

Skolers erfaringer med at anvende data



Skolers erfaringer med at anvende data

2016

Skolers erfaringer med at anvende data

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-990-2

Foto: Søren Svendsen

Indhold

1	Resumé	5
1.2	Opmærksomhedspunkter i skolers videre arbejde med at anvende data	7
2	Indledning	8
2.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	8
2.2	Design og metode	9
2.3	Projektgruppe	10
3	Data som en væsentlig del af den fagprofessionelles praksis	11
3.1	Data – et nyt begreb i skolen	11
3.2	Forskellige data i spil i skolen	13
3.3	Hvad er data?	14
3.4	Vurdering af elevers progression	15
3.5	At anvende data som led i arbejdet med at udvikle undervisningen	17
4	Data som en skoleindsats	18
4.1	Fokus på en bredere dataforståelse	18
4.2	Faste fora for drøftelser af data	20
5	Når data bruges af fagprofessionelle	23
5.1	Hvad bruges data til at sige noget om?	23
5.2	Data som læringsdokumentation	24
5.3	Data som anledning til at forholde sig undersøgende til egen undervisning	27
6	Opmærksomhedspunkter i forbindelse med brugen af data	29
6.1	Et paradoks i den systematiske brug af data	29
6.2	Forskellige forhold indvirker på den systematiske brug af data	31
7	Elevers og forældres erfaringer med og behov for data	36
7.1	Elevernes behov for og erfaring med data	36
7.2	Forældres behov for og erfaringer med data	39
	Litteraturliste	44

1 Resumé

I denne undersøgelse beskriver og analyserer vi, hvordan skoler arbejder med at anvende data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og progression samt kvalificere undervisningen. Dette spørgsmål belyses gennem interviews med ledere, lærere og pædagoger fra 13 skoler samt på baggrund af interviews med elever og forældre fra to skoler.

I det følgende gennemgår vi erfaringsopsamlingsens hovedresultater.

Data er et nyt indsatsområde på skolerne

Undersøgelsen viser, at data som begreb er forholdsvis nyt i en skolesammenhæng. Dette kommer dels til udtryk, ved at læreres og pædagogers forståelse af begrebet data endnu ikke er særligt præcis eller veludviklet. Dels kommer det til udtryk, ved at de fælles drøftelser med afsæt i data endnu oftest er ledelsesmæssigt rammesat og afgrænset til faste fora. Således ser vi kun få eksempler på, at man i teams af egen drift arbejder systematisk med at bruge data til at følge elevernes læring og udvikling og til at kvalificere egen undervisning. Dette billede tegner sig, på trods af at undersøgelsen tager afsæt i skoler, som allerede har gjort nogle erfaringer i arbejdet med data.

Lærerne og pædagogerne giver udtryk for, at der er mange typer af data i spil i deres arbejde, men også, at ikke alle data bliver bragt i spil. Her peges bl.a. på data fra digitale læringsplatforme og digitale læremidler som et område, som de fagprofessionelle endnu ikke er nået til at udforske nærmere.

Skolerne har især en systematik med hensyn til de kvantitative data

Når data bringes i spil i de fælles faglige drøftelser i form af fx klassekonferencer, er det ofte med afsæt i kvantitative data, herunder især test, men også trivselsmålinger og forældretilfredshedsundersøgelser. Dette hænger sammen med, at det ofte er disse data, der er systematisk indsamlet og fastholdt forud for drøftelserne. Omvendt ser vi kun få eksempler på skoler, der har skabt systematik i forbindelse med det at indsamle, fastholde og drøfte kvalitative data. Dette kan ses som, at dialogen om det kvantitative er et første skridt til at styrke dialogen om undervisningen ud fra data, men handler også om, at ledelsen gennemgående betragter de kvantitative data som et relevant afsæt for faglige drøftelser med medarbejdere. Ligeledes baserer dialogen med forvaltningen sig ofte på kvantitative data.

Data bruges især til at dokumentere elevernes læring

Ledelsens fokus på kvantitative data synes at få betydning for den måde, fagprofessionelle arbejder med data på. Således ser vi, at fagprofessionelle især bruger de kvantitative data, og ofte bruger de dem som dokumentation for elevernes læring ved at iagttage, illustrere, kommunikere eller overlevere viden om, hvilket læringsudbytte eleverne har opnået. Dette kommer fx til udtryk, når data bruges i relation til fx skole-hjem-samtaler og overlevering mellem klassetrin og som monitorering af elevernes læring.

En pointe i denne sammenhæng, som relaterer sig både til ledelsens rammesatte drøftelser om data og til de fagprofessionelles brug af data, er, at data oftest bruges til netop at følge elevernes læring og i mindre grad som anledning til at tilegne sig ny viden om egen praksis. Således viser undersøgelsen et potentiale med hensyn til at styrke brugen af data for at blive klogere på og kvalificere egen undervisning.

Der er en ny opmærksomhed på, hvordan man kan følge elevernes progression

Erfaringsopsamlingen viser, at der er en ny opmærksomhed på skolerne over for, hvordan man kan tydeliggøre og følge elevernes faglige progression over tid i skolen. Samtidig er det dog også tydeligt, at forståelsen af progression som begreb er i udvikling. Opmærksomheden på progression bliver bl.a. fremmet af, at der er kommet nye redskaber, der bruges med henblik på at måle progression. Lærerne oplever, at disse redskaber kan give ny viden om både de dygtigste og de svageste elevers faglige udvikling, som lærerne ikke har haft i forvejen.

Kvalitative data fra undervisningen skal mere aktivt i spil i analyserne

Undersøgelsen peger på et andet potentiale for arbejdet med data, nemlig at man på skolerne har større fokus på at fastholde kvalitative data og bringe dem i spil i analyserne af elevernes læring og udvikling samt i analyserne af egen undervisningspraksis.

Undersøgelsen viser således, at det især er de kvantitative data, der bliver nærmere fortolket i det, vi i undersøgelsen kalder analysesituationerne. Dette kan synes paradoksalt, idet fagprofessionelle tillægger de informationer, de får i hverdagen og gennem deres relation til eleverne, stor værdi med hensyn til at få et fuldt billede af elevens læring og udvikling og blive klogere på egen praksis. Disse oplysninger arbejdes der dog sjældent systematisk med.

Forskellige forhold har betydning for brugen af data

Når vi skal forstå paradokset i, hvilke data fagprofessionelle tillægger størst værdi, og hvilke data de oftest bruger, ser vi, at især fire forhold har betydning for brugen af data. Disse forhold handler om kompetencer, tid, behov og praktik. For det første ser vi, at analysen af især kvalitative data opleves som en kompleks opgave, som ikke alle fagprofessionelle føler sig klædt på til. For det andet ser vi, at arbejdet med data opleves som tidskrævende, hvorfor de fagprofessionelle også efterspørger data, der er lette at fortolke. Det tredje forhold handler om, hvordan den enkelte lærers eller pædagogs oplevelse af behovet for forskellige data indvirker på brugen, mens det fjerde forhold beskriver, hvordan især udfordringer med at fastholde data over tid også spiller ind.

Elevers og forældres behov for og erfaringer med data

Undersøgelsen viser, at eleverne oplever, at det er lettest at vide, hvad de skal lære, og hvordan de klarer sig fagligt, i de fag, hvor læringsmålene for undervisningen er tydeligt beskrevet enten i ugeplaner eller på tavlen. Eleverne fremhæver fag med en høj grad af faglig feedback i form af mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger fra læreren på elevprodukter samt i form af faglige indikatorer på elevernes faglige niveau og progression. Denne feedback kan understøttes af test, som læreren anvender til at evaluere eleverne, og/eller af elevernes selvevalueringer i forbindelse med et undervisningsforløb. Eleverne har en oplevelse af, at det er motiverende for deres deltagelse, når de har indsigt i, hvordan de placerer sig fagligt i et fag (fx gennem karakterer eller en anden skala), og modtager feedback fra læreren på, hvordan de udvikler sig (både i forhold til sig selv og i forhold til de andre elever i klassen). Der er dog stor forskel på, i hvilken grad eleverne oplever, at selvevalueringer og test bliver brugt i forbindelse med planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Indtrykket er, at det afhænger meget af den enkelte lærer.

Når data bringes i spil i skole-hjem-samarbejdet, oplever forældrene, at det sker ved den årlige skole-hjem-samtale, som forældrene tilbydes. Forældrene giver gennemgående udtryk for, at det er svært at få en fornemmelse af deres barns læring og progression i skolen, bl.a. på grund af fravær af fysiske bøger, hjemmelektier, elevprodukter og løbende testresultater. De test, som forældrene ser, er i høj grad begrænset til de nationale test. Overordnet efterlyser forældrene rettidig, målrettet information om deres barns læring og progression samt tydelige indikatorer på, hvor barnet ligger i forhold til, hvad der forventes, fx sammenholdt med en udviklingskurve.

1.2 Opmærksomhedspunkter i skolers videre arbejde med at anvende data

Denne erfaringsopsamling giver anledning til at pege på en række opmærksomhedspunkter, som ledere og fagprofessionelle med fordel kan have for øje i deres videre arbejde med at styrke brugen af data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og progression og med at udvikle undervisningen.

- Undersøgelsen viser, at der på skolerne fortsat er behov for at kvalificere forståelsen af begrebet data og på denne baggrund skabe en mere præcis forståelse af, hvad data er, og hvordan de kan bidrage til at kvalificere undervisningen og styrke elevernes læring.
- Undersøgelsen viser, at selvom der er en spirende interesse for at måle på elevernes progression fra bl.a. lederne i undersøgelsen, så er der meget uklare forventninger til, hvad en vurdering af progression indebærer i praksis. En nærmere afklaring af progressionsbegrebet og forventninger til lærernes arbejde er derfor nødvendig på det område.
- Undersøgelsen viser, at man på skolerne fremadrettet bør have fokus på at bruge data som grundlag for at udvikle, reflektere over eller tilrettelægge ny undervisning. Der er således behov for, at både ledere og fagprofessionelle er opmærksomme på at bruge data til ikke blot at dokumentere elevernes læring og progression, men også at give svar på, *hvorfor* eleverne præsterer og udvikler sig, som de gør, og derved blive klogere på egen undervisning.
- Undersøgelsen peger på et behov for, at man på skoler arbejder med at styrke den systematiske indsamling og fastholdelse af kvalitative data som fx elevernes produktioner, daglige iagttagelser og elevernes feedback. Et systematisk arbejde med de kvalitative data vil kunne bidrage med væsentlige nuancer og perspektiver med hensyn til elevernes læring. Og dette vil kunne styrke de fælles analyser og de fagprofessionelles refleksioner over egen undervisning.
- I forlængelse af ovenstående viser undersøgelsen også, at de kvalitative data er relevante at bringe i spil i dialogen med hjemmet. Således viser undersøgelsen, at forældre efterspørger at blive præsenteret for andre datakilder end nationale test i forbindelse med fx skole-hjem-samtalerne. Yderligere viser interviews med forældre, at der er et behov for oftere end én gang om året at få præsenteret data om elevernes læring og progression.
- Undersøgelsen viser, at der fremadrettet ligger en væsentlig opgave for ledelsen med at rammesætte drøftelser samt skabe en kultur, hvor de kvalitative data inddrages i de fælles faglige analyser, og hvor der er fokus på at reflektere over egen undervisning. Ledelsens efterspørgsel efter data er således i høj grad med til at præge, hvilke data fagprofessionelle indsamler. Og tilsvarende er ledelsens spørgsmål med hensyn til data med til at præge, hvordan og med hvilket formål data bruges.
- Undersøgelsen peger endelig på, at eleverne har størst mulighed for at følge med i egen læring og progression i de fag, hvor læringsmålene er tydelige, hvor den fagprofessionelle anvender feedback til eleverne, og hvor eleverne testes og/eller selvevaluerer. Dette er derfor et væsentligt opmærksomhedspunkt for fagprofessionelle.

2 Indledning

Som en del af udviklings- og inspirationsprojektet Data om elevernes læring og progression præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i denne erfaringsopsamling en beskrivelse og analyse af, hvordan skoler i dag arbejder med at anvende data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling og kvalificere undervisningen.

Projektet Data om elevernes læring og progression er en del af det fællesoffentlige initiativ It i folkeskolen og er en del af et samarbejde mellem Styrelsen for It og Læring, Digitaliseringsstyrelsen og KL. Formålet med udviklings- og inspirationsprojektet er at give videns- og praksisbaserede anbefalinger til, hvordan data om elevernes progression kan indsamles, sammenstilles, vises og understøtte, at danske skoleelever bliver så dygtige, som de kan. Projektet skal illustrere og give anbefalinger til, hvordan skoler og kommuner kan bruge data til at beskrive og visualisere elevers progression, og hvordan pædagogisk personale kan anvende data i deres didaktiske arbejde for at styrke elevernes læring. Projektet har et bredt datafokus og bringer såvel centrale som de mange lokale data i anvendelse. Projektet skal vise muligheder for udveksling af data om progression mellem it-systemer, som anvendes i folkeskolens arbejde.

Projektet gennemføres af et konsortium bestående af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) og Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet og EVA.

Du kan læse mere om projektet her: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/It-i-undervisningen/Udviklingsprojekt-om-laering-og-progression>

Denne erfaringsopsamling er en del af projektets forundersøgelse, der har fokus på at formidle erfaringer med aktuel praksis med hensyn til brugen af data på danske folkeskoler. Erfaringsopsamlingen er udarbejdet af EVA med bidrag fra SFI. EVA har udarbejdet erfaringsopsamlingen på de 13 skoler, som afrapporteres i kapitel 2-6, mens SFI har gennemført en erfaringsopsamling blandt forældre og elever, som afrapporteres i kapitel 7.

2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med denne erfaringsopsamling er at give viden om skolers erfaringer med at anvende data til at kvalificere de fagprofessionelles praksis.

Erfaringsopsamlingen svarer på følgende overordnede fire undersøgelsesspørgsmål:

- 1 Hvilke erfaringer har ledere, lærere og pædagoger med at anvende data om elevernes læring og udvikling, og hvilke behov identificerer de i forskellige brugssituationer?
- 2 Hvilke potentialer ses fremadrettet med hensyn til at styrke skolernes arbejde med at anvende data om elevernes læring og udvikling?
- 3 Hvilke erfaringer har forældre med at blive præsenteret for data om deres børns læring og udvikling, og hvilke behov og udfordringer identificerer de med hensyn til anvendelse af data?
- 4 Hvilke erfaringer har elever med at blive præsenteret for data om egen læring og udvikling, og hvilke udfordringer og behov for data identificerer eleverne med hensyn til at kunne danne sig et billede af deres egen læring og udvikling?

2.2 Design og metode

Erfaringsopsamlingen, herfra også benævnt undersøgelsen, består af fokusgruppelinterviews og en spørgeskemaundersøgelse.

Fokusgruppelinterviews

For at besvare undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 har EVA gennemført fokusgruppelinterviews med henholdsvis ledelsesrepræsentanter og fagprofessionelle. For at belyse undersøgelsesspørgsmål 3 og 4 har SFI gennemført fokusgruppelinterviews med forældre og elever.

Syv kommuner og 13 skoler har deltaget i fokusgruppelinterviewene med ledere og fagprofessionelle. De konkrete kommuner og skoler fremgår af oversigten nedenfor. To af nedenstående kommuner og skoler har bidraget til interviews med forældre og elever. De udvalgte kommuner og skoler varierer med hensyn til geografisk spredning, elevsammensætning og skolestørrelse og er alle kendetegnet ved at have positive erfaringer af en vis varighed med at inddrage data om elevernes læring og udvikling.

De deltagende kommuner og skoler er følgende:

- Aabenraa Kommune: Løjt Kirkeby Skole og Genner Skole
- Aalborg Kommune: Stolpedalsskolen og Vester Hassing Skole
- Ballerup Kommune: Hedegårdsskolen & Københavns Kommune: Brønshøj Skole¹
- Helsingør Kommune: Skolerne i Snekkersten, Helsingør Skole og Hornbæk Skole
- Odense Kommune: H.C. Andersens Skole og Dalumskolen
- Vejen Kommune: Askov-Malt Skole og Andst Skole- og Børnecenter

Fokusgruppelinterviews med ledere og fagprofessionelle

Fokusgruppelinterviews med ledere og fagprofessionelle er gennemført i syv udvalgte kommuner og har inddraget to skoler fra seks af kommunerne og tre i en enkelt kommune, dvs. i alt 13 skoler. I hver kommune er der gennemført ét fokusgruppelinterview med ledelsesrepræsentanter fra de to udvalgte skoler og ét interview med lærere/pædagoger (fagprofessionelle) fra de samme skoler. I alt har 18 repræsentanter fra ledelsen og 26 fagprofessionelle deltaget i interviewene.

I forbindelse med udvælgelsen af lærere og pædagoger i undersøgelsen er der lagt vægt på skolens egen vurdering af, hvilke medarbejdere der har erfaringer med at arbejde med data. I praksis betød det, at der deltager en stor andel af medarbejdere i undersøgelsen, der også har en vejledningsfunktion på skolen. Lærerne repræsenterer tilsammen en række af skolens fag. Dog kan vi konstatere, at mange af de konkrete eksempler på brug af data, der blev nævnt i undersøgelsen, relaterer sig til henholdsvis dansk og matematik. Dette er dog ikke et udtryk for, at lærerne er udvalgt med dette for øje.

I forbindelse med udvælgelsen af kommuner og skoler har EVA lagt vægt på at inddrage skoler, der har positive erfaringer af en vis varighed med at inddrage data om elevernes læring og udvikling. De syv kommuner og 13 skoler er identificeret på baggrund af EVA's egen viden om skolers praksis samt på baggrund af anbefalinger fra læringskonsulenter fra Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling, Styrelsen for It og Læring og KL.

Under fokusgruppelinterviewene med ledelsesrepræsentanter har der været fokus på at afdække:

- Hvilke forventninger ledelsen har til de fagprofessionelles brug af data, herunder hvilken rolle data om elevernes læring spiller i ledelsens faglige dialoger med fagprofessionelle
- Hvilke muligheder, udfordringer og evt. dilemmaer ledelsen oplever, der er forbundet med at inddrage data i de faglige miljøer
- Hvilken rolle data spiller i dialogen med forvaltningen
- Hvordan ledelsen fremadrettet vil arbejde med at udvikle praksis for brugen af data.

Under fokusgruppelinterviewene med fagprofessionelle har der været fokus på at afdække:

- Hvordan fagprofessionelle forstår databegrebet
- Hvilke data fagprofessionelle bruger, og hvordan de bruges

¹ Der deltog ingen fagprofessionelle i interviewet med Brønshøj Skole.

- Hvilke dialoger de har med ledelsen om brugen af data
- Hvad der kan bidrage til og støtte en udviklet brug af data i praksis.

Fokusgruppeinterviews med forældre og elever

Der er gennemført fokusgruppeinterviews med elever og forældre fra to forskellige skoler beliggende i to forskellige kommuner. På hver skole er der gennemført et fokusgruppeinterview med forældre til børn i 8. klasse samt et fokusgruppeinterview med elever fra 8. klasse. På hver skole har deltaget tre forældre og seks-syv elever.

I fokusgruppeinterviewene med eleverne har fokus været på at afdække elevernes erfaringer med data i undervisningen for at kunne følge egen læring og progression. For at afdække dette har interviewet taget udgangspunkt i en øvelse, hvor eleverne har rangeret et udvalg af skolefagene² ud fra, hvor tydeligt det er for eleverne, hvad de lærer, og hvordan de udvikler sig fagligt.

Under fokusgruppeinterviewene med forældre har der været fokus på at afdække:

- Hvordan forældre får viden om deres børns læring og udvikling
- Hvilke data forældrene præsenteres for
- Hvilke data og datavisninger forældrene har behov for.

Under fokusgruppeinterviewene med elever har der været fokus på at afdække:

- Hvordan elever får viden om egen læring og udvikling
- Hvilke data eleverne oplever som brugbare med hensyn til at kunne følge egen læring og udvikling
- Hvordan elever oplever, at data bliver brugt i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen.

2.3 Projektgruppe

Den samlede forundersøgelse er således blevet til i et samarbejde mellem SFI og EVA. EVA har ud over gennemførelsen af den kvalitative undersøgelse stået for at samle de forskellige input i denne erfaringsopsamling.

EVA's projektgruppe i forbindelse med denne undersøgelse har bestået af følgende personer:

- Specialkonsulent Kristine Cecilie Zacho Pedersen (projektleder)
- Specialkonsulent Jais Brændgaard Heilesen
- Evalueringsmedarbejder Signe Gaden.

Fra SFI's har Anna-Katharina Højen-Sørensen bidraget med kapitel 7 i erfaringsopsamlingen.

² Øvelsens primære formål var at fungere som afsæt for interviewet for at afdække overordnede typer af data og datavisninger, som eleverne har erfaring med, og som de oplever, skaber klarhed over egen læring og progression. Formålet med øvelsen har således ikke været at afdække elevernes erfaringer med data i hvert enkelt fag, og det er derfor heller ikke alle fag, der har været repræsenteret i øvelsen. I forbindelse med første fokusgruppeinterview indgik som udgangspunkt fagene matematik, dansk, engelsk og fysik/kemi. Disse blev tidligt i interviewet, og på elevernes opfordring, udvidet med fagene biologi, geografi og historie. Senere i interviewet blev også fransk og tysk tilføjet, i forbindelse med at eleverne refererede til dem. I andet fokusgruppeinterview indgik som udgangspunkt fagene dansk, engelsk, matematik, fysik/kemi, biologi, geografi og historie. Fransk blev tilføjet senere i interviewet, i forbindelse med at eleverne selv fremhævede faget.

3 Data som en væsentlig del af den fagprofessionelles praksis

Det overordnede undersøgelsesspørgsmål i denne erfaringsopsamling berører, hvilke erfaringer ledere, lærere og pædagoger har med at anvende data om elevernes læring og udvikling som led i arbejdet med at kvalificere undervisningen, og hvilke behov de identificerer i den sammenhæng. Men hvad er egentlig data, hvad er formålet med at anvende data, og hvad kendetegner en god praksis med hensyn til det at arbejde med data? Disse spørgsmål forholder vi os til i dette kapitel, som således også skal betragtes som rammen for de beskrivelser, analyser og diskussioner, som udfoldes i de efterfølgende kapitler.

Når vi i de efterfølgende kapitler benytter ordet data og taler om brugen, anvendelsen og arbejdet med data, vil det være med reference til de forståelser af data og den brug af data, som præsenteres i dette kapitel.

Kapitlet viser, at selve begrebet data er forholdsvist nyt i en skolesammenhæng, og at forståelsen af, hvad data er, endnu ikke er særligt veludviklet.

Af kapitlet fremgår det, at vi anvender en bred forståelse af data, hvor data er kendetegnet ved at være fastholdte informationer i form af observationer, testresultater, målinger, elevprodukter, selvevalueringer osv., som kan underkastes nærmere analyse og fortolkning. En væsentlig pointe i arbejdet med data er, at det kan bidrage til at informere og kvalificere de fagprofessionelles praksis og arbejde med elevernes læring og udvikling. Brug og anvendelse af data er således knyttet til muligheden for at stille spørgsmål om egen praksis, gøre iagttagelser og behandle disse samt udtænke nye handlingsmuligheder.

3.1 Data – et nyt begreb i skolen

Omdrejningspunktet for denne undersøgelse er, som det fremgår indledningsvist, at undersøge, hvilke erfaringer skoler, herunder ledere, lærere og pædagoger samt elever og forældre, har med at anvende data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling og kvalificere undervisningen. I denne sammenhæng er det relevant at starte med at undersøge, hvordan ledere, lærere og pædagoger forstår begrebet data. Selve begrebet er nemlig forholdsvist nyt i en skolesammenhæng, og interviewene i denne undersøgelse vidner da også om, at forståelsen af data endnu ikke er særligt præcis eller veludviklet. Mens man således har talt meget om evalueringsopgaven i en undervisningssammenhæng, er de data, som ligger til grund for evalueringsarbejdet, ikke på samme måde eller i samme grad blevet drøftet.

At begrebet stadig er forholdsvist nyt i en skolesammenhæng, kommer også til udtryk i denne undersøgelse. Særligt kommer det til udtryk i interviewene, hvor vi hører, at emnet for nogle lærere og pædagoger har været forbundet med en usikkerhed eller uklarhed om, hvad vi ønskede at drøfte med dem. Formuleringen om, at vi ønskede at undersøge, hvordan de arbejder med data, skabte således ikke nødvendigvis klare billeder. Tilsvarende hører vi ledelsen fortælle, at det er nyt for dem på skolerne i det hele taget at tale om data.

Samtidig med at vi kan iagttage, at databegrebet er forholdsvist nyt i skolen, kan vi også iagttage en udvikling i forståelsen af, hvordan begrebet data defineres. Mens vi for få år tilbage, i forbindelse med projektet Et bevidst blik på alle elevers læring (EVA 2014a) kunne iagttage en meget

smal, kvantitativ forståelse af data, ser vi således i dag også eksempler på en langt bredere forståelse. Dette gør sig gældende i de interviews, vi har gennemført som led i denne undersøgelse, men det kommer også til udtryk i en række andre projekter, hvor EVA har undersøgt skolars arbejde med data. Bl.a. i en række sparringssamtaler, som EVA har gennemført med skoleledere og såkaldte 'vejvisere' på størstedelen af skolerne i Københavns Kommune og Frederiksberg Kommune.

Den forståelse af data, vi ser komme til udtryk i dag, skal således snarere beskrives som et spænd mellem en meget konkret og overvejende kvantitativ forståelse, som den blev beskrevet i forbindelse med Et bevidst blik på alle elevers læring, og så en meget bred og næsten grænseløs forståelse af data.

**Data er ting,
der kan tælles**



Alt er data

Eksempler på den ene ende af spændet, hvor data primært forbindes med noget kvantitativt, møder vi i interviewene, da deltagerne blev bedt om at associere i forbindelse med databegrebet. Her siger én lærer: "Jeg tænker umiddelbart på de forskellige nationale test og ordlæseprøver. Der, hvor vi samler noget viden." En anden lærer siger: "Min første tanke er nationale test i dansk og matematik."

I den anden ende af spændet hører vi, at data forbindes med al viden og information, man som lærer eller pædagog får i hverdagen. Denne forståelse rummer både formelle datakilder, som ligger inden for den måde, vi i projektet afgrænser data på i det følgende afsnit, og mere uformelle iagttagelser eller hverdagsdata, som omfatter stort set alle de indtryk og informationer, man som fagprofessionel opfanger. At data beskrives som al information, kommer fx til udtryk, når en lærer siger:

Jeg tænker også, at data er meget bredere. Det er en beskrivelse af alting. Det er ikke tal, det er også de bløde ting. Al info.

Eller:

Jeg tænker viden og information. Det er en masse informationer om en given ting, om en given situation, som man kan vælge at bruge eller ej. Det giver et nuanceret billede og alsidighed. Jeg tænker også, at data er det, vi gør i hverdagen.

Når data forbindes med alle indtryk, medfører det for nogle, at data også associeres med noget abstrakt og uoverskueligt. Således hører vi, at det kan opleves som en stor og krævende opgave at holde styr på de mange informationer, som lærere og pædagoger løbende skal forholde sig til. En lærer fortæller:

Når du siger ordet data, så tænker jeg på input, som på en eller anden måde er uoverskuelige. Samtidig tænker jeg overblik og læring. [...] [Uoverskuelig], fordi jeg betragter data som de input, jeg ser. Det kan være evalueringer og alt muligt andet. Det er fx det, der sker i øjeblikket, det er noget, jeg kan få i rå tal, og det kan være mine synsninger. Og så handler det om, at jeg skal få det hele sat sammen. Det giver en uoverskuelighed. Det gør mig lidt træt.

I relation til ovenstående beskrivelse af, at data for nogle er forbundet med et uoverskueligt arbejde, hilses et digitalt værktøj, som kan hjælpe med at holde styr på og samle fx forskellige testresultater og elevprodukter, meget velkomment. På tværs af interviewene hører vi således en begejstring ved tanken om et digitalt værktøj, som kan samle data.

3.2 Forskellige data i spil i skolen

På tværs af interviews med fagprofessionelle møder vi gennemgående den holdning, at man som fagprofessionel har adgang til store mængder af data. Når lærere og pædagoger mere konkret fortæller, hvilke data de bruger som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling, hører vi dem således referere til en lang række af forskellige data, illustreret i boksen nedenfor.

I beskrivelserne af, hvilke data de anvender, hører vi dog også, at der blandt fagprofessionelle er en bevidsthed om, at det ikke er alle data, som de får udnyttet tilstrækkeligt. Dette gør sig bl.a. gældende for de data, der er tilgængelige i digitale læremidler og på læringsplatforme. I relation til læringsplatformene handler dette bl.a. om, at de stadig er i gang med at øve sig i at arbejde ved hjælp af disse. I den forbindelse er de særligt koncentreret om at planlægge undervisningsforløb heri og fortæller således selv, at de endnu ikke er nået til at bruge platformene som en base for data, som de aktivt kan bruge i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling.

I boksen nedenfor har EVA samlet de mange eksempler på datakilder, som lærerne og pædagogerne nævner både i forbindelse med deres associationer om, hvad data er, og i de efterfølgende eksempler på at bruge data. Listen illustrerer, hvilke data der synes at være i spil blandt skolerne i undersøgelsen, men er i sagens natur ikke udtømmende med hensyn til alle datakilder, der kan tænkes at være i spil på alle landets skoler.

Oversigt over data, som er i spil på skolerne

Resultater fra forskellige former for test, målinger og prøver:

- Resultater fra afgangsprøver
- Årskarakterer
- Resultater fra nationale trivselsmålinger
- Resultater fra nationale test
- Standardiserede faglige test, fx ordstillelæsningsprøver (OS), sætningslæseprøver (SL), tekstlæseprøver (TL), Kontrolleret Tegne-lagtagelse (KTI), MAT-prøver 1-9, IL-prøven (læseforudsætninger og læseforståelse i indskolingen), ordblindetesten, engelskprøven, Gyldendals webprøver i dansk.

Opgaver og elevproduktioner:

- Elevproduktioner, fx stile, tegninger på isometrisk papir, kreative produkter, fastholdte præsentationer m.v.
- Resultater fra diverse opgaver – både selvproducerede og ikke selvproducerede (fx diktat, færdighedsregning, problemløsning m.v.)
- Digitale læremidler, fx MatematikFessor, ClioOnline, Gyldendal Uddannelse og lign.
- Resultater fra elevselvurdering.

Observationer:

- Fastholdte undervisningsiagttagelser (fra egen undervisning)
- Diagnostiske observationer af den enkelte elev (fx registrering af elevadfærd på specialskoler)
- Registrering i klasselog m.v.
- Strukturerede observationer fra fx ledelse, vejledere eller øvrige kolleger.

Skoledata (fx som tilgængelige i kvalitetsrapporten), bl.a.:

- Frekvenser for overgang til ungdomsuddannelse
- Fraværsregistrering
- Oplysninger om elevernes sociale baggrund
- M.v.

3.3 Hvad er data?

Når vi i denne erfaringsopsamling beskriver, hvilke erfaringer ledere, lærere og pædagoger har med at anvende data, er det relevant at præcisere, hvordan EVA forstår databegrebet i denne undersøgelse. Vores forståelse af data tager afsæt i metodelitteraturen og forskellige forskningsinstitutioners beskrivelser af, hvordan man kan forstå forskningsdata bredere set³. Samtidig tager vi afsæt i flere af EVA's egne projekter, bl.a. Et bevidst blik på alle elevers læring (EVA 2014a) og EVA's erfaringer fra sparringssamtaler med ledere og såkaldte 'vejvisere' på skoler i Københavns og Frederiksberg Kommune.

Overordnet set kan EVA's definition af data i denne undersøgelse samles under fire overskrifter, som vi udfolder nedenfor:

- Data er både kvantitative og kvalitative.
- Data er fastholdte, så de kan genbesøges.
- Data skal analyseres for at blive til viden.
- Data handler om noget.

Data er både kvantitative og kvalitative

Denne undersøgelse tager afsæt i en bred forståelse af, hvad data er. Data er ting, der kan tælles, måles og vejes, såsom testresultater, optællinger, registreringer m.v., men også alt det kvalitative såsom elevprodukter, egne og andres fastholdte observationer i undervisningen, billeder, videooptagelser m.v.

Med denne brede forståelse lægger vi os op ad en af de centrale pointer i EVA's undersøgelse Et bevidst blik på alle elevers læring, som er, at en for snæver (og primært kvantitativ) forståelse af data kan gøre det svært at give et nuanceret og fyldestgørende indblik i elevernes læring og udvikling. Nogle typer af data er således mere velegnede end andre til nogle bestemte ting. Hvor de kvantitative data fx kan sige noget om elevers specifikke viden og færdigheder eller være med til at identificere særlige udfordringer i forbindelse med en klasses trivsel eller faglige niveau, kan de kvalitative data give et mere dybdegående indblik i andre aspekter af både undervisningens og elevernes læring og udvikling og være med til at nuancere, *hvorfor* et resultat eller en måling ser ud på en bestemt måde (EVA 2014a).

Data er fastholdte, så de kan genbesøges

En følge af den første overskrift, som lægger op til en bred forståelse af data, er, at data i praksis kan være vanskelige at afgrænse. Kan det meste således ikke betragtes som data? Er alle de iagttagelser, man som underviser gør i undervisningen, data? Er de noter, man tager i sin notesbog i forbindelse med en undervisningslektion?

I vores definition af data forholder vi os til dette ved at beskrive data som fastholdte informationer i form af tal, billeder, tekst, observationer osv., der kan genbesøges, evt. af andre end den person, som har indsamlet data. Vores afgrænsning af data er her igen bred. Hvis man fx kigger på, hvordan forskellige forskningsinstitutioner, og metodelitteraturen mere generelt, beskriver data og indsamling af data⁴, lægges der, ud over at data er empirisk fastholdte, også vægt på, at data skal være indsamlet eller ordnet ud fra en bestemt systematik. Vores definition omfatter således både mere rå og bearbejdede data, ligesom vi ikke forholder os til, hvordan data er indsamlet.

Afgrænsningen betyder, at vi ikke betragter alt som data, men at data i en undervisningssammenhæng er konkrete ting, som på den ene eller anden måde er fastholdt i forbindelse med undervisningen og elevernes læring, og som vi af den grund kan underkaste en nærmere analyse.

Data skal analyseres for at blive til viden

Den tredje overskrift sætter fokus på, at data er et grundlag for eller et redskab til at kunne se nærmere på fx udbyttet af et konkret undervisningsforløb eller elevernes læring og trivsel, men at

³ Se fx <http://www.and.s.org.au/guides/what-is-research-data>.

⁴ Se fx Australian National Data Service, <http://www.and.s.org.au/guides/what-is-research-data>, University of Leicester, <http://www2.le.ac.uk/services/research-data/rdm/what-is-rdm/research-data>, eller Neuman 1999 & Bryman 2012.

data ikke er viden i sig selv. For at data bliver til brugbar viden, skal der ske en bearbejdning i form af en analyse og evt. en vurdering af, om analysen giver anledning til at handle og hvordan (EVA 2014a).

Det vigtige i forbindelse med denne overskrift er, at der altid skal ske en eller anden bearbejdning og fortolkning af data, og at data i den sammenhæng ikke taler selv. Data er sagt på en anden måde ikke i sig selv meningsbærende, før de er blevet analyseret og fortolket nærmere. Når vi taler om henholdsvis data og viden, så er der hermed tale om to forskellige niveauer, hvor data er de ubearbejdede og endnu ufortolkede informationer i form af fx fastholdte iagttagelser, testresultater og elevproduktioner, som først bliver omsat til viden, når de underkastes en bearbejdning.

Data handler om noget

Den fjerde overskrift sætter fokus på, at data altid er kontekstuelle, i den forstand at de altid handler om noget bestemt. Med det mener vi, at hvad der kan betragtes som data, afhænger af sammenhængen og ikke mindst de spørgsmål, som man søger svar på⁵. Når man taler om relevante data i denne erfaringsopsamlings sammenhæng, er det således data, der er relevante i en skolesammenhæng, og som således kan danne grundlag for nærmere analyse af undervisningen og elevernes læring og trivsel.

3.4 Vurdering af elevers progression

Brugen af data med henblik på at vurdere den enkelte elevs læring og progression er i fokus både i denne erfaringsopsamling og i det samlede projekt. Men hvad indebærer det at vurdere elevers progression? Dette spørgsmål ser vi nærmere på i dette afsnit.

SFI's forskningskortlægning, som er udarbejdet parallelt med denne erfaringsopsamling, viser overordnet set, at begrebet progression ikke nemt eller entydigt lader sig afgrænse, og at der i litteraturen findes både mere simple og mere komplekse bud på, hvordan progression kan måles og vurderes i en skolesammenhæng. Forskningskortlægningen tilbyder således ikke en entydig definition eller afgrænsning af progressionsbegrebet, men beskriver og diskuterer i stedet en række perspektiver og overvejelser koblet til det at måle og vurdere progression (Dietrichson m.fl., 2016).

Med afsæt i denne diskussion beskriver vi i det følgende, at en vurdering af progression synes at indebære forskellige overvejelser. Vurderingen indebærer, som illustreret nedenfor, målinger eller bedømmelser af elevernes niveau, en tidsdimension og ofte også brug af et grundlag for progressionsvurderingen.



⁵ Se <http://www.andis.org.au/guides/what-is-research-data>.

Målinger eller bedømmelser af niveau

Når man skal vurdere elevens progression, er det første spørgsmål, hvad man gerne vil *vurdere ud fra*. Hvad man vurderer ud fra, har således betydning for, både hvilke data man lægger til grund for sin vurdering, hvilken karakter selve målingen eller bedømmelsen har, og hvor nemt det efterfølgende er at sammenligne elevens progression, fx på tværs af skoler. Forskningskortlægningen viser, at vurderinger af elevernes progression ikke knytter sig til en bestemt form for data, og at mange forskellige datakilder, både kvalitative og kvantitative, kan bruges som grundlag for at vurdere progression (Dietrichson m.fl., 2016). Vurderer man således elevens progression ud fra bestemte færdigheder eller en bestemt viden, som eleven har opnået, kan det fx ske med afsæt i målinger i form af fx selvproducerede eller standardiserede test. Vurderer man snarere progression ud fra elevens kompetencer til at løse en bestemt opgave, kan det måske ske på grundlag af bedømmelser af essays eller præsentationer. Mens vurderingen i første eksempel kan handle om at kigge på udviklingen i fx antallet af rigtige og forkerte besvarelser, så er der i det andet eksempel tale om en bedømmelse, hvor der ikke nødvendigvis på samme måde er et facit at tage afsæt i.

Kvaliteten af progressionsvurderingen hænger først som sidst sammen med, hvor præcist man formår at måle eller bedømme det, man gerne vil se på. Samtidig kan nogle måle- eller bedømmelsesmetoder være mere velegnede end andre, hvis man ønsker at sammenligne elevens progression på tværs af klasser eller skoler. Mens en test kan være velegnet til at sammenligne elevens progression skoler imellem, fordi man ved, at eleverne har besvaret de samme spørgsmål, så kan man samtidig kritisere samme test for at være et mindre præcist mål for elevernes aktuelle faglige niveau, fordi testen ikke er sensitiv med hensyn til den enkelte elevs læringsforløb. Omvendt kan en progressionsvurdering, der tager afsæt i fx flere elevproduktioner, opleves som mere præcis med hensyn til elevens aktuelle faglige niveau, men være meget svær at sammenligne klasser og skoler imellem. I et skoleforløb kan begge typer af progressionsvurdering således være relevante (Dietrichson m.fl., 2016).

Tid og frekvens

En vurdering af progression indeholder en tidsdimension. Mens en enkeltstående måling eller bedømmelse kan bidrage med viden om, hvad enten den enkelte elev eller en gruppe af elever kan eller har forstået på et givent tidspunkt, så kan den ikke sige noget om, hvilke fremskridt en elev har gjort. En logisk følge heraf er, at en vurdering af elevens progression indebærer en vurdering af flere målepunkter i form af fx test eller produktioner. Der er ikke i forskningskortlægningen en tommelfingerregel for, hvor ofte man skal måle eller vurdere, men dette synes i høj grad at afhænge af formålet. Et formativt formål med progressionsvurderingerne vil således generelt lægge op til hyppigere målinger eller vurderinger, fordi eleverne har behov for løbende feedback i forbindelse med deres læreprocesser (Dietrichson m.fl., 2016).

En enkelt måling kan i princippet også lægges til grund for en vurdering af progression, hvis den sammenlignes med, hvad man vurderer, er et sammenligneligt andet resultat. Progressionen i elevens resultater fra folkeskolens afgangsprøver eller nationale test fra år til år kan ses som et billede af skolens progression, også selvom det i princippet kun er én måling af de samme elever, der lægges til grund. Mange andre faktorer i forbindelse med den enkelte klasse spiller her naturligt ind på, hvor præcis en måling der er tale om (Dietrichson m.fl., 2016).

Grundlag for vurdering

Progression vurderes ofte ud fra et vurderingsgrundlag i form af enten (lærings)mål, kategorier eller beskrivelser, der illustrerer forventningerne til elevernes udvikling. Om der er et tydeligt grundlag for vurderingen af progression, illustrerer forskellen på, hvad vi her kalder mere simple og mere komplekse tilgange til at vurdere progression.

En før-efter-test, hvor man fx måler, hvor mange rigtige eller forkerte besvarelser eleverne har i forbindelse med en række opgaver før og efter et forløb, er et eksempel på, hvad man kan kalde en simpel progressionsmåling. Mens man her får indsigt i, om der er sket fremskridt med hensyn til elevens evne til at løse de pågældende opgaver, så giver testen i sig selv ikke viden om, hvorvidt de fremskridt, der er sket, er henholdsvis større eller mindre, end man havde forventet. Er en

stigning fra fire til syv rigtige opgaver et godt resultat? Denne mere komplekse vurdering af progression finder sted, når man inddrager et vurderingsgrundlag i sin vurdering, der illustrerer, hvilke forventninger man har til elevernes udvikling.

Som beskrevet ovenfor er der mange eksempler på, hvad et vurderingsgrundlag kan være. Et grundlag kan tage form af en idealiseret beskrivelse af eller en bagvedliggende skala for, hvordan eleverne udvikler sig (Dietrichson m.fl., 2016). Sådanne beskrivelser kan fx tage afsæt i, hvordan elever tidligere har udviklet sig. Det er oplagt her, at vurderingsgrundlaget ser forskelligt ud, afhængigt af om der er tale om vurderinger baseret på målinger eller bedømmelse af elevproduktioner. I forbindelse med det at vurdere progression spiller de læringsmål, som lærerne opstiller for elevernes udvikling med afsæt i Fælles Mål, også en central rolle. En vurdering af progression med afsæt i læringsmål er således også en vurdering ud fra de forventninger, som læreren har haft til eleverne, og netop Fælles Mål tilbyder gennem kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål en beskrivelse af, hvilken progression der forventes af eleverne i de forskellige fag gennem deres skolegang.

3.5 At anvende data som led i arbejdet med at udvikle undervisningen

Denne undersøgelse tager ligesom det samlede projekt Data om elevers læring og progression afsæt i en forståelse af, at læreres og pædagogers arbejde med data om elevers læring og progression har til formål at bidrage til en fortløbende udvikling af den konkrete undervisningspraksis, således at alle elever udfordres bedst muligt, både fagligt og socialt. Vi kan således først tale om en reel brug eller anvendelse af data, når data bruges aktivt til at informere og kvalificere de fagprofessionelles arbejde med elevernes læring og udvikling. Når vi i de efterfølgende kapitler bruger vendingerne "brug af data" eller "arbejde med data", er det således med reference til denne pointe om, at data bidrager til at udvikle og kvalificere undervisningen.

Aktuel pædagogisk forskning sammenfatter, at udvikling af undervisningen netop kræver, at de fagprofessionelle løbende har anledning til at tilegne sig ny viden om deres egen undervisningspraksis. Litteraturen om fx professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen, Thomas R. S. 2013) peger på, at hvis lærerne og pædagogerne løbende arbejder med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen, kan de tilegne sig en fælles og praksisnær indsigt i undervisningen og elevernes læring, som kan bidrage til en konstruktiv udvikling af den aktuelle praksis. Forskning i udviklingsmetoder som fx aktionslæring og lektionsstudier (Plauborg, H. m.fl. 2007) byder endvidere på viden om, at hvis de fagprofessionelle – gerne i fællesskab – har mulighed for jævnligt at stille spørgsmål om egen praksis, gøre iagttagelser/indsamle data, behandle disse og udtænke nye handlingsmuligheder, bidrager det til den fortløbende udvikling af undervisningen.

Det at arbejde med data er altså ikke et mål i sig selv, men kan ses som *led* i det professionelle arbejde med elevernes læring samt i udvikling af undervisningen. For at understrege denne pointe skelner vi i løbet af denne erfaringsopsamling mellem, hvad vi kalder henholdsvis undervisningssituationer, hvor lærerne og pædagogerne løbende reflekterer og handler på grundlag af deres iagttagelser, og analysesituationer, som ligger uden for undervisningen, fx i forbindelse med lærerens og pædagogens forberedelse, i teamets drøftelser, på læringskonferencer eller i vejlederforløb, hvor der er rum til at foretage en nærmere analyse med afsæt i data (EVA 2014a). Denne skelnen uddyber vi nærmere i kapitel 5.

4 Data som en skoleindsats

Dette kapitel beskriver, hvilken status brugen af data, som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling og kvalificere undervisningen, har som en fælles indsats på skolerne. Herunder ser vi nærmere på, hvordan ledelserne forholder sig til data, samt hvordan drøftelser af data konkret bliver rammesat og dermed får betydning for den måde, data bruges på.

Kapitlet viser, at praksis for arbejdet med data er under udvikling, og at skolerne befinder sig i en øvelsesfase. De drøftelser af data, der finder sted, er oftest ledelsesmæssigt rammesatte og strukturerede drøftelser, som endnu bærer præg af overvejende at tage udgangspunkt i de kvantitative data.

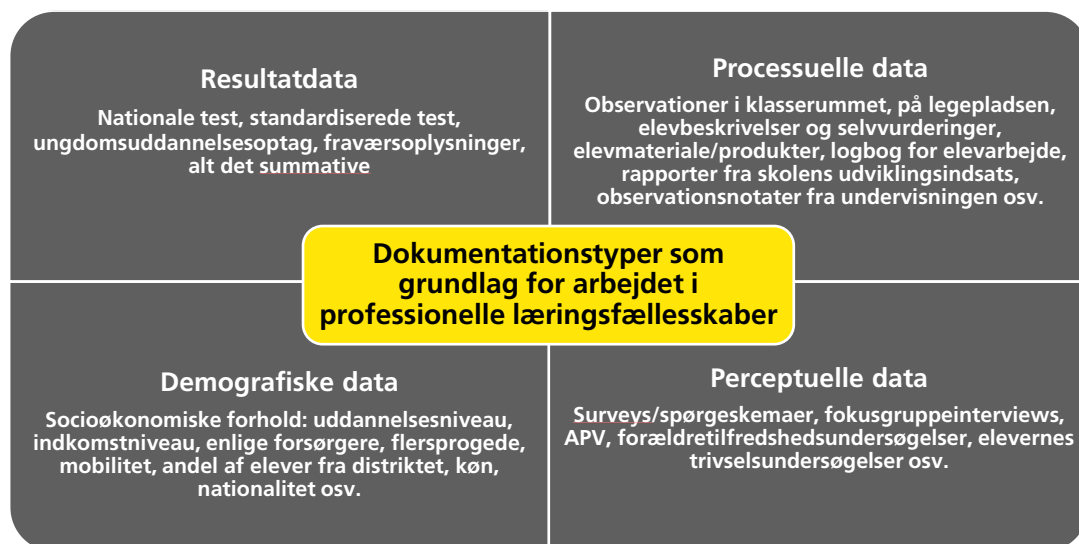
På baggrund af undersøgelsen ser vi, at ledelserne deler ambitionen om at styrke og udbrede en fælles forståelse af data, som også rummer de kvalitative data. Samtidig med at vi ser en spirende interesse for og nysgerrighed over for især de muligheder, som de kvantitative data rummer. Dette synes at hænge sammen med deres/ledelsernes eget arbejde med dokumentation og dialog opad til forvaltningen.

4.1 Fokus på en bredere dataforståelse

På tværs af interviewene på de 13 skoler, som indgår i denne erfaringsopsamling, kan vi iagttage, at skolerne er forskellige steder i arbejdet med at bruge data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling og kvalificere undervisningen. For nogle skoler er der tale om et forholdsvist nyt fokus, hvilket kommer til udtryk gennem spirende nysgerrighed og refleksioner over forståelsen og brugen af data. For andre skoler har det været et større eller mindre fokus gennem en årrække, bl.a. initieret af konkrete projekter igangsat af forvaltningen. Lederne er dog generelt tilbageholdende med at fremhæve gode erfaringer og modeller for arbejdet. "Vi øver os", siger flere af skolelederne som et billede på, at brugen af data endnu er et indsatsområde under udvikling.

Uanset om det er et nyere fokus eller et fokus, skolerne har haft gennem længere tid, så er skolerne optaget af nogle af de samme forhold. Et af de forhold er at styrke en fælles og bredere forståelse af data. Således har flere af de ledere, vi har interviewet, som vi konstateret, at der blandt fagprofessionelle hidtil har været en dominerende kvantitativ forståelse af, hvad data er. Som en leder sagde i interviewet, så "gør de sig umage med ikke kun at tænke i tal, når de hører ordet data".

Et eksempel på, at skolerne er optaget af at skabe en fælles og bredere forståelse af data, finder vi bl.a. på en af skolerne i undersøgelsen. Her har man uafhængigt af EVA's besøg, og som led i denne begrebsafklaring, anvendt en model, der inddeler forskellige datakilder i en firefeltmodel, der skal være grundlag for skolens fælles drøftelser om brugen af data. Modellen er gengivet nedenfor:



Et tilsvarende eksempel på skolernes fokus på at nuancere og kvalificere forståelsen af begrebet data finder vi på en anden skole, hvor man i relation til MUS har valgt at synliggøre, hvilke data man ønsker at bringe i spil i forbindelse med samtalerne mellem ledelse og medarbejder. Konkret har det resulteret i en såkaldt datablomst, som ifølge ledelsen skal være med til at synliggøre "... at det ikke kun er de hårde data, men også de bløde", som man lægger vægt på i forbindelse med samtalerne. Lederen udfolder og siger følgende om baggrunden for at præsentere lærerne og pædagogerne for datablomsten:

Når vi begynder at tale data, er der en forståelse af de her lidt hårde, fx afgangsprøver osv. Men det er vigtigt, at vi også kigger på alt det, som lærerne samler op i klasserne, fx observationer osv. Så det er ligesom den første systematik, vi har skabt.



Når lederne har fokus på at styrke en forståelse af data, der også rummer det kvalitative, så skyldes det, at lederne ser data i relation til en bredere og fælles ambition på skolerne om at styrke den faglige dialog om undervisningen. Det gælder både lærernes og pædagogernes dialog i det enkelte team, dialogen med skolens vejledere og dialogen med ledelsen i forskellige fora. Det kvalitative fokus handler således om at skabe et bredere og mere nuanceret grundlag for disse dialoger, men også på sigt om at forme en refleksiv kultur med undervisningen og elevernes læ-

ring i midten. I den forstand er de konferencer, der på nuværende tidspunkt er etableret med fokus på de nationale test m.v., med ledelsens ord et første skridt i en bredere udvikling. En leder beskriver sine overvejelser således:

Det, jeg er optaget af lige nu, er, at jeg sammen med vejlederne kan få synliggjort lærernes eget arbejde, som jeg er inspireret af fra Canada, hvor vi var ovre for et par år siden. At få teamene til at arbejde kollaborativt, tage udgangspunkt i det, de gør i forvejen, kigge på det, der virker, og få det åbnet og hele tiden italesætte det på den måde. Så tror jeg, der sker en forandring.

Interviewene vidner imidlertid også om, at vi rammer ned i et område, som er i hastig udvikling, og hvor ledelsens ønsker og idéer for arbejdet med data endnu ikke nødvendigvis afspejler sig i praksis eller i den måde, medarbejderne oplever praksis på. Når lederne fremhæver deres fokus på at arbejde med et bredt databegreb, kommer dette således ikke nødvendigvis til udtryk i lærernes og pædagogernes beskrivelser af, hvordan de selv og skolen arbejder med data.

4.2 Faste fora for drøftelser af data

I kapitel 3 beskriver vi, at drøftelser og analyser med afsæt i data er noget, der foregår i det, vi kalder analysesituationer, som er adskilt fra undervisningssituationer. Denne undersøgelse viser, at de fælles drøftelser af data endnu ofte er ledelsesmæssigt rammesat og afgrænset til faste fora en-tre gange om året. Disse fora er ofte benævnt klassekonferencer, årgangskonferencer, læringskonferencer og lign. Når skolerne som tidligere beskrevet fortæller, at de øver sig i at arbejde med data, er det således også med henvisning til, at inddragelsen af data i de fælles faglige drøftelser endnu oftest foregår i disse rammesatte fora. Dette kommer fx til udtryk, når en leder siger "Organisatorisk har vi vores klassekonferencer, som er opsamlingspunktet for brugen af data".

I interviewene hører vi dog også ledere udtrykke forventninger om, at lignende drøftelser finder sted på teamniveau, fx i forbindelse med teammøder, men interviews med lærere og pædagoger vidner om, at disse drøftelser sjældent foregår her, hvor det mere er planlægning og dialog om konkrete begivenheder i tilknytning til undervisningen, der drøftes. I stedet forekommer analysesituationerne mere individuelt, fx som forberedelse til skole-hjem-samtaler eller i relationen mellem den enkelte lærer og vejleder, hvilket vi udfolder nærmere i kapitel 5.

I og med at analysesituationerne, hvor der sker en fælles drøftelse af data, oftest er ledelsesmæssigt rammesat, ser vi, at ledelsen i høj grad er med til at definere, hvilke data der bliver bragt i spil i forbindelse med disse drøftelser, og hvordan de bruges.

Ledelsens fokus på kvantitative data

I forbindelse med de ledelsesmæssigt rammesatte fælles drøftelser ser vi, at det oftest er de kvantitative data som test, trivselsmålinger og tilfredshedsundersøgelser, der bliver bragt i spil, og i mindre grad kvalitative data som fx iagttagelser eller observationer fra undervisningen, elevernes produktioner, elevernes feedback og selvurderinger og lign. Selvom disse samtaler kan have karakter af bredere didaktiske samtaler, med fokus på at inddrage lærernes iagttagelser og overvejelser, så ser vi kun få eksempler (som udfoldes nedenfor) på, at samtalerne tager afsæt i egentlige fastholdte, kvalitative data.

At de konferencer, der på nuværende tidspunkt gennemføres på skoleniveau, især har et kvantitativt afsæt, afspejles i lærernes oplevelser af, hvilken type data lederne efterspørger. Blandt lærerne møder vi således en dominerende fortælling om, at ledere især er interesseret i kvantitative data, her især testresultater fra bl.a. nationale test. Som vi beskriver nærmere nedenfor, så kobler lærerne bl.a. dette til, at der fra forvaltningsside er en langt større opmærksomhed på især skolens resultater. En lærer siger:

Jeg oplever, at ledelsen på min skole efterspørger data, fordi de højere oppe i systemet bliver efterspurgt. Det er et krav oppefra, og så går det ned igennem systemet.

Ledelsesinterviewene bekræfter, at der i forvaltningen er en interesse for testresultater, og på nogle skoler oplever man, at forvaltningen laver sine egne analyser af skolernes testresultater, som man efterfølgende beder skolerne følge op på. Men interviewene vidner også om, at flere ledere betragter testresultater som et relevant og nyttigt redskab til at iagttage mønstre og sammenhænge, som de bruger som afsæt for faglige drøftelser med skolens medarbejdere. I interviewene hører vi lederne beskrive testresultaterne som "kvalitetstjek" og "rent råmateriale, der er uomtvisteligt", hvilket vidner om, at testresultaterne betragtes som relevante billeder på elevernes læring og progression. Med dette afsæt opleves testresultater således også af flere ledere som et relevant og meningsfuldt afsæt for drøftelser om en classes faglige progression over tid. En leder siger følgende om skolens måde at bruge resultaterne fra nationale test på:

Når man opdager, at man kan bruge nationale test som et analyseredskab og bruge dem til at lave en intervention, så synes jeg, at det er fedt. Hvor man fx kan sige "det er lige her, vi kan se, at der er udfordringer. Nej, det skyldes ikke de elever, I får overleveret. Så hvad er det, der gør, at I daler i matematik i udskolingen?". Til side med undskyldningerne, og lad os kigge på, hvad vi kan gøre bedre. Så synes jeg, det er brugbart.

Et andet eksempel på interessen for de kvantitative data ses på en anden skole, hvor ledelsen har indgået et samarbejde med CEPOS. Her mødes de jævnligt med henblik på at fortolke, hvad der gemmer sig bag tallene fra bl.a. nationale test. Som eksempel på, hvordan kvantitative data bruges til at fokusere og kvalificere det pædagogiske arbejde på skolen, fortæller ledelsen:

For et par år siden havde vi en meget stor andel af elever, der fik 02 til afgangsprøven i 9. klasse. Så lavede vi en indsats, hvor vi fandt ud af, at der var ret stor sammenhæng mellem deres årskarakterer i 8. klasse og deres afgangsprøvekarakterer i 9. klasse. Og så lavede vi en systematisk indsats for de sidste, der havde fået 02 i 8. klasse. Det gjorde, at der var én, der fik under 02 til afgangsprøven.

Ledelsens fokus på brug af kvantitative data står på mange måder i kontrast til lærernes og pædagogernes syn på, hvorvidt test er relevante data til at følge elevernes læring og udvikling og til at blive klogere på egen undervisning. Således hører vi fagprofessionelle have flere forbehold over for test, især når de står alene. Dette udfoldes i kapitel 6.

Eksempler på fora med kvalitative data som omdrejningspunkt

Mens vi som beskrevet ovenfor hører, at kvantitative data fra et ledelsesperspektiv anses som et relevant afsæt for fælles faglige drøftelser med medarbejderne, hører vi også enkelte ledere, som stiller sig mere skeptiske over for test som gode og retvisende billeder på elevernes læring og udvikling. Således er der også ledere, der oplever, at fx nationale test ikke kan bruges til at give et retvisende billede af deres elevers faglige udvikling. En leder fortæller:

Det er så demoraliserende for et lærerkollegie, at tallene taler deres tydelige sprog, og at mange tror, at det er et udtryk for ringe undervisningskvalitet. Det er nemlig sådan, tallene bliver læst, og det er bare en kæmpe udfordring. I år har vi så et rigtig interessant tiltag, hvor vi faktisk er med ude og observere undervisningen.

Som det fremgår af citatet, oplever skolen ikke, at testresultaterne giver et retvisende billede, og man har således haft et ønske om bringe en anden type af data systematisk i spil for at blive klogere på, "hvad der sker bag tallene". Konkret har dette ført til, at man fra ledelsens side har rammesat to fora for fælles faglige drøftelser med afsæt i henholdsvis kollegiale observationer og ledelsesobservationer. Disse fora består dels af teammøder, hvor en vejleder forud for mødet har observeret en medarbejders undervisning, som efterfølgende drøftes på teammødet. Dette udfoldes yderligere i kapitel 5. Det andet forum er tre årlige klassekonferencer, hvor ledelsen forud for konferencerne gennemfører faste strukturerede observationer i form af walk throughs. Ledelsen dokumenterer sine observationer i både noter, billeder og film, og på klassekonferencen drøftes observationerne i fællesskab med teamet. Observationerne gennemføres tre gange om året med fokus på tre forskellige temaer – dansk som andetsprog som del af undervisningen, elever, der har behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog, og AKT.

For ledelsen opleves disse drøftelser som et meningsfuldt afsæt for at skabe et udfoldet billede af den enkelte elev/klasse, fordi observationer som data også giver mulighed for at forholde sig analyserende til den kontekst, eleven/klassen er i.

Et andet eksempel på strukturerede samtaler med afsæt i kvalitative data finder vi på en anden skole, hvor man netop er gået i gang med at arbejde mere systematisk med elevproduktioner som data. Baggrunden for at sætte dette initiativ i gang var, at man fra ledelsens side oplevede udfordringerne ved, at samtalerne med forvaltningen udelukkende baserede sig på testresultater. Dette fik ledelsen til at kigge kritisk på de faglige samtaler, den selv havde med skolens medarbejdere, som ligeledes primært baserede sig på testresultater. Det satte gang i en drøftelse af, hvordan man på skolen kunne bringe andre typer af data mere aktivt i spil i forbindelse med de fælles faglige drøftelser mellem ledelse og medarbejdere. Konkret betyder det, at man i dag har etableret nogle såkaldte fokussamtaler mellem ledelse og team. Til fokussamtalen medbringer teamet et gennemført undervisningsforløb og de elevproduktioner, som er udarbejdet som led i dette forløb, og under samtalen er ledelsen optaget af, hvordan teamet har tilrettelagt forløbet, hvilket udbytte der har været for nogle på forhånd definerede elevgrupper, og hvordan dette kommer til udtryk i elevernes produktioner.

Som dette kapitel illustrerer, så er brugen af data et område i udvikling blandt skolerne i undersøgelsen. Kapitlet illustrerer også, at ledelsens rammesætning af arbejdet med data har væsentlig betydning for, bl.a. hvilke data der indgår i de fælles analytiske drøftelser på skolen men også til hvilke formål data bruges af den enkelte lærer eller pædagog. Kapitlet fungerer på den baggrund som en vigtig ramme for det kommende kapitel, der går tæt på en række konkrete eksempler på, hvordan fagprofessionelle i dag gør brug af data.

5 Når data bruges af fagprofessionelle

I dette kapitel beskriver vi en række konkrete eksempler på, hvordan og i hvilke sammenhænge fagprofessionelle gør brug af data. Indledningsvist kigger vi også nærmere på, hvad data bruges til.

Kapitlet viser, at når data bruges er det ofte som et redskab til at følge og dokumentere elevernes læring, og i mindre grad som anledning til at reflektere over eller med henblik på at få ny viden om egen praksis. Dette kommer til udtryk, når fagprofessionelle beskriver konkrete situationer for brugen af data. Her hører vi, at data ofte bringes i spil i forbindelse med skole-hjem samtaler, overlevering af klasser eller som led i arbejdet med en tæt opfølgning af elevernes faglige udvikling. Således ser vi, at data især bruges til at illustrere, kommunikere eller overlevere viden om, hvilket læringsudbytte eleverne har opnået.

Kapitlet giver få eksempler på at data bruges til at forholde sig nysgerrigt og undersøgende til egen praksis. Således peger kapitlet på et potentiale i forhold til at styrke brugen af data med dette som formål.

5.1 Hvad bruges data til at sige noget om?

Under interviews med lærere og pædagoger har vi været optaget af, hvordan fagprofessionelle bruger data. Således har vi bedt dem udfolde og beskrive, hvilke data de bruger, samt hvad de mere konkret bruger data til.

I beskrivelserne af brugssituationer ser vi en interessant tendens, der handler om, hvad der er genstandsfeltet, når fagprofessionelle gør brug af data. Her viser vores analyser, at det ofte er eleven eller klassen, der er genstandsfeltet for brugen af data, og mere sjældent undervisningen eller lærerens og pædagogens egen praksis.

En ideel brug af data kan beskrives som en toleddet proces, hvor genstandsfeltet for brug af data er både elevernes læring og udvikling og den gennemførte undervisning. Det, vi imidlertid ser, er, at brugen af data ofte stopper ved første led, som illustreret nedenfor. Dette kommer til udtryk, når lærere og pædagoger fortæller, at data i langt de fleste tilfælde bruges til at følge elevernes læring og til at iagttage, hvordan de trives og udvikler sig. Det, vi modsat sjældent ser, er, at data samtidig bliver omtalt og behandlet som en væsentlig kilde til refleksion over den gennemførte undervisning – fx med refleksioner over, hvordan og hvornår undervisningen virker, i hvilke sammenhænge og i forhold til forskellige elevtyper. Brugen af data kan i begge tilfælde have både et mere summativt eller formativt sigte, men pointen er her, hvad man bruger data til at sige noget om.



Når vi vurderer, at det ofte er eleven, der er genstandsfeltet for brugen af data, hænger det sammen med de konkrete eksempler på brug af data, som vi møder på de deltagende skoler. Her ser vi et dominerende fokus på at indsamle og gøre brug af data med henblik på at dokumentere

elevernes læring. Målgruppen for denne læringsdokumentation kan være både ledelsen, forældrene, kollegerne og eleverne selv. Det kan fx være, når data bruges som dokumentation af elevernes arbejde i forbindelse med skole-hjem-samtaler eller som grundlag for overgange mellem dagtilbud og skole eller mellem forskellige afdelinger på skolen. Fokus på at bruge data som grundlag for at reflektere over og udvikle undervisningen er modsat langt mindre synligt. Begge disse uddybes nærmere med konkrete eksempler i de følgende afsnit.

5.2 Data som læringsdokumentation

At bruge data med henblik på at kunne levere læringsdokumentation er som nævnt ovenfor et dominerende fokus i forbindelse med brugen af data. Med læringsdokumentation mener vi, at lærere og pædagoger bruger data til at fastholde, illustrere, kommunikere eller overlevere viden om, hvilket læringsudbytte eleverne har opnået.

Nedenfor udfolder vi en række konkrete eksempler på brugssituationer, som vi mener, er udtryk for, at data anvendes som læringsdokumentation.

Data bruges som dokumentation i forbindelse med skole-hjem-samtaler

Som eksempel på, hvad data bruges til, nævnes skole-hjem-samtalerne i stort set hvert interview med lærere og pædagoger. Således hører vi, at det især er i denne sammenhæng, at data bringes i spil, og ofte med det formål at beskrive elevens faglige niveau for forældrene.

Eksemplet nedenfor udfolder en konkret fortælling om, hvordan data bringes i spil i forbindelse med skole-hjem-samtalerne.

Brug af faglige test som grundlag for skole-hjem-samtaler

På en skole i undersøgelsen udarbejder man en årlig testplan som del af forberedelsen af det kommende skoleår. Det er skolens vejledere, der i fællesskab udarbejder planen. I forbindelse med processen fremhæver en af vejlederne, at hun blandt de øvrige lærere oplever en særlig efterspørgsel efter, at der bliver gennemført test op til skole-hjem-samtalerne i de forskellige fag. Formålet er at kunne bruge testene som dokumentation i dialogen med forældrene. Som læsevejlederen beskriver det:

De [lærerne] har virkelig brug for at få taget en eller anden test, og det skal helst være op til en skole-hjem-samtale, for så har de noget at sige. [...] De har ikke de data, de har brug for. De har svært ved helt konkret at sige, hvordan de her elever læser.

Som det fremgår af eksemplet, er de data, som oftest bringes i spil i forbindelse med skole-hjem-samtalerne, ofte af kvantitativ karakter. Konkret indebærer det, at det fx er testresultater, som er omdrejningspunktet for samtalen. Dette har ifølge lærerne selv forskellige årsager. For det første handler det om tid og lethed i kommunikationen. Det gælder både den tid, lærerne har til at forberede samtalen, og også den tid, der er til rådighed i forbindelse med selve samtalen. Lærerne oplever, at fordelene ved netop de kvantitative data er, at de er både lettere og hurtigere at formidle i dialogen med forældrene. En af lærerne giver i den sammenhæng udtryk for, at mens han selv i det daglige trækker på en bred viden om eleven, bl.a. ved at iagttage eleven i undervisningen og kigge på elevens egne produktioner, så ender han i forbindelse med forældresamtalerne ofte med "at trække en test frem". Han bemærker selv videre, at: "Det [forældresamtalerne] bliver forsimplet, og ikke altid på den gode måde."

Den anden årsag til, at det især er de kvantitative data, der bruges i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet, vedrører legitimitet. Flere lærere i undersøgelsen oplever således, at de kvantitative data "vejer langt tungere" i forældrenes bevidsthed, og især i udskolingen oplever lærerne, at der blandt forældrene er et udpræget fokus på karakterer og konkrete resultater. Som en lærer beskriver det:

Vi vil lige så gerne de her data, fordi det kan højne vores profession, og vi kan vise over for eleverne, men også forældrene, at det ikke kun bygger på vores synsninger, "det er faktisk rå fakta, der kommer ud til jer".

Data bruges som dokumentation i forbindelse med overgange

Et andet brugseksempel, hvor data bruges med henblik på at dokumentere elevernes læring og udvikling, finder vi, når lærere og pædagoger fortæller, at de bruger data, i forbindelse med at de overleverer eller modtager en klasse, fx i forbindelse med overgangen fra 0. klasse til 1. klasse eller i forbindelse med overgangen mellem indskoling/mellemtrin og mellemtrin/udskoling. Interviewene indikerer, at der her er en udbredt praksis med at videreformidle informationer om klasser eller om enkeltelever, enten mundtligt eller i form af digitale eller fysiske mapper, der samler information om eleverne. Når vi definerer denne overlevering af viden som læringsdokumentation, er det ud fra en betragtning om, at denne viden bruges til at informere de overtagende lærere og i mindre grad bruges som et afsæt for analyse af egen praksis.

På én af de besøgte skoler finder vi en fast praksis for at generere dokumentation om den enkelte elev med henblik på at danne grundlag for og kvalificere overgangen mellem 0. klasse og 1. klasse.

Overgangen fra 0. til 1. klasse

På en skole hører vi, hvordan der i forbindelse med overgangen fra 0. klasse til 1. klasse er en fast praksis for, at pædagog og lærer sammen vurderer eleverne på en række parametre. Her vurderer man bl.a. elevernes grad af koncentration og deres evne til at kommunikere sprogligt. Denne viden bruger læreren til at få et billede af, hvilke forskellige behov klassens elever kan have.

Interviewene giver en række andre eksempler på praksis for at overlevere viden i forbindelse med overgange. Et andet eksempel finder vi således på en skole, som har et fast overgangssamarbejde med de tre daginstitutioner, som skolen modtager elever fra. Som del af overgangen udarbejdes der et fast overgangsskema, som er ens på tværs af daginstitutionerne. Skemaet indeholder bl.a. både pædagogerne i daginstitutionens og forældrenes kvalitative vurdering af de kommende elever og følges bl.a. op af møder mellem skole og daginstitution. Skemaerne føder både ind i skolens overvejelser om klassedannelse og i, hvem der sidder ved hvilke borde første skoledag.

Interviewene giver dog også flere eksempler på, at netop overgangen mellem fx afdelinger på den enkelte skole er et sted, hvor der også kan mangle meningsfuld dokumentation i form af data om elevernes hidtidige læring og udvikling. Interviewene vidner således om, at lærere og pædagoger også ser et stort potentiale for i endnu højere grad at bringe data i spil i forbindelse med overgange. Som udtryk for dette siger en lærer fx:

Altså, når jeg overtager fra mellemtrin til udskoling, så ligger der forbløffende lidt, det er nærmest ingenting. Og så bliver det en mundtlig overlevering, sådan lidt "duttelut" ...

Konsekvensen i det konkrete tilfælde er, at overleveringen bliver af mere generel karakter, men også, at lærerne starter forfra med at danne sig et fagligt indtryk af eleverne. Manglende dokumentation i forbindelse med overgange kan således være hæmmende for den nye lærers muligheder for at bygge videre på det, eleverne har lært tidligere.

Data bruges til at overvåge elevernes progression

Et tredje eksempel på, at data bruges som læringsdokumentation, finder vi, når lærere fortæller, at de bruger data til at følge elevernes faglige progression. I interviewene finder vi eksempler på, at fagprofessionelle benytter sig af både simple og mere avancerede progressionsmålinger.

Eksempler på simple progressionsmålinger finder vi, når lærere fortæller, at de bruger testresultater som en form for monitorering af elevernes faglige progression. En lærer fortæller konkret, hvordan hun bruger en læsetest til at følge en classes gennemsnit meget tæt i tiden op til afgangsprøverne.

Brug af resultater fra læseprøve til målrettet indsats

En lærer i undersøgelsen overtog danskundervisningen i en klasse midt i skoleåret på 8. årgang. I starten af 9. klasse havde læreren planlagt en læseprøve. Klassen, der blev karakterbedømt i forbindelse med læseprøven, fik et gennemsnit på 02.

Resultatet gav anledning til, at der blev formuleret et indsatsområde for klassen, som bl.a. bestod i, at eleverne skulle læse 20 min. hver dag. Læreren fulgte elevernes læseudvikling ved at teste dem hver anden uge, og ved afgangsprøven endte klassen med et gennemsnit på 7.

Når vi vurderer denne form for progressionsmåling som simpel, hænger det sammen med, at der her alene er fokus på elevernes udvikling med hensyn til prøveresultater, og at der ikke inddrages et andet vurderingsgrundlag. Flytter eleverne sig i perioden således mere eller mindre end forventet?

Interviewene giver enkelte eksempler på, at kvalitative data anvendes til at lave målinger af elevernes faglige progression. Således fortæller nogle lærere og pædagoger, hvordan de gemmer elevernes produktioner over en periode og bruger disse til at iagttage deres udvikling. Dette kommer fx til udtryk, når pædagoger fortæller, at de gemmer elevernes tegninger gennem hele 0. klasse for at se, hvordan de har udviklet deres tegnekompetencer gennem dette første skoleår. Og det kommer til udtryk, når lærere fortæller, at de gemmer elevernes produktioner i både fysiske og digitale portfolier med henblik på at vurdere elevernes faglige progression. Om disse vurderinger af progression kan betegnes som mere simple eller komplekse, afhænger af, om der i vurderingen af udviklingen i elevproduktionerne også bliver sammenholdt med de opstillede læringsmål. Står udviklingen i elevprodukterne således mål med, hvad man havde forventet, og er der elever, som har udviklet sig over forventning?

Interviewene giver også eksempler på, at lærere anvender konkrete redskaber, der understøtter en beregning af progression med afsæt i de nationale test eller ud fra opgaver før, under og efter undervisningsforløb, som læreren selv kan udarbejde. Interviewene indikerer, at der er en stor interesse for at anvende disse redskaber.

Et konkret værktøj giver eksempelvis et bud på en mere kompleks progressionsvurdering, hvor elevernes resultater i de nationale test fra gang til gang sammenlignes med et vurderingsgrundlag i form af udviklingen i en tidligere årgangs resultater. En interessant iagttagelse er, at de forbehold, vi hører, at der blandt nogle lærere er med hensyn til nationale test, træder i baggrunden, når et sådant redskab kobles på. Netop dette kommer til udtryk, ved at nogle lærere ser nye muligheder for at anvende de nationale test pædagogisk, bl.a. fordi de oplever, at de får en ny viden om eleverne. En vejleder fortæller:

Det handler ikke om, hvad deres [elevernes] standpunkt er lige nu og her. Det handler om at se, hvor meget de har udviklet sig. [...] Og det er fantastisk at se lærerne, hvordan de pludselig oplever, at vi er en skole, hvor eleverne ligger højt generelt. Men vi har også nogle børn, hvor vi pludselig kan italesætte det: "De har klaret det meget godt. De ligger stadig lavest, men de har gennemgået den bedste læringsprogression".

Det er tydeligt blandt skolerne i undersøgelsen, at der er både positive og negative associationer forbundet med de eksempler, hvor data primært bruges som læringsdokumentation. På den negative side oplever nogle lærere, at der er et stigende dokumentationspres, og at netop dokumentationsarbejdet kan tage opmærksomheden væk fra vigtigere opgaver. Andre lærere omtaler det at kunne dokumentere elevernes læring og læreprocesser som et nødvendigt element i en professionel praksis.

En mulig forklaring på denne tendens til især at bruge data som dokumentation er, at lærerne oplever et større dokumentationspres end tidligere. I undersøgelsen kan vi således observere en øget bevidsthed hos lærerne med hensyn til at kunne dokumentere elevernes læring på forskellige tidspunkter i elevernes læreprocesser.

Den stigende bevidsthed om læringsdokumentation kan bl.a. hænge sammen med det øgede fokus på at gå fra undervisning til læring, som har været en dominerende diskurs gennem det seneste årti. At det især er elevernes læring, der er fokus på, kommer til udtryk i nedenstående udsagn fra en skoleleder, der reflekterer over, hvordan data i praksis bliver anvendt på hans egen skole:

Der er så meget snak om læring lige nu, men det er læring i relation til elever. Jeg tror, vi skal snakke om læring i relation til lærerne.

Samtidig giver flere lærere i undersøgelsen udtryk for, at både forældre og ledere har helt andre forventninger og krav med hensyn til netop dokumentation end tidligere, hvilket præger deres fokus som fagprofessionelle.

5.3 Data som anledning til at forholde sig undersøgende til egen undervisning

At bruge data som led i arbejdet med at reflektere over og udvikle undervisningen er som tidligere beskrevet et andet fokus i de fagprofessionelles brug af data i undersøgelsen. Som vi beskriver indledningsvist i dette kapitel samt i kapitel 3, er denne del af dataanvendelsen væsentlig, fordi viden herom kan bidrage til fremadrettet at styrke undervisningen og elevernes læring. Interviewene giver dog ikke mange eksempler på, at data bruges på denne måde.

Ét eksempel på, hvordan data bruges med henblik på at styrke refleksionerne over egen undervisning, finder vi hos en lærer, som fortæller, hvordan han anvender nationale test som afsæt for at forholde sig undersøgende til egen praksis. Således fortæller han, hvordan han i forbindelse med nationale test er optaget af at forstå, hvorfor hans elever præsterer, som de gør. Lærerens beskrivelse af, hvordan han bruger nationale test, er en reaktion på en anden lærers beskrivelse af, at han primært bruger resultaterne fra nationale test til at se, hvor hans elever ligger i forhold til de øvrige klasser i kommunen.

Brug af og refleksioner over de nationale test

En lærer i undersøgelsen beskriver sin refleksionsproces i forbindelse med de nationale test, og hvordan han forholder sig til det i forbindelse med egen undervisning:

Jeg er ligeglad med, hvordan det ser ud på andre skoler, for det kan jeg ikke bruge til noget. Men jeg kan bruge det til noget med hensyn til læsning, hvis jeg står med en børneflokk, og de falder igennem de nationale læsetest. Hvis afkodningen har været en udfordring, så sætter det nogle tanker i gang hos mig: Er der et område, hvor der af den ene eller anden grund ligger en problematik, som jeg skal tage fat på, med hensyn til deres læseudvikling? Og så kan man diskutere de typer af opgaver, der ligger i nationale test. Fx dem, der handler om afkodning, de kan give mig nogle idéer om noget, og så må jeg supplere med den viden, jeg har i forvejen, eller supplere med nogle andre øvelser, som kan bekræfte eller afkræfte det, som jeg læser ud af de nationale test.

Eksemplet illustrerer de overvejelser og tankeprocesser, som de nationale test sætter i gang hos læreren, og illustrerer en nuanceret forståelse af, hvordan de nationale test kan bruges. Eksemplet viser, hvordan læreren ser de nationale test som en kilde til viden om eleverne, men også ser en tydelig kobling til den gennemførte undervisning og de muligheder, som læreren selv har for at ændre billedet. Som vi beskrev indledningsvist i dette kapitel, er denne kobling ofte ikke tydelig i undersøgelsen. Således er denne lærer én af de eneste lærere i interviewene, som eksplicit sætter ord på, hvordan data – som vi forstår data – bruges til at reflektere over egen undervisning.

Et andet eksempel på, at data bruges som en anledning til at få ny viden om egen undervisningspraksis, finder vi på en skole, hvor man arbejder meget systematisk med kollegiale observationer.

Her bruges observationer til at blive klogere på konkrete tematikker, som den enkelte lærer eller pædagog selv definerer.

Brug af strukturerede observationer

En af vejlederne i undersøgelsen beskriver, hvordan han gør brug af strukturerede, fastholdte observationer i form af aktionslæringsforløb med sine kolleger. Forløbene tager afsæt i en indledende dialog, hvor vejlederen og den lærer, hvis undervisning skal observeres, udfylder en fælles skabelon. Skabelonen indfanger, hvilken problemstilling der fokuseres på, hvad læreren gerne vil ændre, hvilke parametre man gerne vil prøve at ændre på, hvad man håber, sker ved ændringen, og hvad vejlederen på baggrund heraf særligt skal kigge på i undervisningen.

Selve observationen foregår i én undervisningslektion, hvor vejlederen udarbejder strukturerede observationsnoter ud fra det aftalte fokus. I forbindelse med opfølgningen drøfter vejlederen sine observationer med den pågældende lærer og drøfter, både hvordan det er gået med den afprøvede ændring, og evt. hvad næste skridt er.

Som eksempel på et forløb fortæller vejlederen, at han bl.a. har haft fokus på, hvordan en lærer kunne engagere flere elever i undervisningen samtidig. Hvad ville der fx ske, hvis en øvelse blev introduceret mere visuelt og med færre ord?

Observationerne drøftes på fælles teammøder, og vejlederen gemmer sine noter på Google Drev, så de er tilgængelige for resten af teamet.

Eksemplet illustrerer en systematisk tilgang til at indsamle og drøfte kvalitative data. Eksemplet viser, både hvordan vejlederne og læreren får tydeliggjort, hvad der indsamles data om, og hvordan de er fælles om at analysere data. I dialogen om eksemplet havde vejlederen særligt fokus på, at det netop er undervisningen og ikke eleverne, der er i fokus.

En iagttagelse på tværs af interviewene er, at både lærere og ledere efterspørger, at kollegiale observationer fylder mere i deres praksis, netop med henblik på at styrke viden om egen undervisning. Således ser der ud til at tegne sig et billede af, at lærere og pædagoger finder, det er lettere at bruge fx kollegiale observationer til at tilegne sig viden om egen undervisningspraksis, mens elevernes produktioner, testresultater, trivselsmålinger og egne iagttagelser kan være vanskeligere at anvende til dette.

I forlængelse af dette hører vi også lærere vurdere, at der ligger et uudnyttet potentiale i brugen af fx elevernes produktioner forstået på den måde, at de gemmer på mange informationer, som man som fagprofessionel ikke nødvendigvis får brugt.

Således indikerer interviewene, at der blandt fagprofessionelle er en bevidsthed om potentialerne i i endnu højere grad at bruge data som led i arbejdet med at tilegne sin ny viden om egen undervisning.

6 Opmærksomhedspunkter i forbindelse med brugen af data

Mens det foregående kapitel beskriver konkrete eksempler på, hvordan data bliver brugt, så retter vi i dette kapitel fokus mod forskellige opmærksomhedspunkter, som undersøgelsen på de i alt 13 skoler giver anledning til.

Kapitlet viser overordnet, at der tilsyneladende er et paradoks mellem, hvilke typer af data som lærerne oplever er vigtigst, og hvilke typer af data der arbejdes mest systematisk med på skolerne og i den forlængelse også bliver dominerende i forbindelse med skolens fælles analytiske drøftelser om elevernes læring og udvikling samt vurderingen af undervisningen med afsæt i data.

Kapitlet peger på fire forskellige forhold, der hver især har indvirkning på brugen af data. Disse forhold handler om at mange fagprofessionelle giver udtryk for at de ikke føler klædt på til at analysere især kvalitative data samt at det opleves som tidskrævende. Samtidig handler brugen af data også om den fagprofessionelles oplevelser af behov i tilknytning til brugen af data – opleves data fx som noget man som fagprofessionel har brug for? Og endelig handler brugen af data, og vægten i brugen af især de kvantitative data også udfordringer ved at fastholde særligt de kvalitative data over tid.

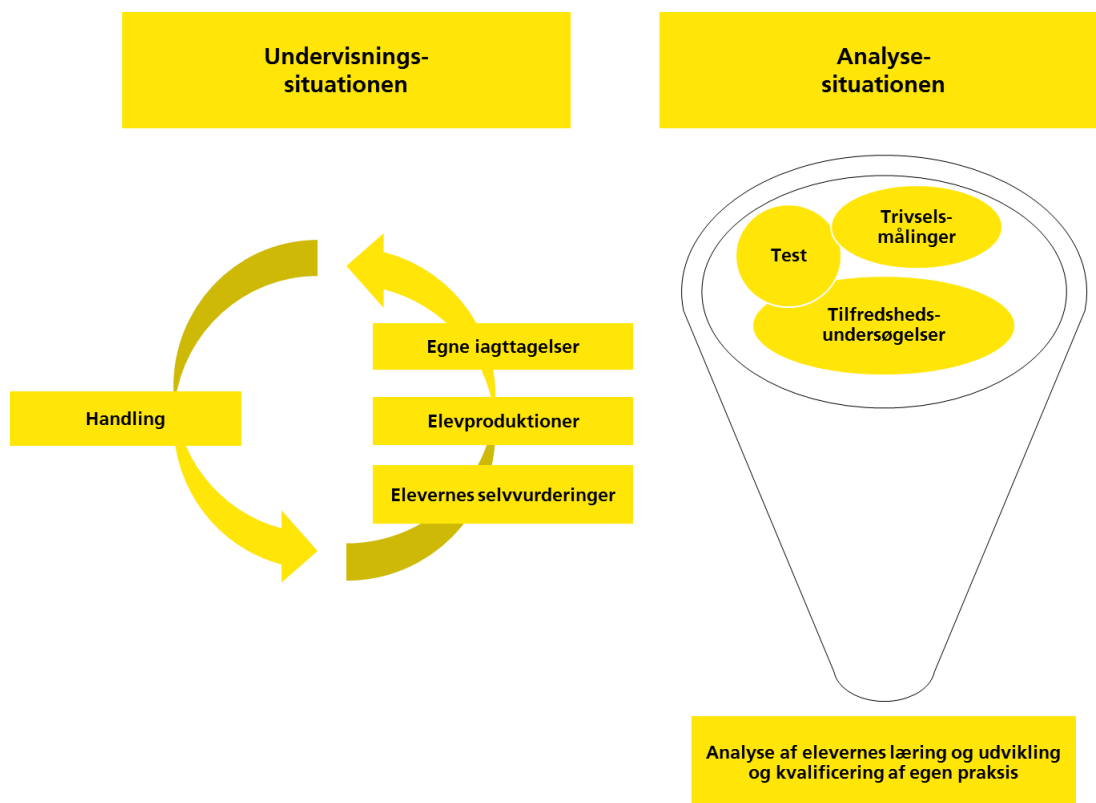
6.1 Et paradoks i den systematiske brug af data

Som vi beskrev indledningsvist i kapitel 3, så ser vi i denne erfaringsopsamling en systematisk brug af data som en anledning til at kunne følge elevernes læring og udvikling og som en anledning for fagprofessionelle til løbende at tilegne sig ny viden om egen undervisningspraksis. I forlængelse af det ser vi et systematisk arbejde med data som *led* i den enkelte lærers eller pædagogs professionelle praksis. For at tydeliggøre dette beskriver vi brugen af data som en analytisk situation uden for undervisningen, der kan kvalificere den enkelte lærers eller pædagogs grundlag for handling (EVA 2014a).

I den forbindelse vil vi argumentere for, at man meningsfuldt kan skelne mellem situationer, der er direkte relateret til den praktiske planlægning og gennemførelse af undervisningen, og mere analytiske situationer som fx klassekonferencer, teammøder, vejledningsforløb eller den enkelte lærers individuelle forberedelse, hvor den enkelte lærer eller pædagog eller det enkelte team har anledning til på mere systematisk vis at drøfte og /eller analysere data nærmere. Mens det, vi kalder undervisningssituationen, er karakteriseret ved, at den fagprofessionelle løbende handler på grundlag af de iagttagelser og de informationer, han eller hun løbende får gennem undervisningen, så er analysesituationen karakteriseret ved, at man mere systematisk, og adskilt fra undervisningssituationen, analyserer og fortolker tilgængelige data. De analytiske situationer repræsenterer dermed også mange af de fælles drøftelser om elevernes læring og udvikling på skolen.

Det interessante i denne undersøgelses sammenhæng er, at vi ser, at viden fra undervisningssituationen, iagttagelser, elevproduktioner, feedback fra elever og lign. sjældent fastholdes og sjældent føres med over i analysesituationen som egentlige data, jf. vores definition i kapitel 3. Det betyder, at det oftest er de kvantitative data, fx resultater fra test, trivselsmålinger og forældreundersøgelser, der inddrages og behandles i de analytiske situationer.

Dette illustreres i modellen nedenfor:



At det især er de kvantitative data, som bliver bragt i spil i analysesituationen, kan synes paradoksalt, fordi interviewene gennemgående viser, at de kvalitative indtryk fra undervisningen tillægges stor værdi, mens der er en langt mere udbredt skepsis med hensyn til, om kvantitative data i form af bl.a. test giver et retvisende billede af elevernes læring og udvikling.

Potentiale i et mere systematisk arbejde med de kvalitative data

Intentionen med at skelne mellem henholdsvis undervisnings- og analysesituationen er at sætte fokus på, at der som del af den gode undervisning sker mange vigtige refleksioner, der ikke baserer sig på fastholdte data. At iagttage eleverne i de sammenhænge, de indgår i, og reagere i umiddelbar forlængelse af de indtryk, man f r på den måde, er en grundlæggende og fundamental del af det at være lærer eller pædagog i skolen. I EVA's rapport om motiverende undervisning på mellemtrinnet (EVA 2014b) skriver vi, at de lærere, som gennemfører god og motiverende undervisning, netop løbende reflekterer, analyserer, vurderer og justerer deres praksis dels på baggrund af elevernes umiddelbare respons og dels på baggrund af deres egne iagttagelser af elevernes læring.

Interviews med lærere og pædagoger afspejler en forståelse af, at de som fagprofessionelle dagligt bruger data til at kvalificere den konkrete undervisning eller det forløb, de er i gang med. Dette kommer fx til udtryk, når lærere og pædagoger fortæller, at de løbende forholder sig til elevernes udbytte og udvikling, når de underviser, og på denne baggrund tilpasser undervisningen til elevernes forskellige behov. En lærer siger fx:

Jeg trækker på rigtig mange ting, hvor jeg hele tiden justerer. Jeg tror, at vi i en helt almindelig undervisning trækker på mange data.

Mens en anden lærer siger:

Jeg bruger de iagttagelser, når jeg underviser og efterfølgende vurderer, hvordan det fungerer: Kan de [eleverne] gå i gang med det, de skal, eller er der en skov af hænder? [...] Det g r jeg automatisk. Det står ikke nogen steder. Det sidder på ryggraden.

Pointen her er dog, er at den information og de indtryk, man som fagprofessionel orienterer sig efter i forbindelse med den konkrete undervisning, ikke kan betragtes som brug af data, da de, jf. vores definition i kapitel 3, sjældent er fastholdt, men i stedet er lagret i hukommelsen. Som en lærer beskriver det: "Meget af det, det er noget, vi skriver os bag øret og ikke andre steder." For mange lærere og pædagoger indebærer dette, at man gemmer på store mængder af informationer om den enkelte elev, om den enkelte klasse, om konkrete episoder i undervisningen, om undervisningsforløb, man oplevede, gik godt, om undervisningsforløb, man oplevede, gik mindre godt, osv. Dette stiller store krav til lærernes og pædagogernes evne til at huske og til at bringe det op til overfladen dér, hvor det er relevant.

En vigtig pointe i denne undersøgelse er, at vi ser et potentiale i at styrke fokus på mere systematisk at indsamle og derved fastholde kvalitative data i undervisningssituationen og bringe dem ind i analysesituationerne, fx klassekonferencen, teammødet, vejledningsforløbet eller den enkelte lærers egen forberedelse. Når vi ser dette potentiale, så er det ud fra en vurdering af, at kvalitative data vil kunne bidrage med nuancer og perspektiver i relation til det at dokumentere elevernes læring, jf. analysen i kapitel 5. Samtidig kan de kvalitative data ses som helt afgørende med hensyn til at tilegne sig viden om egen undervisningspraksis. Mens kvantitative data som fx test og trivselsmålinger kan være med til at identificere fx særlige udfordringer med hensyn til en klases trivsel eller faglige niveau, så kan de kvalitative data som fx egne fastholdte iagttagelser over en længere periode eller kollegers observationer således bidrage med svaret på, *hvorfor* et resultat eller en måling ser ud, som tilfældet er. Og denne viden er væsentlig som fagprofessionel for at blive klogere på og kvalificere egen praksis.

De kvantitative data bliver dominerende i forbindelse med de fælles drøftelser af elevernes læring og udvikling

En anden væsentlig pointe i denne sammenhæng er, at en følge af, at det især er de kvantitative data, der bliver bragt ind i de fælles analysesituationer, er, at det dermed også er disse data, der bliver dominerende i skolens fælles, analytiske dialoger om elevernes læring og udvikling samt vurderingen af undervisningen. At dette er tilfældet, kommer tydeligt til udtryk blandt lærerne i undersøgelsen, hvor der er en gennemgående oplevelse af, at det kvantitative ofte får stor vægt.

At det især er de kvantitative data der er dominerende i de fælles drøftelser kan synes paradoksalt, da vi samtidig hører, at der er en høj grad af forbehold forbundet med at bruge kvantitative data som fyldestgørende udtryk for elevernes læring og udvikling. Forbeholdene knytter sig bl.a. på, at testresultater i høj grad er øjebliksbilleder, der kun siger noget begrænset om fx elevernes færdigheder og intet om elevernes samlede læreprocesser. Testen rummer således den begrænsning, at den kun er et nedslag, og et øjebliksbillede af en elev kan således komme til at få for meget vægt. En lærer udfolder det på denne måde:

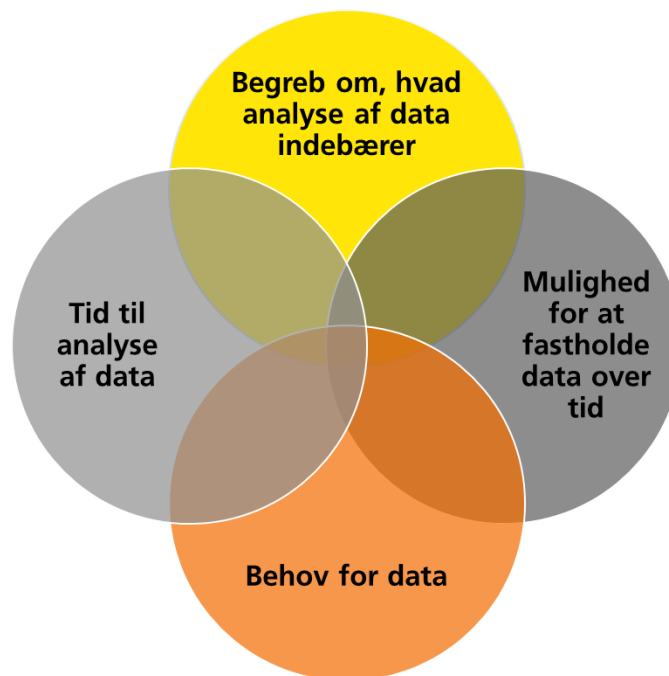
Hver gang man måler, så måler man på noget meget specifikt, og så er der også noget, man ikke måler. Med et testresultat så er du enten god eller dårlig til matematik. Men det siger ikke noget om, hvordan du udvikler dig, og hvordan din arbejdsindstilling er. Det bliver et øjebliksbillede af nogle meget specifikke færdigheder.

6.2 Forskellige forhold indvirker på den systematiske brug af data

Som beskrevet i sidste afsnit, så møder man et tilsyneladende paradoks, når man ser nærmere på, de fagprofessionelles systematiske arbejde med data, som *led* i den enkelte lærer eller pædagogs professionelle praksis. Mens ledelsens rammesætning, som beskrevet i kapitel 4, har betydning for hvilke data fagprofessionelle arbejder systematisk med, så ser vi dog også forskellige andre forhold i undersøgelsen have betydning.

I dette afsnit præsenterer vi i alt fire af disse forhold, som på forskellig vis har betydning for, hvilke data der bruges, og hvordan de bruges. Forholdene fremmer samlet set en tendens til, at det især er kvantitative data, der bliver brugt på skolerne, og illustrerer nogle af de udfordringer, der kan være forbundet med at bruge data som del i arbejdet med at følge elevernes progression

og bruge data til at reflektere over egen undervisning. Selvom forholdene bliver præsenteret hver for sig, er de, som illustrationen nedenfor antyder, i praksis sammenvævede.



Begreb om, hvad analyse af data indebærer

Det første forhold handler om, hvorvidt der på den enkelte skole er en klar opfattelse af, hvad den systematiske analyse af data indebærer. Undersøgelsen viser således, at mange lærere oplever det at forholde sig til data som en kompleks opgave, der stiller krav til en bestemt analytisk tænkning, som ikke alle lærere føler sig klædt på til. Og de nærmere forventninger til, hvad analysesituationen, som vi kalder den, indebærer, er således uklare. Hvad indebærer en analyse af data, hvordan griber man den an, og hvilke nye perspektiver kan den bidrage med, som man ikke allerede har? At fagprofessionelle savner viden om dette, fremgår af både de konkrete eksempler og de overvejelser, som lærerne og pædagogerne i undersøgelsen gør sig om at bruge data. Som en lærer beskriver det:

Jeg kan godt forstå, hvis nogle bliver trætte af det her. Jeg er ikke klædt nok på til at kunne lave iagttagelser og elevselvurderinger og være dygtig nok til at navigere rundt i det.

Med hensyn til at fortolke data er der dog den væsentlige forskel, at mange lærere generelt finder det lettere og mindre tidskrævende at fortolke og udlede fra kvantitative data i form af fx resultater fra test og opgaver end fra kvalitative data som fx elevproduktioner, observationer og lign. På den ene side er der, som sidste afsnit beskrev, talrige eksempler på, hvordan der sker uformelle og løbende refleksioner i undervisningssituationen på baggrund af lærernes kvalitative indtryk, på den anden side er der langt færre eksempler på en systematisk analyse af disse.

Interviewene vidner dog også om, at der blandt nogle lærere og pædagoger er en begyndende interesse for potentialet ved netop at fastholde den kvalitative viden. Særligt hører vi, at fastholdelse af denne viden kan være relevant i arbejdet med at styrke blikket på elevernes læring og udvikling. Potentialet i at arbejde systematisk med kvalitative data formuleres fint af én af de interviewede lærere:

Jeg kommer til at tænke på mine egne børn, som nu er nogle voksne mennesker. Jeg har gemt deres børnetegninger, og jeg har ti mapper med børnetegninger, og en gang imellem tager de dem, typisk til jul, og så kigger de i dem, og så kan man faktisk læse rigtig meget ud af helt fra de første klatter, de har sat, til der, hvor de er i dag. Fordi der er hele progressionen, og det går op for dem selv, hvorfor de interesserer sig for det, de gør, både måden, de tegner på, og indholdet af det, de tegner. Det er vel bare det, vi skal have systematiseret.

Tid til analyse af data

Det andet forhold, som har betydning for fagprofessionelles brug af data, er tid. Som vi beskriver både i kapitel 3 og i dette kapitel, så forstår vi analyse af data som noget, der ligger uden for selve undervisningen. I den forbindelse er tid en væsentlig faktor for at kunne se nærmere på data. Tid relaterer sig til, om den enkelte lærer oplever at kunne prioritere tid til på egen hånd eller i team at analysere data nærmere i hverdagen. Men tid relaterer sig også til, om skolerne i forbindelse med fx klassekonferencer og lign. har skabt rum for og anledning til at gøre det, som vi beskriver nærmere i næste kapitel. At mange lærere oplever det at dvæle nærmere ved data som en svær opgave at prioritere i hverdagen, er tydeligt i datamaterialet. En lærer beskriver fx, at:

For mit vedkommende handler det om mine arbejdsopgaver. Jeg sidder jo ikke og kigger på mine elevers produktioner i undervisningen. For jeg har så mange arbejdsopgaver, at jeg ikke kan nå det.

At tid er en faktor, ses også, når nogle, særligt lærere, efterspørger, hvad de kalder for "hurtige data", som de kan handle umiddelbart på grundlag af. Med hurtige data hentydes der til datakilder, som er let fortolkelige, gerne selvrettende og oftest orienteret mod specifikke færdigheder, og som således ofte også er kvantitative. Tid som faktor synes i den forbindelse også at fremme kvantitative frem for kvalitative data.

Behov for data

Det tredje forhold handler om, hvilket behov den enkelte medarbejder oplever for data på et givent tidspunkt eller i en given situation. Når data således kan bidrage med viden, som opleves som umiddelbart brugbare for den enkelte lærer her og nu, så er det lettere for den enkelte lærer at bringe data i spil. Oplevelsen af behov bliver i denne sammenhæng styrket, når den fagprofessionelle selv har indflydelse på, hvad der indsamles data om på et givent tidspunkt. Medarbejdernes egen indflydelse på, hvad der fx bliver testet på et givent tidspunkt, kan også skærpe interessen for, hvad resultaterne viser (Patton 2008).

Om der opleves et behov for data, handler således om timing, men undersøgelsen viser at det også handler om, hvorvidt data giver en viden, som er relativt specifik og anvendelig for den fagprofessionelle. Som vi allerede har beskrevet, så ser vi, at bl.a. de kvantitative data bruges mere, fordi de opleves som lettere at fortolke. I den forbindelse er det dog også tydeligt, at der er en positiv sammenhæng mellem brug af data, og om det er tydeligt for læreren, hvad testen helt konkret måler, fx læsehastighed eller afkodning i dansk, og dermed, at det er tydeligt, på hvilke områder læreren kan sætte ind på baggrund af data.

Noget, der i den forlængelse også kan have betydning, er, om lærerne eller pædagogerne har konkrete erfaringer med bestemte datakilder. Blandt de medarbejdere, der indgår i undersøgelsen, har en stor del vejlederbaggrund og gør i deres arbejde brug af bl.a. standardiserede faglige test. Her er det tydeligt, at indsigt i, hvordan testen fungerer, og hvad den mere konkret måler, hænger positivt sammen med, hvordan resultater fra testen bliver brugt.

Betydningen af oplevelsen af behov for data illustreres bl.a. godt i forbindelse med nogle af de kritikpunkter, som lærerne har med hensyn til brugen af resultaterne fra de nationale test. Interviewene viser, at nogle lærere er usikre på, hvad de nationale test konkret måler, ligesom de mangler ejerskab til testen, fordi de ikke selv har valgt at gennemføre den og at de ikke altid oplever at testene giver dem relevant viden i forhold til hvor de er i undervisningsforløbet.

Mulighed for at fastholde data over tid

Et sidste forhold, der ser ud til at have betydning for læreres og pædagogers brug af data, er af mere praktisk karakter og handler om muligheden for at fastholde data over tid. Når det fjerde og sidste forhold handler om netop muligheden for at fastholde data over tid, er det, fordi vi kan se, at det i undersøgelsen ofte indebærer nogle praktiske problemer, når det gælder både kvalitative og kvantitative data.

Når det gælder fastholdelsen af de kvalitative data over tid, er en væsentlig udfordring netop nu, at der mangler lette systemer til at gøre det. Mens nogle lærere har konkrete erfaringer med fx

fælles fysiske klassemapper eller egne portfolier, har andre lærere gode erfaringer med digitalt at opbevare kvalitative data i form af fx dokumenter, billeder eller videoer i fx Google Docs. Ikke desto mindre er det typiske billede, som vi beskrev det i sidste afsnit, at især kvalitative data af samme grund ikke bliver fastholdt over tid. En lærer i undersøgelsen beskriver det på følgende måde:

Problemet er, at noget af det, der ryger i det [tids]pres, det er faktisk dokumentation. Det er stakken på mit bord, der ryger ud. Det blev ikke til en portfolio, fordi jeg havde travlt med at undervise, og så står vi så tilbage med den der [nationale test], det bliver så den eneste dokumentation.

Udfordringen bliver i den forbindelse, at det alene bliver de kvantitative data, som står tilbage, og dermed dem, der bliver brugt fx i forbindelse med skole-hjem samtaler eller i skolens fælles drøftelser om elevernes læring og trivsel samt i udviklingen af undervisningen.

Den anden dimension handler om, at der også kan være praktiske udfordringer forbundet med at tilgå kvantitative data, som er udarbejdet tidligere. Flere lærere i undersøgelsen har således oplevet at møde praktiske problemer i forbindelse med at tilgå fx forskellige test fra tidligere år, fordi adgangen var bundet op på en anden lærer. Mens sådanne problemer i nogle tilfælde omgås ved fx at låne et login fra en kollega, kan det i andre tilfælde være sværere, hvis læreren fra sidste år har skiftet job. Hvis ikke man kan tilgå data fra tidligere år, begrænser det i høj grad lærernes og pædagogernes muligheder for at følge elevernes progression.

Samlet set tegner der sig altså et billede af en række forhold, som handler om både kompetencer, tid og praktik, og som alle har betydning for, hvordan fagprofessionelle i dag bruger data som led i arbejdet med at følge elevernes læring og udvikling samt som led i arbejdet med at blive klogere på egen praksis.

7 Elevers og forældres erfaringer med og behov for data

I dette kapitel retter vi fokus mod, hvordan henholdsvis 8.-klasseselever og forældre får viden om elevernes læring og progression, samt hvilke behov og udfordringer de identificerer i denne sammenhæng. Vi har gennemført to fokusgruppeinterviews med 8.-klasseselever og to fokusgruppeinterviews med forældre til børn på 8. klassetrin. Heraf havde flere også børn i indskoling eller på mellemtrinnet eller børn, der for nylig havde afsluttet folkeskolen.

Kapitlet viser, at eleverne finder det lettest at vide, hvad de skal lære, og hvordan de klarer sig fagligt, når der er tydelige læringsmål for timen, og der samtidig er en høj grad af faglig feedback. Det i form af mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger fra læreren i forbindelse med elevprodukter samt i form af faglige indikatorer på elevernes faglige niveau og progression. Dvs. i fag, hvor der anvendes prøver og test til at evaluere eleverne, og eleverne gennemfører selvevalueringer i forbindelse med faglige forløb. At eleverne kan følge med i deres egen faglige læring og progression, både på individuelt niveau og i forhold til klassen, fremhæves som motiverende for elevernes arbejdsindsats, men enkelte elever giver også udtryk for, at det er mindre rart at blive testet i de fag, man ikke klarer sig godt i. Blandt forældrene fremhæves især skole-hjem-samtalerne og de nationale test som primære, men også begrænsede kilder til viden. Gennemgående oplever forældrene, at det er svært at få indblik i og føling med barnets faglige læring og progression, bl.a. på grund af den øgede digitalisering og fraværet af hjemmelektier, fysiske bøger og elevprodukter. Interviewet med forældrene indikerer samtidig, at forældrene kun i ringe grad bliver præsenteret for de test og evalueringer, som eleverne oplever, skaber indblik over egen læring. Overordnet efterlyser forældrene rettidig, målrettet og samlet information om deres børns læring og progression samt tydelige indikatorer på, hvor barnet ligger i forhold til, hvad der forventes, fx sammenholdt med en udviklingskurve.

7.1 Elevernes behov for og erfaring med data

I fokusgruppeinterviewene med eleverne har fokus været på at afdække elevernes erfaringer med data i undervisningen med hensyn til at kunne følge egen læring og progression. Eleverne rangerer fagene dansk og engelsk øverst, dvs. som fag, hvor det er let at følge egen læring, mens geografi er rangeret nederst, lige under fysik/kemi. De øvrige fag rangerer eleverne forskelligt. Gennemgående oplever eleverne, at det er nemmest at få indblik i og klarhed over egen læring, og hvordan de flytter sig fagligt, når der er tydelige læringsmål og en høj grad af faglig feedback.

Tydelige læringsmål skaber overblik

Tydelige læringsmål for undervisningsforløbene fremhæves af eleverne som et kendetegn for de fag, hvor de oplever større indsigt i og tydelighed med hensyn til egen læring og progression.

Som eksempler på, hvordan læringsmålene tydeliggøres over for eleverne, nævnes, at de fremgår af ugeplanerne og er skrevet ind under faget på den digitale læringsplatform, som eleverne har erfaring med, samt at læringsplatformen anvendes til at gøre læringsmålene for det faglige forløb synlige for eleverne i selve timerne. En elev fortæller:

Det står lige bag ved ham, når han taler, hvad vi skal lave, og hvis man så ikke lige ved, hvad det er, man er i gang med, så kan man lige hurtigt kigge op på smartboardet og altså, bagefter timen, så kan man ligesom tænke over, om man rent faktisk har lært det.

Tydeliggørelsen af læringsmålene fungerer som en hjælp til at fastholde elevernes fokus i undervisningen og bidrager til selvrefleksion med hensyn til egen læring. Samlet peger eleverne på, at det er lettere at følge med i egen læring, når det tydeligt fremgår, hvad de skal arbejde med og fagligt få ud af undervisningen. Tydelige læringsmål med aktivitetsbeskrivelser for det faglige forløb og for den enkelte undervisningslektion bidrager til at skabe overblik over, hvad der skal læres, hvordan det skal læres, og hvorfor det skal læres. Det gør det ifølge eleverne lettere at vide, hvad man har lært. I forbindelse med større faglige forløb, der strækker sig over en længere periode, bidrager tydeliggørelsen af læringsmål desuden til at gøre emnet overskueligt og binde forløbets delemner sammen til en større helhed. Dette, ved at eleverne på den digitale læringsplatform kan orientere sig i og få overblik over læringsmål og tilhørende arbejdsmateriale til det faglige forløb i faget. En elev fortæller:

Det er sådan en hjemmeside, hvor hun ligesom lægger det emne ind, vi har, og så kan man se alle underemnerne. Og så kan man ligesom se, hvad man skal igennem, og hvad man skal lære til sidst.

Af interviewene med eleverne fremgår det imidlertid, at det er meget forskelligt fra fag til fag, om der er sat klare og synlige læringsmål op, som eleverne kan forholde sig til og holde deres egen læring op imod. Dette kommer bl.a. til udtryk i det ene interview, hvor eleverne bliver spurgt om, hvad der ville skabe større tydelighed i de fag, hvor det er svært at følge egen læring. En elev siger:

Skrive på ugeplanen, i hvert fald. Det ville være en god start, så man kunne overskue, hvad vi skal lave, og sådan noget.

Faglig feedback på egen læring og progression

Et andet forhold, der af eleverne bliver fremhævet som vigtigt for at få indblik i egen læring og faglige udvikling, er omfanget og karakteren af den faglige feedback, som eleverne modtager i det enkelte fag. Gennemgående giver eleverne udtryk for, at det er lettere at få indblik i egen læring og kunne følge egen progression i de fag, hvor der er en høj grad af faglig feedback. Dette i form af prøver, test, karakterer og selvevalueringer, der kan give eleverne en indikator på, hvordan de ligger fagligt og flytter sig fagligt. Derudover fremhæves skriftlige eller mundtlige tilbagemeldinger fra læreren i forbindelse med testresultater, prøver, skriftlige afleveringer, projekter og fremlæggelser. Et eksempel på data, som eleverne har erfaring med, er selvevalueringer, hvilket bliver brugt i nogle af fagene. En elev fortæller:

Evaluer. Ja, det gør vi meget i de her øverste fag [dansk, engelsk, historie, fransk], men slet ikke i de nederste [fysik/kemi, geografi, biologi]. Det er måske også det, der gør, at det bliver nemmere, for så får man sådan en færdig sum af det hele.

Selvevalueringerne foregår elektronisk inde på den digitale læringsplatform og består i, at eleverne som afslutning på et fagligt forløb eller emne vurderer, hvor meget de selv synes, de har lært på en skala fra 1-5, hvor også kriterierne for at opfylde det enkelte niveau står beskrevet. Selvevalueringerne opleves af eleverne som en god måde at samle op på det faglige forløb eller emne på, da det bidrager til at skabe klarhed over egen læring og giver mulighed for at reflektere over, hvad man har lært. Samtidig giver eleverne udtryk for, at evalueringen tjener som en visuel indikator på egen progression. En elev fortæller:

Før, der var du måske kun niveau 1, men til sidst, der er man måske på niveau 4 eller 5, og så har man jo rykket sig en del.

Nogle af eleverne har også erfaringer med data, der anvendes til at visualisere elevernes faglige progression. Eleverne fortæller, at deres dansklærer bruger et specifikt digitalt progressionsmålingsværktøj ved længerevarende faglige emneforløb. Målingen udgøres af et intro- og færdighedstjek, hvor eleverne i begyndelsen og slutningen af forløbet elektronisk besvarer spørgsmål, som læreren har udfærdiget om emnet. Ved begge lejligheder får eleverne point for hver rigtig besvarelse og kan på klassens smartboard se de ti højest scorende elever samt klassens fordeling på de forskellige svarmuligheder. Ved slutningen af det faglige forløb kan hver enkelt elev se en individuel grafisk visning af, hvordan de selv har rykket sig fagligt fra begyndelsen til slutningen af

forløbet, hvilket eleverne oplever, bidrager til at visualisere deres egen læring og progression. En elev fortæller:

Jeg synes, det er meget godt med den der graf bagefter, fordi man ligesom kan se på en anden måde, hvordan man udvikler sig inden for det der emne. I stedet for at hun [læreren] bare sidder og fortæller det, så kan man også se det fysisk.

At eleverne visuelt kan følge med i egen faglige læring og progression, fremhæves som motiverende for elevernes arbejdsindsats. En elev fortæller:

Man gider jo ikke ligge dårligere eller på samme niveau, som man gjorde. Så det motiverer også én til at lave sine ting. Det kunne man sagtens gøre i mange af de andre fag også.

På tværs af elevinterviewene giver flere af eleverne samtidig udtryk for, at det for at få indblik i eget faglige niveau er vigtigt at have et sammenligningsgrundlag. Dette i form af indikatorer, der viser, hvordan eleverne placerer sig fagligt i forhold til gennemsnittet for klassen. En elev fortæller:

Ja, det synes jeg. For så ved man, om man ligger højt fagligt eller lavt fagligt i forhold til niveauet i ens klasse. For så kunne det godt være, at hvis man var lidt under gennemsnittet, at [man tænkte] "nå ja, det kan godt være, at jeg skal oppe mig lidt i timerne".

Selvom eleverne overvejende giver udtryk for, at test og faglige indikatorer bidrager til at skabe overblik over egen læring og progression, er der også elever, der giver udtryk for, at det ikke er særligt sjovt at blive testet i fag, man fagligt klarer sig mindre godt i. Samtidig fremgår det af interviewene, at det ikke er alle test og typer af data, der opleves lige relevante for at følge egen læring og progression. Det fremstår vigtigt for eleverne, at testene afspejler det faglige stof eller emne, som de er blevet undervist i og kan forventes at have forudsætningerne for at svare med hensyn til. Dette kommer bl.a. til udtryk i det ene interview, hvor eleverne rejser følgende kritik af en digital test, de har haft i fysik:

Så synes jeg ligesom, at læreren skulle gå ind og kigge på de der spørgsmål og så sørge for lige at snakke [med eleverne] om det [inden]. For jeg synes, at der var mange ting i den der test i går, som vi overhovedet ikke havde lært, og så tænker man "ej, nu er jeg dårlig", når det nu slet ikke er noget, man har lært om.

Endelig fremhæver eleverne i begge fokusgrupper, at faglige indikatorer ikke kan stå alene, men at det er vigtigt, at læreren giver skriftlig eller mundtlig feedback med begrundelse for, hvorfor eleven har fået den givne karakter, og hvad eleven kan gøre for at løfte sig fagligt. En elev fortæller:

Ja, og bare en karakter kan være sådan svært. Altså også det der med, at der er en lærer, der siger, hvad man egentlig har gjort godt, og hvad der er dårligt. Altså hvad der var godt, for at man ligesom har den der karakter, men hvad man kan gøre bedre.

Anvendelse af data i forbindelse med undervisningen

Der er stor forskel på, i hvilken grad eleverne oplever, at data, der genereres fra selvevalueringer, testresultater og elevsamtaler på baggrund af test, bliver brugt som grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen. Gennemgående giver eleverne udtryk for, at undervisningen er godt tilpasset deres faglige niveau i de fag, hvor de anvender test og selvevalueringer, og de mener, at lærerne anvender disse data til at målrette og tilpasse undervisningen. En elev fortæller:

Hvis de [lærerne] nu har lavet et for svært forløb, så kan de jo se på de der vurderingsting, hvor langt vi hver især er nået. Og hvis de kan se, at vi alle sammen ligger lidt lavt, så kan de jo sætte undervisningen til et lidt nemmere niveau næste gang.

Elevernes udsagn indikerer dog også, at det ikke er i alle fag, at selvevalueringerne bliver anvendt til at tilrettelægge og tilpasse undervisningen, og indtrykket fra interviewene er, at det er meget lærerafhængigt. Der er samtidig indikationer af, at data overvejende anvendes til at tilrettelægge undervisningen efter de faglige udfordringer og tendenser på klasseniveau og ikke til differentiering af undervisningen i forhold til elevernes individuelle læring og faglige niveau. Dette kommer

bl.a. til udtryk, når eleverne konkretiserer, hvordan de oplever, at undervisningen tilpasses på baggrund af evalueringerne. En elev fortæller:

Altså, når vi har skrevet en eller anden stil, så er der nogle grammatikting, som vi nærmest alle sammen ikke kan. Altså som vi ikke har styr på, og nu laver hun rigtig meget grammatik med os.

Eleverne har også blandede oplevelser, når det omhandler anvendelsen af data fra trivselsmålinger. Nogle af eleverne oplever trivselsmålingen som uvedkommende, men påpeger, at det kan skyldes, at klassen er meget velfungerende, og at lærerne i forvejen er gode til at lægge mærke til og hurtigt sætte ind ved tegn på trivselsproblemer. Enkelte elever har erfaringer fra andre skoler, hvor trivselsmålingerne blev brugt til at sætte fokus på klassens og elevernes trivsel, men de fleste kan ikke erindre at være blevet forelagt resultaterne fra trivselsmålingen eller at have oplevet, at data fra trivselsmålingen har medført ændringer. En elev fortæller:

Jeg kan huske, at vores klasselærer sagde, at det bare var noget, skolen skulle. Men det blev aldrig rigtig brugt til noget, og jeg synes, at dér forbedrede de [lærerne] sig faktisk ikke på [baggrund af] de svar, vi gav. Jeg kan huske, at jeg var utilfreds med nogle ting i den der test, og jeg snakkede med nogle andre om det, og de var utilfredse med de samme ting, men de blev ikke forbedret.

7.2 Forældres behov for og erfaringer med data

I fokusgruppeinterviewet med forældrene har formålet været at afdække, hvilke typer af data forældre præsenteres for, og hvilke de oplever som væsentlige med hensyn til at kunne følge deres barns læring og progression. For at afdække dette har vi bl.a. spurgt forældrene om, hvordan de får viden om, hvordan det går deres børn fagligt og socialt i skolen, samt hvilken type af information eller viden om barnets læring og skolegang de savner. Interviewene viser, at forældrenes primære kilder til viden om barnets faglige læring og progression i høj grad udgøres af den direkte dialog med lærerne i forbindelse med skole-hjem-samtalen samt de data, de præsenteres for her, hvilket primært udgøres af de nationale test og i mindre udstrækning af andre elevprodukter og opgaver.

Skole-hjem-samtalen – forældres primære kilde til viden

Af interviewene med forældrene fremgår det, at forældrene stykker viden fra hverdagen sammen med henblik på at få en fornemmelse af, hvordan deres børn trives og klarer sig fagligt og socialt i skolen. Bl.a. gennem dialogen med barnet i hverdagen og de informationer på ForældreIntra, der indirekte kan give en fornemmelse af barnets skolegang. Den direkte dialog med lærerne i forbindelse med skole-hjem-samtalen italesættes dog som en vigtig kilde til viden med hensyn til at få indblik i barnets læring, progression og generelle udvikling og trivsel. En forælder fortæller:

Altså, jeg må sige, at skole-hjem-samtaler, det kunne man næsten have en gang om måneden. Man ville sikkert hurtigt finde ud af, at så meget udvikling er der heller ikke, men jeg synes virkelig, at det altid har været muligheden for lige at se, om alting nu kører, eller om der er noget, der skal rettes op på.

Forældrene giver samstemmende udtryk for, at den direkte dialog med lærerne udgør en af de vigtigste kilder til at få indblik i, hvordan barnet klarer sig i skolen, både fagligt og socialt i klassen, og som en mulighed for at blive opmærksom på og sætte ind over for evt. faglige eller trivselsrelaterede udfordringer. At dialogen med lærerne som udgangspunkt er afgrænset til skole-hjem-samtalerne, der ofte kun finder sted en gang om året, bliver derfor også problematiseret af flere. En forælder fortæller:

Fra en skole-hjem-samtale til en anden skole-hjem-samtale, der kan det godt nok køre voldsomt af sporet, ikke? Så jeg synes simpelthen, at der er for få af dem.

Nogle af forældrene giver udtryk for, at det altid er muligt at bede om en ekstra skole-hjem-samtale, fx hvis der er en bekymring om barnets læring og skolegang, og har også selv benyttet sig af denne mulighed. De peger dog på, at der kan være forældre med et større behov for ekstra

skole-hjem-samtaler, der af forskellige grunde ikke selv vælger at tage kontakt til læreren. Samtidig fremhæver forældrene, at der skal være en god grund til at tage kontakt til læreren og lægge beslag på dennes tid, hvilket kan tænkes at afholde nogle forældre fra at tage kontakt. Gennemgående giver forældrene udtryk for, at man som forælder må sætte sin lid til, og er afhængig af, at ens barn eller lærerne gør opmærksom på, hvis der er forhold omkring barnets faglige læring, udvikling og trivsel, der ikke fungerer. En forælder fortæller:

Der er ikke det der systematiske – ligesom der er ugeplanen, som er det fælles – der er ikke på samme måde systematisk tilbagemelding på det individuelle niveau. Så man er meget afhængig af, at ens eget barn er ædrueligt, og man må forlade sig på, at læreren ville tage kontakt, hvis der er noget.

Samtidig har flere af forældrene også eksempler på, at de først er blevet kontaktet, når problemerne allerede er eskaleret eller har stået på i længere tid. En forælder fortæller:

Vi har været ude for, og det var ikke nogen god oplevelse, at vi kom til forældremøde, hvor de her lærere, de sagde, og det kom nærmest som en bombe: "Det kører slet ikke i denne her klasse, der er så meget larm, jeg ved simpelthen ikke, hvad jeg skal gøre." Hvor vi sad, og det var jo dybt alvorligt, og altså, det er jo alt for sen information, at vi får det her.

Mange af forældrene giver samtidig udtryk for, at skole-hjem-samtalerne er for korte til at nå ordentligt rundt om både faglige, sociale og trivselsrelaterede forhold, særligt hvis der er nogle områder, hvor der er udfordringer. Her har forældrene en forventning om, at lærerne prioriterer at tale om områder, hvor der er problemer, hvorfor fraværet af feedback fra læreren, fx om det faglige, bliver set som et udtryk for, at barnet fagligt klarer sig tilfredsstillende. Andre forældre giver udtryk for, at skole-hjem-samtalerne ofte er for positive, og efterlyser et skærpet fokus fra lærernes side på også de stærke elevers udviklingspotentiale. En forælder fortæller:

Jeg tror måske ikke, lærerne er helt skarpe på at kigge på den enkelte elevs udviklingspotentiale, og hvor man kan sætte ind for at løfte. De kigger måske på den enkelte elev i forhold til resten af klassen, og så er det måske sådan, det falder ud, at for tre fjerdedele, der er det bare rosenrødt i forhold til den ene fjerdedel, hvor der er et eller andet at komme efter.

Behov for tydelige indikatorer på barnets læring og progression

Ligesom skole-hjem-samtalen bliver de nationale test italesat af forældrene som vigtige data, da de udgør en af meget få datakilder, som forældrene præsenteres for, der giver en indikation af, hvordan barnet klarer sig fagligt. Både i forhold til de øvrige elever i klassen og i forhold til gennemsnittet af elever på samme klassetrin på landsplan. En forælder forklarer:

Altså, jeg bruger jo egentlig de der nationale test og de andre testresultater som erstatning for en egentlig karakter, ikke? Selvom jeg er tilbageholdende med at konkludere for meget på baggrund af dem [de nationale test], så bruger jeg dem jo lidt til at få en pejling af, hvor han ligger henne. Men hvis nu min søn havde afleveret en stil, og han havde fået den tilbage, så havde jeg jo brugt den i dansk, ikke? Det er jo kun, fordi det [de nationale test] er det, jeg har, ikke? For der er jo ikke noget andet.

I lighed med lærerne og pædagogerne giver forældrene dog udtryk for en vis kritisk stillingtagen til, hvorvidt de nationale test giver et retvisende eller fyldestgørende billede af børnenes faglige niveau og kunnen. Et kritikpunkt, der bliver rejst af forældrene, er, at de nationale test kun er et nedslag i tid, der ikke bidrager med viden om børnenes faglige progression hen over skoleåret. Mange af forældrene efterspørger derfor også flere test og elevprodukter, der kan give en indikation på elevernes faglige læring og progression hen over skoleåret.

De skal jo hele tiden vise, de har lært noget af den undervisning, der har været, så hvorfor ikke prøve at lave nogle små test hele tiden? Og det ville også være et mere værdifuldt daggrundlag, der kom ud af det, vil jeg sige, hvis det var 12 test, der giver det samlede resultat. Så du siger, jamen, det er sådan her, at den her elev ligger, og klassen ligger samlet.

Et andet kritikpunkt er, at testen ikke giver det fulde billede af, hvad eleven reelt kan, og samtidig ikke afdækker de bløde parametre i form af børnenes samarbejdsevner og sociale evner samt motivation og lyst til at lære. Netop de bløde parametre savner forældrene viden om og større fokus på gennem barnets skolegang, og de giver udtryk for en undren over, at disse parametre først bliver bragt i spil, i forbindelse med at børnene skal uddannelsesparathedsvurderes. En forælder fortæller:

De kommer jo her og skal vurderes i slutningen af skoletiden, om de er uddannelsesparate, og der er tre parametre. Der er det faglige, det er kun det ene parameter, men så er der så det sociale og sådan evnen til at samarbejde og også ens egen lyst til at lære noget nyt. Og det er jo de bløde værdier. Men det hører man ikke løbende om, hvordan det går med de bløde værdier. Men det synes jeg faktisk, er lidt interessant. Det tror jeg også, hvis eleven fik at vide, at man var god til at samarbejde og var god til at få andre med i nogle ting, det ville da være rart at få at vide. Og hvordan de er socialt. Det betyder jo meget resten af deres liv, også i arbejdssammenhænge.

Fravær af hjemmearbejde og øget digitalisering gør det vanskeligere at få overblik

Som beskrevet ovenfor oplever forældrene, at det er svært at få indblik i og føling med, hvordan det går barnet i skolen. En del af udfordringen relaterer sig til forældrenes involvering med hensyn til børnenes lektier samt den øgede digitalisering inden for skolevæsenet. En forælder fortæller:

Der var engang, hvor vi kunne hjælpe med deres lektier. Det var der, jeg fik mest indblik i min datters forløb og hendes trivsel, for det var også dér, vi talte ikke kun om lektier, men også om hendes dag, og hvordan den gik. Og det er noget, jeg savner nu efter skolereformen, for vi er ikke længere på med hensyn til lektier, og derfor har jeg ikke den samme indsigt.

Mange af forældrene oplever, at de som følge af skolereformen ikke længere er involveret i lektier og hjemmearbejde. Det gør det vanskeligere at følge og få indblik i deres børns læring, progression og generelle trivsel i skolen. Også den øgede digitalisering af elevernes bøger, skolearbejde og elevprodukter oplever forældrene, har gjort det vanskeligere at få indblik i børnenes skolegang og læring i hverdagen. Dette gælder ikke mindst i de fag, der heller ikke ved skole-hjem-samtalen er direkte repræsenteret ved læreren i faget. En forælder fortæller:

Dér [til skole-hjem-samtalen] kan man godt sidde og savne "jamen, hvordan går det i engelsk og tysk?", altså, det kunne jeg godt tænke mig at vide. For et eller andet sted, så aner jeg ikke, hvordan min datter klarer sig i engelsk, fordi jeg ikke ser nogen bøger, og jeg aner ikke en pind om det. Det kører jo digitalt. Altså, så kan der godt have været en bog, men altså, så har de måske ikke lavet ret meget i den, fordi det er foregået på nettet.

Samtidig oplever forældrene, at den øgede digitalisering stiller store krav til dem om at være aktivt opsøgende og løbende holde sig orienteret. Både om de informationer, der formidles på skolens digitale samarbejdsplatform, ForældreIntra, og om de informationer, der ligger på skolens digitale læringsplatform, men som forældrene har begrænset erfaring med. Nogle forældre har endnu ikke modtaget adgangskode, mens andre først for ganske nylig har fået forældrelogin. Gennemgående giver forældrene dog udtryk for en vis usikkerhed om, hvad de kan bruge læringsplatformen til, og hvilke informationer og data den indeholder. Blandt forældrene, der endnu ikke har fået adgang, er forventningen, at læringsplatformen primært vil rumme information om årsplaner, læreplaner, elevplaner samt generelle læringsmål for skoleåret, men derudover vil være af begrænset relevans for dem som forældre. En forælder fortæller:

Det er jo nyt, nyt, nyt. Det er det her skoleår, det er blevet introduceret, hvorefter lærerne skal have kursus i det, førend ... Altså, det er ikke sådan, at jeg føler, at jeg har noget at

skulle derinde endnu. Men det skulle jo gerne være et værktøj, der gør livet nemmere for lærerne. Det er sådan, jeg har hørt det.

Indførelsen af læringsplatformen udgør en del af Brugerportalsinitiativet og har bl.a. til formål at give forældrene bedre mulighed for at følge elevens faglige og trivselsmæssige udvikling. Det kan derfor også undre, at forældrene ikke umiddelbart har en forventning om at kunne bruge læringsplatformen til at tilgå data, der kan give dem indblik i barnets læring og progression. Det kan dog skyldes, at læringsplatformen er relativt ny på skolen og endnu ikke anvendes i undervisningen i alle klasser, hvilket er tilfældet på skolen, hvor det andet fokusgruppeinterview er afviklet. Selvom forældrenes udtalelser her indikerer et større kendskab til læringsplatformen, så giver de også her udtryk for usikkerhed om anvendelsesmulighederne. En forælder fortæller:

Jeg må ærligt indrømme, at jeg ikke rigtig har fået rutinen med at gå ind og kigge. Men det burde jo egentlig være et sted, hvor man kan gå ind og se, altså kigge på ens barns afleveringer og se, hvad de laver. Altså, vi har lige fået adgang, og jeg har faktisk ikke sat mig ind i det. Jeg ved faktisk ikke, hvor meget vi kan se derinde. Jeg ved ikke, om man derinde kan gå ind og få det der indtryk af ... om alle [min søns] afleveringer ligger derinde i en eller anden mappe, som man kan gå ind og kigge i.

Forældrene giver dog samlet udtryk for, at det er u hensigtsmæssigt, at informationerne ligger spredt på flere forskellige digitale platforme, der kræver hver sin adgangskode, og som begge giver notifikationer om ændringer, da det bliver for besværligt og tidskrævende, hvilket kan betyde, at der er forældre, der ikke får det gjort.

Tydelige læringsmål i ugeplanen – en potentiel kilde til viden i hverdagen

Som tidligere beskrevet bliver dialogen med barnet i hverdagen fremhævet som en måde, hvorpå forældrene kan få en fornemmelse af barnets læring. Her bliver ugeplanen og tydeligt beskrevne læringsmål for det faglige forløb af flere af forældrene fremhævet som et godt værktøj til at indlede en målrettet dialog med barnet, der kan give indblik i dets læreproces og skolegang. En forælder fortæller:

Der, hvor jeg faktisk synes, det fungerer meget fedt, det er de gange, hvor det lykkes for læreren at arbejde det ind i hverdagen. Der, hvor der er sådan en ugeplan for, hvad de skal det næste stykke tid, og læringsmålene for det forløb, det er "bum, bum, bum". Det synes jeg, er meget interessant, for [...] så kan man ligesom snakke lidt mere konkret med sit barn og få en fornemmelse af, om det får det ud af det, som er meningen.

Som citatet indikerer, er det dog ikke altid, at denne mulighed er til stede, da der ikke altid er redegjort for læringsmålene. Samtidig giver enkelte forældre udtryk for, at det er let at komme til at overse læringsmålene i ugeplanen i mængden af øvrig information, hvis det ikke eksplicit er markeret som vigtigt for forældrene. Endelig er der også enkelte af forældrene, der giver udtryk for primært at se ugeplanerne som et arbejdsredskab for eleven selv i udskolingen, der kun har relevans for forældrene i de yngre klasser eller i de tilfælde, hvor barnet har brug for en tættere opfølgning.

Ønsker om målrettet, rettidig og samlet information om barnets læring og progression

Forældrene påpeger, at deres fokus med hensyn til barnets læring, progression og almene trivsel og udvikling ændrer sig i løbet af barnets skolegang. I indskolingen er forældrenes fokus først og fremmest på, om barnet fungerer socialt og har haft en god skoledag, mens forældrenes primære fokus, når barnet nærmer sig udskolingen, er, om barnet lærer det, der skal til for at klare sig efter folkeskolen. Der er derfor også forskel på, hvilken viden eller hvilke data man som forælder har behov for, alt efter om ens barn er i indskolingen eller udskolingen. Samlet udtrykker forældrene dog et ønske om og behov for målrettet information om deres børns læring og progression, der er samlet i ét fælles system eller på én platform, så det er hurtigt og let at tilgå. En forælder fortæller:

Som forælder synes jeg, det kunne være fedt, hvis der var sådan en knap eller et menu-punkt på ForældreIntra a la "hvordan går det mit barn?", hvor nogle af de her informationer var samlet. Altså, og det skal ikke være, fordi de skal opfinde noget nyt, men hvor der

er links til læringsmål og selvevalueringer og observationer og nationale test, og hvad ved jeg, samlet ét sted. Og så skal det også være et redskab, der gør én tryk. Altså, det der med, at man ret hurtigt har en fornemmelse af "tjek – det kører, som det skal" eller en advarselslampe. Altså, der skal ikke gå så lang tid, at det er blevet til, "at ens barn har pjækket i tre måneder". Altså, den der tryk med at vide, at man får besked i tide.

Gennemgående efterspørges data, der kan give indblik i, hvordan barnet klarer sig både fagligt og socialt, samt dets progression i løbet af året. Specifikt ønsker forældrene at få viden om, hvorvidt barnet er i en læringsproces og lærer det, der forventes for at kunne klare sig efter folkeskolen, samt om barnet trives socialt og kan samarbejde med andre. Endelig efterspørges rettidig information i form af data og en datavisning, der hurtigere kan give en indikation af, og et samlet overblik over, om der er områder, både faglige og trivselsrelaterede, der kræver en særlig indsats. Her peger nogle af forældrene på, at det kunne være relevant med en læringskurve for barnet, svarende til den vækstkurve, som sundhedsplejersken har for mindre børn, der viser barnets progression, og om det ligger inden for normalområdet.

Litteraturliste

Albrechtsen, Thomas R. S. 2013: *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo Forlag

Australian National Data Service: <http://www.ands.org.au/guides/what-is-research-data>

Bryman, Alan 2012: *Social Research Methods*. Oxford University Press

Dietrichson, Jens m.fl. 2016, *Data om elevernes læring og progression – en forskningskortlægning og syntese*. SFI.

Danmarks Evalueringsinstitut 2011: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*

Danmarks Evalueringsinstitut 2014a: *Et bevidst blik på alle elevers læring*

Danmarks Evalueringsinstitut 2014b: *Motiverende undervisning*

Meyer, Hilbert 2005: *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærerbibliotek

Neuman, Lawrence W. 1999: *Social Research Methods 4th ed.* Allyn and Bacon

Patton, Michael Quinn 2008: *Utilization-Focused Evaluation*. SAGE Publications

Plauborg, H. m.fl. 2013: *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag

University of Leicester: <http://www2.le.ac.uk/services/research-data/rdm/what-is-rdm/research-data>

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.