenfor alt.

L: Jeg vil bare sige, at fra i år af der kører vi Frontread her på stedet, i stedet for TL-prøverne, og det kører fra 6. og op til 9. klasse, og der samler den jo selv data ind, og man kan gå ind og se, hvordan fremskridt er for eleverne, man kan simpelthen se det hele, så derfor er de simpelthen udgået fra i år. Fordi de er heller ikke så relevante i forhold til det her. Og der ved jeg fra vores læsevejleder, at han har evalueret, og han følger med i det, fordi det er ham som har startet det op. Vi var den eneste skole her i Hjørring kommune, som ikke behøvede sende alle lærerne afsted til introduktion, fordi vores læsevejleder havde sat os ind i det før sommerferien. Så min den ene klasse har startet med det siden sommerferien, og det har bare kørt lige siden. Og der følger han med på sidelinjen, og der samler han dataene sammen omkring resultaterne sådan, at de er klar, når de skal op i overbygningen, at så bliver de delt ind på nye hold, og der følger deres resultater med videre op, og så begynder data lige pludselig at blive rigtig, rigtig brugbar.

Helle: Taler du med ham om det?

L: Jeg holder selv øje, og så taler jeg med ham om det, når jeg har nogle elever, jeg synes, der er noget med. Altså jeg har jo alle elever på 6. årgang, der skal op i overbygningen, og han er læsevejleder for overbygningen og for 6. årgang, så derfor har han fokus på de børn, for det er jo nogle, han skal arbejde med de næste 3 år. Så når jeg har nogle, hvor jeg tænker, hvad det lige pludselig for en udvikling, så har jeg fat i ham. Og han kan se det samme.

Dorthe: Hvad er det så for data, du bruger?

L: Jeg bruger ST-prøverne. Og det er ikke C-værdien, jeg har fokus på, det er for at se endelsen og alle de der ting. Den der C-værdi, det er også bare noget, hvor man skal sige (...) Der bliver forældre så glade, hvis deres børn er på C5. Men ellers så bruger jeg dem rigtig, rigtig meget i forhold til mit arbejde, og når jeg differentierer undervisningen. Om fredagen arbejder vi med gentagelse af det, vi har haft, og så får de et skud af noget af det, de har brug for; dobbeltkonsonant eller navne-

ordsendelser eller hvad der nu er brug for. Så dem bruger jeg fagligt i forhold til planlægning af undervisningen, men jeg vil så også sige, siden vi har fået Frontread, så har jeg meget mere styr på børnenes læsning, fordi jeg kan se det her, og så har jeg jo total tillid til, at det her det må være det bedste af det bedste, fordi det bliver jeg jo nødt til. Fordi de ligger jo der, hvor jeg også ca. selv (...) deres lix- og lustal og sådan der nogle ting, det harmonerer fint, men jeg ser også ved nogle, som jeg ikke havde set. Når man har så mange børn, kan man jo ikke komme omkring, så derfor bruger jeg de to redskaber til meget. Så data for mig er nok mest den faglige tilgang. Men så begynder jeg jo så at få nogle problemer i mine klasser, for de er jo nogle rebelske nogen ind i mellem, og så har jeg S ind over som AKT, og der nyder jeg stor, stor glæde af, at hun skriver i klasseloggen, så jeg kan følge med, hun udpensler ikke, men hun informerer, og det har jeg ikke været vant til før med den inklusionsvejleder før, der har været på mellemtrinnet. Så det er en helt ny form for samarbejde, som vi skal have spredt ud, S.

Dorthe: Prøv at fortælle lidt mere om, hvordan du bruger S?

L: De problemstillinger jeg sidder med på 6. årgang, det er nogle, der hører til i overbygningen. Det var det i hvert fald førhen, om det er flyttet med ned for at blive, det vil vi ikke håbe, men så er det jo faktisk S, hun kommer med helt ny energi oppe fra og ned, med nogle ressourcer og noget erfaring, som vi har haft på mellemtrinnet. Hun kaster sig ud i alle de her problemstillinger og arbejder med de her AKT-ting, og så læser jeg loggen, og vi snakker lidt om det, og du informerer mig, når der er noget nyt, hvis jeg hører, der er nogle nye problemstillinger, så snakker vi sammen, og så tager du en samtale med eleverne, og så skriver du i klasseloggen, men S har også kontakten til forældrene om de sociale ting.

S: Men også fordi det giver mening, at der kommer en udefra. Jeg skal ikke ind og undervise dem i noget som helst. Jeg kommer bare og er irriterende til at starte med, og så lige pludselig så bliver jeg nødvendig. Fordi de finder ud af, det er fint nok. Og så kan L stadigvæk blive ved med at have det professionelle lærer-elev-forhold, og så tager jeg alt det beskidte.

D: Nu siger du irriterer, på hvilken måde irriterer du? Hvis vi overfører det til det samarbejde I har, hvis man tænker samarbejde som noget, hvor man også kan forstyrre hinanden lidt?

S: Det er, når jeg kommer og stjæler eleverne i hendes undervisning.

Dorthe: Men også de samtaler I har om eleverne? På baggrund af de fælles erfaringer I gør jer?

Begge: Jamen, det er ikke irriterende.

Dorthe: Nej, hvordan forstyrrer man hinanden på den fede måde?



L: F.eks. så var der en dag, hvor jeg opdagede, at der i den anden klasse var noget med den problemstilling, som S hun arbejder med. Så siger jeg det til S, så arbejder S med det, og får det trevlet op, det er ligesom, det er puslespilsbrikker, vi arbejder med, bare på hver sin bane. Jeg lægger kanten med det faglige, og så skal S fylde ud med det, de har brug for for at kunne nå ud til kanten. Sådan kunne man godt sige det.

Dorthe: Når jeg spørger, er det fordi, jeg er nysgerrig på, hvilken merværdi det giver, at man trækker en person mere ind?

S: Det giver ikke kun noget for den person, det handler om, men det giver noget for de 26 andre, der sidder i klassen. For hvis L skal bruge krudt på bare en person, går det fra de andre. Og det spreder sig, nu er det mobilfri, og hvis en får lov til at sidde med den, fordi de har det skidt og skal have en livline, med den telefon, og der er det jo retfærdighed og så videre, men når der kommer ord på, og det er mig, der kommer ind og siger: "Jamen, sådan er det", så har de en anden form for respekt, fordi sådan er det, og det er en voksen, der står og siger sådan. De har ligeså meget respekt for L, men hun er jo klasselærer, hun er jo alles L, det er jeg ikke. Så vi er afhængige af hinanden for at få det til at gå op. Jeg informerer om alt.

Dorthe: Nu har I snakket om data i forhold til den måde I arbejder med AKT, og I har også snakket data ved de mere formelle test og prøver, I arbejder med, Hvordan betragter I dataindsamlingen, når det handler om at hente viden om elevernes kompetencer ud i problemløsning, kommunikation og sådan noget, der lidt mere fluffy, altså undervisning er jo rigtig meget mundtligt, og de skal jo måles på deres kommunikationskompetencer. Hvordan indsamler I data om det?

S: Det er jo elevplaner. De elevplaner, vi laver, de er jo inde og berøre 4 eller 5 områder i dansk, der dotter vi jo af, hvor er de henne, og så er der en kommentar nedenunder. Der er vi jo også meget forskellige. Hvis man overtager en klasse, vil jeg gerne selv vurdere, der kan godt ske noget gennem en sommerferie, fra den ene fase til den næste fase, så jeg vil gerne selv, men jeg synes også, det er vigtigt, at der er alle de der ting, som virkelig handler om elevens læring, den kan alle på forhånd, hvis der er nogle vanskeligheder eller der er bogstaver, som vi siger, diagnoser og så videre. Det er sådan noget (...) ellers så vil jeg gerne selv danne mit indtryk, men ud fra det så har jeg da ofte gået ind og kigget i elevplaner, men vi har jo generelt en negativ holdning til elevplaner, alle sammen! Fordi det var også noget, der blev klemt ned over, og så fik vi aldrig en ordentlig skabelon fra starten. Det var også en vi selv skulle bygge op. Og den første vi fik bygget op, da elevplanerne kom til for hundrede år siden, det var I guder nogle formuleringer (...) og den første, der afprøvede, sad i halvanden time om en elev, det er mange timer og bruge på en elevplan, som vi jo ikke havde,



så jeg tror, at nu – den måde vi gør det på nu, et hurtigt overblik, det skal gå stærkt, en elevplan ind og kig, hvad står der i den, hvor er eleven henne og hvad med arbejdsindsatsen, er han mundtlig, er han ikke mundtlig, er han aktiv i matematik og ikke i dansk, for der er jo stor forskel på, hvor vi har vores kompetencer.

Dorthe: Men hvis I nu kigger på jeres egen undervisning, og det er i starten af november, og I har en time, hvor det er en mundtlig aktivitet, hvad er det så for data, I kan samle ind der?

L: Det er evalueringen af, hvordan timen er gået. Så går man ind og tænker på det formativt, om det er noget, vi skal arbejde videre med, eller om det er summativt, om det er noget vi afslutter. Og så tænker jeg på det i forhold til, at jeg har et mål, når jeg går ind i klassen, man skulle jo gerne nå at sætte læringsmål op for hver enkelt time – de dage man når det – vi har 4 mål, der er synlige og så kan vi altid få os crosset ind under det på en eller anden måde, sådan er det! Så snakker man med børnene, og man hører på dem og hører om målet er nået, det hører man jo gennem dialogen med børnene, men du får det jo ikke dokumenteret nogen steder. Man går jo bare ind og tænker, hvis man arbejder ud fra læringsmål, eller de forenkede mål, og så kan man sige, jamen kommunikation det er noget med, de skal kunne fortælle om, hvad de har læst eller et eller andet, så går man ind og tænker, så er der styr på det. Men man kan jo ikke kontrollere, om man nu har nået alle 27 i den her time. Men det er jo derfor, man er lærer, det er jo fordi man prøver på at ramme alle børn altid. Så tænker man, nu har jeg nået dem her i den her time, så skal jeg i hvert fald nå de andre i morgen. Det er jo sådan, man arbejder. Og når der så er noget mere konkret som man kan gå ind og evaluere på, men den mundtlige er jo den sværeste at evaluere på. Der er man låst.

Dorthe: Fordi man ikke har noget fysisk?

L: Ja, man har jo ikke noget dokumentation for at vise det her, det lærte vi den her time.

S: Nej, læring. Men mundtligheden? Det er fordi, jeg laver jo mit eget, men det var også med de store, hvor jeg havde sådan et regneark – jeg havde nogle som havde brug for meget struktur – så jeg startede alle timer med at skrive, hvad skal vi i dag, og så streger jeg ud, efter som vi kommer frem. Og jeg fandt ud af, at det var faktisk lige så meget for min egen skyld til sidst, så det hang ved. Det er fedt. Og så er jeg jo blevet bedre til med det at forklare eleverne hvorfor. Hvorfor skal vi det her. Og det, synes jeg, giver en kæmper. Og der siger jeg: “I den her time skal I være mundtlige og I skal huske, der kommer et tal på, på et tidspunkt, jeg er ligeglad med tallet, det er der også rigtig mange andre der er, men jeg ved I er det ikke”. Altså karakteren. Og så må de jo finde ud af, om de skal oppe sig, eller de ikke skal, og så noterer jeg det i det regneark, når jeg havde sagt det

var det, jeg havde fokus på. Så går jeg ind og skriver det ind, og så havde jeg det, når jeg skulle skrive karakteren, så var det ikke svært. Jeg gik bare ind, og så tog jeg gennemsnittet.

Helle: Men brugte du det også i din egen planlægning?

S: Ja, især når de skulle fremlægge. Jeg var nødt til at have nogen, der kunne sparre, og der er jo også nogen, som ikke kan, og det skal vi jo tage hensyn til. Så jeg brugte det selv. Jeg bruger det ikke i min 4. klasse, det kan jeg ikke, det er jeg alt for ny til endnu. Jeg kunne ligeså godt være nyuddannet, sådan føler jeg det. Der fungerede det for elevernes skyld, men også for min, så jeg kunne sige, nå, det var det fra sidste gang. De vænner sig hurtigt til det. De siger: “Hvad er mine fokuspunkter?”. “Det skal du lige huske til næste gang, men det er ikke noget jeg siger, fordi jeg skal give dig en feedback, men fordi du skal bruge det” og så kaldte vi det fokuspunkter. Og det kunne de godt selv: Jeg har glemt mine fokuspunkter inden for grammatik eller inden for det mundtlige.

Dorthe: Men er det i virkeligheden ikke en form for formativ evaluering?

S: Jo, jo det var det også, men jeg synes, det var lidt en blanding, fordi det var løbende (...) det var både evaluering, men det var også mål. For det handlede jo ikke kun om det forbistrede karakterblad, det rager mig langsomt, men desværre er det jo blevet sådan at barren er her, uanset hvem du er, og i stedet for at fokusere på, at der er sket uhyggeligt meget. Der er faktisk langt fra -3 og så helt op til 4, det bliver ikke værdsat mere, vel?

(31:00)

Dorthe: Og vi har faktisk sådan et underspørgsmål, som handler om, på hvilken måde man værdisætter indsamling af data eller vurderer data, og du nævner selv at karakterer, det giver egentlig ikke så meget mening for dig, men du skal anvende det. Prøv at folde det ud.

Susanne: Jamen, det irriterer mig voldsomt, det irriterer mig frygtelig meget at skulle give dem den her karakter, fordi de er så fokuserede på de her 12-taller og 10-taller, at 7 det er lige pludselig blevet ingenting. Og de ser ikke, hvor de kommer fra og til. Og det er hele (...) de læser jo næsten ikke engang mine kommentarer eller mine forslag, eller hvad det nu kan være. De kigger kun på det tal, og så mener jeg helt nede fra min storetå, at hvad skal man bruge det til? Hvis jeg har rykket mig, og jeg lige pludselig siger farvel til en 9. klasse, og de alle sammen har ro i sindet og siger: “Det er der, jeg vil hen, så kan det være bedøvende ligegyldigt, hvad der står på deres karakterblad. Sådan jeg har det, og det vil jeg blive ved med at kæmpe for, det er mere, hvor de rykker sig hen.

Dorthe: Prøver du så at bruge mere tid – altså, karakterer det skal du give – bruger du mere tid på at bruge den mundtlige og skriftlige feedback?

S: Ja, altså feedback, det er jo mange ting. Ved de store, hvor jeg har mest erfaring, der er det ikke så meget – fordi der er så stor fokus på tallet – når du har skrevet en stil, og jeg så skriver, det skal du gøre bedre, så vil jeg hellere løbende, og så skriver de på Docs, og så deler de det med mig fra første bogstav, så løbende går jeg ind og kigger og siger stop her. Nu går du tilbage, og så arbejder du med det og det. Fordi så bliver resultatet anderledes. Så bliver det, som det skal blive til, i stedet for at de bagefter får at vide, du har faktisk slet ikke skrevet et essay, du har skrevet en erindring. Altså, hvad kan de bruge det til?

Dorthe: De der kommentarer du giver eleverne, det er jo også en form for dataindsamling. Har du det liggende et sted?

S: Dem deler jeg jo med dem. Jeg skriver kommentarerne ude i deres dokument.

Dorthe: Er der parallelklasser? Er der flere klasser på din årgang?

S: Ja, Ja.

Dorthe: Er der noget der, hvor I deler viden om det arbejde.

S: Hvad gjorde vi? Vi arbejdede parvis, vi snakkede meget om, hvordan får vi så flyttet dem? Fordi der på et tidspunkt, desværre kun i en meget kort periode, var holddeling, hvor vi så kunne sige, hvis du tager dem, så tager jeg dem, og så giver vi dem et smæk, og så fokuserer vi på det, og det kunne både være mundtlighed eller noget skriftlighed, det kunne også være noget grammatik, eller hvad nu det måtte være. Der brugte vi hinanden på den måde, men det blev besparelser.

Dorthe: Hvilken betydning havde det samarbejde?

S: Det var rigtig, rigtig fint.

Dorthe: Kan du prøve at pege på, hvad der var godt?

S: Det var elevernes lys, der fortalte mig det. Fordi når de kom tilbage, sagde de, jamen skal vi ikke det igen? Jamen, så er det noget, der virker, og jamen Helle, hun sagde sådan og sådan.

Dorthe: Så det var meget elevernes oplevelser af holddelingen?

S: Ja, når først eleverne er tilfredse og synes, det er noget, der virker, og de bruger det, så virker det også for mig. Men det var jo superærgeligt, for vi kunne jo have et planlagt forløb, og så når der var sygdom, blev den ekstralærer brugt.

Dorthe: Så det var for ustabil?

S: Ja, vi kunne ikke lægge en plan, vi kunne bare sige, nå, nu er vi der, så griber vi den, men det er jo kun indtil klokken har ringet ind.

Dorthe: Nu snakker Susanne om karakterer, du giver jo ikke karakterer. Hvordan værdisætter du tilbagemeldingerne til eleverne?

L: De vil bare gerne have om det er pil opad eller pil nedad. Går det fremad eller tilbage. De får pile. Så der ved, de om de har rykket sig – men de ved det godt selv. I b-klassen, som jeg har haft hele tiden på mellemtrinnet, har jeg et meget tæt forældresamarbejde, så hvis der er en, der går bare lidt tilbage, så er der kontakt. Så der hele tiden er fulgt op på det. Så der er ingen data, for der ringer jeg til forældrene eller skriver en besked. Børnene får også en skriftlig tilbagemelding på deres produkter, men de skriver også næsten alt, hvad de skriver på et doc-dokument, og så får de kommentarer ude i siden, når de skal lave det om.

Dorthe: Er det det, du kalder data?

L: Ja, altså de der data, jeg selv noterer til dem om, hvad de skal lave om. Og det viser, at de får mere ud af det fagligt, at det er den samme tekst, vi arbejder med i dybden, går til tilbage til og laver om, det procesorienterede forløb i stedet for at de skal aflevere 10 stile i løbet af et skoleår. Så derfor er det et godt redskab, at vi er sammen om et dokument. Og også på tværs. Nu har jeg de her klasser i historie, og når de kan dele det med hinanden og kan arbejde på tværs. Det er jo også super.

Dorthe: Så jeg hører dig sige – ligesom Susanne – at det der med at få øje på progressionerne, som lærer, men selvfølgelig også som elever...

L: Eleverne helt klart, det bliver de nødt til at vide, hvor de står. Der skal ikke ret meget til, der stikker ud over, så hiver man da lige eleverne væk og siger, hvad sker der lige, hvad rører der sig, siden du ikke har, hvorfor er du ikke med i det her? Jamen, jeg forstår ikke teksten. Jamen, det skulle du jo have sagt sidste uge, da vi læste teksten. Det er hele tiden en proces.

Helle: S taler om det faglige samarbejde, man havde, når man havde holddeling, og du står i en situation, hvor du lige pludselig ikke har muligheden for det. Kan du ikke fortælle, hvad det er, du så kommer til at mangle, L?

L: Der er ikke som sådan noget, jeg kommer til at mangle, holddeling er ikke prioriteret på 6. årsgang.

Helle: Jeg tænker mere det faglige samarbejde – sparring.

L: Det havde vi for 2 år siden, med dem der havde 6. klasse, der havde jeg også en 6. klasse. Og der havde vi også holddeling og så sparrede vi jo på den måde. Men det var mere ud fra deres c-værdi, så det kan man jo stille spørgsmål ved, om de var på de rigtige hold bagefter.

Helle: Det var ud fra deres c-værdi? Hvordan var I blevet enige om, at det var det?

L: Det var fordi – altså jeg var jo så ny og så grøn, at jeg sagde bare ja! Så det ved jeg faktisk ikke, det var man vist vant til at gøre.

Helle: Og hvorfor gav det ikke mening for dig?

L: Fordi jeg er ligeglad med den c-værdi, fordi hvis de bare har en fejl ud af 60 ord, så ryger de jo en tak ned, det siger jo ikke noget om (...) det er jo bedre, at de bare er en c-6'er hvis ikke det er den samme problemstilling, hvis det er navneordsendelser, de har et problem med, så er det jo noget, de skulle have haft lært way back, noget som det bliver svært at hekse med nu. Og noget med lydene, der er jo noget med fonemerne helt nede i indskolingen, som vi kan se i ST-prøverne, at de aldrig har fået med.

Helle: Så det at man har noget – og nu tolker jeg bare – når man kun kører holddeling på c-værdien, så elevdifferentierer, så sætter man de gode på et hold og de mindre gode på et andet, og man har ikke defineret, hvad de er gode og mindre gode til?

L: Nej, de har bare fået en værdi efter, hvor mange staveord de har rigtige.

Helle: Så det du efterlyser er, at man i stedet gik ind i det enkelte fagområde.

L: Lige præcis! Det eneste sted, det gav mening der, var, at man samlede alle dem med IT-rygsæk. Så de fik en fællesnævner og et fællesskab. Nu vil jeg så lige sige, at ud af 54 elever har vi kun 4 elever med IT-rygsæk, så det er jo ikke mange. Så det er fagligt stærke børn, der er på 6. årgang. Nu har jeg en læsevejleder, han kan gå ind og lægge nogle timer derinde, men det er mere til at få IT-rygsækken op, og jeg bruger ham til at scanne teksterne ind, så jeg kan få den arbejdsbyrde ned. Ellers er der ikke meget sparring.

S: Jeg synes, det er vigtigt, at for at der skal være en sparring, så er man nødt til at have de samme holdninger til: Hvad er det her? Hvad er det, jeg er her for? Og hvad er det, jeg har lyst til, at eleverne de skal kunne? For vi kan godt gå målrettet efter prøven, men det er ikke det, de skal være gode til. De skal ikke kunne gå op og så sidde målrettet og snakke om en bestemt ting. De skal kunne en masse ting, en masse basis, så hvis man f.eks. tager en (...) nu er jeg ikke tosset med dikta-ter, for jeg mener ikke, at bare fordi jeg siger, nu skal du øve dig på de her 20 ord, så skal du kunne dem fejlfrit i morgen, det kan du sagtens. Alle kan lære 20 ord udenad, det bliver man ikke en bedre staver af. Jeg vil hellere sige, nu læser du den her tekst, og så finder du 10 ord, som du synes, er mærkelige, og så snakker vi om, hvad det er for nogle? Det bliver man en bedre staver af. Så jeg har ikke lyst til at bruge en masse krudt på diktater, men hvis mine kolleger som har dansk i de andre 3 klasser, de har, så har jeg jo ikke nogen sparring, men så er jeg bare nødt til at holde fast i, jamen, mine børn de lærer bedre, for det kan godt være, de skal skrive en diktat i slutningen af 9. klasse, men hvis de kan stave og de har lært det, de skal kunne, så kan de fandme også godt skrive en diktat.

Dorthe: Jeg hæfter mig lidt ved, du siger holdninger. Det jeg bliver nysgerrig på, det er hvad er det (...) hvad er det for variable, der er i en drøftelse af, hvad der er vigtigt at kigge efter i forhold til børns læring og måden at undervise dem på. Hvad bliver bragt i spil, når I sidder som kollegaer og diskuterer, hvordan gør vi det her?

L: Nu er jeg så grøn, så nu fortæller jeg, hvad jeg har set. Det er en kultur; hvad plejer man at gøre, og den er simpelthen svær at lave om på, når man arbejder sammen.

S: Det tror jeg, du har ret i.

L: Jeg har arbejdet sammen med en, der har haft 25 års erfaring, i den anden 6. klasse, og vi har arbejdet i parløb hele vejen op. Det er forskellige verdener, der mødes. Det er forskellige børnesyn. Fagligt, er det de samme mål vi vil nå, men der er forskellige tilgange til det. Nu sad jeg til et møde i går, hvor vi snakkede om på forvaltningen – hvorfor der ikke er mere tid til fagteams. Og så sidder der nogle lærere fra en anden skole, som siger, det er der ikke, det er ikke skemalagt. Så siger jeg til dem, det kan vores skemalæggere, da sagtens lave, det kan de da i hvert fald på (navn) Skole. Men det er jo, fordi folk ikke vil. Det er meget nemmere at sige, jamen jeg kører (...) man er bange for sin metodefrihed, at man bliver kastet ind over noget andet, og de er bange for at vidensdele de ting, man har, for det er meget nemmere at gøre det, man plejer, så kan man barberer sin egen individuelle forberedelsestid ned. Der synes jeg, man slår hovedet meget imod.

Dorthe: Så prøv at blive i det her. Nu talte du metodefrihed, hvad er det for et begreb? Hvad bestemmer, hvilken metode man anvender? Andet end friheden til det?

S: Det gør vi jo selv. Vi bestemmer selv, om vi vil bruge det ene eller det andet materiale, eller hvordan vi vil gøre det.

L: Men vi har de samme mål for at nå derhen, men hvad vi tager af materiale (...)

S: Men har vi de samme mål?

L: Det har vi. Det er da politisk bestemt.

S: Nå, på den måde ja, ja. For jeg tænker, vi har jo nærmest skændtes, vil jeg sige, over hvordan vi skulle gøre det.

Helle: Du oplever ikke helt, I har de samme mål, vel?

S: Nej, det gør jeg faktisk ikke. Det er fordi, jeg er flintrende ligeglad, det gør ikke mig til en bedre lærer, at mine elever går ud med et megahøjt gennemsnit, der har jeg måske bare været heldig at få de rigtige elever, der har let ved det. Men der er det bare: Se, hvad jeg kan.

Dorthe: Men hvor ender man, hvis man siger, det er holdninger, det er vaner, det er kultur, hvor ender I så i sådan en drøftelse af metodevalg?

S: At vi selv må bestemme, hvordan vi gør.

L: En årsplan er skitseret med det, der lige er vigtigt. Vi bestiller måske de samme bøger eller forfattere, genrekendskab, alt det der. Sådan lige hurtigt, men hvad vi putter ind i rammen, det må vi selv bestemme.

Dorthe: Er det nogensinde i spil, hvilken metode der virker bedst?

L: Altså, der kan man jo gå ind og se på sin teori og se i forhold til de forskellige genrer vi skal undervise i, i forhold til hvad der understøtter eller hvad (...)

Dorthe: Er der plads og tid og kultur til det?

L: Det er der ikke tid til. Siden jeg blev uddannet, er det ikke meget teori, jeg har hentet ned, eller har hørt om, hvad der er sket om på de 3 år, jeg har kun den ballast, jeg kommer med. Der burde være en på alle skoler som (...) for vi har jo også brug for data og empiri til at fortælle forældrene om, hvorfor vi gør, som vi gør, for det her samfund bliver jo mere og mere overvåget, ikke? Så det ville være fint, at man lige kan smække en teoretiker i røven af det, man siger, for så bliver det ligesom legalt. Så der kunne godt være en som fodrede os engang imellem med nogle artikler. Jeg har heldigvis en veninde, som arbejder på seminariet, så hun giver mig lidt engang imellem.

Helle: Men bruger I jeres elevers progressioner i de faglige drøftelser?

S: Jo, det synes jeg, vi gør. Det her virker for ham, for han har flyttet sig. Jeg synes, det er fedt, hvis der er en, der har fundet fidusen.

Helle: Har det vægt, hvis man kan komme og sige, prøv og se her, det her har jeg faktisk prøvet, og det viser en fremgang.

S: Det synes jeg, men nu er det et nyt team, og der har jeg virkelig været afhængig af mine kollegaer, og jeg spørger hele tiden. Kan de det her i 4. klasse? Jeg stod og talte til dem, og de forstod ikke en bjælde af, hvad jeg sagde. Der har jeg 100% tillid til mine kollegaer, at vi gør det sådan og sådan, fordi det virker. Men jeg kan også mærke her, at jeg har min egen (...) bl.a. pga. Grammatikrytteren fx.

L: Sådan har jeg det også!

S: Jamen, jeg synes ikke, det virker, og jeg har gjort det i mange år, så det er ikke, fordi jeg synes, det skal være som det plejer, for det virker altså ikke. Og hvorfor skal vi så blive ved med at trampe rundt i det? Så vil jeg heller prøve noget andet, og det kan godt være, det også er en fiasko, det ved jeg ikke, men det må tiden vise. Man bliver nødt til at forsøge.

Dorthe: Fordi vores arbejde med at vise, hvad der virker, er en lang sej proces.



S: Jeg er jo ikke færdig, bare fordi jeg går hjem klokken halv fire. Jeg skal jo komme tilbage og følge op på det. Det er ikke bare en brændt sovs, der bliver smidt væk.

Dorthe: Du har kun dig selv at takke?

S: Og så har jeg en faglig stolthed. Jeg gider ikke gå trist hjem, og jeg gider heller ikke gå trist på arbejde, jeg vil kunne se mig selv i øjnene. Og det kan jeg ikke, hvis jeg sender en flok elever ud med nogle vældige gode karakterer, men hvor jeg godt ved, det her det dur ikke.

Dorthe: Men lad os prøve at blive lidt i det her med værdier, og hvad der giver mening. Hvilken form for data giver mest mening for jer? Hvilken type data?

(Lang stilhed)

Helle: Måske skal vi være mere specifikke? Man taler om big data – nationale test og trivselsmåling – og så small data, som mere er det, I selv konstruerer.

S: Jeg synes, det skifter fra klasse til klasse alt efter harmoni, og hvor de er henne fagligt. Det her kører med big data, men som regel kan jeg bedst lide de her små snakke. For jeg får det meget bedre, når jeg kan få det ind gennem ørerne, og vi kan sidde og snakke om eleverne. Og det må vel også være data? Det synes jeg, vi bruger rigtig meget krudt på.

Dorthe: Hvorfor tænker du, at den data, du selv konstruerer, giver mere mening for dig?

S: Fordi jeg kender børnene. Jeg kan jo ikke bare sige, at den her klasse de skal evalueres eller på den her måde, hvis det ikke virker for de her børn. Du er jo nødt til igen at prøve.

Dorthe: Så undervisning og evaluering hænger sammen?

S: Ja, det gør det da i allerhøjeste grad. Du kan jo ikke bare beslutte dig for, at det her det virker – det er skidegodt. Det har vi prøvet masser af gange, hvor vi har valgt de samme bøger, og hvor den ene klasse fik en fantastisk oplevelse, og den anden klasse – det gik bare ikke. Og det er da fedt! Og så kan man sige, hvad kan man lære af det, man kan ikke lære en skid! Men du er nødt til at prøve. Og ind imellem har vi da kasseret en bog halvvejs i et forløb eller et emne, hvor vi siger: Det her det fungerer ikke. Og her er det (...) det kan godt være, vi er afhængige af hinanden og sidder og planlægger sammen, og det lægger jeg stor, stor vægt på og synes, det er fantastisk, fordi det også sparer os for tid, og det er dejligt at have nogen at læne sig op ad, men lige præcist om man skal bruge to timer på det her eller fire timer, det er op til mig, og det må man kunne mærke på sine elever.

Dorthe: Hvad med dig, L?

L: Det støtter jeg op om, det er de små data, der er de vigtigste, men det gør ikke noget, hvis de harmonerer godt med de andre. Det er dem, hvor vi kan sælge vores lærergerninger på. Det er de store data. Det er dem der er anerkendt ude i verden. Nå, din klasse har en høj c-værdi? Ja, det har de.



Men det er da de små data, der gør, at jeg kan få dem rykket hen til de gode c-værdier. Det er pga. de små data, at vi kan gå ind og lave forandringer, og det er også pga. dem, man undervisningsdifferentierer. Måske har man de samme faglige niveau at stå op, men måske har man ikke de samme forudsætninger, der gør, at man ikke kan rykke sig derfra. De små data er helt sikkert de vigtigste.

Dorthe: Hvordan sikrer I, at data er troværdige? Hvordan undgår man synsninger?

L: Hvis man kan læne sig op ad noget teori. F.eks. i historie, det blev til et fag, hvor man skal være undersøgende, det er ikke bare temaer. Der skal man være undersøgende. I onsdags var jeg til Historielærernes dag i Elling. Der talte (navn), og han spurgte: Hvordan kan man få børn til at komme ind i en tekst? Jamen, det kan man vha. 5 spørgsmål, siger jeg. At man skal stille 5 spørgsmål til teksten allerede i 4. klasse, så begynder de at undre sig. Og så spurgte han, hvorfor er det lige den, du bruger? Det er fordi, Bo Steffensen har den her metode med de 5 spørgsmål, og den er bare rigtig anerkendt i dansk, så hvorfor ikke anvende den i historie også? OG den havde han ikke hørt om før, for jeg var jo – men bare du kan understøtte det med et belæg, så er det næsten lige meget, hvad det er for en dokumentation, du kommer med.

Dorthe: Så man ved, hvad det er, der er spurgt efter, og hvad er det, jeg har undersøgt med? Og så har man så resultatet. Så der er noget gennemsigtighed.

S: Jo, men alt (...) der er jo det der ynkelige eksempel fra i sommers, hvor jeg færdiggjorde min 9. klasse, og der fik vi ikke selv lov til at rette deres stile. Og det, synes jeg, var hæsligt. Man vil jo gerne se, hvad er det, det her ender med. Og det er ikke tallet, men det er historien. Er det et essay, de har skrevet, og hvad har de på hjertet osv. Det, synes jeg, er spændende. Men det fik vi ikke lov til, og så får jeg bare en liste over tal, og dem skulle jeg så videregive til eleverne. Og så kigger jeg på listen, og jeg har aldrig set noget lignende. Der var vanvittigt mange 12-taller. Og et gennemsnit på næsten 10, og jeg havde jo ordblinde i klassen, som sidder og bruger App-writer og de har jo gemt deres stile på drevet, så jeg havde jo set nogle af dem. Jeg var nysgerrig på eleven. Og han havde skrevet et A4-ark, og der var faktisk ikke et eneste tegn, og det havde han fået et 7-tal for. Og så tænker jeg: Stakkels dreng. Han går ud af folkeskolen og tror, at han har flyttet sig op til et 7-tal her, fordi der har siddet én person et eller andet sted i landet, med 400 stile (...) I guder jeg ville også blive træt. Det kan jeg dokumentere, det her er ikke korrekt. Det sagde jeg også til min leder: Det kan godt være, det ser meget fint ud, men det er ikke tilfældet.

Dorthe: Jeg tænker, det er jo en validering af resultaterne, når man har de der konferencer med censor, og det er da lige så ofte, at man er uenig, som at man er enig.

S: Jeg synes, det er spændende at finde ud af, og jeg synes, det er dejligt, når der er nogle (...) og det har vi også tit brugt – kan du ikke lige læse den her igennem, for jeg er lidt i tvivl. Det giver meget. Så er der noget at rykke i.

Dorthe: Men det er sjovt, at dine elever er gået den vej, for der har været et fald i gennemsnittet i de skriftlige prøver.

S: De havde 4 klasser, der gik ud, og alle 4 klasser var langt over gennemsnittet, da de gik ud i skriftligt dansk.

Dorthe: Det er fuldstændigt modsat landsgennemsnittet. Men interessant for jer.

S: Ja, meget.

Dorthe: Var det den samme censor, som rettede alle klasser?

S: Ja, det var den samme. Og det var derfor, jeg blev lidt skeptisk, for jeg bliver lidt ærgerlig, for jeg tænker, jeg bliver lidt umyndiggjort.

Dorthe: Ja, og man kan også tænke: Er jeg så utroværdig nu?

S: Ja, men der kunne jeg jo bare tage min computer og sige: Nu skal I bare se her. For jeg har samtlige afleveringer. De skrev ikke så mange stile, men de lavede rigtig mange, små skriftlige opgaver. Jeg kan dokumentere – her bum! – at det her, det kan han ikke få 10 eller 12 for. Så det var øv. De mundtlige prøver stemte overens med det her (peger på computeren) – det er jo det, det helst skal, ikke? De hverdagsindtryk vi har. Selvfølgelig kan man have en god og en dårlig dag, men det kan man godt se.

Dorthe: Sidste spørgsmål fra min side omkring det her med samarbejde. Jeg bliver lidt i det her med, hvad I tillægger værdien af data. Du nævnte det lidt, L. Det her med at den store verden ude omkring os de tillægger big data størst værdi. Er det sådan, I oplever, at det er det, der har tyngde, når man fremlægger noget, det er nationale test eller trivselsmålingen.

L: Nu skal jeg afgive begge 6. klasser til sommer, og det jeg skal sende med, er deres ST-prøver. Det er jo de store data, det er det, de gerne vil have. Det man sender videre er jo testene. Og så skal man sidde og snakke om de elever, der har nogle vanskeligheder. Det er det eneste, i hvert fald fra da jeg sidst afgav en 6. klasse. Det er det, man forventer.

Dorthe: Overgiver I elever til en anden skole eller(...)?

Begge: Nej, til overbygningen. Og så får vi elever fra andre skoler, og de bliver mixet.

Dorthe: Så det er ST-prøver...

L: Ja, og matematikprøverne og hvad der ellers (...)

Dorthe: og så tager I en snak om, hvordan børnene trives.

L: Ja.

Helle: Nationale test kigger I også på dem i overbygningen?

S: Næ, det har jeg ikke oplevet, men igen det (...) der har jeg bare sagt, jeg vil gerne have det at vide, hvis der er nogle særlige hensyn, jeg skal tage, hvis der er en, der privat har været udsat for et eller andet forfærdeligt. Skal have IT eller sådan nogle ting. Og så vil jeg gerne have alt det data, jeg kan få, men jeg vil gerne selv sige, sådan her gør jeg det. Og så skal vi finde ud af det de næste 3 år, og så selv lære børnene at kende.

Helle: Hvad så når I sammensætter klasser?

L: Det er os fra mellemtrinnet. Sidste gang var der en fejl, fordi inklusionsvejlederen ikke havde været med, men det var han sidste år. For når vi laver sammensætningerne, så ved udskolingslærerne ikke, om de skal ned og hente nogle eller om (...) der har man ikke styr på skemaerne endnu. Så det er os, der sidder alene med det. Og så laver vi det med dem, der kommer udefra. Og der har vi simpelthen sådan en rigtig god model, vi bruger. Det er ligesom rød, gul, grøn. Dem med særlige hensyn, de har en rød prik, og dem, hvor der er inklusion på, de gule skal man være obs på, og så er der en anden en med en lille sort kuglepensprik, det er dem, der har IT-rygsæk, men det er derfor, det er vigtigt, at inklusionsvejlederen er med. Sidste gang syntes inklusionsvejlederen fra mellemtrinnet, at vi bestemt skulle få sluset dem alle sammen i den samme klasse, der havde et problem. Og det var ikke den måde, man arbejdede med det i overbygningen. Der var der et ønske om, at de var spredt ud for timerne til disse elever. Dem kunne man ikke bare lige læsse ind det samme sted.

Helle: Men det er stadigvæk de der rød, gul, grøn og så kuglepen – og kuglepen giver lidt sig selv, men de andre det er så på baggrund af din synsning?

L: Ja, men jeg vil så sige, at der skal man have sin faglighed i orden, for det er meget vigtig i forhold til at få sat eleverne ordentlig sammen. Eleverne må også selv ønske, men det er jo i forhold til det sociale.

Helle: Men I har ikke aftalt – skolerne imellem – hvad man fagligt skal kunne?

Susanne: Vi må jo ikke sammensætte klasserne, vi må ikke niveaudele dem. Og det har vi altid fået at vide, det må vi ikke. Det har altid været et mix. Vi må godt i en periode niveaudele, det var det, vi brugte holddelingen til bl.a. Det var, at dem der var 10 min. om at løse en opgave, de fik et boost, så de kom endnu højere op. Hvor de jo ret ofte bliver efterladt. Og så fokuserer man på de her børn med bogstaver i stedet for .

Dorthe: Men hvad baserer man rød, gul, grøn på? Hvad kigger man efter? Hvordan aftaler I det? Skolerne imellem.

S: Overbygningen og mellemtrinnet imellem?

Dorthe: Nej, jeg mener, når nu man sidder der på mellemtrinnet og drøfter, er han en grøn eller en gul – hvad kvalificerer til en gul?

L: Jeg har kun været med til det en gang, jo. Der var kun 3, der var rød, og der var ingen gule, alle var grønne, så derfor havde jeg ikke den problemstilling.

Dorthe: Hvordan bliver man en rød?

L: Det bliver man, hvis man er ved børnepsyk, og der ved at blive stillet en diagnose, fordi man ved ikke, hvor man skal (...) eller hvis man har nogle vanskeligheder, der gør, at der er nogle voksne, man ikke kan omgås eller andre børn, man ikke skal omgås. Det er obs-elever, nogle man har et bestemt syn på, så kan det være alt muligt, der spænder ind under det.

S: Altså, jeg har også været med til det på den anden side, hvor jeg var modtager. Hvor der var de der 4 store plancher, og så fordelte de dem og fortalte om eleverne. Og der havde vi det det år, at var de røde, så skulle vi ind og læse, om eleven var udadreagerende eller havde nogle af de der papirer, man skulle have læst igennem. Og de gule det var obs. At man skulle være obs. på dem. Og grøn, det var bare, hvis det kørte. Og så på den der grønne, var der en dot også på den røde og gule – og det var den sociale del. Det andet var fagligt. Om de var gode til at gå i skole.

(1:04:03)

Dorthe: Så vil vi gerne snakke evalueringskompetencer med jer. Det første vi vil spørge jer efter er: Hvad tænker I, man skal vide eller kunne noget om, når man arbejder med data?

S: Man skal kunne lytte. Jeg ved ikke om, jeg forstår det rigtigt? Man skal kunne lytte og modtage og stille spørgsmål til det, det her hvis det er mundtligt selvfølgelig.

Dorthe: Så det er i forhold til eleven fx.

S: Ja, hvis man får en overlevering. Man skal da kunne lytte. Sidder vi og snakker om det samme?

Dorthe: Så nu er det i forhold til kolleger?

S: Ja, både i forhold til kolleger og elever. Evaluering, når man smider noget tilbage igen og siger, hvorfor får jeg det her, hvorfor skal jeg lave det her om? Data er jo rigtig mange ting. Man skal man i hvert fald kunne lytte, men man skal også kunne forstå, hvad er målet, og hvor skal vi hen? Hvad er det, det handler om?

L: Jeg tænker noget helt andet, når jeg ser det her spørgsmål. Jeg tænker, data er også noget farligt noget. Jeg tænker, det er noget, hvor man kan indsamle noget data for at give belæg for det, man gerne vil have frem. Man kan også gøre det for egen vindings skyld, på en eller anden måde.

Helle: Så man skal have kritisk sans også?

L: Jamen, det skal man. Men jeg synes også, det er farligt. Hvis nu fx her på (navn) Undervisningssted at vi vil lige vise, hvor gode vi er til (...) alle vores c-værdier, de er i toppen, fordi det er bare godt. Hvis man tænker sådan, så kan det jo også indsamles, altså til fordel for noget, man vil have frem. Og man kan sortere det fra, man ikke vil have med. Jeg syntes, data det er både godt, men det er også farligt. Ligeså snart det er data, kan det også misbruges.

Helle: Men stiller det så større krav til dig som underviser?

L: Nej, det stiller mere krav til, hvad det er jeg vil dokumentere. I forhold til hvad jeg som underviser vil. I forhold til de kvantitative data og de kvalitative data. Det er akkurat som forskningsresultater. Hvis (navn) Kommune de vil vide noget, så ringer de rundt til skolerne, så får de indsamlet det data, de har behov for for at få det frem i lyset og i medierne, at det kører rigtig, rigtig godt. Jeg synes (...) det skal godt nok (...) men det er også det, at der skal næsten være dokumentation af data! Før at det er godt nok, tænker jeg.

S: Ja, du skal have de rigtige øjne på, om du vil. For du kan tolke det, som du vil. Fortolkningen skal jo være i orden. Giver jeg dig noget information, så skal du være stensikker på, hvad det er, jeg giver dig. Og den er vigtig.

L: Ja, for det er jo en eller anden empiri til samfundet. At når vi indsamler data, at de får belæg til det, de synes, de vil have frem. Det er jo sådan samfundet, det er blevet.

S: Ja, så undersøgelser dur heller ikke, for det kommer jo an på, hvordan du ser det.

Dorthe: Hører jeg jer sige, at det med holdninger og kultur er på spil igen?

L: Ja, det er det.

S: Jo. Fordi ved du hvad, vi kan sidde og rette den samme opgave og så få fuldstændig forskelligt resultat. Det kommer an på, hvad vi vægter.

L: Det er også derfor, det er tydeligt, at for at indsamle data, så målene er sat, hvad er det for nogle rammer, målene er sat, ellers vil der jo være forskellige fortolkninger på dataindsamlingen af det her.

Dorthe: Oplever I, at I har den viden der skal til for at være evalueringskompetente?

L: Altså, jeg synes, man evaluerer altid. Det jeg har sat i værk i år for mine børn, fordi de ved ikke, hvad de har lært. Altså vi har været i Skagen på lejrskole sidste år, og der har vi overnattet i 3 dage,

og så var vi på Kunstmuseet i Hjørring, og der står hun og fortæller om et maleri med Skagens lys og spørger, hvor mange af dem, der har set “En aften i Skagen”? Der var ingen af de 27 elever, der havde. Og så sagde jeg også: Vi har sovet der i 3 nætter. De kan ikke sætte det ind i konteksten. Så derfor har vi i år lavet en evalueringsmappe, der hver fredag afslutter med hvert fag, og de skal skrive fem linjer om hvert fag, om hvad de har lært, de skal pensle et eller andet ud for ugen. Det er for, at de skal kunne huske, at de har lært bare et eller andet. 10 forskellige er de igennem. Og nogen gange har jeg fokus på dialogen fx “Hungerbarnet”, så kan jeg sætte ind på nogle forskellige ting. Eller hvis der er nogen, der er færdige før tid, eller der er nogen, der har haft svært ved det, så vil jeg gerne, at de skriver om det til deres evaluering, så kan jeg gå ind og tjekke det. Så jeg evaluerer sammen med børnene, men jeg evaluerer mig selv altid. Og hvordan min undervisning har rakt. Det er bare ikke noget, man dokumenterer, selvom det er det, man gerne vil, at vi skal.

Dorthe: Så den der evalueringsmappe er ikke bare at skriv 5 linjer om noget, du har lært den her uge? De skal hænge deres vurdering op nogle knager i forhold til det og det?

L: Ja, det er forskelligt. Hver gang så laver jeg 3, der er fokus på, og det kan være for de forskellige fag, og der må de andre faglærere gerne byde ind med, hvad de har lige startet op med. Så er det sådan nogle ting, de sætter op, så der er nogle ting, der er fokus på.

Dorthe: Bruger de andre faglærer det?

L: Nej, de bruger det ikke, men de kan jo gå ind og se, hvad de skriver i matematik og de forskellige ting. Jeg har ikke hørt, de har brugt det endnu. Men jeg går ind for, nu er jeg jo dansklærer i begge klasser, så jeg går ind og holder øje med det stadigvæk og sætter målene op, når de får de timer i klasserne. Hvad de skal have fokus på, og hvad de skal skrive. Det er evaluering, som vi arbejder med lige nu, så helt korrekt, og det er jo dataindsamling i forhold til evaluering, men jeg har ikke (...)

Dorthe: Oplever I, at I har den nødvendige viden for at arbejde med data og anvendt data?

S: Ja, men det er pga. erfaring. Jeg har prøvet forskellige ting, men jeg savner stadigvæk, at vi får det her redskab, og så gør vi det alle sammen. Det er ikke fordi, jeg synes, det er synd, at nogle gør, og andre ikke gør, det handler simpelthen om at få et flow i sin hverdag og sige, det er sådan her, vi gør, og det virker.

Helle: Men det er den her røde tråd, du starter med at snakke om, ikke?

S: Ja.

Helle: Men en, der er så stærk i sin faglighed og determineret, altså ved, hvad det er, man tillægger værdi i faget. Ville du kunne leve med, hvad andre stiller op af kriterier for, hvad det er, I skal evaluere?

S: Skal det være i punktform? For jeg ved ikke, om jeg kunne leve i det, for det har jeg ikke prøvet. Umiddelbart ville jeg sige ja, får jeg at vide, det er det her, vi gør, og så kan jeg være uenig eller ej, men så er det det her, vi gør. En skal-opgave er en skal-opgave, og så går jeg ind i det. Jeg har været uenig i 1000 forskellige ting, men det er et faktum. Men hvis vi skal sidde og diskutere, om vi skal gøre sådan eller sådan, fordi vi 4 skal blive enige, så kan jeg måske godt have svært ved det, men hvis min ledelse siger: Det er sådan her vi gør det, så gider jeg da ikke gå og være gnaven over det.

Helle: Er det en testplan du efterlyser?

S: Nej, både og. Hvis vi nu blev enige i, at (...) jeg synes, det er svært.

L: S, jeg tror det kommer med MinUddannelse, det bliver jeg nødt til at sige. Jeg ved også, at de sidder på forvaltningen og snakker om, hvad skal der på, og hvad skal der ikke, men der skal alligevel være en form for metodefrihed, siger de enkelte undervisningssteder. Hvad man gør. Men jeg tror på den røde tråd. Jeg tror virkelig på at det kommer nu.

S: Jamen, det tror jeg, du har fuldstændig ret i. Det er også fordi, jeg vil så gerne putte alt ind i skemaer.

L: Det kan jeg jo også godt lide.

S: Det var også det, jeg startede med, det står der, og det står der, men jeg skal også ærlig indrømme, at jeg har også svært ved at huske, hvor jeg gør af det. Mit drev – jeg har jo mapper og elevmapper, og så har jeg deres stile der og deres synopsis der og osv. Så jeg har tingene i system, men der kan sgu' også godt blive for meget system lige pludselig. Hvis I forstår, hvad jeg mener. Jeg tænker bare, det er lige præcis det der, jeg har brug for: Jamen, det er sådan vi gør, og så ved jeg, for jeg tænkte jo, det er fantastisk med klasseloggen, fordi så var jeg fri for at tage stilling til, hvor skal jeg lægge det her, så det er tilgængeligt for dem, og hvor skal den ligge, for at den er tilgængelig for dem, hvem skal have adgang. Vi skal jo alligevel tage så mange beslutninger hver eneste dag, så jeg tænker jo mindre vi skal tage beslutning om, jo bedre det. Så lad os nu koncentrere os om at undervise for pokker da. For det er jo et stort stykke arbejde, og det er et rigtig, rigtig vigtigt arbejde, både med data og med evaluering, men vi bruger uhyggeligt meget krudt på det, fordi vi gør det forskelligt. Det savner jeg, hvis så for pokker bare der kunne komme det der – bum, og den kommer så nu.

L: Den kommer nu.



S: Det var også derfor, jeg ikke stejlede.

L: Nej, jamen jeg er heller ikke imod det.

S: Vi skal ikke sidde og diskutere det – hvorfor bruge en masse energi på det. Det her det skal vi (...) lad os nu bare komme i gang. Vi skal have et kursus, og vi skal lære noget på det kursus, og vi skal have mulighed for at spørge, hvordan gør vi det, og hvordan gør vi det. Vi skal sættes ordentligt ind i det, L.

L: Jamen, det gør vi også den her gang. Det var jo åbent før sommerferien, hvor man kunne afprøve nogle basisting. Jeg synes, det er fedt. Men vi skulle ikke lave elevplaner, det valgte vi ikke at gøre på min den gamle 5. årgang, fordi det var spild af tid først at dokumentere noget i det her, når nu vi skulle i en ny base. Og skolen går jo meget fint uden de elevplaner. Det er halvandet år siden, jeg skrev en om mine børn. Jeg vægter mere dialogen med forældrene. Der står i folkeskoleloven, at det er et samarbejde mellem skole og hjem, og hvis jeg kun ser dem en gang om året, hvad samarbejde kan vi så stable på benene? Jeg vægter hellere en skole-hjem-samtale 2 gange om året. Hvis jeg kan få lov til at gøre det. Og stadigvæk vil jeg jo have mine data om de enkelte elever, for dem følger mine samtaler jo op på.

Dorthe: Jeg vil lige vende tilbage til noget, du sagde for lang tid siden, S. Du sagde, du have rigtig svært ved, når nogen indsamler noget viden om nogle elever, at kunne forholde dig til det. Du har brug for at se det med egne øjne. Kan du prøve at folde det ud?

S: Ja, hvis nu jeg skal overtage en klasse, som jeg lige har gjort her i sommer og så får at vide, at Palle han er sådan og sådan, og han reagerer, når du siger sådan. Det vil jeg gerne selv (...) Jeg har svært ved at sidde og lytte og have alt af vide om en elev, fordi tænk nu, hvis ham og jeg får et helt andet relationsarbejde. Det er ikke fordi, jeg ikke har tillid til mine kollegaer, slet ikke, men jeg vil gerne selv. Vi er meget forskellige mennesker. Det er også derfor, jeg synes, det er fint, at vi er 2 klasselærere på. Så kan man deles lidt om det, sige det der, det er ikke (...) vi kan ikke finde ud af at snakke sammen. Det er ikke fordi, jeg synes, det er noget ævl, de siger, jeg vil bare gerne selv danne mine indtryk.

Dorthe: Men hvad nu hvis man baserede den her overlevering på noget faktisk data, test eller (...) har du så stadig den her oplevelse af, at du selv gerne vil?

S: Nej, jeg synes, det er fint nok. Altså, at det er der i kompetencecentret, der fik vi rigtig mange elever udefra løbende. Og i stedet for at blive taget og sat ind i en klasse: Vær så god og gå i gang, så tog vi dem ind i kompetencecentret og havde dem en hel dag, hvor de lavede små prøver og tog en snak med dem, hvad er grunden til skoleskiftet. Og så lavede vi en masse data, og så gik vi ind



og sagde vær'sgo til klassens lærere og så kunne vi se: nå, men okay, så var det lynhurtigt overstået. Jamen, han har problemer med det og det, så kunne han få smidt en computer i nakken fra start af, og han fik lov til at sidde og fortælle, i stedet for at han skulle starte lidt som aben i et bur, ikke? Nogle gange gjorde vi det over nogle dage, for det er også hårdt at skulle sidde og igennem det. Men det var rigtig godt for de nye elever, der kom. De fylder meget 7. og 8. og 9. klasserne. Der er 13 klasser i alt. Så det er mange at skulle forholde sig til, så hvis man så også (...) Det kan jo være, det bare er forældrene, der er flyttet fra Sønderjylland til Nordjylland, men det kan også være pga. noget ballade, og så få det af banen.

Helle: Dorthe, jeg synes, vi mangler en ting. L har været lidt inde på det, hvad det betyder ud ad til, at man kan dokumentere noget. Hvordan mærker I det?

L: Mærker i forhold til forældre, eller hvem?

Helle: I forhold til forældre, forvaltning, ledelse – i det hele taget. Til det omgivende samfund.

L: Jeg tror, at bare det at man har det. Samfundet, det peger mere og mere i den retning, alt kan godt dokumenteres nu, men vi gør det ikke, fordi det er ikke alle, der er der endnu, hvor de spørger ind til det. Jeg tror bare, det vil blive mere og mere. Så det er godt at have det. Jeg har et par forældre, sjovt nok er de selv skolelærere – det er faktisk de værste. Det godt lige vil vide, og er det nu, og hvad så og sådan nogle ting. Så er det fint at smække en test op i hovedet af dem og sige til dem, og så'n og så'n, og så er vi ligesom ovre det, ikke? Så er det fint, men jeg tror bare at samfundsølgen er hen imod, at alle stiller spørgsmålstegn ved alle deres guldklumper, som ingen fejl har. Jo, mere vi kan dokumentere i dag, jo bedre er det, men vi behøver jo heller ikke være dem, der siger: Nu skal du lige se her, nu kan jeg lige vise dig alle de papirer her om dit barn, fordi det er så'n og så'n. Så er det jo os, der laver præcendens i forhold til, hvordan det skal være, jo mere vi kan holde til os, før vi begynder at vise det, det tror jeg på er vejen frem. Jo, mindre, vi skal dokumentere, jo, mindre er der, de kan holde os op på. Ikke fordi vi ikke vil stå til ansvar for det, vi laver, men så kommer vi jo væk fra kerneopgaven, og det er jo undervisning og være sammen med børnene. Så jeg tror på vi skal holde igen. Men det skal være der, for vi kan lige smække det i hovedet af dem, og så spørger de ikke igen i 9 år.

S: Det har du fuldstændig ret i, men jeg tror godt nok også, det har meget med konkurrence at gøre skolerne imellem. Nå, jamen nu er vi faldet lidt i forhold til sidste år, så skal vi bare op, og vi skal være den bedste. Jamen, hvorfor skal vi det? Hvad er det, det her det handler om? I stedet for at kigge på – hold kæft nogle rare, velopdragne, dejlige målrettede unge mennesker, der kommer ud

herfra. Er det ikke det, L? Det må du da indrømme: at det handler om at få så højt et gennemsnit som muligt, og det er ikke kun lærerne, det er sandelig også vores ledelse.

L: Jeg sad i går til det her møde omkring historie. Alle skolecentre i (navn) Kommune er repræsenteret her. Og her sidder de og siger, man ramler ind i den her med, at hvorfor skal vi have historie? Hvad kan man lige smække i hovedet af dem? Så sagde jeg, jamen, ude på (navn på skole) der siger vi kun en gang: Det er fordi du skal til eksamen i historie, og så tænker børnene: Gud, jeg skal have 12, for det forlanger mor og far. Så det er vi ligesom over den. Og så sagde en af dem, der stod for mødet: Ja, der er kun Glostrup og (navn på skole). Der er nogle forældretyper på nogle forskellige skoler, som ikke er andre steder. Og det er det, vi er oppe imod. Nogle forventer jo mere, det kommer også an på, hvor belæst man er, eller hvor videnbegærlig man vil fremstå. Så det er sådan nogle ting, vi er oppe imod. Der er man slet ikke kommet til på nogle skoler, for der har man travlt med noget helt andet. Men her ude er det meget prestige.

S: Ja, også kigger man ikke på, hvor børnene er henne et år efter, de er gået ud herfra. Jeg synes, det er herrefedt at møde gamle elever og følge lidt med i, hvordan det går, så er jeg lykkedes.

L: Lige præcis.

S: Og så handler det ikke om, hvad de gik ud med. Jeg synes bare, det er så ærgerligt.

L: Der har jeg samme syn som dig, S.

S: Det påvirker rigtig meget undervisningen.

Dorthe: Jamen, nu skal man jo også have 4, ikke?

S: Jamen, det kan du da gøre med alle, Dorthe! Du kan få alle elever igennem med 4, du kan bare undervise efter det, men så kan de heller ikke andet.

Helle: Men man har jo også data, der kan vise det andet. De ligger jo også i ledelsesinformationssystemet, og der kan man jo også lave udtræk, lige så vel som at man kan lave udtræk på afgangseksamen. Man kunne jo også have sat fokus på, om man havde løftet vores elever. Eller vores elever, som gik ud for 2 år siden, de klarer sig faktisk sådan her på de videregående uddannelser. Den livsduelighed som du efterlyser. Det er jo et valg vi også har taget.

Dorthe: Men der er ikke nogen databaser, som viser, hvordan du arbejder med elevernes stavefærdigheder, eller hvordan du er optaget af progression, eller din ugeevaluering, den har ikke den store værdi, sammenlignet med nogle af de andre dataformer.

S: Og så er der jo desværre nogen, der siger, hvorfor skal jeg så gøre det? Det ville da være 10 gange bedre, hvis de ikke fik afgangsbrevet med tallet, men i stedet for fik en database med sig, så

man kunne se, hvad er det, der er sket, hvor har jeg rykket mig, hvad kommer jeg fra, og hvor hurtigt er det gået og inden for hvad?

Dorthe: Og hvem er jeg, og hvad er jeg optaget af?

S: Ja, det, tror jeg da, ville give meget mere. Og det er min erfaring, der har fået med hertil. Engang tænkte jeg da, wow, jeg skal da bare have eleverne ud med (...)

Dorthe: Ja, fordi hvordan måler man kompleksitet?

L: Altså, nu skal vi booke os ind i 6. klasse til de frivillige nationale test, og der har jeg bestemt, at det skulle vi ikke bruge tid på. Og så siger min læsevejleder: Selvfølgelig skal du det, for så kan de jo øve sig til de rigtige test, så de kan blive gode. Man kommer jo hele tiden i det her spændingsfelt, hvor man skal argumentere for, og det er også det, der rykker sin faglighed, det ved jeg også godt, men ahhh (...) vi har jo bare så forskellige syn på det, men der støtter jeg mig 100% op ad det, du siger, S.

Helle: Men det er jo det, der også er interessant; hvordan man kan argumentere for det synspunkt? For at få tingene lavet om.

L: Men der slår man jo bare panden mod muren. Det er jo en kultur. Tilbage til det her med data og processtyrer og TK'er som vi hedder nu. Hvordan vi startede op på mellemtrinnet med at skulle vende en kultur, der havde eksisteret i mange år, hvor det jo nærmest var: uha, det var jo nærmest som at skulle trække igennem (...) jeg har et elevråd på hele skolen, hvor jeg oplever at arbejdet med de der forskellige former, vi har lært af Thøger og nu også Impact-pigerne, og det bare kører fra dag 1 af. Eleverne er jo som den tomme tavle, ikke, de retter sig jo lige ind, det er, som det skal være. Det viser jo, at det hele er den kultur, man er oppe imod.

Dorthe: Det bliver jo en stor opgave for jer som processtyrere, at når I når dertil, hvor I skal arbejde med data.

L: Ja, men det er godt for dem, der er sat på de der MinUddannelseskurser, det er ikke os, det er nogle andre, så får vi et samarbejde der. Så det er fint.

Helle: Så jo flere, der får kompetencer ind i det her, jo nemmere bliver det?

S: Vi skal da heller ikke tro, vi er noget. Når vi har lavet en dagsorden og sendt den ud i god tid, så forventer vi, at folk har læst den og forholdt sig til den, for der er nogle ting, som vi skal drøfte. Og hvis vi så bare spørger en, der ikke markerer eller siger: Du skal lige vente, jeg har talerækken her, så (...) effektivt godt møde, hvor alle føler, de har et ejerskab til punkterne, der står. Vi har da også mødt modstand mod (...) et eller andet med, hvad bilder I jer selv ind? Jamen, vi kan også godt sidde halvanden time ekstra og sidde og snakke om et eller andet, eller også så kan vi holde det

her møde, og så kan vi hygge os bagefter. Enten eller, vi er nødt til at sige, vi er blevet sendt på det her kursus, og vi har fået nogle redskaber, lad os nu få lov til at prøve.

Dorthe: Giver det mening at arbejde på den måde?

Begge: Ja, det gør det.

Line: Det kan de også godt se. Jo mere de samarbejder på den her måde, jo mere viser det sig også, at de kan jo godt acceptere det, men der er jo også bare nogle, der altid vender kasketten om – de har ikke selv opfundet det. Det er tit det, vi møder i den her (...) synes jeg, når jeg er så grøn, møder i den her verden, det er, hvis man ikke selv har ejerskab eller har været med til at opfinde det, så dur det ikke.

Helle: Da vi besluttede, at vi skal skrive et speciale om data, der havde vi en idé om, at det skulle være ind i netop den proces om, hvordan man styrede et teammøde osv., at det at arbejde med data det kunne gøre at man (...) at data satte rammen om den didaktiske drøftelse, vi alle sammen har savnet. Oplever I det?

S: Nu kommer jeg til at tænke på opstarten ude i Vrå. Der stod der en og sagde, at på alle møder der skulle 80% af tiden bruges på data. Altså på at snakke om elevens læring. Der sad vi bare og kiggede på hinanden (...) det gør det bare overhovedet slet ikke. Vi har fået så mange administrative opgaver, og det fylder så meget at tage de beslutninger, så vi blev rystet i vores grundvold.

L: Jamen, vi ville ikke engang kunne sige, det er 20%, vi er oppe på. Det er meget mere praktisk.

S: Men efter det er vi da blevet mere opmærksomme på, at det er da faktisk tilladt. Men så er der en tendens til (...) nu kan du tage det, Signe hun kommer og siger omkring et barn, hun har i sin 4. klasse, så er der nogle, der går sammen og lige tager en telefonsamtale. Men hov, hov, vi har alle sammen gangvagt, og vi er nødt til at vide det. Det kan godt være, vi ikke har undervisning inde i det lokale, men vi er gangvagter og vi er under samme tag. Vi er nødt til at vide (...) så det er så vigtigt at have de der ting med. Og det behøver ikke være læringsmål, det kan bare være trivselsmål, ikke? Men at vi faktisk bruger noget mere krudt på de unger, som vi er her for.

Helle: Tror I, data kan være med til at fokusere teamsamarbejdet? Så det ikke bliver drift og busbilletter? Men at det bliver om elevernes læring og trivsel?

Begge: Ja.

S: Ja, men jeg synes, det hænger sammen med økonomi, for hvorfor får vi flere og flere opgaver som faktisk ikke tilhører os? Det er skemalægning, det er (...) der er rigtig mange opgaver, som: Kan du ikke lige (...) der er mange ting, som vi bliver sat til, som egentlig er en ledelsesopgave. For

vi er her for at undervise børnene, evaluere børnene og have et forældresamarbejde. Det kan vi hurtigt blive enige om. Men hold da op noget papir vi sidder med. Det er også udvikling, og det er også (...) der er meget papir.

Line: Men jeg har set på mit team 6., før min makker, der havde vi det sådan, at vi havde a- og b-klassen, og så havde vi eleverne skrevet ned og det samme dokument, vi brugte uge for uge, for så var det jo data, vi samlede om de her elever, og det blev delt til alle de lærere, det vedkom på årgangen. Og så var det deres eget ansvar at sætte sig ind i det. Og det er lige præcis denne ansvarsfølelse, at mange nok gør sådan her med. Vi skal alle sammen tage ansvar.

Dorthe: Vi kan ikke presse citronen mere, det er rigtig, rigtig spændende men (...) Vi har en sidste ting vi vil spørge jer om: Som en del af vores empiri skal vi lave en dokumentanalyse, så derfor vil vi spørge, om vi må få adgang til noget af jeres empiri. Det kan være alt lige fra det, du sidder med, S, eller din fredagsevaluering, L, det kan også være en test. Må vi det?

Line: Det ved jeg faktisk ikke, det tror jeg, vi skal have clearet med Pernille.

Dorthe: Vi behøver ikke se nationale test, dem kender vi godt. Men vi er mere nysgerrige på det, I selv konstruerer.

S: Jeg har sådan en her (viser et regneark)

L: Jeg tænker Frontread.

Helle: Den kender jeg ikke, det vil vi gerne.

Dorthe: I skal bare sende det til os.

Dorthe: Mange, mange tak for i dag og for at I gad tale med os.

## Bilag 5 Meningskondensering Dataanvendelse

## Meningskondensering: Dataanvendelse

Naturlig enhed	Centralt tema
<p><i>“Helt specifikt for mig, så bruger jeg som læsevejleder og læringsvejleder meget de nationale test og er den, der står med Beregneren. Men Beregneren har vi ikke her på skolen fået etableret, det er ikke et værktøj, som bliver brugt andet end at det bliver brugt af mig, men ikke andet end på ledelsesniveauet, fordi de skal bruge det til deres læringsamtaler med forvaltningen. Så det er der, vi er med det.”</i></p>	<p>Vejlederens anvendelse af data som information til ledelsen.</p>
<p><i>“(…) og der har vi faktisk også søgt at bruge national test. Men dengang før Beregneren, der var det meget komplekst at kigge på hver enkelt opgave. At analysere, hvad det så rent faktisk, de har haft behov for, det fandt vi ligesom ud af, at det havde vi ikke tid til.”</i></p>	<p>Om vanskeligheder ved at anvende nationale test til brug for forandring af praksis.</p>
<p><i>“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det (…) Det er jo fuldstændig en fejlfortolkning af den data, og det er derfor, jeg mener, jeg er blevet klogere med Beregneren”</i>  <i>“men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på”</i></p>	<p>Brug af de nationale test med et formativt sigte kræver viden og evalueringskompetence.</p>
<p><i>“Vi udfører dem fordi det skal vi, men jeg bruger dem faktisk ikke som redskab”</i></p>	<p>Nationale test er en skal-opgave, som ikke giver meget mening i hverdagen.</p>

<p><i>“Jeg glemte forøvrigt også i den forbindelse trivselsmålinger, noget vi anvender rigtig meget her på skolen, fordi ledelsen har sat optik og hver fase har på baggrund af den trivselsmåling som eleverne har foretaget nogle områder, som man arbejder med i fasen, som man skal have gjort bedre. Vores fase er det bl.a. det her inddragelse af eleverne i undervisningen, som de i hvert fald har peget på, er en problemstilling.”</i></p>	<p>Anvendelse af trivselsmåling med et formativt sigte.</p>
<p><i>“ST og TL, de er meget nemme at forholde sig til for dem skal de lave her på skolen hvert år i alle klasser. Og der er det tydeligt at se, men du kan også have en off-day, når du sidder og skal lave sådan en matematikprøve i flere timer eller hvad nu det tager. Men du kan stadigvæk godt bruge dem til at sige, jamen det er lige præcist udsagnsords-endelser, du døjer med. Fokus på det og så en ordentlig røvfuld opgaver og træning i det.”</i></p>	<p>Lærerne anvender standardiserede test både summativt og formativt samt i samarbejdet med kolleger og vejledere.</p>
<p><i>“Jeg bruger ST-prøverne. Og det er ikke C-værdien jeg har fokus på, det er for at se endelsen og alle de der ting. Den der C-værdi, det er også bare noget, hvor man skal sige...Der bliver forældrene så glade, hvis deres børn er på C5. Men ellers så bruger jeg dem rigtig, rigtig meget i forhold til mit arbejde og når jeg differentierer undervisningen. Om fredagen arbejder vi med gentagelse af det vi har haft og så får de et skud af noget af det de har brug for; dobbeltkonsonant eller navneordsendelser eller hvad der nu er brug for. Så dem bruger jeg fagligt i forhold til planlægning af undervisningen”</i></p>	<p>Lærerne anvender standardiserede test til at planlægge undervisningen efter og til at undervisningsdifferentiere.</p>
<p><i>“Jeg har et par forældre, sjovt nok er de selv skolelærere – det er faktisk de værste. Der godt lige vil vide, og er det nu og hvad så og sådan nogle ting. Så er det fint at smække en test op i</i></p>	<p>Anvendelse af test som udtryk for kvalitet og legitimering. Og i forbindelse med forældre-samarbejdet.</p>

<p><i>hovedet af dem og sige til dem, og så'n og så'n og så er vi ligesom ovre det, ikke?"</i></p>	
<p><i>"(...) men vi har generelt en negativ holdning til elevplaner (...) Fordi det var sådan noget, der blev klemmt ned over (os)"</i></p> <p><i>"(...) skolen går jo meget fint uden de elevplaner. Det er halvandet år siden, jeg skrev en om mine børn"</i></p> <p><i>"(...) der dotter vi jo af, hvor er de henne, og så er der en kommentar nedenunder"</i></p>	<p>Elevplaner bruges ikke, giver ikke mening. Er noget, andre har bestemt.</p> <p>Skal elevplanen give mening, skal det være et værktøj til hurtigt at orientere sig i.</p>
<p><i>"Der fungerede det for elevernes skyld, men også for min, så jeg kunne sige, nå, det var det fra sidste gang. De vænner sig hurtigt til det. De siger: Hvad er mine fokuspunkter?"</i></p>	<p>Den løbende evaluering skal fungere for lærerens og elevernes skyld.</p>
<p><i>"Der er vi jo også meget forskellige, hvis man overtager en klasse, vil jeg gerne selv vurdere, der kan godt ske noget gennem en sommerferie, fra den ene fase til den næste, så jeg vil gerne selv (...)".</i></p> <p><i>"Nu har jeg overtaget den her 4. klasse og der fik jeg 3 tykke mapper med og de er superfine sat ind med faneblade og hele moletjavsens, men jeg skal stadigvæk igennem og hvad pokker gør jeg lige her (...) nå, det her er bare en gammel boganmeldelse og det var ikke det jeg ledte efter. Det tager noget tid at finde de data man har brug for".</i></p>	<p>Manglende samarbejde omkring data. Lærerne har størst tillid til egne vurderingerne. Kontekstafhængig.</p>
<p><i>"(...) man skulle jo også gerne nå at sætte læringsmål op for hver enkelt time, de dage man når det. Vi har fire synlige mål, og så kan man</i></p>	<p>Læringsmål nås ikke altid.</p>



<i>altid få crosset ind under det på en eller anden måde”</i>	
<i>“Man prøver på at ramme alle børn altid”</i>	Undervisningsdifferentiering er en vigtig opgave for lærerne.
<i>“Nu har jeg overtaget den her 4. klasse og der fik jeg 3 tykke mapper med og de er superfine sat ind med faneblade og hele moletjavsens, men jeg skal stadigvæk igennem og hvad pokker gør jeg lige her og så skal jeg igennem alt det her papir (...)”.</i>	Egne evalueringsmetoder og -modeller bruges i den løbende, formative vurdering, men det er ikke et redskab til samarbejde mellem lærerne.
<i>“dataen gjorde mig som lærer klogere på min egen undervisning”</i>	Data anvendes til udvikling og læring i forhold til egen undervisning.

## Bilag 6 Meningskondensering: Begrundelse for anvendelse af data

## Meningskondensering: Begrundelse for anvendelse af data

Naturlig enhed	Centralt tema
<p>” (...) man skulle jo gerne nå at sætte læringsmål op for hver enkelt time – de dage man når det. Vi har fire mål, der synlige, og så kan vi altid få os crosset ind under, det på en eller anden måde, sådan er det”</p>	Om manglende meningskabelse i forbindelse med anvendelse af læringsmål.
<p>”Så snakker man med børnene, og man hører på dem og hører, om målet er nået, det hører man jo gennem dialogen med børnene, men du får det jo ikke dokumenteret nogen steder.”</p>	Læringsmål anvendes instrumentelt.
<p>”For 2 et halvt år siden, der startede vi i vores fase med et fokus på de her læringsmål og arbejdede (...) det var mit matematikteam, vi arbejdede meget koncentreret med (...) vi lavede årsplanen, vi satte virkelig ind med, hvad for nogle ting, vi ville og tegn på læring og alle de der ting. Satte det ud i klasserne, viste det for eleverne og reflekterede på baggrund af det med eleverne efterfølgende. Og gav os virkelig god tid til det. Det er i mine øjne det bedste data, og det er også det, mine to andre kolleger de siger, den bedste data vi har fået fra eleverne og har kunnet navigere efter.”</p> <p>”(...) det var vildt spændende, og vi var optagede af det. Og vi kunne se, at der var en værdi af det i vores undervisning.”</p>	<p>Samarbejdet om læringsmål var meningskabende og havde værdi for lærernes læring og for eleverne.</p> <p>Det var en motivationsfaktor.</p>
<p>“ Vi havde nogle fokuspunkter på start og afslutning af vores timer. Og de fokuspunkter de var selvfølgelig med til at gøre, at den her snak, som vi jo så (...) den ikke bare blev sådan der (...) men vi havde faktisk en ramme for, hvad</p>	Arbejdet med læringsmål fik et fokus og var med til at mål- og rammesætte lærersamarbejdet.

<p><i>det var, vi sad og snakkede om. Vi kom ikke til at snakke om alt muligt andet.”</i></p>	
<p><i>“Nu skal jeg afgive begge 6. klasser til sommer. Og det, jeg skal sende med dem. er deres ST-prøver (...) det er jo det de gerne vil have.”</i></p>	<p>De standardiserede test giver mening at anvende i samarbejde med kolleger og forældre fx ved overgange.</p>
<p><i>“Altså vi har været vant til tidligere at foretage en masse test. Altså jeg tror, generelt har vi jo lavet meget data tidligere, ikke. Vi har brugt meget den her data, hvor vi har kunnet trække ud og så sige han havde 46 fejl, de fire fejl kan vi se, består af det (...) så kan vi så sætte det her igang. Så noget helt sort/hvid-data.”</i></p>	<p>De standardiserede test er en del af hverdagsrutinerne i lærernes evalueringsarbejde.</p>
<p><i>“ST og TL de er meget nemme at forholde sig til, for dem skal de lave her på skolen hvert år”</i></p>	<p>Lærerne oplever sig kompetente i forhold til arbejdet med de standardiserede test. Rutinen giver erfaring og tryghed.</p>
<p><i>“Men det var mere ud fra deres C-værdi, så det kan man jo stille spørgsmål ved, om de var på de rigtige hold bagefter”.</i></p> <p><i>“Det var fordi (...) jeg var så ny og grøn dengang, så jeg sagde bare ja. Så det ved jeg faktisk ikke, det var man vist vant til at gøre”</i></p> <p><i>“Jeg har arbejdet sammen med en med 25 års erfaring (...) Det er forskellige verdener, der mødes”</i></p>	<p>Der stilles spørgsmål ved testformens anvendelighed - dens validitet. Og der peges på, at man som ny indordner sig under praksis’ rutiner og arbejdsgange.</p> <p>Nye generationer udfordrer gamle.</p>
<p><i>“Vi udfører dem, fordi det skal vi, men jeg bruger dem faktisk ikke som redskab. Jeg kan godt kigge på dem og sige: det her, det passer. Men jeg skal have 100 % tillid til hver elev, til at det her det tager de alvorligt”.</i></p> <p><i>“(...) og så tabte jeg simpelthen alt (...) jeg tænkte: hvordan kan det her lade sig gøre for eleven? Han kunne ikke engang stave til bøjf”</i></p>	<p>Nationale test giver ikke mening. Deres validitet og reliabilitet bruges i tvivl.</p>

<p><i>“Han har simpelthen været smækheldig”</i></p>	
<p><i>“(…) det er en kompleks sag, den her med at analysere dataene (…) og at være skarp i et team (…) og nogen sidder derude ikke, de sidder alligevel bare og scroller lidt på deres telefon, de synes ikke, det lige passer ind”</i></p>	<p>Lærerne har en opgivende holdning til nationale tests kompleksitet. Evalueringskompetence og data-literacy opleves som svært/en ikke vigtig kompetence i relation til de nationale test. Denne holdning accepteres af kollegerne. Resignation.</p>
<p><i>“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det, ellers så bliver det det der med (…) hvis vi netop dér bruger data forskelligt (…) Men det er rigtig svært at sidde som team og så snakke sammen, hvor jeg snakker om én måde omkring data (…) og en anden sidder og har en anden viden (…)”</i></p>	<p>Læsevejlederen har en anden holdning til nationale test end den, hun oplever hendes kolleger har.</p> <p>Hun oplever også, at hun har svært at finde fælles sprog og mening med sine kolleger.</p>
<p><i>“Men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på (…) der er rigtig meget der, hvor vi bruger data lidt beskæmmende”.</i></p> <p><i>“Men som læsevejleder og læringsvejleder er det jo enormt vigtigt, fordi det er lige præcis det jeg har, der er mit holdepunkt. Jeg kan tale med nogen og holde en struktur for det, vi skal snakke om og gerne gøre dem mere kompetente inden for noget særligt. Men det er jo dataen, der skal bruges til det”,</i></p>	<p>Arbejdet med og viden om de nationale test sætter vejlederen i en særlig situation, giver hende et særligt ansvar.</p>
<p><i>“Det har været en hvilepude (…) man klappede hinanden på skulderen og sagde: Vi kører videre (…)”</i></p>	<p>På skolen er man stolt af resultater fra bl.a. nationale test og trivselsmålinger. Det fastholder skolen i en selvforståelse.</p>



## Bilag 7 Meningskondensering: Anvendelse af datas betydning for udvikling af lærerprofessionalitet

### Meningskondensering: Anvendelse af datas betydning for udvikling af lærerprofessionalitet

Naturlig enhed	Centralt tema
<p>“(…) det er i hvert fald en af dem, jeg kan pege på, der havde en effekt, og det havde også en god effekt på eleverne” (…)</p> <p>“Dataen gjorde mig som lærer klogere på min egen undervisning”.</p>	<p>Sætter pris på det kollegiale samarbejde omkring refleksion over og udarbejdelse af læringsmål.</p> <p>Oplever det som kvalificerende i relation til didaktiske kompetencer.</p>
<p>“Ja, vi lærte faktisk alle tre (...og vi snakker faktisk stadig om, at det er ærgerligt, vi er gået væk fra det, men der er bare et eller andet med, at så kom der nogle nye ting til, og så skulle vi lige pludselig forholde os til nogle nye (...) ja, så kom MinUddannelse, så kom (navn på program?) et skemalægningsprogram. Der kom rigtig mange ting, der pushede ind, og så er det faktisk faldet lidt i baggrunden, desværre”.</p>	<p>Tid er en mangelvare.</p> <p>Mange nye tiltag “oppefra” fylder meget.</p>
<p>“Det havde vi for 2 år siden, med dem der havde 6. klasse, der havde jeg også en 6. klasse. Og der havde vi også holddeling og så sparrede vi jo på den måde. Men det var mere ud fra deres c-værdi, så det kan man jo stille spørgsmål ved om de var på de rigtige hold bagefter”.</p> <p>“...jeg er ligeglad med den c-værdi, fordi vist de bare har en fejl ud af 60 ord, så ryger de jo en tak ned, det siger jo ikke noget om ....det er jo bedre, at de bare er en c6'er, hvis ikke det er den samme problemstilling”</p>	<p>Kritik af egen data- og evalueringspraksis.</p>
<p>“Altså der er alt for meget, hvor at (...) det har vi ikke tid til, eller man forholder sig ikke nok til det. Eller (...) man tager en test, men man læser aldrig en lærervejledning dertil, fordi</p>	<p>Om at analysere data. Og den manglende anvendelse.</p>

<p><i>“hvad filan skal man med den? Jeg har jo lavet den her test 100-vis af gange, så jeg godt lige, hvordan jeg skal sætte de der plusser og minusser med hvor mange gange, de nu lige har stavfejl”. Men jeg læser aldrig det videre, får det der dybere kendskab, der gør (...) så jeg kan virkelig bruge det til noget”.</i></p>	
<p><i>“Man kan jo sige, at de trappetrin, som vi skulle bevæge os op af for at komme op til den optimale situation, som du snakker om, der mangler en masse trin. Altså vi har været vant til tidligere at foretage en masse test. Altså jeg tror, generelt har vi jo lavet meget data tidligere, ikke. Vi har brugt meget den her data, hvor vi har kunnet trække ud og så sige han havde 46 fejl, de 4 fejl kan vi se består af det (...) så kan vi så sætte det her igang. Så noget helt sort/hvid-data. Og lige pludselig er der kommet en masse i spil (...) iagttagelserne også, vi skal ind og kigge, vi skal analysere noget mere på det, og hvordan kan vi gøre, hvordan kan vi forandre vores undervisning ift de data osv.”</i></p>	Lærerne oplever, de mangler evalueringskompetence.
<p><i>“men det er sjovt og skræmmende at sidde med en ekstra viden og så høre sine kolleger med den viden, de naturligvis har, og hvordan de så bruger den data fra de nationale test kontra det, som jeg er blevet klogere på“</i></p>	Om bekymring vedrørende forskellig viden om data og forskellig kompetence til at arbejde med evaluering.
<p><i>“Hvis vi fx vil snakke omkring data og nationale test, så kræver det også, at vi alle sammen ved noget om det (...) Det er jo fuldstændig en fejlfortolkning af den data, og det er derfor, jeg mener, jeg er blevet klogere med Beregneren”</i></p>	Udfordringer for vejlederen.





## Bilag 8 Meningskondensering: Anvendelse af datas konstitutive virkninger

## Meningskondensering: Anvendelse af datas konstitutive virkninger

Naturlig enhed	Centralt tema
<i>“Der er jo også nogle færemomenter i det der, fordi vi kommer alle, når vi mødes ind til noget, men hver vores sandhed. Nu siger du (henviser sig til J) det der med synsninger, hvad er data? Men den enkelte kan jo komme med sin sandhed og synsning”</i>	Om data og evaluering som viden og videnskonstruktion.
<i>“Der er en kæmpe forskel, når man træder ind i rummet som vejleder, eller man træder ind som person (...) jeg synes, der har været meget personlige synsninger omkring eksempelvis en elev”</i>	Relationen lærer-vejleder, lærer-lærer: Forskel på forventninger til anvendelse af data - og til at anvende disse som begrundelser for handling.
<i>(...) det har meget med konkurrence at gøre skolerne imellem. Nå, jamen nu er vi faldet lidt i forhold til sidste år, så skal vi bare op, og vi skal være den bedste. Jamen, hvorfor skal vi det?”</i>	Testresultater skaber konkurrence mellem skoler.
<i>“Der er nogle forældretyper (...) og det er det, vi er oppe imod (...) herude er det meget prestige”</i>	For forældre betyder skolens testresultater noget, oplever lærerne.
<i>“Du kan få alle elever igennem med 4, du kan bare undervise efter det, men så kan de heller ikke andet”</i>	Særlige test og prøvers bieffekt på undervisningen.
<i>“(...) så ringer de rundt til skolerne, så får de indsamlet det data, de har behov for for at få det frem i lyset og i medierne, at det kører rigtig, rigtig godt”</i>	Accountability-politikken rammer kommunerne som en boomerang. Konkurrence kommunerne imellem. Medierne har indflydelse.
<i>“Det er de små data, der er de vigtigste, men det gør ikke noget, hvis de harmonerer godt med de andre (nationale test). Det er dem, hvor vi kan sælge vores lærergerning på”</i>	Oplevelse af styring og kontrol via big data. Men at det er small data, som har betydning i den daglige praksis - i relation til elevernes læring og til udvikling af undervisningen.

<p><i>“Det er på grund af de små data, at man går ind og laver forandringer”</i></p> <p><i>“Ja, for det er jo en eller anden empiri til samfundet. At når vi indsamler data til det, de synes, de vil have frem. Det er jo sådan samfundet er blevet”.</i></p>	