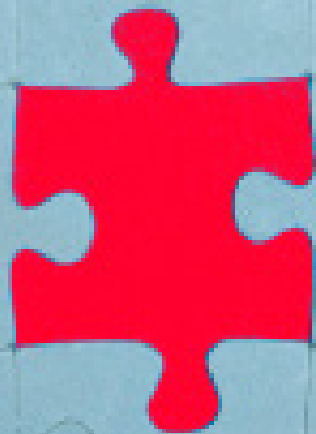


Find vejen frem
VIA University College



Datainformeret læringsledelse



Liv i skolen

Nr. 3 · Oktober 2016 · 18. årgang

Tema:

Datainformeret læringsledelse

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Ekspedition:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout:

Boel Reetz

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videreuddannelse



Priser

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2015-2016	125 kr.
Enkeltnumre før 2015	95 kr.
En årgang 2006-2014	300 kr.
Studerende:	25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb, kontakt: liviskolen@via.dk

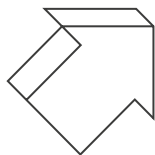
Abonnementsperioden følger kalenderåret

Hent uddrag af artikler fra disse numre på www.liviskolen.dk:

3 / 2016	Datainformeret læringsledelse
2 / 2016	Udsathed i skolereformens kontekst
1 / 2016	Læringsvejlederen
4 / 2015	Feedback i naturfagene og matematik

Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på www.liviskolen.dk:

3 / 2015	Canadisk pædagogik i skolen
2 / 2015	Sociale medier i skolen
1 / 2015	Læreruddannelser forsker i praksis
4 / 2014	Målstyret læring i skolen
3 / 2014	Indholds- og sprogintegreret læring
2 / 2014	Vejledning og ungdomsudd.
1 / 2014	Motion og bevægelse
4 / 2013	Udeundervisning i skolen
3 / 2013	Disciplin og opførsel
2 / 2013	Fremmedsprog i skolen
1 / 2013	God undervisning i skolen
4 / 2012	Matematik i skolen
3 / 2012	Elevernes forudsætninger
2 / 2012	Animation i skolen
1 / 2012	Forsøgsskoleprojekter
4 / 2011	Teknologi og bevægelse i skolen



Velkommen til Liv i Skolen nr. 3/2016

Datainformeret læringsledelse

På forsiden af dette nummer er der en brik, og i baggrunden anes konturerne af et puslespil. Selvom der mangler få brikker i et komplekst puslespil, så kan man sagtens se hvad det skal forestille. Både de store perspektiver og de små detaljer. Man kan sige at puslespillet fungerer, at det er effektivt sat sammen, og at det sikkert har krævet hårdt arbejde og dygtighed og en vis form for systematik at komme så langt. Lad os antage at den danske folkeskole er det komplekse puslespil der fungerer, et puslespil som er sat rigtig sammen, og lad os antage at vi i den måde vi driver skole på i Danmark ikke har brug for hverken at omvælte eller ødelægge noget. Puslespillet er lagt. Men vi mangler måske lidt finpudsning og vi mangler måske et par brikker til at gøre billedet fuldentd.

I dette nummer af Liv i Skolen vil vi undersøge om data kan være denne brik og hvordan anvendelsen af data kan være en pædagogisk og didaktisk gevinst når formålet er at kvalificere både ledere og læreres professionalitet og elevernes læring.

Samtidigt vises også, at hvis data skal være en gevinst i en pædagogisk og didaktisk sammenhæng, så skal man have en sund, kritisk og reflektiv omgang, ikke bare med kvantitative data, men med en mangfoldig og bred forståelse af data. Ellers bliver data ikke den brik som skolen og dens medarbejdere står og mangler, men nærmere en brik som mangler i politiske og kommunale styringskæder.

Læs i dette nummer om alle de forbehold, nuancer, muligheder og faldgrupper vi skal huske på, når vi anvender data som informerende afsæt for at drive skole, og afgør selv om vi mangler denne brik til at kvalificere pædagogikken, om det er et overvurderet begreb som passer bedst i styringskæder eller om en kritisk omgang og en mangfoldig forståelse rent faktisk gør, at det bliver en brik der kan passe ind begge steder.

God fornøjelse med bladet.

Med venlig hilsen
Morten Stokholm Hansen,
Redaktør

INDHOLD

6

Data- og forskningsinformeret læringsledelse

Hvad er "data- og forskningsinformeret læringsledelse" og hvorfor er der så mange holdninger til det at bruge data og forskningsviden som lærer, pædagog og leder i skolen? Men før jeg besvarer de to spørgsmål, vil jeg starte med at begrunde, hvorfor holdningerne til at bruge data i den pædagogiske praksis er så forskellige og jeg vil præcisere, hvad jeg mener med læringsledelse: Med "læringsledelse" mener jeg ikke kun eller først og fremmest lederens ledelse af skolen. Læringsledelse er et begreb for alle læreres, pædagogers og lederes ledelse af elevernes læring, udvikling og trivsel.

Af Lars Qvortrup, professor

20

Observationsspinnets - datainformeret udvikling af undervisningen

Inden jeg blev lærer, arbejdede jeg som faglært glarmester. Min mester kom ofte forbi, når jeg havde løst en opgave. Han kom også mens jeg løste en opgave og snakkede med mig om, hvordan den var blevet løst eller bedst kunne løses. Vi kaldte det ikke feedback, men snarere en snak om opgaveløsningen og dens kvalitet.

Af Jonas Thomsen, indskolingsleder og Claus Langergaard, konsulent

28

Data i en pædagogisk didaktisk kontekst

Dette bidrag har til hensigt at præsentere en række centrale begreber og distinktioner, som kan være anvendelige i arbejdet med

data i en pædagogisk og didaktisk kontekst. Anvendelsen af data i lærerens daglige praksis er fortsat et område, der forskningsmæssigt er mangelfuldt belyst i dansk kontekst – bidraget skal derfor ses som et arbejdspapir, der forhåbentligt kan inspirere og skabe grundlag for refleksion i arbejdet med data.

Af Thue Fast Jensen, partnerskabskonsulent og adjunkt

38

Datainformeret kan være et godt svar - men på hvilke spørgsmål?

Datainformeret læringsledelse lyder som et sikkert greb man vanskeligt kan være imod. Sådan er det ofte med flydende fænomener der er umiddelbart indholdstomme og som typisk tilbydes som løsninger på nogle af de praksisudfordringer der følger af politiske projekter som eksempelvis reformering af folkeskolen. Denne artikel reflekterer i dette perspektiv den datainformede læringsledelse som et forlegent forsøg på at få en politisk styring til at række ind i en professionel praksis.

Af Frode Boye Andersen, ph.d. og lektor

46

Fra kvalitetsrapport til læringsamtaler i Silkeborg Kommune

Denne artikel er en beskrivelse af, hvordan vi i Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune har udviklet og gennemført læringsamtaler mellem de enkelte skoleledelser og skolechefen. Vi vil i artiklen sætte fokus på de rammer, som har været grundlaget for udviklingen af læringsamtalerne, hvordan

vi i praksis har udført samtalerne, konsulentens rolle og afslutningsvis fokusere på skoleledelsernes evaluering af samtalerne. *Af Pia Kløjgård Jensen, konsulent og Lone Klausholt Svejstrup, konsulent*

54

Fra Kvalitetsrapport til Læringsamtaler i Silkeborg kommune – har det mon noget for sig?

Som følge af skolereformens fokus på "outcome" er det at arbejde med data i endnu højere grad blevet en "skal-opgave".

Der sker hermed forandringer af forvaltningernes og ledelsernes rolle. Mit perspektiv i denne artikel er det ledelsesmæssige – hvordan lederne arbejder med læringsamtaler, der er datainformeret. Jeg vil på baggrund af mine iagttagelser foretage nogle nedslag i og om de læringsamtaler som Pia Kløjgård Jensen og Lone Klausholt Svejstrup har belyst i foregående artikel.

Af Martin Søland Klausen, lektor

70

Hjælp, skal vi også have en datadreven skole!

Der opstår ofte misforståelser, når man nævner datadreven skole til undervisere. Traditionelt har skolen brugt hårde data, som standardiserede tests med resultater som bestået/ikke bestået eller karakterer. Samfundet og media bruger data til at sammenligne skoler eller lande med hinanden. Udtrykket "Datadreven skole" har derfor fået en negativ klang i den pædagogiske dagsorden. Denne artikel prøver at oplyse,

hvad data og evidens egentlig er, og hvordan og hvorfor det er vigtigt, at vi er opmærksomme på brugen af kvalificeret data i læringsprocesser.

Af Johanna Kristensen, pædagogisk leder

78

Big Data, Analytics, Læring og Uddannelse – et kritisk blik

Begreber som Big Data og Learning Analytics er begyndt at cirkulere inden for undervisningsverdenen, og der er store forhåbninger og forestillinger om, hvilke positive forandringer det vil medføre for uddannelsessektoren. Samtidig lader det til, at forståelsen af hvad Big Data og Learning Analytics er og kan, er mere vag og tåget end de store forhåbninger og forestillinger lader ane. I artiklen vil jeg derfor kaste et kritisk blik på vores forestillinger om uddannelses teknologier i almindelighed, og Big Data og Analytics i særdeleshed.

Af Thomas Ryberg, ph.d og professor mso

88

Der er altid praksis, teori og empiri i spil

Det er vigtigt vi husker på, når vi diskuterer hvad udfordringerne er, at der efter min vurdering altid er tre videns regimer i spil i et klasseværelse. Det ene er lærerens pædagogiske, didaktiske teori, det andet er lærerens pædagogiske didaktiske empiri, altså hvad han har af data for det han gør og det tredje er lærerens handlinger, lærerens praksishandlinger.

Morten Stokholm Hansen interviewer dr.pæd. og prorektor Alexander von Oettingen



Data- og forskningsinformeret læringsledelse



Lars Qvortrup, professor og leder af NCS, Nationalt Center for Skoleforskning, DPU, Aarhus Universitet

Hvad er "data- og forskningsinformeret læringsledelse" og hvorfor er der så mange holdninger til det at bruge data og forskningsviden som lærer, pædagog og leder i skolen? I denne artikel vil jeg give et bud på, hvad det er. Men jeg vil starte med at begrunde, hvorfor holdningerne til at bruge data i den pædagogiske praksis er så forskellige. Jeg vil tage udgangspunkt i diskussionerne i et udvalg, jeg har været medlem af: Det norske ekspertudvalg om lærerrollen. Men før jeg besvarer de to spørgsmål, vil jeg gerne præcisere, hvad jeg mener med læringsledelse: Med "læringsledelse" mener jeg ikke kun eller først og fremmest ledernes ledelse af skolen. Læringsledelse er et begreb for alle læreres, pædagogers og lederes ledelse af elevernes læring, udvikling og trivsel.

Data og viden: undertrykkelse eller forbedring?

Fra 15. august 2015 til 15. august 2016 var jeg medlem af et nationalt norsk ekspertudvalg om lærerrollen. Vores opgave var at tegne et billede af lærerrollen, både i et historisk perspektiv og med henblik på de udfordringer og muligheder, lærerne står overfor.

I løbet af det år, udvalget arbejdede, tegnede der sig med stigende tydelighed to perspektiver eller måske ligefrem paradigmer. Disse to perspektiver er vigtige, fordi de genfindes i meget af den offentlige debat om skole og professionsudvikling, ikke mindst i Danmark.

DATA- OG FORSKNINGSPERSONERET LÆRINGSLEDELSE

Uddannelses- forskningens funktion og opgave er at understøtte lærerne i at levere den bedst mulige undervisning.



Det ene perspektiv er et magtperspektiv: Ifølge dette perspektiv forskydes magten i og over lærerprofessionen. Hvor den tidligere kom "indefra", kommer den i stigende grad "oppefra". Ikke alene formulerer politikerne et formål for skolen, men der sættes i stigende grad operationelle mål for lærernes undervisning, og disse målbeskrivelser sætter – helt eller delvist – lærernes dømmekraft ud af spil, lyder argumentet. Opfattelsen er, at denne styring oppefra suppleres og understøttes af uddannelsesforskningen. Lærerne skal, som det blev formuleret i et udkast til udvalgsrapporten, som ikke kom med i den endelige version, "forholde sig til styringssignaler udefra, fra læreplaner til forskningsbaseret viden om læring og børn". Det bagvedliggende argument var, at når uddannelsesforskningen skifter fra at være kritisk-hermeneutisk til at anlægge et mål-middel perspektiv, bliver også uddannelsesforskningen en del af et statsligt magtsystem, fordi den statslige

målstyring så at sige forlænges ud i forskningen, som også tager udgangspunkt i lærings- og trivselsmål og identificerer midler til at nå disse mål. Der anlægges med andre ord et magtkritisk perspektiv, hvis anliggende – stærkt inspireret af den magtkritik, man for eksempel finder hos den franske sociolog og videnshistoriker Michel Foucault (Foucault 1999) – er at afdække, hvordan forskellige tilsyneladende uskyldige eller naturlige aktiviteter "i virkeligheden" indgår i en samlet magtdiskurs. Når forskerne gør elevernes læring synlig, og når de på baggrund heraf finder ny viden om de mest hensigtsmæssige undervisningsformer, er det "i virkeligheden" et indgreb i lærernes autonomi og et – måske til og med konspiratorisk – anslag mod lærernes frihed og ensomhed i klasselokalet (Lortie 1975), sådan som det efter min mening nostalgisk besynges at folk, der synes, at alting var meget bedre i gamle dage. Fastsættelse af læringsmål og brug af data og forskningsviden opfattes i dette perspektiv som forsøg på at gøre læreren til en "undervisningsmaskine".

Det andet perspektiv er et forbedringsperspektiv: Ifølge dette perspektiv er det uddannelsesforskningens funktion og opgave at understøtte lærerne i at levere den bedst mulige undervisning, dvs. undervisning der bidrager til at eleverne bedst muligt når de lærings-, trivsels- og udviklingsmål, som et politisk flertal har defineret. Opfattelsen er, at der er sket

store fremskridt for uddannelsesforskningen de seneste år. Fra primært at have været fortolkende og beskrivende og primært have benyttet sig af kvalitative metoder, er uddannelsesforskningen i stigende grad blevet effektorienteret: Den arbejder med at identificere, hvilke pædagogiske indsatser der bedst muligt bidrager til, at eleverne når de mål, som politikerne har beskrevet. Forskerne anlægger det, der i den internationale uddannelsesvidenskab er blevet kaldt et "school effectiveness" perspektiv (Reynolds 2010 og Creemers et al. 2010). Her skal det for tydelighedens skyld præciseres, at "effectiveness" ikke betyder effektivitet (det hedder på engelsk "efficiency"), men effektfuldhed. Spørgsmålet, der skal besvares, er, hvordan alle de, der har ansvar for undervisningen – lærere, pædagoger, ledere og forvaltningsfolk – kan levere eller skabe rammer for undervisning, der er så effektfuld som mulig, dvs. bedst mulig støtter elevernes læring, trivsel og udvikling.

Jeg vil ikke lægge skjul på, at jeg repræsenterer "forbedringsperspektivet". Min opfattelse er, at det for lærerne som for alle offentlige professioner gælder, at de i kraft af deres professionelle dømmekraft som offentlig ansatte skal leve op til krav og forventninger, som stat og kommune operationaliserer på vegne af et demokratisk flertal, og at det er uddannelsesforskernes primære opgave at bidrage hertil. Er ny, forskningsbaseret viden om cancer-

behandling for eksempel et "styrings-signal" til lægerne? Er effektorienteret kræftforskning et tandhjul i det samlede magt-maskineri? Nej, det forekommer mig ikke at være en frugtbar betragtning. Den er en hjælp til, at lægerne kan udøve deres profession bedst muligt. Det samme gælder for uddannelsesforskningen: Her bidrager forskningen med at levere de bedst mulige data om læring, elever og undervisning og den bedst mulige viden om sammenhængen mellem på den ene side undervisning og rammer og betingelser for undervisning og på den anden side elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder, deres udvikling og trivsel. Der anlægges med andre ord et "school effectiveness" perspektiv.

Hvad er dømmekraft

Men når det er sagt, er det vigtigt at tilføje tre ting:

Den ene er, at "school effectiveness" forskningen ikke bygger på en forsimplet forestilling om forholdet mellem undervisning og læring. Det er ikke sandt, at forholdet mellem undervisning og læring er et simpelt kausal-forhold, således at, hvis man som underviser "gør" noget bestemt, har det dertil svarende bestemte effekter. Nej, underviserne bruger forskningsviden, professionelle erfaringer og situationsbestemt indlevelse til at udøve professionel dømmekraft i en situation, der altid er kompleks.

Hvad er dømmekraft? Det har den tyske filosof Immanuel Kant gennemanalyseret

DATA- OG FORSKNINGSPERFORMERET LÆRINGSLEDELSEN

Når man udøver dømmekraft, **sammenknytter man det almene**, f.eks. forskningsbaseret viden, med det særlige, som i dette tilfælde er den **konkrete undervisningssituation**.



i sin afhandling "Kritik der Urteilstkraft", som fortsat er aktuel. Her skriver han om "dømmekraften som sådan" (i min oversættelse): "Dømmekraften overhovedet er evnen til at tænke det særlige som indeholdt i det almene. Når det almene er givet på forhånd, så er dømmekraften bestemmende. Når det særlige er givet på forhånd, så er dømmekraften reflekterende." (Kant 1971 [1790]). Med dette menes, at når man udøver dømmekraft, sammenknytter man det almene (som kan være det moralsk almene, men også det videnskabsmæssigt almene, f.eks. forskningsbaseret viden) med det særlige (som i dette tilfælde er den konkrete undervisningssituation). Tager man udgangspunkt i det almene, er dømmekraften med Kants begreber "bestemmende": Man bruger med andre ord sin almene viden til at bestemme, hvilke pædagogiske valg der

skal træffes (vel vidende at de måske skal gøres om). Tager man udgangspunkt i det særlige, dvs. i den konkrete undervisning, er dømmekraften med Kants begreber "reflekterende". Så bruger man sin almene viden til at reflektere over sin praksis. Så fungerer man, som det blev sagt ca. 200 år senere af den amerikanske forsker Donald Schön, som reflektiv praktiker. Man bruger med andre ord data, som har en høj grad af gyldighed, og man bruger videnskabeligt frembragt viden om for eksempel forholdet mellem pædagogiske indsatser og lærings- og trivselsmæssige effekter, som en vigtig forudsætning for at udøve dømmekraft i den forstand, som Kant har beskrevet den.

Bounded rationality

Denne forståelse af udøvelse af professionel dømmekraft er i sidste århundrede – nemlig i 1960'erne – blevet yderligere udviklet af den amerikanske nobelpristager Herbert A. Simon. Han siger, at forholdet mellem undervisning og læring kan beskrives som et forhold, der kan karakteriseres med et begreb om "bounded rationality": Med dette mener han, at undervisernes professionelle kapacitet altid nødvendigvis er mindre end kompleksiteten af den opgave, der skal løses. Det betyder ikke, at man som forsker skal opgive forestillingen om, at nogle pædagogiske indsatser er bedre end andre. Men man skal anlægge et statistisk perspektiv og sige, at nogle indsatser med en vis grad af sandsynlighed er bedre end andre. Desuden skal man have for øje,



at det i situationer af "bounded rationality" er vigtigt, at den professionelle aktør – i dette tilfælde underviserne – arbejder inden for rammer, der er så rummelige, at der hele tiden kan udøves et skøn. Det vil sige, at man som underviser formulerer et mål, vælger en indsats, får umiddelbar feedback på, om indsatsen lykkes, og derudfra korrigerer den valgte indsats. Hvis mål- og middelbeskrivelser er for snævre og detaljerede, ødelægger de mulighederne for løbende feedback og korrektion. Derfor skal forskerne arbejde med at forøge vores viden om, hvad der sandsynligvis virker bedst, men de skal gøre det ud fra en grundlæggende forståelse af, at de ikke arbejder med simpel kausalitet, men med det, der i forskersproget hedder kompleks og reversibel kausalitet. De skal

ikke anvise løsninger, men skabe grundlag for det, som den nulevende forsker John Hattie kalder intelligent problemløsning.

Undervisning er kompleks

Den anden ting, der skal tilføjes, er, at selv om jeg selv repræsenterer det, jeg kaldte "forbedrings-perspektivet", er det vigtigt at understrege, at det andet perspektiv, "magtperspektivet", ikke er falsk eller konspiratorisk. Tværtimod repræsenterer det, som f.eks. Andy Hargreaves og Michael Fullan understreger i deres bog "Professionel kapital", en oplevelse, som mange lærere og pædagoger har, fordi professionen og rammebetingelserne for professionen har ændret sig radikalt igennem de seneste år.

Dette er kommet til udtryk både i den offentlige debat og i forskningskredse i både Norge og Danmark, hvor der er blevet udtrykt kritik af begrebet om læringsmål og af målstyring, fordi det angiveligt var en trussel mod lærernes autonomi, og hvor school effectiveness-perspektivet er blevet kritiseret for at forsimple forholdet mellem undervisning og læring. Det er interessant at se, at det samme har gjort sig gældende i England i forhold til det, der forkortes som SESI (School Effectiveness and School Improvement). For det første skabte det mistænksomhed, at der fra midten af 1990'erne til begyndelsen af 2000-tallet var en tæt forbindelse mellem New Labour og school effectiveness forskningen. For det andet blev school

DATA- OG FORSKNINGSMÅLT LÆRINGSLEDELSE

Undervisernes professionelle kapacitet er altid mindre end kompleksiteten af den opgave, der skal løses.



effectiveness forskningen kritiseret for at være anvendt forskning og for dermed at svigte grundforskningen. For det tredje blev grundantagelsen i SESI – "that more children gaining more conventionally defined academic achievement was a 'good' thing that would be associated with societal progress" – anfægtet, fordi den angiveligt svigtede "...those who wished to 'problematise' school outcomes, and who argued that other, more non-conventional outcomes were important for the system to aim at also" Reynolds 2010: 2-3).

Derfor er det af afgørende vigtighed, at der opbygges en tillid mellem uddannelsesforskere og lærere og pædagoger. Det skal demonstreres, at forskerne har respekt og forståelse for, at undervisning er en kompleks aktivitet, som hverken kan sættes på formel, underlægges en målstyring, der er så detaljeret, at den indskrænker lærernes dømmekraft, eller underkastes universelle, præ-definerede metoder. Og det skal demonstreres, at forskningsresultaterne faktisk kan bruges, og at de kan bruges til det, der er vigtigt

for lærerne og pædagogerne: At udøve professionel dømmekraft og omsætte denne dømmekraft til den bedst mulige praksis på en sådan måde, at dette for det første styrker elevernes læring, udvikling og trivsel og for det andet ikke svækker, men styrker professionen og dens anseelse i offentligheden.

Den tredje ting, der skal tilføjes, er, at når jeg skriver, at lærerne skal leve op til de krav og forventninger, som stat og kommune operationaliserer på vegne af et demokratisk flertal, så forbyder jeg ikke dermed lærerne at være kritiske over for de reformer, der besluttes. Også her kan man imidlertid blive klog af at læse gode gamle Immanuel Kant, i dette tilfælde hans artikel "Svar på spørgsmålet: Hvad er oplysning?" Her skelner han klart mellem det enkelte menneskes to roller som offentlig ansat og som borger. Som offentlig ansat skal man efterleve de beslutninger, der er truffet. Som borger har man fri ret til at udøve kritik. Man skal blot ikke blande de to roller sammen.

Lærerprofessionen

Lærerne – eller med en bredere formulering: underviserne – udgør en moderne profession, sådan som begrebet er blevet defineret af den amerikanske sociolog Robert K. Merton. Professionerne har ifølge Merton (1982) rødder i tre grundlæggende værdier, nemlig knowing, doing og helping. En moderne profession er karakteriseret ved at vide noget, som

andre ikke ved: Man benytter forskningsbaseret viden og data om sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og børn og elevers læring, trivsel og udvikling. En moderne profession er karakteriseret ved at kunne noget, som andre ikke kan: Man benytter sine egne erfaringer og sin indlevelse i det enkelte barns og i hele klassens situation. Man arbejder sammen i team eller i det, der nu om dage hedder professionelle læringsfællesskaber. En moderne profession er karakteriseret ved at ville noget, dvs. efterleve et professionsideal: Den pædagogiske indsats er styret af et ideal om at støtte børns og elevers udvikling, trivsel og læring bedst muligt.

Ifølge teorien om professioner etableres en profession som allerede nævnt først i egentlig forstand, når den praksis, som professionen skal håndtere, er så kompleks, at systematiseret og praksisrelevant viden bliver en forudsætning for en vellykket praksis. Forudsætningen for, at en profession konstituerer sig som profession, er, set i relation til Merton's tre professionskriterier, at professionsudøvelse er baseret på

- teoretisk baseret refleksion i overensstemmelse med gyldige data og forskningsbaseret viden
- metodisk eksplicitérbar praksis
- eksplicitte etiske kriterier for varetagelse af professionsopgaver

Som eksempel på dannelsen af en moderne profession kan man nævne

lægeprofessionen, som i Danmark gennemløb denne proces i første halvdel af 1800-tallet. Kriteriet om, at teoretisk baseret refleksion gennemføres i overensstemmelse med alment anerkendte kriterier for gyldighed, blev indfriet, da man i 1840 samlede uddannelsen af medicinere og kirurger under Københavns Universitet, og det medicinske fakultet (som var filosofisk) ændrede navn til Lægevidenskabeligt Fakultet (som primært var baseret på empiriske metoder). På samme tidspunkt offentliggjorde den danske mediciner Carl Emil Fenger en revolutionerende artikel om den såkaldt "numeriske metode". Han introducerede med andre ord kvantitative metoder som forudsætning for at styrke den videnskabelige gyldighed. Forudsætningerne for at udvikle en metodisk eksplicitérbar praksis blev blandt andet tilvejebragt med udgivelsen af Ugeskrift for Læger fra 1839. På næsten samme tidspunkt formaliserede man det tredje element i professionstrekanten, helping, nemlig da den første professor i fysiologi ved Københavns Universitet, Johan Daniel Herholdt udformede Det danske lægeløfte og dermed udformede eksplicitte etiske kriterier for varetagelse af professionsopgaver. Lægeløftet blev sat i kraft ved kancelliskrivelse af 15. august 1815 (Larsen 2012).

Meget tyder på, at selv om lærerne naturligvis altid har udgjort en profession i traditionel forstand, befinder de sig først nu i den proces, hvor de – f.eks. i kraft af

DATA- OG FORSKNINGSFORSKINFORMERET LÆRINGSLEDELSE

Professionerne har rødder i tre grundlæggende værdier, nemlig **knowing, doing og helping**.



en moderne, forskningsbaseret lærer uddannelse – etablerer sig selv som profession i den moderne forstand, at lærerprofessionen forener "knowing" (viden som er baseret på gyldige data og som er tilvejebragt og valideret i overensstemmelse med videnskabelige metoder), "doing" (metodisk eksplicitérbar praksis) og "helping" (udarbejdelse af eksplicite etiske kriterier for varetagelse af professionsopgaver). Netop her bliver brugen af data og forskningsviden vigtig, fordi lærere ligesom andre moderne professioner bruger data og viden, som lægfolk ikke har adgang til og/eller forudsætninger for at bruge. Netop derfor er pædagogisk praksis og ledelse i en moderne skole-kontekst data og forskningsinformeret.

Professionelle læringsfællesskaber

Imidlertid er der yderligere ét aspekt, der skal til for at man kan tale om at man udgør en profession: At man er med i et professionelt fællesskab. Det er den helt overordnede erfaring fra de fleste professioner, at man kun kan udøve sin profession,

hvis man er medlem af et fællesskab, der er defineret af professionen, og hvis dette fællesskabs vigtigste funktion er at opretholde og udvikle de teoretiske og praktiske forudsætninger for professionsudøvelse. Hvis ikke det lykkes at skabe et sådant grundlag for professionsudøvelse, kan man risikere, at professionen i stedet for at genskabe sig indefra bliver defineret og genskabt ude- og ovenfra. Man risikerer med andre ord med den britiske professionssociolog Julie Evetts ord, at "professionalism from within" erstattes af "professionalism from above" (Evetts 2003 og 2013), og at refleksiv praksis erstattes af udefra styret praksis.

Den nok bedst kendte teoretiker med hensyn til refleksiv praksis er Donald A. Schön, som i 1980'erne arbejdede videre med at forstå professionel praksis med udgangspunkt i blandt andet Herbert A. Simon's indsigter (Schön 1983: 46-48). Hans undersøgelser af refleksiv praksis førte til, at han skelnede mellem to former for refleksion: Den ene er refleksion-i-handling, som er den refleksion der foregår midt i praksis, og som kan betegnes som en slags kvalificeret improvisation. Den anden er refleksion-over-handling, som er den type refleksion, der foregår, når man er færdig med praksis, eller når man ikke befinder sig i praksis. Læreren står i klassen og underviser, og mens hun underviser, dvs. gør noget, reflekterer hun løbende over det, hun gør. Der foregår en løbende feedback- og feedforward

proces. Men efter undervisningen har læreren behov for at reflektere over det, der skete i den pågældende time: Valgte jeg den rette fremgangsmåde? Overså jeg en gruppe elever? Skulle jeg have grebet ind over for den støj og uopmærksomhed, der meldte sig, eller skulle jeg have skiftet aktivitet? Alle den slags overvejelser gør man sig typisk sammen med kolleger, gerne på basis af data og observationer og med inddragelse af generaliseret viden (for eksempel i form af teoretisk viden), så man kan koble den konkrete praksis og den refleksion, som skete i praksis, sammen med generaliseret refleksion.

Imidlertid har senere teoretikere i forhold til Donald A. Schöns analyse af den refleksive praktiker bidraget med en vigtig tilføjelse. Risikoen ved den form for refleksiv praksis, som Donald Schön foreslår, er, at den lukker sig om sig selv og bliver selvbekræftende, undertiden sådan at den kommer til at bekræfte en praksis, som i realiteten er u hensigtsmæssig eller direkte kontraproduktiv. Derfor understreger Andy Hargreaves og Michael Fullan, at det er nødvendigt at supplere den refleksive praksis med løbende, systematiske undersøgelser af egen praksis baseret på forskningsviden og på data om praksis. Hargreaves og Fullan fremhæver, at netop dette kan forhindre den refleksive praksis i at blive selvbekræftende på en u hensigtsmæssig måde: "Lærere som aktionsforskere eller undersøgere bruger eksternt og internt indsamlet evidens

til at stille spørgsmål til deres praksis, bedømme deres effektivitet, identificere årsager til problemer, men også succeser, og til at planlægge, hvordan man kan forbedre og foretage ændringer som et resultat af dette" (Hargreaves og Fullan 2016: 124-5).

I sin bog *Realizing the power of professional learning* skærper den new zealandske uddannelsesforsker Helen Timperley yderligere formuleringen: Hun konstaterer: "de fleste fremgangsmåder, der er baseret på modellen om den refleksive praktiker, har ikke kunnet demonstrere en klar effekt for vigtige elevresultater, fordi de ikke har haft et eksplicit fokus på sikker viden om eleverne." Derfor foreslår hun "et skift fra den traditionelle model for den refleksive praktiker til en model, hvor sikker viden om eleverne, deres læring og trivsel udgør prøvestenen for undervisning og læring på måder, der udfordrer allerede eksisterende antagelser" (Timperley 2011: 8).

Det betyder, at ud over at det professionelle læringsfællesskab skal være et forum for "refleksion-over-handling", skal det også være et forum, hvori man hele tiden inddrager den nyeste forskningsviden om forholdet mellem undervisning og læring, og hvor man inddrager data (både kvantitative og kvalitative) om elevernes læring, trivsel og udvikling.

DATA- OG FORSKNINGSMÅLT LÆRINGSLEDELSE

Data og viden:

Forudsætningen for at lærerprofessionen kan agere som moderne profession

Idealet om, at moderne lærere, pædagoger og ledere skal have adgang til relevante og forskningsmæssigt gyldige data og forskningsbaseret viden, som aktivt kan bruges til at styrke den pædagogiske praksis og til at udvikle de professionelle kompetencer, begge dele i tæt tilknytning til praksis, er en af de basale ideer i det store projekt for datainformeret skoleudvikling, som med støtte fra A.P. Møller fonden og med deltagelse af tretten kommuner startede i 2015.

Navnet på projektet er "Program for Læringsledelse". Der deltager som sagt tretten kommuner med i alt ca. 240 skoler, 80.000 elever og små 10.000 fagprofessionelle (lærere, pædagoger og ledere) svarende til ca. 10 procent af de danske folkeskoler. Den grundlæggende ide er, at forudsætningen for at eleverne trives, lærer noget og udvikler sig menneskeligt og socialt er, at de har dygtige lærere, pædagoger og ledere, der arbejder på et velinformeret grundlag. Derfor er grundstrukturen i programmet, at der én gang hver andet år – i slutningen af september og første halvdel af oktober, hvor skoleåret er kommet godt i gang – indsamles omfattende viden om elevernes trivsel og læring, om lærernes, pædagogernes og ledernes pædagogiske indsatser, samarbejde og arbejdsbetingelser og om forældrenes erfaringer med børnenes

skolegang. På basis af disse data beslutter skolerne og kommunerne sig for, hvilke pædagogiske indsatser de vil prioritere i det kommende skoleår. Ligeledes identificerer de en række indsatsområder for kompetenceudvikling for lærere og pædagoger. Når disse indsatser har været i gang i et helt skoleår, gentages undersøgelsen, så deltagerne kan se, hvad der har virket, hvad der ikke har virket, og hvor der er grund til at være opmærksom i næste omgang.

Den store dataindsamling blev første gang gennemført i september-oktober 2015. Ca. 90 procent af alle lærere, pædagoger, ledere og elever svarede, og det samme gjorde godt 50 procent af forældrene. Første december havde deltagerne adgang til resultaterne i den såkaldte "resultatportal", der viser kvalitetsprofiler for kommuner, skoler og klasser. Første februar 2016 fik de tretten deltagende kommuner hver en såkaldt "Læringsrapport" med analyser af de kommunale data. Samtidig udkom der en samlet rapport for de 13 kommuner. Den giver et detaljeret billede af den danske folkeskoles virkelighed i efteråret 2015, i hvert fald som den så ud i Billund, Fredericia, Frederikssund, Haderslev, Hedensted, Holbæk, Horsens, Kolding, Nordfyn, Roskilde, Svendborg, Thisted og Vesthimmerland kommuner.

På baggrund af analyser og drøftelser af kvalitetsprofilerne i resultatportalen og af

de tretten læringsrapporter har kommunerne identificeret syv kompetenceudviklingspakker, som den enkelte skole kan benytte sig af. En "pakke" består af en tekst på ca. 15 sider, en eller flere små videoer samt arbejdsspørgsmål fordelt på tre temaer, som lærere og pædagoger skal arbejde med i deres team tæt knyttet til den pædagogiske praksis. Særligt uddannede ressourcepersoner i hver enkelt kommune giver feedback til arbejdet i de mange lærer-, pædagog- og ledelsesteam. Samtidig sætter kommunerne og/eller de enkelte skoler gang i særlige pædagogiske indsatser, der er begrundet i data og forskningsviden og i de erfaringer og ønsker, som de deltagende lærere, pædagoger og ledere har. Som allerede nævnt vil en fornyet dataindsamling i efteråret 2017 kunne dokumentere, om indsatserne har haft den ønskede effekt. Denne fornyede dataindsamling har imidlertid ikke alene et summativt sigte, men skal også bruges formativt, nemlig til at bidrage til at træffe beslutninger om, hvilke pædagogiske indsatser og temaer for kompetenceudvikling, man skal prioritere i den næste fase af programmet.

Data- og forskningsinformeret læringsledelse er imidlertid allerede blevet praktiseret i et tilsvarende projekt i Kristiansand, det såkaldte FLiK-projekt som startede i 2013, og hvor dokumentation af effekterne blev indsamlet i 2015, således at der er gennemført to såkaldte kortlægninger. De undersøgelser, der er blevet

gennemført på basis af de to kortlægninger, viser blandt andet, at der er en klar korrelation mellem på den ene side lærernes egen oplevelse af kompetence og trivsel og deres vurdering af samarbejde om både undervisning og om elever. Man kan ikke sige, hvad der kommer først, men man kan konstatere, at lærere, som samarbejder om undervisning og om elever, også trives og oplever en høj grad af professionel kompetence. Hvis man sammenligner med forholdet mellem trivsel og skolens vedligehold, er denne sidstnævnte sammenhæng langt svagere. Det kan med andre ord betale sig at styrke det professionelle samarbejde, fordi det hænger sammen med medarbejdernes trivsel. Tilsvarende kan man også konstatere, at der er en klar korrelation mellem på den ene side lærernes samarbejde om undervisning og om elever og på den anden side lærernes vurdering af elevernes motivation og arbejdsindsats. Lærere, der samarbejder, er lærere, hvis elever ifølge lærerne er motiverede og yder en god

Moderne professioner bruger **data og viden**, som lægfolk ikke har adgang til og/eller forudsætninger for at bruge.



DATA- OG FORSKNINGSINFORMERET LÆRINGSLEDELSE

arbejdsindsats. Men også her kan vi kun konstatere, at der er en sammenhæng, men ikke hvilken vej sammenhængen går (Nordahl, Sunnevåg, Qvortrup, Hansen, Lekhal, & Drugli 2016: 108-109).

Endelig kan man på baggrund af dataindsamlingerne i FLiK-projektet konkludere, at der er sket et samlet løft af elevernes læring og trivsel, og at dette løft især er sket ved at forskellen mellem lavt- og højt-ydende skoler er reduceret. Effekten af at praktisere data- og forskningsinformeret læringsledelse på den beskrevne måde er med andre ord blandt andet, at de svagest-præsterende skoler har styrket kvaliteten og resultaterne. Der er, populært udtrykt, sket et "løft i bunden".

Konklusion

Man bliver en bedre lærer, pædagog eller leder af at bruge data og forskningsviden. Men data og forskningsviden hverken kan eller skal "styre" læreren eller pædagogen eller bestemme den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis er ikke data- og

forsknings-baseret, men data- og forsknings-informeret. Data og forsknings-baseret viden hverken kan eller skal bruges til at skabe "undervisningsmaskiner" eller "professionalisme ovenfra". Data og forskningsbaseret viden skal bruges som grundlag og forudsætning for, at lærere, pædagoger og ledere kan udøve professionel dømmekraft. Data og viden skal bruges til at styrke underviserprofessionens vidensdimension, vel vidende at erfaringer, empati og professionsetik er lige så vigtige aspekter af professionsudøvelsen. På dette grundlag kan det imidlertid dokumenteres, at adgang til og brug af data og forskningsviden bidrager til at styrke skolernes og undervisningens kvalitet og elevernes læring og trivsel. Forsknings-baserede data og viden er ikke blot nyttige, men nu om dage nødvendige forudsætninger for, at den moderne lærer, pædagog eller leder kan udøve professionel dømmekraft. Han eller hun udøver data- og forskningsinformeret læringsledelse. Til gavn for elevernes læring, udvikling og trivsel.

Data og forskningsbaseret viden skal bruges som **grundlag og forudsætning for at lærere, pædagoger og ledere** kan udøve professionel dømmekraft.



Litteratur

- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. og Sammons, P. (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Routledge.
- Evetts, J. (2003): "The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World". *International Sociology*, vol. 18 no. 2, 395-415
- Evetts, J. (2013): "Professionalism: Value and ideology". *Current Sociology*, vol. 61 no. 5-6, 778-796.
- Foucault, M. (1999): *Ordene og tingene. En arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket*. Viborg: Spektrum.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2015): *Professionel kapital*. Frederikshavn, Dafolo
- Kant, I. (1971 [1790]): *Kritik der Urteilkraft*. Stuttgart: Reclam.
- Larsen, K. (2012): *Dødens teater. Lægekunsten i Danmark 1640-1840*. København: Munksgaard.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R.K. (1982): *Social research and the practicing professions*. Abt Books: Cambridge, MA.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup L., Hansen, O. Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2016): *Hold kursen og hold ud*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Reynolds, D. (2010): *Failure-Free Education? The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London and New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Simon, H. A. (1996 [1969]): *The Sciences of the Artificial. Third Edition*. Cambridge, MA and London: The MIT Press.
- Timperley, H. (2011): *Realizing the power of professional learning*. Open University Press: Cambridge, MA.

A photograph of two young women with long hair, one blonde and one brown, looking intently at a laptop screen. They are both smiling slightly, suggesting a collaborative and positive learning environment. The background is softly blurred, showing what appears to be a classroom or office setting with large windows.

Observationsspinnet - datainformeret udvikling af undervisningen



Jonas Thomsen er indskolingsleder på Skovbyskolen og **Claus Langergaard** er konsulent i Skanderborg kommune

Inden jeg blev lærer, arbejdede jeg som faglært glarmester. Min mester kom ofte forbi, når jeg havde løst en opgave. Han kom også, mens jeg løste en opgave og snakkede med mig om, hvordan den var blevet løst eller bedst kunne løses. Vi kaldte det ikke feedback, men snarere en snak om opgaveløsningen og dens kvalitet. Jeg er sikker på, at jeg i løbet af min korte karriere som glarmester fik mere feedback på mit arbejde, end jeg har fået mine snart 25 år inden for den pædagogiske verden som henholdsvis pædagog, lærer og nu som konsulent.

Med denne artikel præsenteres et udviklingsprojekt mellem fagsekretariatet og en skole. Målet med projektet er at skabe et let anvendeligt observationsværktøj, som gør det lettere for ledelsen at komme tæt på kerneopgaven, nemlig at udvikle undervisningen, så elevernes læring øges. Først vil vi redegøre for den teoretiske baggrund og sammenhæng med Synlig Læring, hvorefter vi vil berette om, hvordan observationsspinnet anvendes i praksis.

Udfordringen

Nu er der stor forskel på at løse en konkret opgave som at lave en blyndfatning og så det at stå over for en klasse og undervise i natur og teknologi. Men udvikling sker i dialogen om ens måde at løse opgaven på, og det var denne dialog, vi ville kvalificere, da vi udviklede observationsspinnet.

Det er ikke en stor hemmelighed, når jeg afslører, at skoleledelsen føler sig presset

OBSERVATIONSSPINNET

Kend din virkning.



på opgaveporteføljen. Der er mange opgaver, og en af de helt store er at være med til at sikre høj kvalitet i undervisningen og bedre læring hos eleverne gennem faglig udvikling af lærerne. Vi ved også, at skal dette ske, må ledelsen nødvendigvis vide, hvad der foregår i undervisningen, og det kan kun ske ved at være til stede og opsamle kvalificeret data.

En gruppe skoleledere i Skanderborg følte, at de manglede et observationsværktøj, der kunne understøtte dem i at løse opgaven. De manglede et værktøj, der levede op til følgende præmisser:

- Det skulle være let anvendeligt
- Det skulle være gennemskueligt for både observatør og lærer
- Det skulle være forskningsbaseret
- Det skulle have indbygget progression
- Det skulle give et grafisk billede af det observerede, så det kunne bruges i en opfølgende samtale

Så opgaven var klar, men først lige lidt mere baggrund.

Synlig læring

I Skanderborg kommune har vi i de sidste to år arbejdet med et kommunalt skoleudviklingsprojekt på baggrund af John Hatties forskning om, hvad der statistisk set virker bedst på elevernes læring. Vi har i partnerskab med Challenging Learning afholdt en række kurser for lærere, uddannet impact coaches (vejledere i forhold til Synlig Læring) og ledere i tankesættet om Synlig Læring.

En af John Hatties overskrifter er "Kend din virkning". Det handler om, at vi skal vide, hvordan det, vi gør, påvirker elevernes læring, og hvordan vi indsamler konkret viden om elevernes progression. Det kan både være i forhold til den fagfaglige vinkel, i forhold til trivsel og i forhold til elevernes læringsstrategier.

Netop læringsstrategier er i fokus i Skanderborg Kommune. Vi ønsker elever, der så at sige er i stand til at vide, hvad de skal gøre, når de ikke ved, hvad de skal gøre. Det vil sige elever, der er deres egne lærere, som ikke bange for at lave fejl, er evalueringskompetente, ved at læring er hårdt arbejde, nyder udfordringer, kan give og modtage feedback og som deler deres læring med andre. Vi ønsker elever, der ved, hvad deres mål er, hvor de er i forhold til målet, og hvad deres næste skridt er. Det kalder vi en synligt lærende elev. Det er en lang proces, men Skanderborg Kommunes kompetente lærere og ledelser arbejder dagligt med netop disse mål.

Hvad er data?

Data er langt mere end det, der kan tælles. I uddannelsesverdenen har der været en tendens til at bruge data til at beskrive elevernes enkeltstående præstationer og fokusere på hardcore tal. Men data kan have mange former og kan også bruges til at dokumentere elevernes progression. På denne måde kan data danne basis for arbejdet med at udvikle elevernes læringsmuligheder. Skoleledelsen har ansvar for, at data bruges til at udvikle undervisningen, uanset om der er tale om kvantitative data, som de nationale test, eller om kvalitative data, som f.eks. kunne være observationer. Data giver ikke svar på noget, men de er en gave til lærere og ledelse i deres arbejde med at udvikle undervisning og læring, fordi de giver et grundlag for læringsamtaler.

Observationsspinnet

”Jo mere lederen i sine relationer med andre, i sit arbejde og i sin læring fokuserer på kerneaktiviteterne undervisning og læring, jo større indflydelse vil han få på de elevrelaterede resultater” (Robinson, 2015, s 28).

Som vi skrev i indledningen, ville skoleledelsen gerne tættere på undervisningen, men de havde brug for en systematik, der kunne hjælpe dem med at opsamle brugbar data, der taler helt præcist ind i det tankesæt, som vi arbejder med i ”Synlig læring”. Et tankesæt, der blandt andet arbejder med progression frem for

præstation. Et værktøj, der kan understøtte en mere objektiv observation, for, som Viviane Robinson påpeger i sin bog ”Elevcentreret skoleledelse”, vil lederens feedback til læreren ofte afspejle lederens egen opfattelse af, hvad kvalitetsundervisning er. Derfor er det nødvendigt med nogle klare kendetegn for, hvilke faktorer der har størst indflydelse på kvalitetsundervisning.

I forbindelse med vores arbejde med Synlig Læring og den viden, vi har derfra, har vi i dette observationsspin valgt at pege på fem faktorer, der karakteriserer kvalitetsundervisning; nemlig:

- Der er synlige mål og tegn på læring, og de anvendes kontinuerligt af eleverne
- Feedback
- Læreren sikrer elevernes aktive medvirken
- Tilpasning til de enkelte elevers forudsætninger
- Der er en god atmosfære i klassen, hvor fejl ses som en anledning til læring

Vi ville dog ikke falde i den fælde, som Robinson omtaler, hvor hun peger på lederens egen opfattelse af, hvad det så

Data kan have mange former.



OBSERVATIONSSPINNET

Vi kaldte det ikke feedback, men snarere en snak om opgaveløsningen og dens kvalitet.



betyder. Derfor var vi nødt til at lave en progressiv beskrivelse af målene - det, som vi i læringsmålsterminologien kalder tegn på læring. Hvis vi ser på det første mål, som vi mener karakteriserer kvalitetsundervisning, nemlig at der er synlige mål og tegn på læring, og at de anvendes kontinuerligt af eleverne, så er tegnene på målopfyldelse følgende:

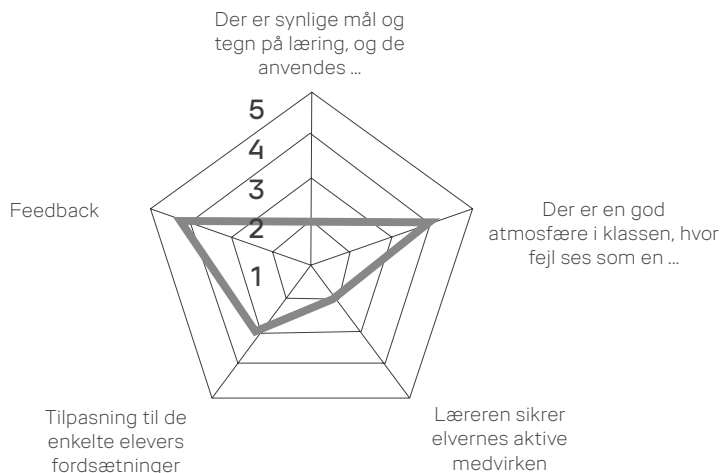
- 0: Der er ikke udarbejdet mål for undervisningen
- 1: Der er uklare mål for undervisningen, og de er ikke kendte for eleverne
- 2: Der er klare mål, men de er ikke kendte for eleverne
- 3: Der er klare mål for undervisningen, og de er kendte for eleverne
- 4: Der er klare mål for undervisningen, og eleverne har været med i udviklingen af målene
- 5: Der er klare mål og tegn på læring, som er udviklet i samarbejde med eleverne

Som det forhåbentligt fremgår, er der en tydelig progression i lærerens arbejde med anvendelse af tydelige mål i undervisningen. Det betyder også, at observatøren kan vinge præcist af, hvad han/hun observerede, og i den efterfølgende samtale kan denne præcise observation bruges som udgangspunkt. Det vil sige, at observatøren i meget svag grad har mulighed for selv at definere, hvad der er god eller dårlig undervisning.

Fordelen ved observationsværktøjet er, at det klart beskriver det næste skridt i undervisningsudviklingen. I nedenstående eksempel (figur1) har observatøren vurderet tydelige mål til et 2-tal, hvilket betyder, at der er klare mål for undervisningen, men at de ikke er kendte for eleverne. På baggrund af denne data vil observatør og lærer så tale om, hvilke pædagogiske tiltag og strategier, der skal iværksættes i forhold til at gøre disse mål kendte for eleverne, som er næste skridt i retningen mod målet. Tiltag, der bygger på den kontekst, hvori de skal realiseres og på forskningsbaseret viden om undervisning og læring.

Den systematiske brug af værktøjet

Al indsamling og brug af data kræver systematik. Derfor var vi på Skovbyskolen glade for at få tilbuddet om at afprøve observationsspinnets, da det var en mulighed for at kvalificere vores observationer i klasserummene yderligere. I forlængelse af Synlig Læring arbejder vi nemlig på



Figur 1. Eksempel på grafisk oversigt over en observation

skolen systematisk med, at lærere, ledere og impact coaches observerer og giver feedback på hinandens undervisning.

Vi oplevede hurtigt, at skemaet var med til at gøre observationerne lettere. Med skemaet var der en fast ramme – fokuspunkter - opbygget i taksonomier inden for de primære effektområder i Synlig Læring.

At vurdere ud fra opstillede kriterier fjerner noget af den subjektive vurdering og gør det mærkbart lettere at holde fokus i observationen og i samtalen efterfølgende.

Tillidsskabende

At blive observeret af kollegaer kan være angstprovokerende for nogle, og at ledelsen observerer, kan for nogle føles som en direkte blottelse af deres virke. Derfor er etableringen af tillid før observationerne alfa og omega.

Med observationsspinnets skemaer har man en rammesætning, der medvirker til at fjerne frygt og tvivl hos lærere og pædagoger om formålet med observationen. At komme til stede i klasserummet gør at ledelsen kan understøtte det fælles udviklingsprojekt, som Synlig Læring er. Alle lærere og pædagoger skal på forhånd vide,

OBSERVATIONSSPINNET



hvad der bliver kigget på. Det skaber ro i observationen og i samtalen efterfølgende.

Som ledelse har vi skabt den fornødne tillid til vores personale, så vi kan foretage observationer i klasserummet – og vores coaches ligeledes. Men vi forventer også, at vores personale er med på retningen i Synlig Læring, og at vi kan komme på besøg i alle klasser.

Omvendt kan vores personale forvente og har krav på at få besøg minimum 6-8 gange i løbet af et skoleår.

Samtale på baggrund af data og udvikling af skema

Når data er indsamlet og vurderet fra et besøg i en klasse, giver vi det til den observerede lærer eller pædagog og til en samtale hurtigst muligt. Det er vigtigt, der ikke går for lang tid, da lærere og pædagoger har behov for feedback hurtigst muligt, så deres tanker om det, de ikke nåede, eller det, de kunne have gjort bedre, ikke kommer til at fylde.

Mange kan stadig føle sig vurderet – og med rette, for vi vurderer dem jo, men vores fokus er altid på anerkendelse, udvikling og understøttelse af vores fælles projekt Synlig Læring.

Gennem vores erfaringer med skemaerne og vores ledelse af læring har vi haft behov for at udvikle lidt på skemaerne.

Vi fandt hurtigt ud af, at det fungerer rigtig godt at observere med iPad. Vi kan hurtigt lave en vurdering ud fra kriterierne og samtidig tilføje notater. Vi kan tage billeder, som vi kan have med til samtalen og gemme sammen med skemaet eller dele på vores intra. Billeder føder anerkendelse af lærere og pædagogers arbejde, og giver dem en god mulighed for at uddybe deres pædagogiske praksis. Ved indledning af samtalen gennemgås det valgte område ud fra John Hatties vurdering af effekten deraf – f.eks. hvad er effekten af synlige mål og succeskriterier eller feedback?

Dette for at skærpe opmærksomheden omkring områder, der har stor effekt på elevernes læring. Under samtalen gennemgås de forskellige kriterier ud fra, hvordan lederen vurderer dem og hvordan lærer eller pædagog oplever dem.

Samtalen omkring et "fælles skema" på bordet giver en god dynamik og et godt fokus på det væsentlige. Oplever en lærer eller pædagog en vurdering på 3 får de

samtidig forståelsen af, hvad der skal til for at få 4 eller 5 – måske får lederen også indsigt i, at i den pågældende lektion var højere ikke muligt. Alle kriterier kan ikke vurderes i alle lektioner.

I samtalen vil der også være fokus på samarbejdet i teamet. Kan man modtage hjælp? Tilbyder man selv andre hjælp? Hvem går man til, hvis man synes noget er svært?

Når samtalen nærmer sig sin afslutning, har vi som ledelse tilføjet nogle evaluate-

ringsspørgsmål for at sikre, at lærer eller pædagog går fra samtalen med et stadig fremadrettet fokus på god læringsorienteret undervisning. Hvad har vedkommende fået øje på gennem samtalen? Hvad vil vedkommende gøre mere af? Hvad vil vedkommende ændre på? Hvilken hjælp/støtte har vedkommende evt. behov for, for at komme videre i sin pædagogiske udvikling? Hvordan har samtalen/feedbacken tydeliggjort vedkommendes praksis i forhold til konsolidering/justering?

AI indsamling og brug af data kræver systematik.



Referencer

Hattie, John (2013): *Synlig læring- for lærere*, Dafolo

Robinson, Viviane (2015): *Elevcentreret ledelse*, Dafolo

Hook, Pam (2016): *SOLO-taksonomien i praksis*, Dafolo

Nordahl, Thomas(2015):*Datainformeret forbedringsarbejde I skolen*, Dafolo

Data i en **pædagogisk didaktisk** kontekst



Thue Fast Jensen er cand.pæd.soc og "master i leadership and innovation in complex systems" og er partnerskabskonsulent og adjunkt i Efter-videreuddannelsesafdelingen i VIA

Dette bidrag har til hensigt at præsentere en række centrale begreber og distinktioner, som kan være anvendelige i arbejdet med data i en pædagogisk og didaktisk kontekst. Anvendelsen af data i lærerens daglige praksis er fortsat et område, der forskningsmæssigt er mangelfuldt belyst i dansk kontekst – bidraget skal derfor ses som et arbejdspapir, der forhåbentligt kan inspirere og skabe grundlag for refleksion i arbejdet med data.

Forskning har dokumenteret, at brugen af data kan øge elevernes læring (se f.eks. Wayman, 2005, Nordahl, 2016) og argumenteret for, at det er vigtigt, at man som pædagogisk og didaktisk praktiker baserer sine professionelle valg og handlinger på baggrund af data. Men hvad er det for data, der er anvendelige i den nære pædagogiske og didaktiske kontekst? Måske er vi faktisk nødt til at starte med et andet spørgsmål først, nemlig hvorfor data?

Når vi førhen i en dansk kontekst skulle argumentere for undervisningens kvalitet, er dette oftest sket ud fra et pædagogisk filosofisk perspektiv. Undervisningens kvalitet blev bedømt ud fra, om man havde gjort sig didaktiske overvejelser ud fra et givent læringssyn, og om man kunne argumentere herfor. Brugen af fornemmelse og egen dømmekraft var en ikke helt uvæsentlig tilgang. Med en lang række af samfundsmæssige udviklinger,

DATA I EN PÆDAGOGISK DIDAKTISK KONTEKST

Data kan indikere, ikke bevise, læring.



og senest med folkeskolereformens introduktion af resultatstyring og databegrebet i læringsssammenhæng, bliver denne kvalitetsvurdering udfordret. Kvaliteten af undervisningen afgøres nu af, om lærerens intervention medfører et reelt læringsudbytte, og om dette udbytte kan godtgøres i et eller andet resultat- og datamæssigt omfang. Data er vores empiriske grundlag for at vurdere, om elevens læringsprogression er som håbet/forventet. Det skal dog bemærkes, at det ikke er ensbetydende med, at uddannelsesvidenskab kan betragtes som en positivistisk videnskab. Som Lars Qvortrup, med henvisning til Dewey, formulerer det: "Forholdet mellem undervisning og læring er så komplekst, at det undrager sig simple kausalbetragtninger" (Qvortrup, 2010).

Data er det, vi i andre sammenhænge har kaldt tegn på læring. I en mere samfundsvidenskabelig terminologi vil man nok kalde det indikatorer. Data skal indikere, om læring finder eller har fundet sted. I brugen af ordet indikation ligger samtidig en bevidstgørelse om den usikkerhed, der er forbundet hermed. Data kan indikere,

ikke bevise, læring – til det er læringsprocessen, som allerede nævnt, al for kompleks. På engelsk findes udtrykket "Data is stupid", hvilket betyder, at data i sig selv ikke har en værdi – først når vi begynder at analysere og tolke data, opstår noget værdifuldt. Lidt svarende til et stykke træ – træet er i sig selv 'dumt', uden nogen værdi, men i de rette hænder, f.eks. en tømrers, kan det blive til noget værdifuldt. I denne optik er brugen af data, og anvendelsens succes, afhængig af analytikernes kompetencer – det vil sige det pædagogiske personales kompetencer til at analysere og anvende data. I den forbindelse bruges begrebet "Data-literacy" til at beskrive de kompetencer, der er forudsætningen for at benytte data på en værdiskabende måde. En af de helt store udfordringer - i forhold til brugen af data - er imidlertid identificeringen og implementeringen af effektive professionelle praksisser, som fører til transformeret undervisning (Dunn, Airola, Lo & Garrison, 2013; 223).

En ikke uvæsentlig pointe, når data anvendes i en pædagogiske og didaktiske praksis, er, at vi sjældent kan være helt sikre på, at det, vi synliggør med data, er udtryk for det reelle læringsudbytte. En elev kan således godt være en fremragende læser, men en elendig test-tager. Den dygtige didaktiske praktiker må forholde sig til dette, f.eks. gennem sin professionelle og praktiske dømmekraft (se f.eks. Hansen, 2009) og ved ikke kun at stole på ét sæt

data. Formålet med anvendelsen af data er således, ved hjælp af systematisk indsamling og brug af data fra en variation af datakilder, at øge elevernes læringsudbytte og performance (Choppin, 2002; Marsh, Pane, & Hamilton, 2006) (Dunn, Airola, Lo & Garrison, 2013).

Data i en pædagogisk kontekst

Der er en tilbøjelighed til primært at tænke på tal og testresultater når begrebet data benyttes. Det er dog værd at fremhæve at databegrebet i en pædagogisk sammenhæng må forstås langt mere mangfoldigt. Begrebet må således også dække elev-produktioner, lærernoter, demografiske data, elev-portefolio mv. (Jacobs, Gregory, Hopper & Yendol-Hoppey, 2009; 42).

Almindeligvis skelner samfundsvidenskaberne mellem kvalitative og kvantitative data – denne skelnen er også både interessant og givtigt i en pædagogisk didaktisk sammenhæng. **De kvalitative data** giver os detaljer og dybdegående indsigt, men er til gengæld svære at generalisere ud fra. En ikke helt uvæsentlig pointe i denne sammenhæng er ligeledes, at kvalitative data kan være voldsomt ressourcetunge at indsamle og behandle. Eksempler på kvalitative data i en læringskontekst er elevsamtaler og observation, og ligeledes elevprodukter i form af skriftlige produkter og sågar mellemregninger i en færdighedsregningsopgave.

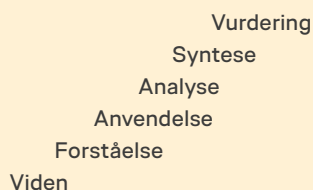
Kvantitative data giver os overblik og

bredde og er ofte hurtigere at indsamle og behandle – til gengæld går vi ofte glip af helheden og den dybereliggende forståelse bag det udtryk, data giver. Eksempler på denne type data i en læringskontekst er håndsoprækning (f.eks. om hvor mange der kender en bestemt forfatter el.lign.), diverse test/målinger og monitorering af eksempelvis lærer/elev-taletid.

Læringsmålet har definitionsretten

Hver datatype har således sine svagheder, styrker og anvendelsesområder, hvorfor det altid er læringsmålet, der bør definere, hvilken type data der anvendes i den givne sammenhæng. Hvis vi tager udgangspunkt i Blooms taksonomi, er det således én type data, der er anvendelig til at analysere en given elevs progression i forhold til et læringsmål, der vedrører det laveste niveau, viden, og en anden type data, der er anvendelig i forbindelse med et læringsmål, der vedrører de højere niveauer, såsom syntese og vurdering.

Blooms taksonomi:



Til eksemplificering: Hvis læringsmålet er kendskab til centrale begreber i relation til et fagspecifikt tema, f.eks. eventyr, vil

DATA I EN PÆDAGOGISK DIDAKTISK KONTEKST

Databegrebet i en pædagogisk sammenhæng må forstås mangfoldigt.



dette kunne afdækkes kvantitativt ved hjælp af f.eks. en multiple choice-test. Man vil hurtigt kunne opgøre resultatet og danne sig overblik over elevernes kendskab til begreberne og dermed elevernes forudsætning for at kunne anvende disse på et højere taksonomisk niveau.

Et læringsmål vedrørende analyse er derimod ikke umiddelbart muligt at afdække ved hjælp af eksempelvis en multiple choice-test. Man kan godt ved hjælp af et spørgeskema undersøge, om eleven kender til begreber som fortællertype, komposition mv., men om eleven har en dybere forståelse af begreberne, og kan anvende dem i en analyse, får man først svar på, når eleven sættes i en situation, hvor anvendelsen er påkrævet. I en sådan situation kunne et datagrundlag i stedet bestå af elevproducerede videoer hvor de foretager en analyse af et givent eventyr.

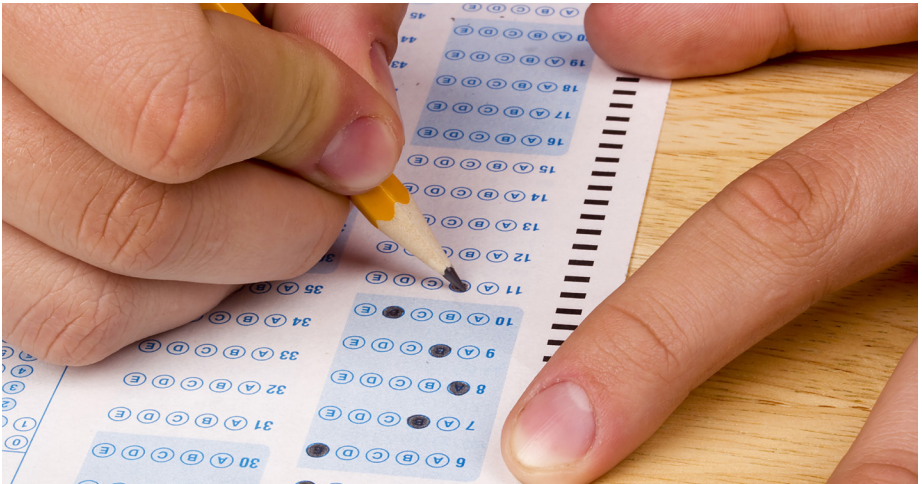
Eksemplerne kommer naturligvis let til at fremstå banale i denne skrevne kontekst, men forhåbentlig kan de illustrere pointen

om, at det altid må være læringsmålet, der afgør, hvilken type data der indsamles.

En risiko, man bør have opmærksomhed på, er, at man som underviser ikke kommer til at lave læringsmålene på datas præmis. Det er umiddelbart lettere at indsamle (og behandle) data, der kan bruges i sammenhæng med de lavere taksonomiske læringsmål – eksempelvis, som allerede nævnt, om eleverne kender centrale faglige begreber. Væsentligt mere komplekst er det, om eleven kan foretage en analyse – for hvad består analysen i? Hvordan kommer den til udtryk, og hvordan kan man, i et eller andet format, materialisere den kompetence i papir, tal, video eller tale? Pointen er, at man i bestræbelsen på at få indsamlet valide og reliable data (se næste afsnit) skal være opmærksom på, at man ikke kommer til at reducere læringsmålets kompleksitet i en sådan grad, at ambitions- og kompleksitetsniveauet sænkes. I stedet må man acceptere, at komplekse læringsmål netop skal være komplekse, og at de blot er sværere at indfange.

Pålidelighed, gyldighed og triangulering

To begreber, der er svære at komme udenom, når vi benytter begrebet data, er pålidelighed (reliabilitet) og gyldighed (validitet). **Datas pålidelighed** vedrører, om vi kan stole på data – inden for naturvidenskaben forbindes høj reliabilitet med, at det er muligt at reproducere en dataindsamling og få de samme resultater.



Hvis man eksempelvis ønsker at undersøge ved hvilken temperatur, vandet koger (og forudsætter, at det atmosfæriske tryk holdes konstant), så forventer man at få samme resultat hver gang, man måler kogepunktet. Men i en pædagogisk kontekst kan man ikke nødvendigvis forvente at få det samme resultat gang på gang – til det er mængden af variabler for stor. Hvis man i en given klasse tager f.eks. én trivselsmåling om morgenen og én igen om eftermiddagen, vil man ikke nødvendigvis få det samme resultat. Det betyder imidlertid ikke, at trivselsmålingen er upålidelig – blot at slårkampe i frikvarteret, op- og nedture i fagene og tusindvis af andre faktorer påvirker elevernes besvarelser. I en kompleks pædagogisk kontekst har vi således et relativt lavt antal konstanter

og et meget højt antal variabler, som hele tiden 'forstyrrer' og påvirker vores data.

Spørgsmålet om undersøgelsens reliabilitet afgøres i stedet af, om metoden er velbeskrevet og velbegrundet på en pålidelig og systematisk måde (Aagerup, 2015; 28). I ovenstående eksempel med multiple choice-testen er det eksempelvis relevant at undersøge, om der er tilstrækkeligt antal svarmuligheder og spørgsmål til, at eleven ikke 'blot' har gættet rigtigt. Det drejer sig således om at bevare en kritisk refleksivitet ift. de data, der indsamles og behandles. Hvordan er eksempelvis pålideligheden, hvis jeg udelukkende bruger min hukommelse ifm. observationer i klasseværelset, når vi ved,, at vi faktisk husker forkert (se f.eks. Simons & Chabris, 2011)?

DATA I EN PÆDAGOGISK DIDAKTISK KONTEKST

Det fokus, der med folkeskolereformen kom på mål- og resultatstyring, får konsekvenser helt ind i klasserummet.



Datas gyldighed vedrører, om vi rent faktisk får svar på det, vi ønsker at få svar på. I eksemplet vedrørende læringsmålet i tilknytning til analyse ville der eksempelvis være tale om lav validitet, hvis vi antog, at vi kan kortlægge elevernes analytiske kompetencer ved at undersøge, om de kender centrale faglige begreber. Kendskabet til begreberne er muligvis en forudsætning, men at antage, at eleverne har analytiske kompetencer blot fordi de kender begreberne, vil ikke være en gyldig slutning. I nævnte eksempel kunne vi således have en ganske pålidelig undersøgelse af elevernes kendskab til de centrale begreber, men lave en ugyldig fortolkning og konklusion.

For at øge pålideligheden af de data, vi anvender, kan vi eksempelvis benytte os af metodetriangulering, som det kendes fra akademisk vidensproduktion. Metode-triangulering betyder, at man ikke kun

anvender én metode til indsamling af data i undersøgelsen, men kombinerer flere metoder; f.eks. kombinationen af observation, interview og spørgeskema. Hvis en lærer eksempelvis gennemfører en test i læsning, vil det være fordelagtigt at supplere disse data med eksempelvis observationer af eleverne, når de højt-læser. På denne måde kan analysens og konklusionens kvalitet øges, og de efterfølgende didaktiske tiltag kan forventes at være bedre målrettede den enkeltes elev progression.

Refleksiv brug af data

Alexander Von Oettingen konstaterer i bogen "Almen didaktik – mellem normativitet og evidens", at didaktik i dag er langt mere påvirket af politiske processer og styringsmekanismer end tidligere: "Hvad der besluttet indenfor f.eks. OECD, internationale test (PISA), nationale uddannelsespolitikker og kommunale strategier, har direkte indflydelse på den didaktiske proces i klasseværelset" (Oettingen 2016; 28). Det synes derfor ikke urimeligt at antage, at det fokus, der med folkeskolereformen kom på mål- og resultatstyring, får konsekvenser helt ind i klasserummet. Folkeskolen fik fire klare resultatmål, som skoler og kommunerne skal leve op til, og kvalitetsrapporten blev revideret, så den "kan bruges som et fremadrettet mål- og resultatstyringsværktøj i kommunen" (KL, 2014; 2). Datagrundlaget bliver her forstået som primært kvantitative data i form af resultater fra nationale test og

trivselsmålinger. Data har til formål at dokumentere, om vi når de opsatte mål eller ej, og om vi styrer efter disse resultatmål og denne data. Formålet med de klare resultatmål og den tydelige brug af data er at sikre, at fokus rettes mod de steder, hvor der er størst behov – vi styrer på performance og mangel på samme. Hvis vi leverer utilstrækkelige resultater i læsning, så må vi øge vores indsats dér.

Fordelen ved dette perspektiv er således, at det fremstår ressourcemæssigt rationelt – vi optimerer brugen af ressourcen og sætter den ind der, hvor det største behov er, og hvor det er realistisk, at behovet kan indfries (Neat & Schanzenbach, 2010; 280).

Én af pointerne fra Hatties bog "Synlig læring – for lærere" er imidlertid, at det er vigtigt for læreren at opfatte elevernes løbende konstruktion af den viden, de skal tilegne sig, som målet for undervisningen (Hattie, 2013). Det vil sige, at det vigtige ikke er elevens præstation i form af summative resultater, men i stedet konstruktionen af den viden, der er én af forudsætningerne for præstationen. Hvis vi tager disse ord alvorligt, når vi drøfter brugen af data, må vi nødvendigvis forholde os kritiske og refleksive til kun at benytte data, der relaterer til elevens præstation – summative resultatdata – og i stedet have et formativt fokus i form af data om selve læringsprocessen.

En antagelse kunne være, at denne type data i allerhøjeste grad allerede anvendes i folkeskolen – og højst sandsynligt også i større omfang end brugen af data vedrørende elevresultater, men at denne type data anvendes på et mere ubevidst plan. Den mængde af data, som man som lærer udsættes for dagligt i form af tilbagemeldinger fra eleverne, observation af adfærd og kropssprog mv., er alt sammen brugbar data, der kan indikere, om elevens læringsproces er som forventet. Udfordringen ved denne type data er, at den ofte har en meget lav pålidelighed – ganske enkelt fordi den ikke indsamles systematisk og ej heller ud fra velbeskrevne principper.

Ikke på bekostning af ...

Jeg har i dette korte bidrag forsøgt at give et bud på en række centrale begreber og distinktioner i det praksisnære pædagogiske og didaktiske arbejde med data. Som nævnt i indledningen, er det et felt, som endnu er mangelfuldt belyst i dansk kontekst. Mit bidrag skal derfor kun ses som en inspiration til at igangsætte samtalen om og arbejdet med data.

Hvis vi leverer
**utilstrækkelige resultater
i læsning**, så må vi øge
vores indsats dér.



DATA I EN PÆDAGOGISK DIDAKTISK KONTEKST

For at slutte hvor jeg startede, vil jeg endnu engang fremhæve pointen om, at vi ikke kan sætte læring på én lineær formel – læring lader sig ikke, uagtet mængden af data, beskrive med simple lineære kasusalforhold. Dermed ikke sagt, at vi ikke skal interessere os for data – data kan give os indikationer af, om vores undervisning og tiltag har den virkning, vi tror, den har. Og det adskiller sig markant fra at tro, at data kan give os instrumentelle

svar på, hvordan vi skal tilrettelægge selvsamme undervisning og tiltag. Data kan gøre os langt mere bevidste om egen virkning som undervisere, og kan udfordre os i vores antagelser, når vi bevarer et åbent, men kritisk og refleksivt blik på såvel data som egen praksis. På denne måde kan data blive grundlaget for refleksion og dermed støtte lærerens professionelle dømmekraft.

Vi kan ikke sætte læring på én lineær formel.



Litteratur

- Agerup, L. (2015) *Pædagogens undersøgelsesmetoder*, Hans Reitzels Forlag
- Dunn, K.E., Airola, D.T., Lo, W. & Garrison, M. (2013) *Becoming Data Driven: The Influence of Teachers' Sense of Efficacy on Concerns Related to Data-Driven Decision Making*, *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241, Routledge Taylor & Francis Group
- Hansen, E. (2009) *Aflivningen af spørgsmål i professionerne*, Gjallerhorn (9), pp.74-84
- Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*, Dafolo Forlag
- Jacobs, J., Gregory, A., Hoppey, D. & Yendol-Hoppey, D. (2009) *Data Literacy: Understanding Teachers' Data Use in a Context of Accountability and Response to Intervention*, *Action in Teacher Education*, 31:3, 41-55, DOI: 10.1080/01626620.2009.10463527
- KL (2014) *Fokus på folkeskolens resultater med kvalitetsrapport 2.0*, Kommuneforlaget A/S
- Madsen, C. (2014) *Involverende læringsevaluering – når evaluering fremmer læring*, Dafolo
- Neat, D.N. & Schanzenbach, D.W. (2010) *Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability*, *The Review of Economics and Statistics*, May 2010, 92(2), 263-283
- Nordahl, T. (2016) *Det ved vi om: Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*, Dafolo
- Oettingen, A. Von (2016) *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*, Hans Reitzel Forlag
- Qvortrup, L. (2010) *Uddannelsesforskning I balance*, Information, 30. juni, 2010. Lokaliseret på www.information.dk/debat/2010/06/uddannelsesforskning-balance
- Simons, D.J. & Chabris, C.F. (2011) *What People Believe about How Memory Works: A Representative Survey of the U.S. Population*, *PLoS ONE* 6(8): e22757. doi:10.1371/journal.pone.0022757
- Wayman, J. C. (2005). *Involving teachers in data-driven decision-making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 295-308

Liv i Skolen - 3/2016

Af Frode Boye Andersen, ph.d. og lektor



Datainformeret kan
være et godt svar
**- men på hvilke
spørgsmål?**



Frode Boye Andersen er cand.pæd.pæd., ph.d., og ansat som lektor i VIA UC og programleder i CLOU, VIAs Center for Ledelse og OrganisationsUdvikling.

Datainformeret læringsledelse lyder som et sikkert greb man vanskeligt kan være imod. Sådan er det ofte med flydende fænomener der er umiddelbart indholdstomme og som typisk tilbydes som løsninger på nogle af de praksisudfordringer der følger af politiske projekter - som eksempelvis reformering af folkeskolen. Denne artikel reflekterer i dette perspektiv over den datainformerede læringsledelse som et forlegent forsøg på at få en politisk styring til at række ind i en professionel praksis.

Når tomme betegnelser buldrer, kan det være analytisk hjælpsomt at spørge hvad det er de betegner, til-forskel-fra-hvad? Hvad er alternativet til datainformeret? Ikke-datainformeret? Og kan data egentlig informere om noget? Og hvordan kan vi i det hele taget forstå efterspørgslen på det datainformerede?

Lad os tage dette sidste først: hvis 'datainformeret' er svaret... hvad var så spørgsmålet? Her kunne vi foreslå en mulig kombination af to. For det første: 'hvordan får

vi skolens professionelle til at søge et mere sikkert grundlag i deres arbejde for børnenes læring?' Og for det andet: 'hvordan styrer man reformintentionerne i skolernes ustyrlige praksis?' Disse spørgsmål er ikke konspirationsteoretiske men blot metodisk funktionelle i forhold til begrebet om det 'datainformerede': rent logisk kan data ikke informere om noget som helst, og vi må desuden videnskæmsigt holde på at ingen data taler for sig selv eller sikkert - og således må der netop diskursivt være andet og mere på færde. Eksempelvis styring.

DATAINFORMERET KAN VÆRE ET GODT SVAR

Data er ikke uskyldigt uberørte, men er altid frembragt af nogen.



Data som wannabe-viden

Diskursivt er det 'datainformede' indkaldt som vikar for det 'evidensbaserede'. I en positivistisk orienteret styringstradition forudsætter man stærke forbindelser mellem årsag og virkning, mellem mål og midler eller mellem problemet og evidensens sikre udpegning af problemets løsning. I en kompleks skolepraksis er der imidlertid ikke dækning for en evidensbaseret i teknisk-rationel forstand, og da er det så at vikaren dukker op. Data er ikke evidens, men diskursivt privilegeres data alligevel med en særlig indiskutabel status hvor man kan tale om hvad-data-viser. 'Informeret' har ikke samme kausale tyngde som 'baseret', men alligevel bliver data-informationen påtrængende som en slags wannabe-viden.

Data flager diskursivt med at være pålidelige men viser sig som begreb at være temmelig føjeligt, og derfor bliver det væsentligt hvordan vi forstår 'data' - dels hvordan vi opfatter substansen i data, dels hvordan vi opfatter bredden i vores databegreb.

Data er kreaa

Videnskabsteoretisk kan der der være god grund til at tænke data som kreaa: data er ikke uskyldigt uberørte men er altid frembragt af nogen (Staunæs & Bendix Petersen 2000). Nogen har stillet spørgsmålene, har observeret med de briller de havde og har indsamlet data på én måde frem for andre mulige. Ligesom en undersøgelse i sig selv interfererer med den virkelighed den undersøger. På denne måde skaffer en trivselsundersøgelse ikke data om en 'trivsel' som 'er'; en trivselsundersøgelse skaber data om fænomener som undersøgelsen kobler til 'trivsel', og undersøgelser skaber derfor også samtidigt de begreber de vil undersøge. Dette er basal indsigt i store dele af videnskaben, men denne indsigt bliver typisk fortrængt når undersøgelsesdata bæres frem som fakta.

De mange kvantitative data i den kvalitative skole

Hvis man vil blive klogere på virkelighedens mange facetter, må man grundlæggende have et databegreb med en følsomhed og en bredde der kan matche denne virkelighed¹. I tilfældet skoler, læring og elever synes det oplagt at kompleksiteten især må kalde på kvalitative data som frembringes i lokale kontekster gennem iagttagelse, samtale, aktivitet mv. Denne betoning af det kvalitative er ikke i modsætning til kvantitative datas relevans - når eksempelvis noget simpelt med fordel kan kvantificeres. Til gengæld står behovet

for kvalitative data i en skolepraksis i skærende kontrast til den gennemgribende dominans som kvantitative data har fået gennem skolens styringsforhold. Som da den første bekendtgørelses kvalitetsrapporter også skulle dokumentere skolens pædagogiske kvalitet - i de fleste kommuner inden for et stærkt reducerende, kvantitativt format. Eller når man vælger at kanonisere de faglige nationale test som skabelon for håndteringen af elevernes læring - og oveni skulder de faglige felter der ikke kan håndteres i testformatet. Eller aktuelt i denne sammenhæng: når forvaltninger abonnerer på koncepter der giver integrerede, kvantitative dataleverancer en særlig indholdsstatus som sætter dagsorden for skolens professionelle.

Data som svar på spørgsmål af lokal relevans?

Lad os bare slå fast: der er intet i vejen med at være datainformeret. Hvis det var dét sagen drejede sig om. Tværtimod vil overskud til en mere undersøgende tilgang formodentlig kvalificere arbejdet for skolens professionelle. Det problematiske opstår når det datainformerede som styringsaspekt fremkalder en diskursiv ramme hvori særlige former for data trænger sig på som svar - på spørgsmål som skolens professionelle praksis ikke har anmeldt. På denne måde risikerer vi at det datainformerede blot skaber øget organisatorisk turbulens for skoleledelsen - endnu en reform i reformen.

En datainformeret praksis der undlader at begrunde sig i en skoles konkrete opgaveløsning vil med stor sandsynlighed som andre skoleudviklingstiltag forblive en symbolsk satsning. En forvaltning der ønsker at styre reformen i gunstig retning gennem datainformeret praksis må ud fra denne argumentation investere i en lokalt relevant kapacitetsopbygning blandt ledelse og ressourcpersoner på de enkelte skoler, snarere end at overlade datadiskursen til konceptkræmmere og andre entreprenører på markedet.

Med 'datainformation' på genbesøg i evalueringsprojekterne

I vid udstrækning genafspiller drøftelsen af 'det datainformede' de sene 90eres arbejde med at etablere en mere duelig evalueringspraksis i skolen. Bortset fra den aktuelt meget konkrete internationale inspiration og det eksplicit erklærede reformprojekt får vi det samme møde mellem en styringsrationalitet, en fagprofessionelt oplevet virkelighed og en begrebslig uklarhed. Vi kan derfor frugtbart trække to begrebslige, en empirisk og en pragmatisk pointe frem - igen.

Lad os bare slå fast: der er intet i vejen med at være datainformeret.



DATAINFORMERET KAN VÆRE ET GODT SVAR



Ambitionen om 'det datainformerede' kan altså med fordel spejles i billedet af skolen som evalueringskompetent. Der skal mange brikker til den samlede forklaring på at der dengang ikke dannedes den efterspurgte evalueringskultur på skolerne. En af brikkerne kunne være at det aldrig blev tilstrækkeligt tydeligt for skolens professionelle hvilken gavn evalueringsanstrengelserne ville gøre for deres praksis - men i denne artikel vil vi dog gøre en begrebslig brik til første pointe: fraværet af et funktionelt evalueringsbegreb der kunne skelne mellem et deskriptivt niveau (data), et refleksivt niveau (analytisk fortolkning) og et synteseniveau (værdisætning, vurdering, beslutningsgrundlag) (jf. Andersen 2006). Med 'datainformation' i sig selv er vi således ikke engang den halve vej til en kvalificeret praksis; skolen skal didaktisk kunne omsætte dette vigtige deskriptive afsæt analytisk til praksis, og dér rækker det ikke med et kursus i data-literacy.

Datainformationer har konstitutiv effekt

Den anden begrebslige pointe bliver at man i evalueringsarbejdet forsømte at tage evalueringsens konstitutive kraft alvorligt. At gøre noget til genstand for evaluering eller bare for dataindsamling har en konstitutiv effekt (Dahler-Larsen & Krogstrup 2001). En sådan fokusering konstituerer dét vi retter opmærksomhed mod som særligt vigtigt - og tilskynder os til at handle på den baggrund. I sig selv er denne konstitutive funktion hverken positiv eller negativ. Effekten bliver eksempelvis negativ hvis den forskyder opmærksomheden fra det væsentlige til det-der-kan-måles-på. Når skole-hjem-samtalen ikke er en samtale med og om eleven men en redegørelse for testscoren i de nationale test og når undervisningen orienterer sig efter at eleverne skal gøre en god testfigur og derved sætter andet til side, så har testene negativt konstitueret sig som det egentlige, som mål i stedet for middel. På samme styringsfacon vil de konceptgenererede data komme til at konstituere hvad der er væsentligt at arbejde med, uafhængigt af en lokal skolepraksis.

En konstitutiv effekt kan imidlertid lige så vel blive positiv, hvis kraften bruges dygtigt i forhold til skolens udfordringer: en skole, en ledelse, et team har netop mulighed for at vigtiggøre udvalgte perspektiver gennem lokale undersøgelser der producerer data, refleksion mv. Dette kræver at skolen gør sig kompetent til

at blive undersøgende - og både kan begrunde hvad man gerne vil blive klogere på og kan lægge processuelt til rette for hvordan man kan blive dét til gavn for elevernes læring.

Kvantitative data er styrbekvemme

Det er ikke de samme data der har relevans for alle eller på de forskellige niveauer. Det er muligt at man på skoleledelsesniveau kan lade sig reflektivt informere af de data som den kvantitative 'trivselsundersøgelse' tilbyder, men den samme undersøgelse giver ikke nødvendigvis noget vedkommende udbytte på et klasseniveau og risikerer i værste fald at sende klasseteamet på udflygt i et datamateriale der ikke har substantiel dækning for den tilsyneladende information der frembringes. Dette sker eksempelvis også når de nationale test trods pålydende er tvivlsomt brugbare på elevniveau². Men alligevel vil vi stadig se hvordan sådanne kvantitative undersøgelser sætter sig igennem som den udbredte dataform, og dette er den tredje, empiriske pointe: kvantitative datasamlinger vinder hele tiden konkurrencen med andre dataformer. Som styringsteknologi skal evaluering og datasamlinger kunne rejse i tid og rum; dette begrundes formatet på de nationale test, og dette vil kunne forklare hvorfor fænomener som 'trivselsundersøgelser' pludseligt kan fremtræde som centrale didaktiske data.

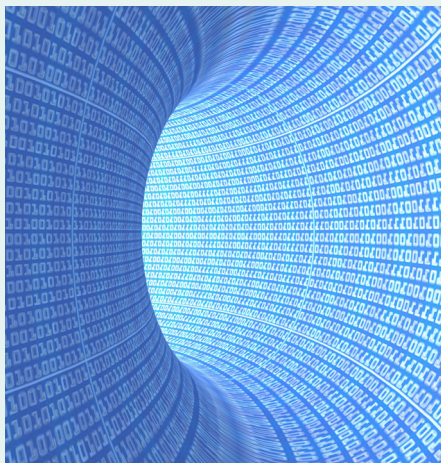
Udefra er det ligetil - indefra er det krævende

Den fjerde pointe er pragmatisk. Såvel evalueringsarbejdet som dets genopståede gestalt 'det datainformerede' er en kæmpeopgave i sig selv hvis det skal gøres ordentligt - og en massiv anstrengelse oveni for en skole der allerede er godt og vel spændt for i en reformproces. Arbejdet med denne ambition kræver tid, tid og tid: undersøgelsestid, refleksionstid, didaktisk tid. Selv om arbejdet angår de opgaver som skolens professionelle allerede løser, så vil det være et billigt styringstrick at hævde det systematisk datainformerede som blot en kvalificerende dimension på noget-vi-allerede-gør. Forestillinger om en datainformeret læringsledelse der overskrider en eksisterende praksis bliver ikke bare en ekstra dimension i arbejdet - og slet ikke en genvej - men en overskriddende ekstra opgave for skoleledelser, ressourcepersoner, pædagoger og lærere.

Investering i en lokalt relevant kapacitetsopbygning blandt ledelse og ressourcepersoner på de enkelte skoler.



DATAINFORMERET KAN VÆRE ET GODT SVAR



Hvis man i forvejen synes at leve fra-hånden-i-munden mellem forberedelse og undervisning, så vil en mere systematisk inddragelse af tilgængelige data - for slet ikke at tale om produktion af særskilt relevante data - være en urealistisk opgave at indløse seriøst.

Datainformeret mod bedre vidende?

Indholdet i denne artikel er allerede foregrebet gennem EVAs analyser (2014) og Hornskov et al.s (2015) review vedrørende brug af data i skoleledelse, og der er ingen grund til at sidde disse indsigter overhørigt. Der er tværtimod i den aktuelle satsning på datainformeret læringsledelse gode grunde til at rekonstruere 'det datainformerede' i konkret skolesammenhæng ud fra den organisationsdidaktiske formel: hvorfor er det vi vil datainformereres om hvad - og hvordan kan vi arrangere os

hensigtsmæssigt i dén proces?

Den enkelte skole og især den enkelte skoleledelse må gøre sig kompetent til at undgå at blive fanget ind af den forlegenhed der opstår når reformstyringsambitioner kortsletter med teknisk tro på data og konceptuelt besnærende svar.

Hvis vi ikke rykker det datainformerede fri af styringskonteksten, så bliver bestræbelsen på datainformeret praksis i skolen en barking-up-the-wrong-tree hvor skoleledelser og ressourcpersoner spændes for en gold botaniseren i en række datasamlinger der i bedste fald blot er egnet til at rejse i tid og rum i de skoleeksterne styringssystemer som netop har kreeret disse datasamlinger ud fra et styringsbehov.

Det mulige frugtbare alternativ vil være at lade ledelse og ressourcpersoner få tid og frihed til at overkomme den anstrengelse det er at skabe en undersøgende skole. Dette vil øge sandsynligheden for en varig, professionelt didaktisk oprustning til at arbejde mere kvalificeret datainddragende med skiftende, relevante fokus og systematik i indsamlingsmetode og organisering - og nok så væsentligt for læringen: give plads for lokale undersøgelser af praksis og af egne iagttagelser for dermed at blive klogere på det man allerede gør.

Referencer

Andersen, F. B. (2006): *At evaluere er at gøre noget vigtigt I*: Madsen, C. (red.) (2006): *Evalueringfaglighed i skolen* (pp.127-140), København, Unge Pædagoger.

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2001): *Evalueringers konstitutive virkninger. I*: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (Red.)(2001): *Tendenser i evaluering* (pp. 232-245). Odense: Odense Universitetsforlag.

EVA (2014): *Et bevidst blik på alle elevers læring : Systematisk brug af data til udvikling af undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Hornskov, S., Bjerg, H. & Høvsgaard, L. (2015): *Review: Brug af data i skoleledelse*. København: UCC [Foreløbigt arbejdspapir. Forventet udgivelse september 2016 på Lederliv.dk].

Staunæs, D. & Bendix Petersen, E. (2000): *Overskridende metoder I*: Kvinder, køn og forskning nr. 4/2000 (pp.3-15).

¹ Hermed argumenterer denne artikel for en nødvendig stor bredde i et databegreb - der dog alene indregner situerede data og derfor ikke i sammenhængen opfatter 'evidens' og anden almen forskningsviden som data (jf. Hornskov et al. 2015).

² Jf. Jeppe Bundsgaard, AU (<http://www.folkeskolen.dk/583736/skoleprofessor-problemer-med-nationale-test-er-stoerre-end-jeg-troede>) (15.08.16).

Arbejdet med denne ambition kræver tid,
tid og tid: **undersøgelsestid, refleksionstid,
didaktisk tid.**





Fra kvalitetsrapport til læringsamtaler i Silkeborg Kommune



Pia Kløjgård Jensen er cand.pæd.soc og konsulent i Silkeborg Kommune
Lone Klausholt Svejstrup er tidligere skoleleder, certificeret coach og konsulent i Silkeborg Kommune

Denne artikel er en beskrivelse af, hvordan vi i Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune har udviklet og gennemført læringsamtaler mellem de enkelte skoleledelser og skolechefen. Vi vil i artiklen sætte fokus på de rammer, som har været grundlaget for udviklingen af læringsamtalerne, hvordan vi i praksis har udført samtalerne, konsulentens rolle og afslutningsvis fokusere på skoleledelsernes evaluering af samtalerne.

I foråret 2016 gennemførtes første runde af læringsamtaler mellem skolechefen, sektionslederen og skoleledelserne. Den første runde med læringsamtaler har været en "øvebane". Samtalerne var planlagt i forlængelse af, at kvalitetsrapporten for 2015 blev politisk behandlet i marts 2016. Beslutningen om at gennemføre læringsamtaler med udvalgte datasæt og med en fælles læring for øje, gav anledning

til at gennemtænke samtalerne struktur og indhold samt det pædagogiske afsæt.

Som de fleste andre kommuner har Silkeborg Kommune en række politisk vedtagne politikker og principper for skolevæsenet. Skoleafdelingens opgave er her at sikre sammenhæng mellem de vedtagne principper og politikker og kvalitetsrapporten og læringsamtalerne.

FRA KVALITETSRAPPORT TIL LÆRINGSSAMTALER

De fire opmærksomheds punkter blev centrale for **dagsordenen** til læringssamtalerne.



Læringssamtalerne skulle være eksemplariske i den forstand, at strukturen skulle kunne genkendes i hele skolevæsenet. Fra barnets møde med den voksne, over medarbejderens møde med nærmeste leder og ledelsens møde med Skoleafdelingen, til den politiske styring af skolevæsenet.

Inspireret af DuFour og Marzano (Ledelse af læring, Dafolo, 2015) har vi i den strategiske rammesætning af læringssamtalerne haft fokus på at udvikle et bredt forstået fælles sprog om praksis i forbindelse med læringssamtaler. Vi har ligeledes haft fokus på at definere praksis og muliggøre folgeskab til en fokuseret indsats fra Skoleafdelingen.

Fra vedtagne politikker til konkrete handlinger

Hvordan kan vi understøtte en strategisk indsats og et fælles sprog i skolevæsenet? At bevæge sig fra vedtagne politikker og ud i konkrete handlinger fordrer en strategisk kapacitetsopbygning af skoleledelserne og skoleafdelingen.

Skoleafdelingen har derfor gennem de sidste to år valgt at arbejde fokuseret med en oversættelse af de vedtagne politikker og principper bl.a. gennem facilitering af netværk for samtlige mellemledere og for samtlige skoleledere. Samtidig har Skoleafdelingen igangsat et samlet kompetenceudviklingsforløb for skoleledelserne. Det første år har fokus været på "Ledelse af læringsmiljøer og ledelse af viden og resultatfunderet praksis" og år to (skoleåret 2016/17) er fokus på "Ledelse af strategi og forandring".

I forbindelse med de to kompetenceudviklingsforløb har den enkelte skoles ledelsesteam haft sparringsamtaler med en ekstern konsulent, hvor temaet for samtalen har taget sit udgangspunkt i det fælles kompetenceforløb og skolens eget fokus. Det betød, at indkaldelsen til læringsamtalen var en naturlig forlængelse af den rammesætning, som skoleledelserne havde arbejdet under de sidste to år.

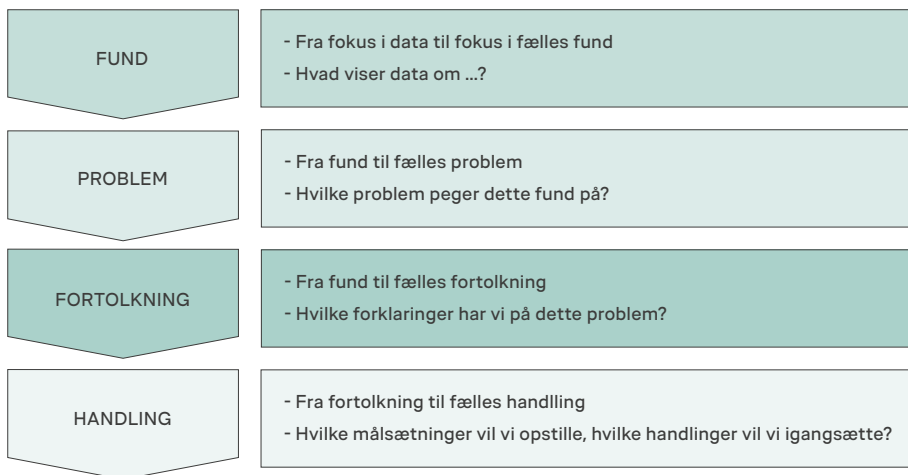
Hvordan datafunderede læringssamtaler?

Kvalitetsrapporten for 2015 bestod af en stor datamængde. Data som stammer fra nationale test, afgangsprøver, overgang til ungdomsuddannelse, den nationale trivselsundersøgelse, læseprøver og sprogvurderinger samt en kommunal survey. I den samlede datamængde for skolevæsenet fremstod især fire kommunale opmærksomhedspunkter, som ikke havde det forventede eller ønskede resultat:

- Læseindsatsen for de yngste klasser og særligt i forhold til overgangen fra indskoling til mellemtrin
- Elevernes kompetencer og motivation til at tage en ungdomsuddannelse
- Forskelle mellem drenge og piger i de faglige resultater
- Trivsel – medbestemmelse og motivation

De fire opmærksomhedspunkter blev centrale for dagsordenen til læringssamtalerne, hvilket betød, at det i forberedelsen af samtalerne blev konsulentens rolle

at gå i dybden med den datamængde, som den enkelte skole havde på de fire opmærksomhedspunkter. De mest interessante observationer blev fremhævet i det forberedende notat, som skolen fik tilsendt sammen med dagsordenen. Derudover fik skolerne en såkaldt "dækkeserviet" i A3-format, som bestod af fire felter. De fire felter indeholdt de fire opmærksomhedspunkter med data fra skolens kvalitetsrapport og spørgsmål til skoleledelsen, som tog udgangspunkt i denne model udarbejdet af Helle Bjerg, UCC:



På bagsiden af "dækkeservietten" skulle skolen skrive egne opmærksomhedspunkter ind sammen med data vedrørende opmærksomhedspunktet. Hensigten har været, at spørgerammen

skulle fremstå tydelig og datamængden enslydende for både Skoleafdelingen og skoleledelsen. Det er vigtigt at forholde sig til, at kontrol er og vil være en del af en lærings samtale baseret på data.

FRA KVALITETSRAPPORT TIL LÆRINGSSAMTALER

Data taler for sig selv, men det er tilgangen til, hvordan vi taler om data, som er med til at løfte forståelsen for kompleksiteten i data og som gør, at vi kan komme fra en problemstilling til fælles handlinger.

Det har også været en vigtig forudsætning, at de nye mål, der skulle aftales som afslutning på læringssamtalen, blev en aftale mellem skolechefen og skoleledelsen. For at fastholde den fokuserede indsats, som den teoretiske ramme for læringssamtalen lagde op til, var det ikke antal af mål, som var interessant men hvilke mål, der kunne løfte skolen til gavn for elevens læring og trivsel. Det, som vi oplevede var virkningsfuldt for samtalen og for tilliden, var bl.a., at Skoleafdelingen og skolen havde det samme forberedelsesmateriale og, at der ikke blev trukket andet data eller materiale ind i samtalen.

Desuden var det tillidsvækkende, at skolechefen ved samtalestart lavede en tydelig rammesætning for samtalen, konsulent fra skoleafdelingen præsenterede skolens data og udfordringer inden for hvert opmærksomhedspunkt og på den måde var der lagt op til den dialog, der efterfølgende fandt sted mellem skoleledelsen, skolechefen og sektionslederen.

Skolens mål og support fra Skoleafdelingen

Som beskrevet tog skolens mål afsæt i dialogen til læringssamtalen med udgangspunkt i skolens udfordringer.

I nogle tilfælde var målet tydeligt, og til andre samtaler var skolens udfordringer mere komplekse, og målet var sværere at beskrive i tre sætninger.

Eksempler på mål fra seks skoler:

- At læseresultater for 4. årgang er forbedret i kvalitetsrapporten for 2017
- Andelen af gode læsere skal øges
- Øget fastholdelse i ungdomsuddannelserne, så en nedbringelse af frafaldet kan registreres
- Bedre trivsel og faglige resultater for 4. årgang
- Drengens motivation øges, sådan at det viser sig i 9. klasses afsluttende prøver
- Kvalificere målstyret undervisning ved anvendelse af data

Da udgangspunktet for skolernes arbejde generelt har en iboende kompleksitet, har det fra starten været klart for Skoleafdelingen, at målene ikke kan stå alene, men at Skoleafdelingen skal tilbyde yderligere support. Rammerne for denne support er, at der i efteråret 2016 er opfølgende læringssamtaler med skolens ledelse og en konsulent fra Skoleafdelingen om skolens mål. Til denne samtale skrives målene ind i en SMTTE-model, der tydeliggør, hvilke tiltag skolens ledelse i samarbejde med medarbejderne vil igangsætte for at nå målene. Konsulenten, som er tilknyttet den enkelte skole, er den samme, som har deltaget i den første læringssamtale med Skolechefen og skolens ledelse.

I) Læseindsats for de yngste klasser og særligt i forhold til overgangen fra indskoling til mellemtrin

4.1.1.1. Andelen af elever med gode resultater i dansk læsning er under 80 % for de yngste elever (2.-4. klasse) og over 80 % for de ældste elever (6.-8. klasse). Det er en generel tendens, at eleverne på 4. klassetrin ligger lavt, mens eleverne i 6. klasse – og særligt i 8. klasse ligger højt.

4.1.1.2. Andelen af elever med gode læseresultater er steget for 6. og 8. klassetrin, men faldet for 4. klasse.

4.1.1.2.1. Andelen af de allerdygtigste elever i dansk læsning er steget betydeligt for 8. klassetrin, men faldet en smule for 4. og 6. klasse.

4.1.1.2.2. Andelen af elever med dårlige resultater i dansk læsning er over en 2-årig periode steget for 4. klasse, men faldet for 6. og 8. klasse.

→ **Ovenstående peger på særlige udfordringer med læsefærdigheder for 4. årgang (især yngre 5. klasse), idet der her har været et fald i andelen med gode resultater, et fald i andelen af allerdygtigste elever samt en stigning i andelen med dårlige resultater. De ældste klasser, særligt 8. klasse ligger på et højt niveau og har rigtig mange læseopgaver. Dette giver allerede anledning til at have fokus på at løfte af mellemtrinnet.**

4.1.1.1. Overordnet set er andelen af elever, som er 'gode' til læsning/matematik et stabilt niveau.

	Dansk læsning		Matematik	
	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
Skolen, 2015/15	86%	74%	74%	74%
Skolen, 2013/14	74%	86%	74%	74%
Skolen, 2012/13	74%	86%	74%	74%
Kommunen, 2014/15	86%	74%	74%	74%

II) Forskelle mellem drenge og piger i de faglige resultater

4.2.2.2. Karakterforskellen mellem drenge og piger er stor på alle fag. Pigerne har et karaktergennemsnit på højde med eller over kommuneniveauet. Drengene ligger væsentligt under kommuneniveauet for sit køn. For drengene har karaktergennemsnittet været stærkt faldende siden skoleåret 2012/13.

4.2.4.1. Andelen af elever i 9. klasse med 02 eller derover i både dansk og matematik er høj for begge køn. Drengene ligger dog lavest og lige under kommuneniveauet.

→ **Ovenstående peger på, at skolens piger klarer sig godt, mens drengene trænger til et løft. Særligt i matematik.**

4.2.2.2. Karaktergennemsnit ved Folkeskolens Afsluttende Prøve i dansk, matematik og bundne prøver, fordelt på fag og køn

	Dansk		Matematik		Bundne prøver (i alt)	
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger
Skolen, 2015/15	5,7	7,9	5,8	7,5	5,6	8,0
Skolen, 2013/14	6,3	8,3	6,2	7,0	6,4	8,3
Skolen, 2012/13	6,8	8,2	7,7	8,2	7,0	8,1
Kommunen, 2014/15	6,3	7,9	7,6	7,4	6,9	7,6

II) Elevernes kompetencer og motivation til at tage en ungdomsuddannelse

4.2.2.1. Skolen ligger på niveau med kommunen i karaktergennemsnit ved Folkeskolens afsluttende dansk og de bundne prøver, samlet set, men under i forhold til matematik.

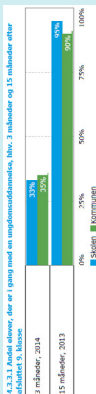
4.2.3.1. Skolen ligger 0,5 karakter under dens socioøkonomiske reference.

4.3.1.1. Samtlige elever er vurderet uddannelsesparate.

4.3.2.1. Procentandelen af skolens elever, der søger en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, er meget lav (19 %) og rigtig mange søger en 10. klasse (81 %).

4.3.3.1. Andelen af elever i gang med en ungdomsuddannelse 3 måneder efter endt 9. klasse er på niveau med kommunen. Efter 15 måneder er andelen i gang med en ungdomsuddannelse, højere end kommunegennemsnittet. Det mønster gør sig gældende på tværs af årene.

→ **Ovenstående peger på, at skolens elever generelt har de fornødne kompetencer til at tage en ungdomsuddannelse. Dog vælger mange elever at tage 10. klasse frem for at påbegynde en ungdomsuddannelse direkte efter 9. klasse. Det giver anledning til at have fokus på overgangen. På længere sigt er eleverne i højere grad end på kommuneniveau i gang med en ungdomsuddannelse.**



III) Trivsel – medbestemmelse og motivation

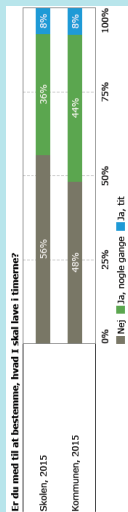
5.1.1.1. (0-3. klasse)

- Lidt færre synes, at de lærer noget 'rigtig' spændende i skolen end på kommuneniveau.
- Færre elever oplever, at de er med til at bestemme, hvad de skal lave i timerne, end på kommuneniveau.

5.1.1.2. (4.-9. klasse)

- Trivsel blandt eleverne er lavest inden for temaet 'starte og inspirator'. Temaet 'starte og inspiration' omhandler elevernes oplevelse af motivation og medbestemmelse samt af læreres tilgængelighed og støtte.

→ **Ovenstående peger på en trivsel på kommuneniveau. Dog er 'medbestemmelse' et opmærksomhedspunkt**



FRA KVALITETSRAPPORT TIL LÆRINGSSAMTALER

I nogle tilfælde var målet tydeligt, og til andre samtaler var skolens udfordringer mere komplekse.



Evaluerings

Efter afslutningen af læringsamtalerne har Skoleafdelingen foretaget en evaluering af indsatsen i form af en spørgeskemaundersøgelse, som handlede om forventninger, indhold og resultat og et fokusgruppinterview, hvor svarene fra spørgeskemaundersøgelsen er blevet foldet ud. Begge evalueringsmetoder er brugt med henblik på at få øje på, hvad virker, og hvad skal vi være særlige opmærksomme på i næste runde af læringsamtaler. Det, som skoleledelserne har givet udtryk for har været særligt positivt, er "samtalen". Skoleledelserne har generelt været tilfredse med samtalerne afvikling. De har oplevet, at der har været en interesse og anerkendelse af skolernes arbejde og en lydhørhed over for forklaringerne på de fælles problemstillinger samtidig med, at der er forventninger om at skærpe skolens målsætninger og resultater baseret på data.

I spørgeskemaundersøgelsen var bl.a. følgende spørgsmål:

"I hvilken grad levede samtalen op til dine forventninger?"

Her har 8 procent af respondenterne svaret "i meget høj grad", 65 procent har svaret "i høj grad", 26 procent har svaret "hverken/eller", og to procent "i meget lav grad". Svarene lægger op til, at formen på samtalerne har givet mening for de fleste skoler, at den "øvebane", vi har været på, kan være retningsgivende for fremtidige samtaler.

Til spørgsmålet:

"I hvilken grad gav samtalen anledning til nye målsætninger på skolen/i din ledelse?" fordelte svarprocenten sig lidt anderledes. Fem procent har svaret "i meget høj grad", 42 procent har svaret "i høj grad", 42 procent har svaret "hverken/eller", 5 procent har svaret "i lav grad", 5 procent har svaret "i meget lav grad" og 2 procent har svaret "ved ikke".

Kan man være tilfreds med den svarfordeling? Svaret er, at for nogle skolers vedkommende var de aftalte mål i forlængelse af de mål, som skolen i forvejen arbejdede med, og gav selvfølgelig derfor ikke anledning til markante nye målsætninger. Samtidig er målfastsættelsen også en kompleks størrelse. Svarenes fordeling er dog en god anledning til, at Skoleafdelingen har særlig fokus på målfastsættelsen på de enkelte skoler bl.a. gennem

de førnævnte opfølgende læringssamtaler mellem konsulenten fra Skoleafdelingen og skoleledelsen.

Evalueringen af første runde af læringssamtaler viser, at vi i Skoleafdelingen har ramt en form, som giver mening på skolerne.

Læringssamtaler tager udgangspunkt i data, men data kan ikke stå alene. Her er den fokuserede og rammesatte læringssamtale afgørende for, at de konkrete data skaber en øget fokus på progressionen for læring og trivsel på den enkelte skole.

Læringssamtalerne
skulle være
eksemplariske.



A high-angle photograph of a meeting. A woman with blonde hair is looking at a smartphone. A man in a light-colored shirt is leaning over a table, looking at a document. In the foreground, a person is using a tablet displaying a bar chart. The table is covered with papers, a laptop, and a pen.

***Fra Kvalitetsrapport
til Læringsamtaler i
Silkeborg kommune
– har det mon noget
for sig?***



Martin Søland Klausen er lektor og ansat i Efter-og videreuddannelsesafdelingen i VIA

Jeg har som ansat i VIAs Efter- videreuddannelse haft mulighed for at følge en del af processen omkring læringssamtaler og været observatør ved nogle af de afholdte samtaler i Silkeborg kommune. Herudover har jeg interviewet skolechef og konsulenter omkring deres erfaringer og refleksioner efter "Læringssamtalerne". Jeg har især været optaget af læringssamtalerne som værende "datainformeret". Det er en central del af kvalitetsstrategien for Silkeborg Kommune.

I Ontario er det en af 5 kernekapaciteter hos lederne. På "Systemniveau", som i Danmark svarer til den kommunale forvaltning, er det ud fra erfaringerne i Ontario afgørende vigtigt, at der arbejdes i den viden- og kapacitetsopbygning, der kan understøtte lederne i at lykkes med deres opgave. "Datawise" ledelse er en central kompetence til at nå dette mål.

Ambitionen med samtalerne er – naturligvis – at være eksemplarisk for en praksis, der ønskes udfoldet på alle niveauer – i

pædagogisk praksis med eleverne, på teammøder og i skoleledelsernes arbejde på den lokale skole.

Endelig og ikke mindst er der al mulig grund til at interessere sig for, hvordan vi i dansk skolekontekst kan forstå og arbejde med at omsætte kvalitetene fra Ontario. Som følge af skolereformens fokus på "outcome"¹ er det at arbejde med data i endnu højere grad blevet en "skal-opgave". Der sker hermed forandringer af forvaltningernes og ledelsernes rolle.

HAR DET MON NOGET FOR SIG?

Jeg vil i denne artikel starte med at **dykke ned i en helt konkret samtale.**



Mit perspektiv i denne artikel er det ledelsesmæssige – hvordan lederne arbejder med læringssamtaler, der er datainformerede.

I det følgende vil jeg på baggrund af mine iagttagelser foretage nogle nedslag i og om læringssamtalerne. Til sidst vil jeg rejse et par perspektiver, der eventuelt kan medvirke til videreudviklingen af såvel praksis som god skole- og forvaltningsledelse.

Et eksempel

– dansk på mellemtrinnet i fokus

I Pia Kløjgaard og Lone Svejstrups artikel "Fra kvalitetsrapport til læringssamtaler i Silkeborg Kommune" i dette nummer af Liv i Skolen beskrives læringssamtalerne i Silkeborg Kommune. Jeg vil i denne artikel starte med at dykke ned i en helt konkret samtale. Jeg har udvalgt den del af den to timers samtale, der fokuserede på resultaterne i dansk på den pågældende skole.

På baggrund af skolens egen kvalitetsrapport (der bl.a. indeholder skolens data

omkring læsning) og de kommunale data udsendte skoleafdelingen invitation til en to- timers samtale. Skoleafdelingen havde på baggrund af en analyse af data udarbejdet et materialegrundlag for samtalen. Samtidig blev skolerne bedt om at indsende egne opmærksomhedspunkter ud fra kvalitetsrapporten.

Invitationen blev udsendt nogle uger før samtalen, så det var muligt for skolens ledelse at drøfte det udsendte grundlag og egne punkter.

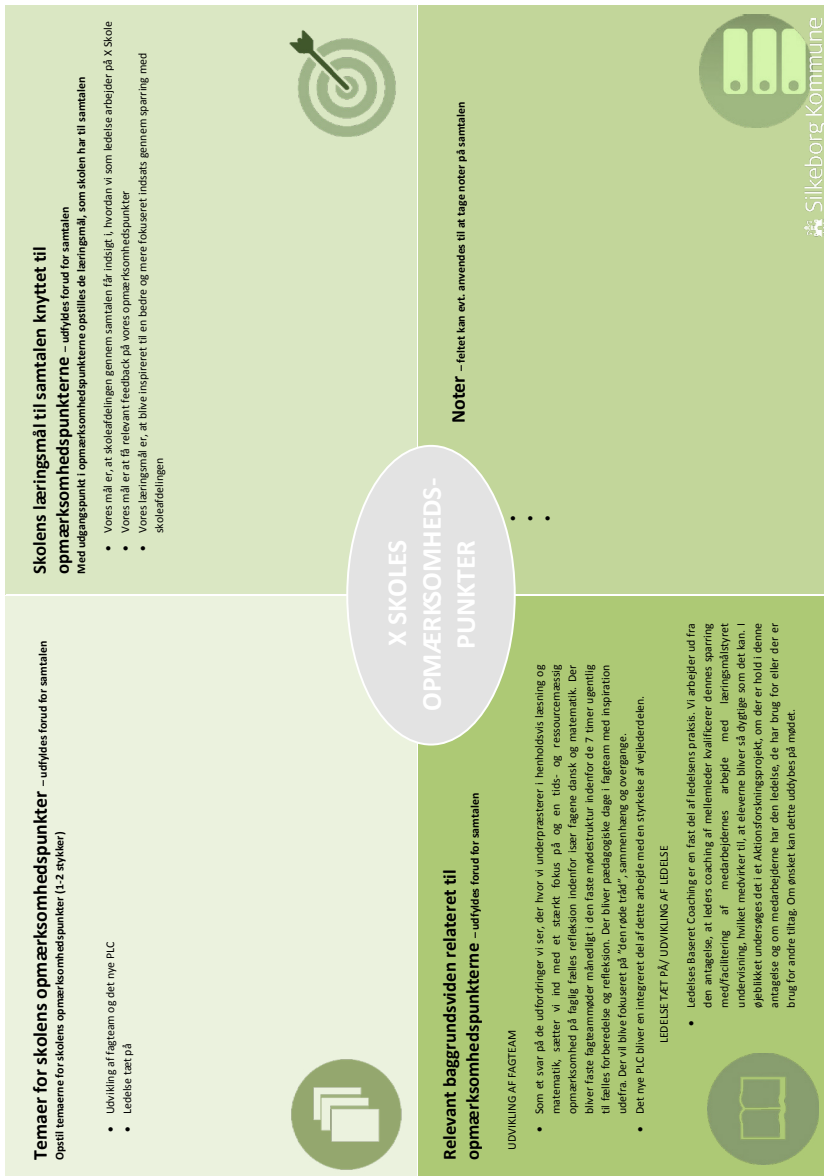
I samtalen deltog skolens ledelse, skolechef, leder af Pædagogisk udviklingssektion og en pædagogisk konsulent.

Dagsorden for samtalen var:

- Indledning og rammesætning ved skolechef
- Analyse, fortolkning og drøftelse af det udvalgte datamateriale inklusive skolens indsendte opmærksomhedspunkter
- Afsluttende drøftelse og opstilling af mål og aftaler om opfølgning såvel fra skolens som skoleafdelingens side

En dækkeserviet som data- og samtalegrundlag

Datamaterialet blev fremlagt på en "dækkeserviet". Dækkeservietten, der kan ses i figuren overfor, blev uddelt til deltagerne i A3-format. Servietten rummer på side 1 skoleafdelingens valg og foreløbige analyse af data. Side 2 indeholder skolens opmærksomhedspunkter og foreløbige noter inden samtalen.



Eksempel på en dækkeservie, side 2 om skolens opmærksomhedspunkter

HAR DET MON NOGET FOR SIG?

“Datawise” ledelse er en central kompetence.



De mål, der blev aftalt under samtalen, skulle nedskrives på dækkeservietten og efterfølgende sendes til skolen. Skoleafdelingen valgte ud fra analyse af skolens data temaet: Læsestatus ved overgangen fra indskoling til mellemtrin. Den foreløbige konklusion er:

“Ovenstående peger på en generel udfordring med elevernes læsefærdigheder på 2. og 4. klassetrin. Det giver således anledning til en indsats, der løfter ift. dansk læsning på mellemtrinnet og ved overgangen til mellemtrinnet.”

Herudover udvalgte skoleafdelingen: Trivsel – medbestemmelse og motivation.

Her er den foreløbige konklusion:

“Ovenstående peger på, at trivsel på skolen generelt er på niveau med kommunens. Et opmærksomhedspunkt er drillerier blandt eleverne. Skolens lærere lykkes godt med at give eleverne hjælp og gøre undervisningen spændende.”

Lærings samtalen om læseindsatsen drejer sig om flere forhold: Skolens ledere tilkendegiver, at problematikken er genkendelig i forhold til den viden, de har fra det daglige arbejde. Der er enighed om, at data vedrørende elevernes læseresultater indikerer et forhold, det er nødvendigt at undersøge. Især giver faldet fra 2.- 4. klasse anledning til bekymring med skyldig hensyntagen til variation mellem klasser og ændring i testgrundlaget. Dette understreges af data i figur 4.1.2.1., der viser, at andelen af de “allerdygtigste” elever ikke er steget de to foregående år:

Dansk, læsning	2. klasse	4.klasse	6.klasse
Skolen, 2014/15 ift. 2013/14	Nej	Nej	Nej
Skolen, 2013/14 ift. 2012/13	Nej	Nej	Ja
Kommunen, 2014/15 ift. 2013/14	Nej	Ja	Nej

4.1.2.1 Oversigt over, om de allerdygtigste elever er steget

På grund af lederskifte på skolen er der uvished om tidligere indsatser og deres virkning. Lederne har opmærksomhed på, at skolens uddannede læsevejleder har den fornødne viden og kapacitet til at kunne implementere den lokale læsepolitik. Det har dog af praktiske grunde været vanskeligt at udnytte vejlederens kompetencer på grund af omplacering til andre opgaver. Skolens ledere ser en udfordring i overgangen fra børnehave til skole som en del af årsagen til, at læseresultaterne ikke er som forventede. Dette er også vejlederens opfattelse.

Erfaringerne understøttes i samtalen af data om:

4.2.1.3 Sprogvurderingen i 0. klasse viser, at skolen har en større andel af elever med behov for en særlig eller en fokuseret sprogindsats end normfordelingen samt kommuneniveauet. Det er særligt drengene, der har behov for en øget indsats.

Børnehaven har angiveligt meget fokus på den generelle sprogudvikling og ikke specifikt på læseindlæring. Dette afføder en drøftelse af, om det vil være gavnligt tillige at fokusere på en større sammenhæng mellem institutionerne og således ikke udelukkende at fokusere på overlevering fra institution til skole.

Skolen har i to år arbejdet med "Ugeskemarevolutionen"² og har generelt gode

erfaringer omkring elevernes motivation og trivsel omkring dette. Dette ser lederne som en del af årsagen til gode resultater omkring trivsel på skolen. Samtidig ser de en risiko for, at den elevstyrede aktivitet i Ugeskema-revolutionen kan være til ulempe for den systematiske træning af læsefærdigheden.

Skoleafdelingen spørger til transfer af viden og mulige indsatser mellem læsevejleder og skolens øvrige lærere. Vejlederen deltager på teammøder, men det er ledernes opfattelse, at der er for meget fokus på enkeltelever og mindre fokus på kollegernes indsats. Ledelsen tilkendegiver, at vejlederen er kompetent og interesseret i dette perspektivskift, og vil prioritere at gøre dette muligt i kommende skoleår. Det aftales, at vejlederen i højere grad deltager i samarbejdet med de kommunale læsekonsulenter med henblik på at skabe sammenhæng mellem den lokale og centrale viden. Skoleafdelingen er opmærksom på at sørge for, at skolens læsevejleder i højere grad bliver en del af den tilgængelige viden om læseindsatser.

Som afslutning på samtalen om læseindsatsen er der enighed om, at læseindsatsen

Data kan ikke i sig selv forbedre praksis.



HAR DET MON NOGET FOR SIG?

Data kan ideelt set indgå som en del af det professionelle grundlag.



skal have førsteprioritet i det kommende skoleår. Som et led i dette vil ledelsen styrke samarbejdet med børnehaven, og sætte større fokus på konkret sprogvurdering som et grundlag for valg af indsats.

Følgende mål for læsning bliver aftalt med henblik på opfølgning i skoleåret 2016/2017:

At XX- skoles læseresultater som minimum løftes til det kommunale niveau

- Fokus på den lokale læsepolitik
- Fokus på vejlederrollen
- Fokus på sprogvurderingen i børnehaveklassen og samarbejdet med børnehaven om børnenes sproglige udvikling

Eksemplet kan give anledning til mange konkrete og generelle overvejelser. I det følgende vil jeg komme ind på nogle af dem.

Hvorfor datainformerede læringssamtaler?

Inspirationen til datainformerede læringssamtaler kommer fra Ontario, hvor ledere og fagprofessionelle har anvendt data som en del af beslutningsgrundlaget for

indsatser. I skolernes praksis arbejdes der med at indsamle, analysere og fokusere data i professionelle læringsfællesskaber (PLF).

Samtidigt er skolereformen ambitiøs ift. at forskellige mål indfries og dokumenteres. Skolerne og kommunernes ledelser er dermed underlagt et eksternt pres om at kunne levere og dokumentere resultater på parametre, der er fastsat af Folketinget. Samtidigt kan data ikke i sig selv forbedre praksis og ej heller elevernes resultater. Det er forskningsmæssigt evident, at det er læreren der, næstefter eleven selv, er den vigtigste faktor for elevernes udbytte af undervisningen. Data kan ideelt set indgå som en del af det professionelle grundlag.

Som sådan kan "datainformerede lærings-samtaler" ses som et forsøg på at håndtere eksterne krav og samtidig fastholde, at det er de professionelle beslutninger, der i sidste ende er afgørende for elevernes udbytte. Lærings-samtalernes udgangspunkt er skolens kvantificerede data i kvalitetsrapporten – de kan ikke "oversættes" til anvisninger for handlinger. Det er målet med dialogerne i lærings-samtalerne, at analysen og fortolkningen af data kan skabe grundlag for handlinger.

Det er ny praksis i kommunen, at skoleafdelingen ud fra skolernes kvalitetsrapporter har udvalgt fire opmærksomhedspunkter, hvis tilhørende data man

ønskede "at stimulere til en diskussion, gentænke retninger og aftale nye målsætninger for skolen". Det er en systematik, der kræver en tydelig rammesætning og sammenhæng til relevante skolepolitikker såsom Lærings- og udviklingsmål, samt Kvalitetsprincipperne i kommunen.

I disse principper for god kvalitet er der tre centrale pejlemærker:

- Læringssamtaler med progression og målopfyldelse som fokus
- At praksis er viden- og datainformeret
- At praksis udvikler ny viden

Det er i sig selv kompliceret at føre samtaler på baggrund af data. Mængden af tilgængelige data er uendelig stor, og det kan være fagligt vanskeligt at analysere datas validitet og reliabilitet. Data kan kun ses som en indikator for viden om børns læring og trivsel. Dermed indgår data som et led i den professionelle fortolkning og vurdering sammen med erfaringsbaseret viden.

Det er mange lederes erfaring, at der er risiko for, at tilgængelige data "overrules" af lokale erfaringer, og at der hermed er risiko for, at vigtige tendenser og opmærksomhedspunkter ikke kommer frem.

Omvendt er der risiko for, at "data taler for sig selv", og at handlinger udelukkende rettes mod at forbedre data - "teaching to the test".

Lægmandsopfattelsen af data er ofte som ovenfor. I ledelsernes arbejde med data

og dokumentation er de derfor nødt til at være opmærksomme på at håndtere hensynet til professionel udvikling til gavn for eleverne, samtidig med et offentligt krav om forståelige kvalitetsindikatorer.

Af denne grund indledte skolechefen alle – også i ovenstående eksempel - læringssamtalerne med at tydeliggøre sin dataforståelse gennem at påpege, at data hverken skal "overfortolkes" eller "bortforklares", men forstås som et værktøj i det pædagogiske arbejde.

Hvorfor samtaler mellem skoleafdeling og den enkelte skole?

Forskningen og erfaringerne fra Ontario viser, at det er centralt, at der opbygges den nødvendige viden og kapacitet i alle led i et skolevæsen, hvis det skal lykkes at styrke elevernes læring og trivsel. Denne "capacity - building" kan bestå i at eftervidereuddanne medarbejdere og ledere, men det er endnu mere centralt, at de forskellige aktører i skolerne udnytter hinandens viden og kapacitet. Det gælder f.eks. skolernes anvendelse af vejledere, teamarbejdet på skolen, men naturligvis også lederne i skolevæsenet.

Data skal hverken "overfortolkes" eller "bortforklares".



HAR DET MON NOGET FOR SIG?

“Whole system approach”.



I ministeriets udgivelse “Ledelse af den nye folkeskole” beskrives det som en central kompetence, at skoleafdelingen kan “sikre den ledelsesmæssige kapacitet til at drive forandring og udvikling af en forsknings- og vidensinformeret praksis i overensstemmelse med de kommunale mål”³. Skoleafdelingen skal derfor kunne “formidle og facilitere konstruktive dialoger [...] gennem hele skolens styringskæde”. Læringsamtalerne kan ses som et bud på disse konstruktive dialoger.

I Ontario Leadership Framework” (OLF) fremhæves, at skoleafdelinger skal kendetegnes ved “bevidst og konsekvent anvendelse af flere evidenskilder til at kvalificere beslutningsprocessen”⁴.

I OLF indgår det som én af 5 “kernekapaciteter” hos lederne at kunne anvende data på system-, skole og klasse-niveau for “derigennem at identificere tendenser, styrker og svagheder, der kan udgøre et kvalificeret grundlag for en specifik udviklingsindsats med fokus på undervisning og læring”⁵.

En anden kernekapacitet er “opstilling af mål”. Disse skal være SMARTe⁶ og have fokus på “forbedret undervisning og læring”.

Læringsamtalerne i Silkeborg kommuner indgår dermed som et vigtigt element i at sikre sammenhæng i alle led, således at alle niveauer - så at sige- “trækker på samme hammel” og udnytter resurser, viden og kapacitet til bedst mulig gavn for eleverne.

Dermed kan samtalerne ses som et led i “whole system approach”, hvor det er en ambition, at der sker læring “begge veje” - at dialogen medvirker til, at samtalens parter får ny viden og kvalificeres til professionelle beslutninger på hvert sit niveau.

“Samtaler med læring for øje”

I invitationen til læringsamtalerne står, at samtalerne “ses som et led i kvalitetsudviklingen og forstås som strukturerede dialoger med læring for øje”. “Viden og data” forstås som systematisk opsamling af både kvalitative og kvantitative data hentet fra bl.a. LIS, “Hjernen og Hjertet” og relevant forskning, såvel som systematisk opsamlede erfaringer fra praksis. ”

Viviane Robinson har flere gange påvist, at samtaler, der ser ud som læringsamtaler, reelt ikke er det⁷. Lederne har ofte ikke en reelt undersøgende tilgang til at forstå lærerens “handlingsteori”, og



der sker derfor en "tilsidesættelse" af forståelser. Samtidig er lederne tilbageholdende med at tydeliggøre egne (for-) forståelser og bekymringer.⁸ Resultatet er derfor blandt andet, at der ikke sker reelle ændringer af praksis. Der er hermed risiko for, at samtalerne bliver symbolske ritualer, der medvirker til afprofessionalisering og tab af motivation hos alle parter.

Hvis samtaler skal være reelle lærings-samtaler, er det iflg. Robinson derfor helt afgørende, at lederne kan "opbygge tillid i relationer".⁹

Det er ambitionen med de afholdte lærings-samtaler at indfri alle ovennævnte kvaliteter. Samtidig har skoleafdelingen i indbydelsen og ved alle samtalerne tydeliggjort, at afholdelse af samtalerne er en øvebane.

Skoleafdelingens evaluering, der er omtalt i forrige artikel, giver ikke indikationer

på, hvorvidt deltagerne oplevede "læring begge veje". En forsigtig konklusion kan være, at der er sket en styrkelse af "tillid i relationer", da 73% af lederne har oplevet at samtalerne levede op til forventningerne.

Efter den konkrete lærings-samtale, der er beskrevet ovenfor, gav skolelederen udtryk for, at hun før samtalen var spændt på, hvad man "egentlig skulle snakke om". Efterfølgende gav begge ledere udtryk for, at det var nyt, vigtigt og spændende at dykke ned i data for eleverne. Det "at arbejde ud fra data har været med til at rette fokus ind" og " har givet en anden "bund for samtalerne". Andre ledere har nævnt, at det på sin vis var første gang, at man overhovedet fastholdt elevfokus i en længere samtale med skoleafdelingen.

Det kan måske ses som et konkret eksempel på, hvordan forvaltningens rolle er under ændring som følge af skole-reformen.

HAR DET MON NOGET FOR SIG?

Data i læringssamtalen

Udgangspunktet for læringssamtalerne er de "kvantitative data". Det er dog vigtigt at bemærke, at nogle af de data, der er genereret fra ministeriet datavarehus¹⁰, er kvantificerede, kvalitative data. Det gælder f.eks. resultater fra afgangsprøver.

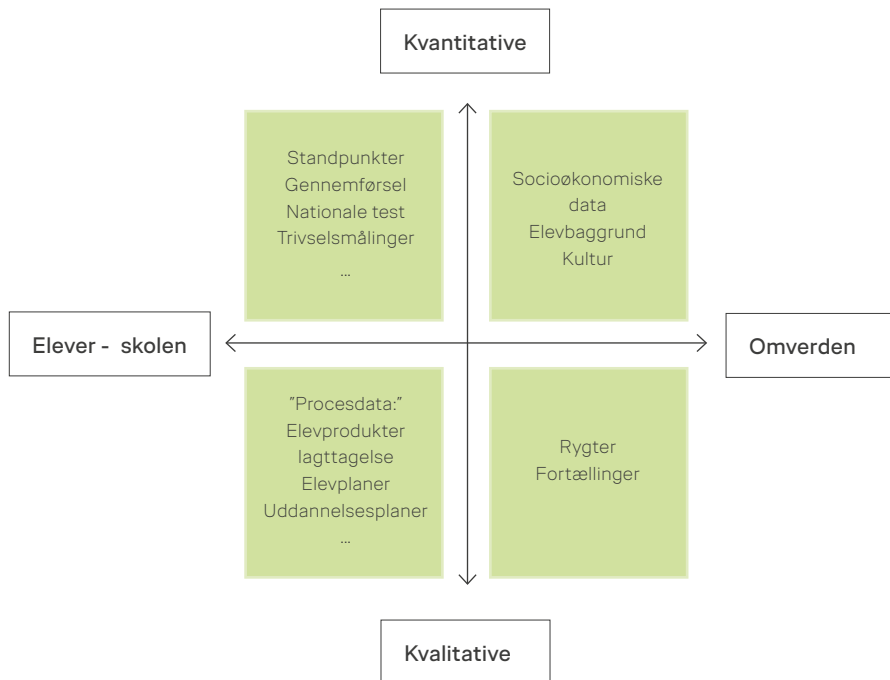
Det er som nævnt en ambition for samtalerne, at de kvantificerede data ikke står alene, men mødes med andre typer data.

Af denne grund skulle skolerne indsende egne fokuspunkter og ved samtalerne inddrage lokal viden.

Det kan derfor være værd at overveje, hvilke former for viden og data, der inddrages i samtalen.

Forståelse af data

I Ontario anvendes et bredt databegreb, der er illustreret i følgende model¹¹:



Udgangspunktet for ovennævnte lærings-samtale var de kvantificerede resultat-data, der er genererede fra det nationale datavarehus. Under samtalen inddrages vejlederens observationer fra praksis i klasserne og hendes medvirken på team-møderne. Det kan siges at være "proces-data", der er indhentet fra den lokale kontekst.

Det socioøkonomiske grundlag for skolen er under ændring på grund af udstykning af parcelhusgrunde i skoledistriktet. Dette drøftes kort under samtalen, men antages ikke at have væsentlig betydning for resultaterne, da der stadig kun er relativt få elever fra de nye kvarterer. Deltagerne i samtalen er enige om at have en vis opmærksomhed på betydningen af disse ændringer.

I invitationen til samtalen nævnes, at "sprog vurderingen i 0. klasse viser, at skolen har en større andel af elever med behov for en særlig eller en fokuseret sprogindsats end normfordelingen samt kommuneniveauet".

Der lægges tilsyneladende hermed op til, at udgangspunktet er skolens resultater i forhold til det kommunale niveau – benchmarking. Der tales dog ikke om dette under samtalen. Samtalens fokus er udelukkende progression – hvorvidt der er sket forbedringer i elevresultaterne i de sidste tre år – og om det er muligt at opnå forbedringer.

Den fjerde "kvadrant" i ovennævnte model drejer sig om at inddrage rygter og fortællinger om skolen som en del af analysen. En del af forældresamarbejdet og arbejdet i skolebestyrelsen vil altid være præget af de fortællinger og rygter, der er om skolen. Dette aspekt indgår ikke i samtalen omkring læseindsatsen, da deltagerne ikke finder, at rygter og fortællinger har betydning i denne sammenhæng.

I den anden halvdel af ovennævnte samtale, hvor temaet var skolens status omkring elevernes trivsel og motivation, indgik samarbejdet med skolebestyrelsen som et centralt omdrejningspunkt med henblik på, at de valgte forældrerepræsentanter i højere inddrages i principperne for god opførsel på skolen.

Data, læring og udbytte?

Ambitionen med dataanvendelsen er som nævnt i overskriften, at en del af kvaliteten i læringssamtalerne er, "når data bruges til at stimulere diskussion, udfordre ideer, gentænke retninger og monitorere fremskridt".

Efter samtalen udtaler skolens ledere bl.a.: "Data gør det klarere, hvad vi taler om. Det giver bund i samtalen". "Data er med til at sætte og fastholde et fokus". "Tiltagene bliver skarpere. "

Skolechefen angiver, at det er en "nødvendighed med denne slags samtaler for at få konkret indsigt i, hvad der sker på skolen",

HAR DET MON NOGET FOR SIG?

”at samtalen har haft en større præcision og skarphed end tidligere statussamtaler” og ”der var meget, jeg ikke vidste om skolen”.

Det ser således ud til, at deltagerne oplever, at data og anvendelsen af data medvirker til fastholdelse af fokus og kan give baggrund for fokuserede indsatser.

I evalueringen af læringssamtalerne i Silkeborg giver 47% af lederne udtryk for, at læringssamtalen har givet anledning til nye målsætninger på skolen. 42% svarer ”hverken/eller”.

Set fra skoleafdelingens perspektiv kan samtalerne antages at have ”effekt” i den forstand, at lederne har oplevet samtalerne som meningsfulde og dermed medvirkende til at skabe et grundlag for kvalificerede beslutninger på den enkelte skole.

Afslutningsvis vil jeg komme ind på to perspektiver, der, efter min vurdering, kunne være interessante at have opmærksomhed på i de kommende år.

(Af-) professionalisering gennem ”blød” styring?

I mange kommuner arbejdes der som følge af skolereformen med forskellige former for læringssamtaler. Intentionen med alle samtaler er - for det første - ”læring begge veje”: at en reel, underøgende samtale medvirker til at danne

baggrund for kvalificerede beslutninger og prioriteringer, både på den enkelte skole såvel som kommunalt og dermed kvalificerer det, som Viviane Robinson har kaldt ”strategisk resurseallokering”.

Strategisk resurseallokering udgør én af fem ledelsesdimensioner i den elevcentrerede skoleledelse¹².

Tanken med læringssamtaler er på denne måde den samme som ved feedbacksamtaler mellem lærer og elev, vejledere og lærer og mellem leder og medarbejder.

En anden intention med læringssamtaler er, gennem rammesætningen af samtalerne og dialogen under samtalerne, at respektere og håndtere deltageres forskellige viden og erfaringer samtidigt med, at samtalerne kan danne baggrund for handlinger, der har betydning og effekt for eleverne. Der arbejdes derfor også i Silkeborg Kommune med dimensionen ”fastsættelse af mål og forventninger”.

I følge Robinson fordrer den ledelsespraksis, der har størst betydning for elevernes udbytte, at lederne har kompetence til ”anvendelse af relevant viden”, ”løsning af komplekse problemstillinger” og ”tillid i relationer”.¹³

Læringssamtaler, der lykkes, vil nødvendigvis forde, at disse kompetencer er til stede.

Hensigten med samtalerne - funderet i Robinsons forskning - er således at styrke



"professionel ledelse af professionelle medarbejdere".

Det kunne dog som et kritisk perspektiv overvejes, om læringssamtaler reelt kan føre til en af-professionalisering af skolens aktører?

Er læringssamtaler udtryk for New Public Management, der i en version 2.0 i stedet for mål og incitamenter er overgået til "blød styring" gennem dialog, men som sådan ikke har ændret på en simpel, rationel styringslogik, hvor et korrekt valgt input medfører bedst muligt output?

En sådan "simpel" styringslogik medvirker ifølge Klaus Majgaard til "forarmelse" af "sprog og samtaler"¹⁴, fordi de fagprofessionelles viden og erfaringer ignoreres og "ikke formår at skabe en mening, som er vedkommende, væsentlig og forpligtende for os"¹⁵.

Klaus Majgaard argumenterer for, at der nødvendigvis fortsat må være simpel styring, men at det er nødvendigt med en reflekteret og transformativ styring.

Det er nødvendigt af to grunde: opgaven i den offentlige sektor er for kompleks til at kunne løses gennem simpel styring og - for det andet - at simpel styring medvirker til demotivering af aktørerne. Det gælder ledere såvel som skolens øvrige medarbejdere.

Den reflekterede styring giver lederne redskaber til at håndtere krydspres og stadig navigere i forhold til mål og effekter¹⁶.

Den transformative styrings grundlag er samskabelse gennem dialog. Det ændrer ikke på, at "styring er samtale"¹⁷, men at det gennem åbenhed er muligt at udvikle reelle "partnerskaber med deltagelse". For Klaus Majgaard er det således ikke et spørgsmål om "blød styring" gennem dialog, fordi der altid vil være styring, men om hvorvidt dialogen er åben og sigter på reelle, langsigtede forbedringer.

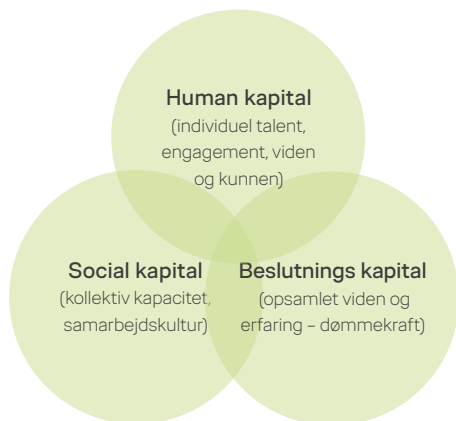
I det perspektiv kan læringssamtaler måske ses som en mulighed for at styrke professionaliseringen af de fagprofessionelle i og omkring skolen. Det fører mig til det andet perspektiv:

Læringssamtaler og professionel kapital

Andy Hargreaves og Michael Fullan argumenterer med begrebet "Professionel Kapital"¹⁸ i bogen af samme navn for en tænkning, der kan indfange de kvaliteter, der har dannet baggrund for succesfulde skoler og skolevæsener.

HAR DET MON NOGET FOR SIG?

Professionel kapital består af:



Læringsamtalerne mellem skoleafdelingen og skolens ledelser - hvis de lykkes i henhold til det beskrevne formål - indtager dele af alle tre kapitaler. Fokus har overvejende været på opbygning af den sociale kapital med henblik på at styrke beslutningskapitalen. Det vil være afgørende for opbygningen af professionel kapital på ledelsesniveau i kommunen, at der er rum for dømmekraften, at der opbygges kollektiv kapacitet samt at engagementet fortsat bevares med fokus på de færdigheder, der er påkrævet for at kunne lykkes med arbejdet.

Der findes endnu ikke danske måleredskaber, der kan afdække kommunal status på professionel kapital¹⁹. Det kunne være interessant med henblik på at følge og udvikle professionaliteten blandt fagprofessionelle ledere og medarbejdere.

Har læringsamtaler betydning for eleverne?

Afslutningsvis bør vurderingen af, hvorvidt læringsamtaler "har noget for sig" (altid) vurderes ud fra, om de i sidste ende vil have betydning for elevernes læring og trivsel og dermed også deres udbytte af skolen.

Det kan der naturligvis ikke svares konkret på. Der kan ikke antages en simpel korrelation mellem læringsamtaler og effekt for eleverne.

Som nævnt kan intentionen med læringsamtaler ses som led i at styrke - og styre - en elevcentreret skoleledelsespraksis. Viviane Robinson understreger, at der ikke er en kausalitet mellem de fem ledelsesdimensioner og de tre ledelseskompetencer til "undervisning og læring af høj kvalitet". Omvendt viser forskningen, at "lederne kan have betydelig indflydelse på elevernes sociale og faglige præstationer".²⁰

Læringsamtalerne kan i dette aspekt ses som et eksemplarisk forsøg på at opbygge den viden og kapacitet hos deltagerne, der gør, at der kan træffes de bedst mulige beslutninger på et kvalificeret grundlag.

Det kan antages at være til gavn for eleverne.

Litteraturhenvisninger

- ¹ Folkeskolereformens tre mål og – mere konkret - De fire ”operative resultatmål” (F.eks.: andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år)
- ² Ugeskemarevolutionen er en måde at strukturere skemaet og elevernes arbejde med opgaverne på. Fokus er, at eleven kender sine opgaver og kan vælge hvornår de skal laves i løbet af ugen. Målet er bl.a. at styrke motivationen og samtidig give læreren mulighed for at have tid til de elever, der har størst behov.
- ³ http://www.emu.dk/sites/default/files/UVM%20Skoleledelse_WEB.pdf
- ⁴ Kortlink: kortlink.dk/n4zh
- ⁵ *Ibid* side 11
- ⁶ Specifikke, Målbare, Accepterede, Resultatorienterede, Tidsbestemte
- ⁷ Se f.eks. Robinson, Vivian (2015): kap 6 i ”*Elevcentreret Skoleledelse*”, Dafolo
- ⁸ Bjerg, Helle og Vaaben, Nanna (red.) (2015): ”*At lede efter læring*” Samfundslitteratur, side 46
- ⁹ *Robinson 2015* side 44ff
- ¹⁰ <https://www.uddannelsesstatistik.dk/>
- ¹¹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin5.pdf>
- ¹² *Elevcentreret Skoleledelse*, kapitel 1
- ¹³ *ibid.*
- ¹⁴ *Offentlig styring*, Majgaard 2013, side 21
- ¹⁵ *ibid.*
- ¹⁶ *Ibid.*, kap. 8 og 9
- ¹⁷ *Ibid.*, side 29
- ¹⁸ Fullan og Hargreaves (2016); ”*Professionel kapital*”, Dafolo.
- ¹⁹ Gymnasieskolernes lærerforening har dog udviklet et redskab til brug for det enkelte gymnasium <http://www.gl.org/uddannelse/professionel-kapital/Sider/Professionel-kapital-paa-gymnasieuddannelserne.aspx>
- ²⁰ *Elevcentreret skoleledelse* side 32

Hjælp, skal vi også have en **datadreven skole!**





Johanna Kristensen er cand.pæd. og pædagogisk leder på Niels Ebbesen skolen i Skanderborg kommune

Der opstår ofte misforståelser, når man nævner datadreven skole til undervisere. Traditionelt har skolen brugt hårde data, som standardiserede tests med resultater som bestået/ikke bestået eller karakterer. Samfundet og medierne bruger data til at sammenligne skoler eller lande med hinanden. Udtrykket "datadreven skole" har derfor fået en negativ klang i den pædagogiske verden. Denne artikel prøver at belyse, hvad data og evidens egentlig er, og hvordan og hvorfor det er vigtigt, at vi er opmærksomme på brugen af kvalificeret data i læringsprocesser.

Ifølge undervisningsministeriet skal undervisningen møde den enkelte elev, og undervisningen skal varetages af kompetente lærere. Der skal arbejdes med målstyret læring, hvor undervisningen planlægges og gennemføres med udgangspunkt i, hvad de enkelte elever skal lære.

Forventninger til det pædagogiske personale

Skanderborg kommunes forventninger til skoleledelsen er, at ledelsen i højere grad er tættere på kerneopgaven. Skolens pædagogiske ledelse skal være med til at udvikle en læringskultur med klare mål og have høje forventninger til det pædagogiske

HJÆLP, SKAL VI OGSÅ HAVE EN DATADREVEN SKOLE!

Skolen er fyldt med data.



personale og elever. Det forventes, at den pædagogiske leder skal involvere sig og deltage i udvikling og evaluering af undervisningens indhold og metoder.

Forskningen viser, at ledelsens aktive involvering i udvikling og evaluering af undervisningens indhold, metoder og praksis kan være med til at løfte elevernes præsentationer. Undervisningsfokuseret ledelse indebærer en direkte deltagelse i udvikling af undervisningspraksis. Den pædagogiske leder kan f. eks. deltage i klasseobservationer og give feedback på lærernes undervisningsstil. Hun kan også give faglig sparring til lærere om konkrete undervisningssituationer, brugen af data eller sørge for adgang til rådgivning og materialer.

John Hattie påpeger flere pædagogiske tiltag, der giver en stor effekt i forhold til læring. Hattie fremhæver klare forventninger til eleven og lærerens rolle som de to vigtigste tiltag, derudover præsenterer han seks vejviser til fremragende undervisning:

1. Læreren er en af de stærkeste påvirkningsfaktorer, når vi taler om elevernes læring
2. Læreren skal være påvirkende, vejledende, omsorgsfuld, aktiv og passioneret engageret i læringsprocessen
3. Lærere må være bevidste om hver enkelte elevs viden og kunnen, for at kunne give meningsfuld og hensigtsmæssige feedback
4. Lærere og elever må kende læringsmålene og tegn på læring. Forventningsafklaring i forhold til "Hvor er du på vej hen?", "hvordan klarer du?" og "hvor skal du hen herfra?", skal være klar og synlig for eleven
5. Læreren må bevæge sig fra enkeltideer til mange forskellige ideer, f.eks. ved hjælp af SOLO-taksonomi
6. Ledelsen skal sammen med lærerne skabe en skolekultur, hvor fejl bydes velkommen, og hvor man kan føle sig tryk ved at lære og udforske viden og forståelse. Der skal fokuseres på tillid, ansvar og anderkendelse

Der skal fokuseres på at skabe øget læring og trivsel hos alle børn og unge. Lærere må være bevidste om elevens viden og kunnen for at kunne stille mål-bare, realistiske og præcise læringsmål for eleverne. Eleven og læreren skal have en fælles forventningsafklaring. Det øger elevens motivation og lyst til at lære, og dér kan refleksiv brug af data betyde en afgørende forskel.

Evalueringskultur og brugen af data i Ontario Canada

I efteråret 2014 havde jeg mulighed for at besøge Toronto og opleve det succesfulde paradigmeskifte, som Ontario i løbet af de sidste tolv år har gennemgået. Vi kan finde mange paralleller med den canadiske og den danske skolereform, og vi kan blive inspireret af nogle af de tiltage, Ontario har haft succes med.

I Ontario var det tydeligt, at en velfungerende samarbejdskultur blev prioriteret højt. Lærere blev opfordret til at analysere og udvikle deres didaktiske praksis.

Gennem refleksion ville lærere udvikle dybere pædagogiske forståelse, som i den sidste ende ville påvirke elevernes læring på en positiv måde.

Medarbejdere skulle have et fælles resultatorienteret fokus. Alle i teamet skulle deltage i en proces, hvor de reflekterer over elevens forudsætninger og status med hjælp af data (data kan være alt fra iagttagelser til testresultater). Teamet skulle samarbejde om at opnå de forventede resultater. Der skulle stilles læringsmål for eleverne og evalueres under hele forløbet. Data Rich/Information Poor, DRIP- syndromet, skulle minimeres og data skulle bruges refleksivt i de professionelle læringsfællesskaber. Data skulle især bruges til at fokusere på elevernes progression i forhold til de stillede læringsmål.

Michael Fullan taler om "Putting faces on the data". Han beskriver, at den formative/kvalitative evaluering er vigtigere end den summative/kvantitative evaluering. Data er ikke kun tal, der skal analyseres, men der skal fokuseres på hele læringsprocessen.

Michael Fullan fremhæver også den samarbejdende kultur, herunder læringsledelse (Leadership from the middle) og opbygning af kapacitet, når han taler om den succesfulde reform i Ontario. Han påpeger tre felter, der er vigtige for at sikre læring og progression blandt eleverne.

1. Lederen skal være med til at fokusere på dybere læring, hvor der er klarhed over læringsmålene for eleverne, og hvor man fokuserer på pædagogikken og didaktikken og brugen af forskellige undervisningsmetoder. Dette skal ske gennem velfungerende professionelle læringsfællesskaber (PLF)
2. Skolen skal have en klar vision og retning. Der skal være klare formål med de indsatsområder skolen vælger
3. Samtidig skal der udvikles et miljø, hvor der først og fremmest findes intern ansvarlighed

Professionelle læringsfællesskaber – PLF

Richard DuFour beskriver PLF som sikring af elevens læring, en samarbejdende kultur og fokusering på resultater (data). DuFour fokuserer på paradigmeskiftet fra undervisning til læring, og hvordan skolen skal være opmærksom på, at læring skal være

HJÆLP, SKAL VI OGSÅ HAVE EN DATADREVEN SKOLE!

Data skal være gyldige og troværdige.



for alle. Han har defineret tre spørgsmål, som PLF skal reflektere over for at sikre læring blandt alle elever:

1. Hvad skal eleverne lære?
2. Hvordan sikrer vi, at eleverne har lært det de skal?
3. Hvordan støtter vi elever, som har udfordringer?

Ifølge Viviane Robinson bør ledelse af de professionelle læring og udvikling prioriteres højt, da den har en stor virkning på elevernes læring. Lederen kan gøre en forskel for elevernes læring ved at fremme og deltage i deres læreres faglige læring og udvikling. Lærrelæring skal være en kollektiv bestræbelse, bl.a. fordi et velfungerende professionelt læringsfællesskab tilfører analysen og løsningen af konkrete undervisningsproblemer større mangfoldighed, og hjælper dermed lærerne af fællesskabet med at frigøre sig fra deres selvbegrænsende antagelser og praksisser. Samtidig bliver sammenhængen i undervisningen styrket og lærernes faglige læringsmuligheder kan blive mere produktive.

Synlig lærende elev

For at kunne reflektere over hvad eleven skal lære, er det meget vigtigt, at man kan dokumentere, hvor eleven er i sin læringsproces. Den grundlæggende forudsætning er, at lærere udvikler en praksis, hvor alle elever er stand til at evaluere deres egen læring. Der er ofte en tendens til, at vigtige evalueringsbeslutninger træffes af lærere uden elevernes involvering. Den primære funktion for evalueringen er at generere feedback, hvorudfra eleverne kan vurdere, hvor de er henne, hvor de skal hen og hvad deres næste skridt er.

Her kan data, som elevprodukter og iagttagelser sammen med klare og tydelige læringsmål og tegn på læring, være en hjælp til at bekræfte eller fremme elevernes læring.

Læreren skal give eleverne mulighed for at være involveret i vurderinger af deres fremtidige præstationer, fordi elever med en veludviklet evalueringskultur er mere motiverede til at lære.

Derudover er tydeliggørelse af læringsmål, synliggørelse af elevens progression, samt høje, men passende forventninger til eleven afgørende i læringsprocessen, så eleven kan påtage sig udfordrende opgaver med succes.

Klarhed omkring læringsmål og tegn på læring er kun mulig, hvis læreren ved, hvor eleverne befinder sig i læringsprocessen.

Det er vigtigt, at læreren har evidens for, hvad man kan forvente af eleven, inden man opstiller nye mål og forventninger. Det er også meget vigtigt, at læreren kan beskrive og diskutere progression frem for præstation, samtidig med at læreren skal udvikle elevens kompetencer til at identificere og beskrive deres egen progression.

Selvevaluering og kammeratevaluering har også en meget stærk virkning på elevens udvikling, og det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at reflektere over egen læring.

Data i skolen

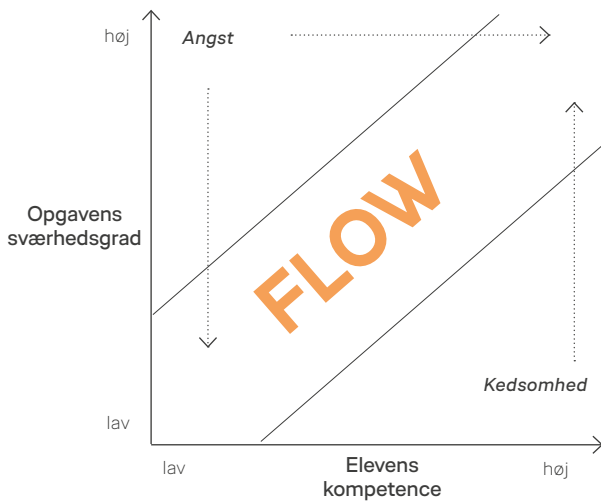
Skolen er fyldt med data. Der findes mange former for evidens, der kan være nyttige som basis for undervisning og læring. Der findes forskellige tests og prøver, hvor elevens resultater kan sammenlignes med andres. Der findes også tests og prøver, hvor man kan måle elevens fremgang og progression. Der findes data, som læreren samler gennem formative evalueringer og iagttagelser i klassen, og data som findes i elevernes evalueringshæfter eller på elevens læringsplatform, hvor eleverne evaluerer deres indsats i forhold til opstillede læringsmål og tegn på læring.

Forskellige typer af data:

1. Testresultater, karakterer, kvantitative målinger (f.eks. fremmøde) mv.
Denne type data er let at samle og fremvise. Denne type data fremhæver det, der lykkedes eller ikke lykkedes, og fortæller næsten aldrig noget om, hvordan resultatet opstod. Test resultater er lette at forstå, men kan ikke stå alene. De fortæller intet om, hvordan eller hvorfor resultatet er blevet opnået
2. Før- og eftertests. Typisk er der tale om en start- og en slutttest eller en opgave, hvor resultater kan sammenlignes med hinanden, og hvor man kan måle progressionen
3. Baggrundsviden. Det er vigtigt, at det pædagogiske personale på skolen er klar over de udfordringer, eleven kan have udenfor skolen. Elevmappen indeholder vigtig viden om elevens familiebaggrund, mødereferater, indsatser og handleplaner mv.
4. Kvalitative evalueringer, som elevplanen, portefølje, projektudtalelse
5. Iagttagelser i undervisningssituationen, elevprodukter mv.
6. Elevernes meninger
7. Synlige og tydeligere målsætninger, læringsmål, tegn på læring og elevernes ejerskab til dem
8. Al information der understøtter læring

I stedet for at tale om data, vil jeg hellere tale om information, der gavner elevens læring.

HJÆLP, SKAL VI OGSÅ HAVE EN DATADREVEN SKOLE!



Kilde: <http://kreativbarndom.blogspot.dk>

I min optik er det ikke vigtigt, at vi etablerer "data walls", eller at vi regner effektstørrelsen ud af vores testresultater. Det vigtigste er, at vi er opmærksomme på data, der hjælper eleven til at lære. Målet med at bruge relevant, kvalificeret data er at opnå en formativ evalueringspraksis i klasserummet, hvor elevresultaterne/produkter mv. tages frem, fortolkes, anvendes af lærere og elever for at øge eleveres motivation, og at give eleverne en mulighed for at tage ejerskab over de næste opstillede læringsmål.

Kvalificeret brug af data giver også feedback til læreren og gør det lettere for hende at selvevaluere sin undervisning,

være kritisk og justere undervejs. Læreren kan bruge data til at få et billede af, hvordan undervisningen er gået og blive mere bevidst om, hvad der virker.

Det kan være svært at bedømme, hvilke data der kan bruges. Data skal være gyldige og troværdige. Resultaterne af en evaluering er troværdige, når tilsvarende evaluering giver ensartede resultater. Man skal dog huske, at ingen resultater er fuldstændigt sikre, og at undervisere altid bør være parate til at sætte spørgsmålstejn ved resultaterne. Der skal fortsat lægges vægt på iagttagelserne og fortolkningerne.

I Ontario var mottoet "All kids can learn", og det var tydeligt, at ved hjælp af en samarbejdende kultur, tydelige forventninger og kvalificeret brug af data, kunne lærerne møde elevernes ståsted og motivere dem til at lære mere. Det var tydeligt, at data blev brugt til at planlægge

en læringsproces, hvor elevens kompetencer og opgavernes sværhedsgrad mødtes, og mange elever oplevede FLOW i undervisningssituationer. Samtidig var det lettere for lærere og den pædagogiske ledelse at leve op til de mange forventninger, som reformen stiller.

All kids can learn.



Referencer:

Ansel-Henry, Pauline. (2014). *Pixi om elevcentreret ledelse*. Center for Udvikling af folkeskolen, Inklusionsteam.

EVA, Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring*. Rosendahls.

Fullan, Michael (2007). *The New Meaning of Educational Change*. 4. udgave. Teachers College Press.

Hattie, John. (2014). *Synlig læring – for lærere*. 1. udgave, 6. oplæg. Dafolo

Robinson Viviane. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. 1. udgave, 1. oplæg Dafolo.

Sharratt, Lyn & Fullan, Michael. (2012) *Putting faces on data*. A joint publication.

Stollenwerk, Debra (ed.) (2009) *The Principal as Data-Driven Leader*. Corwin Press.

Educational Leadership: May 2004 | Volume 61 | Number 8. *Schools as Learning*

Communities. Pages 6-11; Richard DuFour: "What Is a Professional Learning Community"

Bodil Nielsen: "Læringsmål i praksis" (2012)

www.eva.dk

www.michaelfullan.ca

www.skanderborg.dk/Borger/Boern-og-unge/Synlig-LAering

Forskningsbaseret viden om pædagogisk ledelse (august 2014).

Udgivet af: Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College. www.uvm.dk



Big Data, Analytics, Læring og Uddannelse - et kritisk blik



Thomas Ryberg er Ph.d og professor mso ved e-Learning Lab - center for brugerdreven innovation, læring og design, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Begreber som Big Data og Learning Analytics er begyndt at cirkulere inden for undervisningsverdenen, og der er store forhåbninger og forestillinger om, hvilke positive forandringer, det vil medføre for uddannelsessektoren. Samtidig lader det til, at forståelsen af, hvad Big Data og Learning Analytics er og kan, er mere vag og tåget, end de store forhåbninger og forestillinger lader ane. I artiklen vil jeg derfor kaste et kritisk blik på vores forestillinger om uddannelses-teknologier i almindelighed, og Big Data og Analytics i særdeleshed.

Jeg vil gerne starte med at takke for invitationen til at skrive en artikel til dette nummer om datainformeret læringsledelse. Egentlig burde jeg have takket nej, for artiklen er ikke peer-reviewet eller skrevet i et tidsskrift, der figurerer på den danske bibliometriske forskningsindikator. Når jeg indberetter den til PURE (det system alle danske forskere skal indberette deres publikationer til), må den indberettes som formidling. Det er sådan en kategori, der

fylder i skåltalerne, men ikke rigtig bliver målt på eller tæller. Det betyder også, at når den årlige publikationshøst og optælling går i gang, og vi hver især får tilsendt en oversigt over, hvor mange BFI-point vi har scoret i året, der gik, så tæller denne her ikke med. Det betyder ligeledes, at den videngruppe, jeg er en del af, ikke får X antal kroner ind på kontoen – og det er jo ikke så godt. PURE systemet er ellers interessant. Her findes data og metadata

Hvad, der ofte har bekymret mig, er, **hvor uproblematisk Big Data er blevet bragt ind i legen.**



om alle danske forskeres publikationer samt adgang til nogle af artiklerne. Her ligger meget viden gemt, og man kunne sagtens forestille sig, at det kunne bruges til analyser, til at følge andre forskere, følge fagområder og andet interessant. Mest bliver det nu brugt til at tælle med. Og kontrollere med. Hvor mange penge skal universitetet have, hvor meget har den enkelte forsker produceret. Masser af interessante data ligger der, men de bliver næsten udelukkende brugt til politisk-administrative formål og har samtidig – på godt og ondt – skabt en ekstrem gennemsigthed i forhold til den enkelte enhed eller medarbejders produktion. Vidensbasen hed det først her på AAU. Man skulle lægge sine artikler ud til glæde for offentligheden. Det er underligt, som it-systemer har det med at blive solgt på én måde men blive brugt på en helt anden måde. Som om de gode indledende intentioner er blevet inficeret og overtaget af en mere invasiv art. Denne art skal vi vende tilbage til, for selvom det indledende kunne lyde

som et sidespring, så er det ingenlunde tilfældet. Desværre, kan man måske sige ...

Hvad, jeg gerne vil sætte et kritisk lys på i denne korte artikel, er ikke så meget datainformeret ledelse, som det eksisterer, men snarere på de forestillinger, der cirkulerer omkring data og uddannelse, såsom Big Data og Learning Analytics. Dette fordi jeg mener, at vi nok i øjeblikket opererer mere på og ud fra forestillinger om, hvad data (måske) vil kunne gøre, mere end solid, empirisk (datafunderet) viden om, hvad data faktisk kan (hvilket i sig selv jo er lidt ironisk). Dette er dog på mange måder ikke nyt inden for uddannelse og it eller hvad, vi kan kalde EdTech (educational technology). EdTech er et område, der er gennemsyret af en næsten naiv teknologitiltro, og hvad nogle refererer til (på engelsk), som præget af 'solutionism'. Det er et område, der også i stigende grad bliver kritiseret for ikke at forholde sig politisk og kritisk til teknologierne (se f.eks. (Jones, 2015; Selwyn, 2014)). Artiklen er derfor også bevidst mere polemisk, provokerende og ensidet, end den kunne være, men alvorligt talt tænker jeg, at debatten har brug for en patvrider.

Jeg skal måske lige indskyde, at jeg ingenlunde er maskinstormer. Jeg er professor mso på AAU, og har siden 2004 arbejdet med it og læring. Jeg arbejder dog ikke med big data og learning analytics som sådan (eller særligt kvantativt i det hele

taget), så jeg kan måske mest ses som it-og læringsforsker med et islæt af irriterende sociolog, ("har I tænkt over det med socialklasse..."), der kan anlægge et kritisk blik på de forestillinger, som omvikler data og uddannelse. Lad os starte med Big Data.

Vi kører den ind med Big Data

Jeg har efterhånden hørt en del folk tale om Big Data i forskellige sammenhænge, og hvad, der slår mig på tværs af disse, er, at folk ofte kun har en meget ringe ide om, hvad Big Data er. Det bliver ofte til retorisk tryllestøv, hvor en tåget forestilling om masser af data og nogle algoritmer (som endnu færre ved, hvad er) på en eller anden måde kan skabe større indsigt, sikker viden, grundlag for beslutninger og gerne 'in the cloud'. Dette ofte krydret med anekdoter om, hvordan Google kan forudsige influenza (hvilket senere har vist sig ikke at være tilfældet (Kennedy, 2015)). Hvad, der ofte har bekymret mig ved dette, er, hvor uproblematisk Big Data er blevet bragt ind i legen. Når nu i realiteten de færreste faktisk forstår, hvad en database er, og kun få formår at bruge Excel effektivt, hvordan kan det så være, at man skødesløst kan kaste et – faktisk relativt kompliceret – koncept som Big Data på bordet, og alle nikker, synes det lyder top nice og "vi kører den ind med Big Data" (eller som minimum – "det er ikke noget, vi gør i lige nu, men vi skal helt sikkert..."). Her vil jeg pege på to ting: Dels at Big Data er et godt eksempel på en 'socio-teknisk forestilling' (socio-

technical imaginary) og dels, at det passer godt ind i den stærke 'solutionism', der omgærdter EdTech-området. Men hvad er en 'socio-teknisk forestilling' så? Og her bliver det lidt kompliceret, for det er som Williamson, 2015 skriver:

"[...] a collectively held, institutionally stabilized, and publicly performed vision of a desirable future that is animated by shared understandings of forms of social life and social order and made attainable through the design of technological projects. Such futures are produced by particular social groups within specific social contexts, and they are also projected through the design of particular kinds of technologies to express a view of particular futures in which those kinds of technologies are imagined to be integral, embedded parts." (Williamson, 2015, p. 2)

Det er altså en kollektiv forestilling eller vision om, hvordan bestemte teknologier vil komme til at påvirke en social praksis (f.eks. ledelse i skolen eller brugen af læringsplatforme i klasseværelset). Det er ligeledes forestillinger, som promoveres af

Uddannelse er gået i stykker, og teknologi kan fikse det.



Mange steder, og det glemmer vi ofte i Danmark, er uddannelse Big Business.



bestemte grupper og særlige teknologier, der fremhæves. Jeg synes, det er rimeligt at sige, at mange af de diskussioner, vi har om data i relation til ledelse og læring lige nu, befinder sig i det område, hvor vi forestiller os ønskværdige fremtidige scenarier for, hvordan data og algoritmer vil få en positiv rolle og markant forbedre ledelse, læring etc. Og når jeg skriver 'positivt' og 'forbedre', så er det fordi, at vi har en stærk tro på, at nye teknologier løser problemer og automatisk vil medføre forbedringer. Dette særligt inden for uddannelse, hvor der altid har været en stærk tiltro til teknologien.

Solutionism

Uddannelses-teknologier forstås typisk som positive 'disruptors' og game changers, der vil afstedkomme et radikalt paradigmeskifte. Det har været tilfældet for radio, tv, web, Learning Management Systemer (LMSer), mobiler, web 2.0, Ipads, Massive Open Online Courses (MOOCs) og nu big data og learning analytics. Audrey Waters har kaldt det Silicon Valley narrativet eller den Californiske ideologi, og det promo-

verer en ganske bestemt fortælling; nemlig at 'uddannelse er gået i stykker, og teknologi kan fikse det' (Watters, 2015). Fortællingen er, at uddannelse er i stykker eller har et næsten uoverkommeligt problem, som kun kan ordnes med et teknologisk fix. Heldigvis står der en lang række af både start-ups og etablerede virksomheder klar til at løse disse problemer. Det lover de at gøre mere effektivt, på mindre tid og for færre penge. Det er et argument, der giver kriller i maven på de politiske aktører, fordi ofte betyder 'i stykker' ikke, at det egentlig er i stykker, men at man gerne vil spare og gøre det samme billigere. Det lyder imidlertid ikke pænt, at der skal spares på uddannelse, så der skal chokolade på broccolien. Det kommer der ved at italesætte teknologien som et nyt læringsparadigme. En 'game changer', der radikalt vil forandre, hvordan vi lærer og underviser. Denne bølge er oftest drevet af progressive læringsinteresserede (som mig selv), der gerne vil fremme studerendes selvstyring, medbestemmelse, samarbejde, videnskonstruktion og ser nye teknologier som middel til at realisere særlige pædagogiske idealer (idealere, der har mange, mange år på bagen) – fra 'sage on the stage to guide on the side' og som opgør med transmissions- eller påfyldningspædagogik. På denne måde opstår en lidt uheldig alliance eller treenighed mellem industri, politik og forskning, hvor hver aktør har sine egne motiver, der sagtens kan være indbyrdes modstridende, men hvor de kan finde sammen under

fanen om teknologi som kilde til en positiv og rationel forbedring af det eksisterende, der løser en række problemer. Aktørerne kan hver især bidrage til at producere og spejle sig i de socio-tekniske forestillinger, der cirkulerer, og ser særligt deres egne motiver og mål afspejlet heri. Der skabes således nogle socio-tekniske forestillinger, der er rummelige og vage (floskuløse) nok til, at alle kan se sig selv i dem, og som samtidig lover snarlig, radikal forandring. Problemet er bare, at forandringer inden for uddannelse tager lang tid. Det kræver masser af træning, kurser, ressourcer, omtænkning, forandringer af praksis, organisationsændringer osv. Heldigvis står der hurtigt en ny teknologisk landvinding klar, der kan overtage de forhåbninger, der var investeret i den forrige teknologi, men endnu ikke realiseret på det niveau, som man havde håbet. Måske vi ikke fik den papirløse skole med laptoppen, men tablets derimod...

Dertil kommer, at teknologierne ofte bliver brugt til at løse helt andre problemer end dem, som man indledende havde forestillet sig eller dem, man i hvert fald sagde, man indførte teknologien for at løse. Det, kan vi kalde den administrative politiske glidebane.

Fra A til B...eller fra A til Administration

I 2005 udgav OECD en rapport om e-læring. Den konkluderede blandt andet, at de nye LMSer og e-læring havde haft større administrativ gennemslagskraft end

pædagogisk. LMSer var blevet rullet ud, men havde haft mere indflydelse på administrationen end undervisningen. Er det ikke vildt? Nyt læringsparadigme, øget samarbejde, mere aktiv og studentercentreret læring var de pædagogiske grunde til at implementere dem. Nu lyder det ofte blandt EdTech forskere, at LMS'erne er konserverende, instruktivistiske og har forvandlet sig til informations-siloer, som mestendels bliver brugt til at uploade powerpoints og holde styr på eksaminer, karakterer og stamdata ... Men det er, hvad der ofte sker. Tilbage til PURE eksemplet i indledningen. Vidensdatabasen, som blev tællemaskinen. Som altid skulle have været tællemaskinen (men som nogle bibliotekarer bravt har kæmpet for også skulle blive andet). Det lader til, at de gode intentioner og skåltalerne om åben adgang til viden, læring, uddannelse og pædagogik hurtigt må se sig overhalet indenom, bagom, udenom eller ovenom af et administrativt-ledelsesmæssigt fokus, og det bliver pludselig nogle helt andre problemer, der skal løses. Ofte ledelsens kvaler med at levere data til deres ledelser

Data kræver analyse og viden, et spørgsmål eller undren, der guider svømningen i datahavet.



Der ligger altid nogen implicitte antagelser om, hvad læring, viden eller progression er i softwaren og algoritmerne.



– og de til deres ledelser over dem. I den optik er det ekstra interessant, at det eksempel, jeg oftest støder på med Learning Analytics, handler om at forudsige og undgå frafald (drop-out). Særlige mønstre i data kan være tegn på, man ikke gennemfører et kursus eller en uddannelse, f.eks. at man ikke logger ind eller læser sin velkomstmil. Det kan softwaren spotte, og nogen kan reagere på det. Det er alt sammen meget fint, men hvad har det med analyse af læring at gøre? Det lyder mere som et indgreb for at undgå, at man spilder for mange ressourcer på en studerende eller for at fastholde den lille omvandrede pengesæk. Fordi mange steder, og det glemmer vi ofte i Danmark, er uddannelse Big Business. Og teknologier udvikles for at fastholde og udbygge den forretning. Vi kan også skele til Danmark og nationale tests. Et redskab for lærerne til at forbedre undervisningen var ét af argumenterne. Jeppe Bundsgaard har lige argumenteret for, at det duer testene ikke

særlig godt til, og at de kun måler ganske snævre aspekter af meget mere komplekse og bredspektrede kompetencer. Det er jo noget hø, men måske har vi bare brug for mere data?

More data is needed...

Hvordan finder man bedst en nål i en høstak? Angiveligt ved at hælde mere hø på! Samt græs, blade, dæk og pindsvin. Kan du ikke se skoven for bare træer, så plant flere! Lige præcis sådan oplever jeg nogle gange, at Big Data og analytics mantraet lyder. Der er noget overbevisende ved data, ved grafer, ved tal, ved målinger – jo flere jo bedre. Jeg kan selv blive helt betaget af et Google Web Analytics Dashboard. Det fortæller mig, at der er kommet syv unikke brugere fra Uruguay, de har tre forskellige exit pages, men alle er kommet ind via søgeordene 'Donkey Rio Brennenhofer'. Det kan jeg se næsten live! Hvis jeg kunne koble det med, hvad der trender på Twitter i Uruguay og suge alle posts og likes på 'donkey' på Facebook og Instragram, så ville det være helt vildt ikk'? Problemet er, at mange og meget heterogene data ikke er nemme at overskue eller meningsfulde per se. Hvis vi nu forestiller os, at vi måler alt muligt om eleverne i et klasseværelse, vil det så være sådan, at en lærer lige ville kunne kigge på et dashboard med nogle grafer, og så vil det give et overblik? Et grundlag for handling og beslutning? Data kræver analyse og viden, et spørgsmål eller undren, der guider svømningen

i datahavet. Det kræver også viden om, hvordan data indsamles, hvordan et evt. program repæsenterer og udvælger data, og hvilke data der ikke indsamles. Nogle gange virker metaforen om big data og analytics som et ordnet kontrolbord, hvor en lind strøm af data tikker ind foran den rationelle, kompetente operatør, der kan agere med visdom på de mange inputs. Jeg vil foreslå et billede, hvor man overrækker en person 48 katte i hver sin snor og siger 'god tur'.

Vi skal også huske på, at data ikke er neutrale eller objektive. Hvis vi skal måle noget og bruge data, så skal vi vide hvad, og hvorfor, vi måler. Der ligger altid nogen implicitte antagelser om, hvad læring, viden, progression er i softwaren og algoritmerne. Som der klogt står i EVA rapporten, så kan, skal og bør de kvantitative, digitale data ikke stå alene. Problemet er, at det kommer de bare hurtigt til. De er nemt tilgængelige, og de synes også at sige noget. De er lige til at sende opad i systemet, og der kan laves ranglister. Ranglister er gode, for der er altid nogen, der klarer det dårligere. Selvom alle skoler er blevet bedre, så kan man ikke se det på ranglisten. Der er stadig nogle, der er dårlige, og som må arbejde hårdere. Barren kan hele tiden hæves, uden deltagerne opdager, de bliver nødt til hele tiden at hoppe højere for at være gode nok.

Et andet problem er, at data og målinger ikke bare måler eller registrerer adfærd.

De skaber adfærd. 'Teaching to the test' er en af de problematikker, der bliver fremhævet. Selvom tests er forsimplede ifht at måle, hvad f.eks. læsekompetence er, så bliver det måske hurtigt den fremherskende metrik og både elever, lærere og ledere kan fristes til at overfokusere på og træne lige præcis de aspekter af læsekompetencen, som lettest kan måles. Hvad sker der, når vi indfører flere og flere metrikker i klasseværelset? Giver det os større indsigt, eller kommer det til at indsnævre vores forståelse af viden, læring, kompetence og progression?

Afsluttende

I øjeblikket er ideer om Big Data og Learning Analytics i høj grad noget, der cirkulerer som socio-tekniske forestillinger, og der er ingen tvivl om, at der cirkulerer lige så store forventninger og hypede forestillinger om, hvordan det vil forbedre både læring og uddannelse. Det gør der sådan set hele tiden inden for EdTech området, og det gør der, fordi forskellige grupper har interesse i det, hvis man skal se lidt kynisk på det. Politikere skal være handlekraftige og forandre, industrien skal

Ranglister er gode, for der er altid nogen, der klarer det dårligere.



Et andet problem er, at **data og målinger ikke bare måler eller registrerer adfærd. De skaber adfærd.**



sælge, forskere have forskningsmidler og skolerne skal konkurrere mod hinanden om at være teknologiske frontløbere. For ingen af grupperne duer det åbenbart at sige: 'det kommer til at tage tid og menneskelige ressourcer, koste penge, og det vil ikke være en gigantisk revolution, men et lille skridt på vejen', selvom særligt forskerne godt ved, at det er tilfældet. Så ja, der skal nok komme noget spændende ud af både Big Data og Learning Analytics, men ikke så meget som vores forestillinger foregøgler os og måske noget helt andet end det, vi troede.

Vi skal sørge for at udvikle en mere kritisk-reflekteret tilgang til digitale teknologier, læring og uddannelse. I det hele taget. Men jeg har også nogle særlige bekymringer omkring Big Data og Learning Analytics. Jeg bliver dybt skeptisk og forundret, når noget, der faktisk er sindssygt kompliceret, cirkulerer som noget selvfølgeligt og åbenlyst. Det gælder dels i forhold til data og algoritmer, men lige så vel i forhold til

begreber som kompetence, læring, viden, udvikling og progression. De sidste er dem, jeg kender bedst, og de er vanvittigt komplicerede og svære at begribe – endnu vanskeligere at omsætte til meningsfulde metrikker. Data og algoritmer behandles nærmest som tryllestøv. Vi er overbeviste om, at de kan en masse, men vi har – generelt i offentligheden – ret ringe forståelse af, hvad de er, og hvilket arbejde og omtanke, det kræver at udvikle gode, solide og meningsfulde værktøjer til analyse af læring. Det på trods af, at det er et felt, der har eksisteret i mange årtier, blot under navne som adaptiv læring, educational data mining m.m., men nu har fået en stærk renaissance under det mere persuasive, men alligevel vage og rummelige, Big Data og Learning Analytics banner. Det vage giver rum for de socio-tekniske forestillingers vilde ridt, og at vi alle selv kan se positive, forestillingsmæssige koloniseringer af fremtiden. Det er der en positiv forandringskraft i, men vi skal også tænke os godt om, inden vi går i gang med nationale portaler baseret på forestillinger om Big Data og Learning Analytics. Systemer, algoritmer og data er ikke neutrale. De baserer sig på bestemte forståelser af, hvad læring og viden er, og vi skal være sikre på, at vi faktisk er reflekterede og klare over, hvad disse implicitte antagelser er, eller at vi er med til at skabe og forhandle dem.

Min anden bekymring er, at alle de data og systemer, der vil komme i spil, vil blive

italesat som handlende om 'elevernes læring', 'støtte til underviserne' etc., men at det i stigende grad vil udvikle sig imod at blive et politisk-administrativt værktøj, der vil komme til at handle mindre og mindre om læring og undervisning og i højere grad om at indsamle, dokumentere og sammenligne, og som derfor i virkeligheden kommer til at agere som en trojansk hest for øget styring og som et nyt værktøj i paletten af allerede udskældte NPM styringsmekanismer. Det vil givetvis ikke være udgangspunktet eller intentionen fra manges side, men jeg tror, der skal arbejdes hårdt og bevidst, hvis man gerne vil undgå, at netop det sker.

Som en måske mere opblødende bemærkning, er jeg sikker på, at der kan udvikles mange gode og spændende værktøjer, applikationer, portaler etc., men jeg tror, det er vigtigt, at vi generelt inden for området uddannelse, læring og it bliver mere realistiske, afdæmpede, kritiske og reflekterede. Digitale teknologier, men også nye pædagogiske metoder (læringsstile, 7 intelligenser, kooperativ læring, synlig læring) bliver oversolgt og hypet, og der stilles væsentlig højere forventninger op til den enkelte metodes eller teknologis forandringspotentialer, end vores faktiske erfaringer kan retfærdiggøre. Sandheden er, at der måske ikke er nogle nemme løsninger og teknologiske 'quick fixes', men kun lange, seje velovervejede træk og gradvise forandringer.

Referencer

- Jones, C. (2015). *Networked Learning - An Educational Paradigm for the Age of Digital Networks*. Springer Verlag.
- Kennedy, D. L. and R. (2015, October 1). *What We Can Learn From the Epic Failure of Google Flu Trends*. Retrieved August 5, 2016, from <http://www.wired.com/2015/10/can-learn-epic-failure-google-flu-trends/>
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Watters, A. (2015, May 17). *Ed-Tech and the Californian Ideology*. Retrieved from <http://hackeducation.com/2015/05/17/ed-tech-ideology>
- Williamson, B. (2015). *Smarter learning software: Education and the big data imaginary. Presented at the Big Data—Social Data, Warwick*. Retrieved from <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/22743>



Der er altid **praksis,**
teori og empiri i spil



Alexander von Oettingen er dr.pæd og prorektor i UC Syddanmark

Morten Stokholm Hansen interviewer Alexander von Oettingen

I: Data i en pædagogisk sammenhæng. Hvad tænker du om det Alexander?

A: På mange måder er det et begreb, som udfordrer den pædagogiske udvikling, fordi det jo er et begreb der, altså ... når vi taler om data, så kan data jo betyde mange ting. Der er jo lige fra helt klare monitorære tal til, at det kan være erfaringer man får. Men der er ingen tvivl om, at vi befinder os i en tid, hvor data-ledelse og hele data begrebet betyder enormt meget. Og der er to ting i det. Det ene er, at når det betyder så meget, så er det måske også en modreaktion fordi, det har betydet så lidt før i tiden, fordi vi har troet, at pædagogik handlede mere om normative, mere dømmekraftsagtige professionsidealer, og at vi har underspillet, betydningen af empirisk viden i den måde vi er lærere

på, i den måde vi uddanner på osv. Den anden ting er, at vi lever med den udfordring, at vi sammenligner uddannelses-systemer, klasseværelser, barnets progression, og derfor har vi brug for data. Så der er både en styringsside og en helt klar vigtig oplysningside i forhold til, at det er vigtigt, udover vores normative forestillinger, at vi også har data for det, vi gør. Så der er to ting i det ...

I: Hvad mener du, udfordringerne er i anvendelsen af data?

A: Det er vigtigt, vi husker på, når vi diskuterer, hvad udfordringerne er, at der efter min vurdering altid er tre vidensregimer i spil i et klasseværelse. Det ene er lærerens pædagogiske, didaktiske teori, det andet er lærerens pædagogiske

DER ER ALTID PRAKSIS, TEORI OG EMPIRI I SPIL

Man møder jo aldrig det teoretiske barn.



didaktiske empiri, altså hvad har han af data for det, han gør, og det tredje er lærerens handlinger, lærerens praksishandlinger, så der er praksis, teori og empiri i spil, og det er kombinationen af de tre, der afgør, om det er en god professionel. Hvordan kan man kombinere det empiriske med det praktiske? Hvordan kan jeg kombinere det empiriske med det teoretiske osv.

Det kan være, at jeg måske har empiri, men hvordan kan teorien skabe begrebsmæssig sammenhæng i det, kritisere og udfordre min empiri. På samme måde kan empirien udfordre teorien, altså holder det, jeg teoretisk troede og antog, når nu empirien viser noget andet? Og hvordan skal jeg så handle? Empirien siger noget, teorien siger noget, men dybest set møder jeg et konkret barn i klasseværelset, og der skal jeg handle, der kan jeg jo ikke sige, at jeg lige skal finde ud af, hvad empirien siger eller hvad, teorien siger - der bliver man nødt til at handle.

Og det er de tre vidensformer, jeg synes, data udfordrer: dels hvordan bruger jeg data teoretisk set, hvordan bruger jeg og får det omsat til praksishandlinger, i en

konkret kontekst med konkrete børn. Man møder jo aldrig det teoretiske barn, man møder altid et konkret barn. Det kan være anderledes end, hvad data siger om det barn. Data udsiger sig ofte om gennemsnitsbarnet, data er renset for tilfældigheder, renset for lokal kontekst, men min praksis er altid kontekst afhængig.

I: Mener du, at anvendelsen af data vil medføre en øget professionalisering af lærerne?

A: Professionalisme og hele den diskussion om data, om hvorvidt det er en af-professionalisering eller, om det er professionalisering? Jeg synes, det er en professionalisering, såfremt man forstår, at der er tre vidensformer i spil og ikke kun en, og derfor bliver det spændende. Men hele den der styringside i forhold til data skal man ikke tage fejl af, den er der, og systemet skal have data fordi, man skal dokumentere noget.

I: Og det øger vel bureaukratiseringen af det, som lærerne arbejder med, og kan gå ud over kerneopgaven. Der skal jo være en meningskobling til det, de gør?

A: Netop. Og vi ved fra undersøgelser, at lærerne godt kan forstå, at der f.eks. er en læringsplatform, og den kræver, at jeg leverer data ind, men der er også andre ting, som er vigtige i lærernes hverdag, som de gerne vil afrapportere. Men det findes der ikke systemer for, der er kun



nogle ting, vi efterspørger med data, andre ting spørger vi ikke om. Og lærerne kan med rette sige, "jamen, er der ikke også andre ting, der er vigtige at synliggøre?" Den data, vi synliggør, er en ganske bestemt kodificeret praksis.

I: Så vi er nødt til at have en omgang med data, hvor vi er bevidste om, at det kun siger noget om et begrænset felt, velvidende at undervisning og pædagogik leverer mere?

A: Ja, det er der, professionalismen kommer ind.

I: Den merviden, der så leveres, skal synliggøres, vises på andre måder?

A: Ja, hvordan kan den vises på andre måder, det er vigtigt. For lærerens samlede professionsforståelse er det vigtigt. For det er jo det, de møder. De møder mere end bare det, der er data om. Jeg har ikke noget imod, at der er fokus på data, jeg synes, det er en god, sund udfordring for det normative pædagogiske klima. Når jeg tænker tilbage på, da jeg selv underviste lærerstuderende, så var det alt for teoretisk, alt for lidt empirisk.

I: Er det så den store udfordring for den danske skole: et pragmatisk forsøg på at balancere imellem det gode fra en anglesaksisk skoletradition, der typisk har været mere empirisk funderet, og en mere kontinental skoletradition?

DER ER ALTID PRAKSIS, TEORI OG EMPIRI I SPIL

A: Ja, og det er en uudgåelig bevægelse, og der tror jeg, at Danmark kan finde en vej. Nu svinger pendulet mod mere data, mere styring osv, men det er bare et spørgsmål om tid. På et tidspunkt finder man en eller anden pragmatisk dansk måde at håndtere det på. De der to traditioner balanceret.

I: Og vi har jo en dannelses tradition, der gør, at vi kan gribe data?

A: Ja, det har de anglesaksiske skolekulturer også, det er bare mere skjult. I den danske tradition er der en meget tydelig dannelsesforestilling, der har været i mange år og virkelig gode ting. Dem kan vi ikke bare "hoppe over" og erstatte med data. Det handler om at få det blandet på en god måde, og der tænker jeg på, at den tredeling imellem empiri, teori og praksis kunne være en vej til at kombinere tingene på ...

På et tidspunkt finder man en eller anden **pragmatisk dansk måde at håndtere det på.**



Tre vidensformer:

Man må skelne mellem tre pædagogiske vidensformer:

- Pædagogisk teori
- Pædagogisk empiri
- Pædagogisk praksis

Pædagogisk teori på baggrund af begreber, refleksioner, begrebsudvikling samt historiske og hermeneutiske studier om pædagogiske fænomener.

Pædagogisk empiri som er indsamlet gennem systematiske – enten kvantitative eller kvalitative – studier af praksis og som giver et "kodificeret billede" af den pædagogiske virkelighed. Gennem empiriske studier iagttages og afprøves bestemte hypoteser og antagelser.

Pædagogisk praksis på baggrund af lærerens eller pædagogens konkrete handlinger, personlige erfaringer og den professionelle dømmekraft i praksis.

Kommende temaer

Nr. 4 – 2016

Pædagoger i skolen

Pædagogernes rolle i skolen er forstørret i lyset af den seneste skolereform.

Pædagogernes faglighed og kompetencer er et godt supplement til lærernes faglighed og åbner op for et muligt konstruktivt samarbejde om en sammenhængende skoledag til gavn for elevernes læring og trivsel.

Et konstruktivt samarbejde kræver en organisering, der understøtter det, men også at de roller, som begge faggrupper indtager, er nogenlunde definerede. Dette nummer af Liv i skolen vil sætte spot på, hvordan pædagogens faglighed anvendes i skolen, hvordan man kan samarbejde med en integration af både lærer- og pædagogfagligheden og på de mulige udfordringer, dette også åbner op for.

For hvad er pædagogens rolle egentligt? Skal de varetage social læring, understøtte trivsel, være den kreative generator eller stå som garant for at blikket på hele barnets dannelse varetages? Eller skal de lidt af det hele, og samtidig, for manges vedkommende, stå alene i den understøttende undervisning med hele klassers læring og trivsel for øje?

Nr. 1 – 2017

Ontario Didaktik

Endnu en gang sætter Liv i Skolen fokus på det canadiske skolesystem. Efter vores sidste succesnummer om Canadisk pædagogik i skolen, som er blevet revet væk, går vi yderligere på jagt efter de didaktiske og pædagogiske fund, vi kan finde i Canada, nærmere bestemt Ontario.

I dette nummer vil vi bl.a. kigge på det School Effectiveness Framework, som igennem en årrække er blevet anvendt i Ontario til at udvikle og kvalificere skolenes arbejde. Frameworket gør det muligt at identificere skolens styrker og svagheder, udpege næste indsatsområder og tilbyder "a whole system approach" til det at drive skole på et forskningsinformeret grundlag, men hele tiden med et skarpt blik rettet på at øge elevernes læring og trivsel.

I dette nummer vil vi også indbyde ledere og lærere fra de danske skoler, så de kan beskrive deres erfaringer med at implementere og lave pædagogisk udvikling med den viden, som vi har fra Ontario.

Liv i Skolen vil gerne gøres bekendt med gode eksempler fra praksis i forbindelse med temaerne, og vi vil gerne sende på flere kanaler.

Kontakt os omkring et tema, og vi vil vurdere, om det skal belyses i bladet, i en artikel på nettet eller eventuelt i en video på nettet.

VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Returneres ved varig adresseændring



www.liviskolen.dk

Kommende temaer

Nr. 4-2016
Pædagoger i skolen

Nr. 1-2017
Ontario didaktik