

Den digitale læringsplatforms forandring af lærerens praksis – Fra håndholdt selvrealiseringsplejerske til databaseret progressionscontroller?

Kia Wied

Denne artikel ser på, hvordan lærerens arbejde med evaluering af eleven forandrer sig samtidig med tilblivelsen af en folkeskoles databaserede evalueringspraksisser i forbindelse med implementeringen af læringsplatformen Mebook. Artiklen illustrerer, hvordan lærerens arbejde med evaluering af elever bevæger sig mellem håndholdt evaluering baseret på intuition og kendskab til eleven og en mere standardiseret, systematisk og generaliseret tilgang til evaluering. Og hvordan lærerens effektivitet og præstation via målingerne og evalueringen af eleverne samtidig bliver gjort til genstand for ledelse. Artiklen udfolder dette gennem en analyse af, hvordan data og evaluering bliver til i praksis, hvor forskellige før- og efterbilleder læses diffraktivt igennem hinanden. På denne baggrund argumenterer artiklen for, at bevægelsen af arbejdet med data og evaluering i skolen producerer en ny affektiv økonomi, hvor forskellige og komplekse blandinger af stemninger og følelser sættes i cirkulation på skolen.

Nøgleord: Folkeskolen, databaseret ledelse, evaluering, effekt, affekt.

Digital understøttelse af folkeskolens forretning

Den moderne folkeskole er fyldt med en mængde data-, måle- og evalueringspraksisser. I en dansk sammenhæng er ambitionen om at arbejde med data senest blevet konkretiseret i den såkaldte 'Ledelseskommision' (Ledelseskomm.dk 2018). Under overskriften "*Mere lokal datainformeret driftsledelse*" (Ibid) efterspørger rapporten en øget brug af både kvalitative og kvantitative data som et middel til at nå politiske mål. På uddannelsesfeltet er formålet med at arbejde med data,

måling og evaluering blandt andet konkretiseret i den seneste folkeskolereform og lov fra 2013. Som en del af reformen er der formuleret specifikke krav til skolerne om at implementere en læringsplatform der, som det udtrykkes, skal udgøre "*den digitale understøttelse af kernen i folkeskolens "forretning" – læring*" (Bøgelund & Nielsen 2015). Denne læringsplatform, består typisk i en digital platform, hvor lærere kan planlægge, afvikle, og evaluere undervisningsforløb, og hvor elever kan arbejde med undervisningsforløb, vurdere deres egen præstation

og få feedback. Derudover er den også tænkt som et redskab til databaseret ledelse, hvor forskellige data omkring eleverne (trivsel, faglig progression, fravær, elevplan med individuelle læringsmål mv.) samles. Set fra et politisk-administrativt perspektiv opfattes det som attraktivt at generere mere viden om, hvad der foregår i skolen. På policy-niveau på uddannelsesfeltet og i den administrative ledelse af lokale folkeskoler har man længe haft adgang til mere håndfaste typer data om fx økonomi, ressourceforbrug, elevgennemsnit og fravær. Men det der foregår inde i den såkaldte 'black box', som selve læringspraksissen i det enkelte klasselokale udgør, foreligger der langt mindre viden om. Indførslen af de digitale læringsplatforme åbner imidlertid for nye muligheder for at få mere indblik i og tilvejebringe data om de hidtil mørklagte dele af skolens praksis (Moos m.fl. 2005).

Synlig læring

I forhold til det pædagogiske teorigrundlag kommer inspirationen til at arbejde med evaluering og data på denne måde blandt andet fra international forskning på uddannelsesfeltet, hvor John Hatties begreb om 'synlig læring' (Hattie 2009) taler for, at *"the biggest effect on student learning occur when teachers become learners of their own teaching and when students become their own teachers"* (Hattie 2009, 22). Implementeringen af digitale læringsplatforme taler endvidere ind i en generel diskussion omkring evidensbaseret praksis, og 'school effectiveness' (Hargreaves 2007) på uddannelsesfeltet. Politik og praksis baseres hermed på forskellige former for viden om *"best practice"* og *"what works"* (Biesta 2007), forstået som viden om hvilke faktorer, der fremmer effektivitet i undervisningen samt hvilke metoder, skoler skal benytte, for at opnå det mest optimale resultat (Moos m.fl. 2005; Krejsler 2013).

Data og evaluering i skolen i forskningen

I forskningslitteraturen skrives data, databaseret ledelse og evaluering ofte frem i sammenhæng med diskussioner omkring evidens. Evidens som optagethed i uddannelsesforskningen er blandt andet inspireret af det medicinske forskningsfelt. Der er her en lang tradition for at arbejde med evidens og evidensbaseret ud fra antagelser om, at det er muligt at finde årsags-virkningssammenhænge, som gør det muligt at forudsige virkningerne af bestemte påvirkninger (Moos m.fl. 2005). En lignende evidenslogik er i nyere tid også vundet frem inden for uddannelsesforskningen, hvor spørgsmålet om evidens har udløst en stor debat præget af både evidensoptimistiske og evidensskeptiske positioner (Biesta 2007; Krejsler 2013).

Den evidensoptimistiske position

I forhold til den evidensoptimistiske position bliver det i en dansk sammenhæng opfattet som attraktivt at arbejde med evidens og databasering som et led i dokumentation med henblik på at gøre tavs eller praktisk, kropslig og intuitiv viden eksplicit og evident. Evidens og data opfattes i forlængelse heraf som strategisk redskab både lokalt som et led i professionalisering af lærerprofessionen og organisationen på den enkelte skole og globalt som led i den internationaliserede konkurrencesituation (Moos m.fl. 2005).

Den evidensskeptiske position

Den evidensskeptiske position stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt evidensbaseret faktisk medvirker til vidensudvikling, eller om den snarere bidrager til videnstab og reduceret autonomi, fordi de professionelle handlegkompetencer reduceres til dét, som der er evidens for (Laursen 2004). En kritisk anke er her, at pædagogisk praksis ikke kan for-

stås fyldestgørende, hvis den kun beskrives som udtryk for en teknisk og instrumentel årsags-virknings rationalitet, som overser nuancerne i mellemmenneskelige relationer (Jacobsen & Wick 2015). For hvad, der gælder som gennemsnit, gælder ikke nødvendigvis for alle. Sådanne meget generaliserede former for viden udpeges inden for den kritiske diskussion ofte som 'global evidens' for at markere nødvendigheden af at supplere generaliseret viden med en mere 'lokal evidens' (Moos m.fl. 2005, 29).

Artiklens position: Et multipelt blik på data og evidens

Jeg ser en udfordring ved den eksisterende dikotomi mellem evidensoptimistiske og evidensskeptiske positioner. I min optik overser de rendyrkede normative forståelser af evidens som enten positivt eller negativt vigtige nuancer i feltet mellem disse to værdidomme. Data og evidens er ikke begreber, som kan anvendes til at beskrive praksisser i skolen objektivt, neutralt eller normativt. Disse begreber er tværtimod politisk betinget (Krejsler 2011), da forskningsviden, som alle andre former for viden, altid allerede er politisk og formet af forskellige interesser (Law 2004). Der er således ikke én særlig version af sandheden om en given praksis, sådan som evidensbegrebet i nogen sammenhænge tages til indtægt for at være garant for. I denne artikel vil jeg derfor sætte et andet analyseobjekt end spørgsmålet om at undersøge, hvorvidt skolens evalueringspraksisser virker eller ikke virker. Jeg vil her rette opmærksomheden mod data som et multipelt fænomen, der altid allerede har virkninger i samspil med omgivelserne og undersøge evalueringspraksissernes performative effekter.

Evalueringens performative effekt

Når jeg spørger til 'performative effekter', mener jeg her ikke en interesse for resulta-

tet af noget, som kan forklares ud fra en klar lineær kausalitet, hvor A fører til B. Effekt skal her snarere forstås som et produktivt og performativt fænomen (Raffnsøe m.fl. 2017), som åbner for det væld af mellemregninger, der er medvirkende til, at A kan blive til B, men som også anerkender, at denne bevægelse ikke er selvfølgelig og naturgiven, men at der altid er mange mulige udfald af en situation. Effekt må altså her forstås som et produkt af komplekse transformationsprocesser og udvekslinger. Hvor *det performative* så at sige altid allerede er til stede i organisationen som en konstant præmis om løbende forandring, og hvor forskellige handlekræfter cirkulerer og er medskabende i de forandringer, som vi retrospektivt udpeger som effekterne af noget.

Affektivt blik på datainformeret ledelse og evaluering i skolen

Når jeg i analysen fokuserer på de performative effekter af data og databaserede praksisser, anlægger jeg endvidere et særligt fokus på affektivitet i data- og evalueringspraksisser. Jeg trækker her på teoretiske forståelser inden for den såkaldte 'affektive vending' (se fx Wetherell 2012), hvor skolernes ledelsespraksis må forstås som en ikke blot rationel, systematisk og strategisk aktivitet, men som noget, der også formes af og bidrager til produktionen af affektivitet i skolen. Heri ligger en særlig opmærksomhed på, hvordan hverdagen i skolen består af en mængde forskellige gensidige påvirkningsrelationer som også inkluderer elementer som atmosfærer, stemninger, følelser, fornemmelser og sansninger (Staunæs m.fl. 2010; Bjerg & Staunæs 2011). Affekt er en del af skolens dagsorden, og affektive elementer som stemninger og humør bliver i stigende grad opfattet som noget, der kan manipuleres og bearbejdes fx med henblik på at generere engagement og motivation (Brown & Wied 2015; Thrift 2007). En del af ledelsens og lærernes kerneydelse

består således også i affektivt arbejde forstået som interaktion og menneskelig kontakt med henblik på at fremkalde, mobilisere og cirkulere bestemte følelser hos elever, forældre og hinanden (Wissinger 2007). Det gør sig også gældende for databaseret ledelse og evaluering i skolen. Skolers dataarkitektur åbner, i denne optik, for en affektiv og sanselig økonomi, hvor databaserede praksisser faciliterer forskellige typer af følelser, som sætter skolens kroppe og sind i bevægelse på forskellige måder (Brøgger & Staunæs 2017; Clough 2016). En affektteoretisk tilgang kan således bidrage til at skærpe blikket for, hvordan såvel elevens bekymring over skuffede forventninger fra forældrenes side, når prøveresultatet i matematik er dårligere end forventet; ubehag ved at skulle modtage dette resultat foran sine klassekammerater og motivationen til at gøre sig mere umage næste gang; samt lærens vurdering af eleven ud fra standardiserede læreplaner og lærerens egen fornemmelse af eleven er medproducerende for dét, vi efterfølgende peger ud som neutrale data omkring et prøveresultat i matematik. Og videre, hvordan sådanne data i form af elevers matematikprøveresultater cirkulerer og derved sætter affektivitet i bevægelse i skolen.

På denne baggrund er ledetråden for artiklen spørgsmålet om, *hvordan transformationen af skolens evalueringspraksis udfolder sig i praksis, og hvilke performative effekter det har, herunder for mobiliseringen af affekt på skolen?*

Metodisk afsæt

Det empiriske afsæt for artiklens undersøgelser er et etnografisk feltstudie på en folkeskole, hvor udskolingen reorganiseres fra traditionel klasseinddeling til en linjebaseret organisering baseret på en holdinddeling af eleverne på forskellige linjer. Herudover er

reorganiseringen centreret omkring et øget fokus på databaseret evaluering. Feltstudiet er gennemført som en del af det empiriske forarbejde til en ph.d.-afhandling (Wied 2018, in prep.), og materialet til denne artikel består i udvalgte dele af de empiriske data fra feltstudiet. Materialet, som inddrages i artiklen, består af observationsmateriale fra læringsituationer på syvende og niende klassetrin, samt øvrige aktiviteter på skolen så som forældremøder, ledermøder og udviklingsseminarer. Herudover inddrager artiklen interviewmateriale i form af uddrag fra samtaler med udskolingsleder, skoleleder, forvaltningschef og udviklingskonsulenter på skoleområdet samt samtaler med lærere og elever. Den primære strategi for udvælgelsen af data til analysen er en kundskabsambition om at udforske og synliggøre de emotionelle/affektive praksisser, interaktioner og udvekslinger i forbindelse med implementeringen af læringsplatformen *Mebook*. Denne metodiske tilgang giver ikke blik for den enkelte lærers eller elevs individuelle følelser, men fokuserer derimod primært på *det relationelle*, forstået som de måder, hvorpå følelser, stemninger og humør overføres og cirkulerer mellem mennesker og mellem mennesker og genstande, via skolens databaserede ledelse og evalueringspraksis (Knudsen & Stage 2015; Staunæs m.fl. 2010).

Analysestrategi

I det følgende undersøger jeg med afsæt i nævnte empiriske materiale og ud fra ovennævnte affektteoretiske tilgang de performative effekter af forandringen, i måden skolen arbejder med data og evaluering i forbindelse med implementeringen af *Mebook*. Jeg udfolder analysen igennem en række før- og efterbilleder af, hvordan forandringerne manifesterer sig. I analysen, behandler jeg eksemplerne ud fra en såkaldt diffraktiv ana-

lysestrategi (Jackson & Mazzei 2012; Barad 2007), som frem for at følge en lineær kronologi forsøger at læse før- og efterbillederne *igennem* hinanden og igennem det affektteoretiske blik. Diffraction skal her forstås som det at læse indsigter igennem hinanden. Den diffraktive analyse anerkender, at dét at tænke, se, forstå og handle på noget ikke foregår i et vakuum, og at fortid og fremtid ikke bare følger naturligt af hinanden. Dét vi udpeger som forandring eller en udvikling over tid bliver derimod til *iterativt* på baggrund af de beslutninger, vi træffer, og måder vi udfolder en given praksis. I den diffraktive analyse fikses den analytiske proces derfor heller ikke i en traditionel komparativ analyse af et fikseret *før* og *efter*, som står i en kausal relation til hinanden. Der er derimod tale om en tilgang, som på den ene side synliggør den lineære fortælling om forandring og fremdrift, men som også synliggør forandringens og bevægelsens rodede og kontingente karakter (Juelskjær 2013; Barad 2007). Den fortælling, jeg udfolder i artiklen, bliver til igennem den diffraktive analysestrategi og mit analytiske blik for affektivitet og performativitet. I læsningen af datamaterialet spørger jeg til skolens evalueringspraksis med afsæt i tre forskellige nedslag i, hvordan transformationen af skolens evalueringspraksis udfolder sig i praksis, og hvordan det mobiliserer og sætter affektivitet i bevægelse på skolen. Hvert af de tre nedslag fokuserer primært på én aktør på skolen, som er afgørende for den måde evalueringspraksissen transformeres med implementeringen af Mebook, henholdsvis 1) ledelsen, 2) lærerne og 3) eleverne. For hvert nedslag læser jeg udvalgte før- og efterbilleder igennem hinanden og illustrerer derved de transformationer af skolens evalueringspraksis, som implementeringen af databaseret ledelse og evaluering udfolder sig igennem.

Første nedslag: Ledelsens ambition om et ledelsescockpit

Dette nedslag fokuserer primært på skolens ledelse og den rolle ledelsen spiller i transformationen af skolens evalueringspraksis. På skolen, som udgør det empiriske nedslag for artiklen, er beslutningen om at reorganisere udskolingen i udgangspunktet forbundet med et mål om at øge elevernes faglige niveau via implementering af en mere systematisk evalueringspraksis, hvor skolen følger løbende op på elevernes faglige progression. Før effektueringen af reorganiseringen af udskolingen opererede man på skolen med en traditionel klasselærerfunktion, og den individuelle evaluering og dialog herom med den enkelte elev foregik primært i forbindelse med halvårslige skolehjemsamtaler. Men som et led i ambitionen om at øge elevernes læringsudbytte og faglige niveau etablerer man i forbindelse med reorganiseringen af udskolingen også en ny måde at praktisere evaluering, hvor den enkelte elev tilknyttes en lærer, som eleven har individuelle samtaler med ca. en gang om måneden. De individuelle elevsamtaler ses i begyndelsen af etableringen af den ønskede mere systematiske evalueringspraksis som et centralt redskab til at skabe et fagligt løft hos eleverne. Der er endvidere tale om en evalueringspraksis, som lærerne selv har været med til at definere, og som de således hilser velkommen og tillægger stor værdi.

I nedenstående før-billede sætter en konsulent ord på potentialet i at arbejde med evaluering på denne måde:

Konsulent: *"Læreren skal jo ind og kende eleven så godt, at de ved, om eleven er en, der skal have ro til at arbejde (...) eller hvad der er bedst, altså principperne om at lytte til, at vi har forskellige måder at arbejde og lære på."*

(...) Så er der det der med at sætte mål for eleven og følge op (...) det er det med at finde den næste udviklingszone for eleven (...). Hele det der regnskab man har med eleven, nu er du nået dertil og hvad er så dit næste mål. Den der løbende evaluering. ”

Som det fremgår af ovenstående konsulent-udsagn, opfattes læreren her som et kardinalpunkt i evalueringen af eleven. Relationen mellem lærer og elev skal være centreret omkring lærerens indgående kendskab til det 'særlige' ved den enkelte elev; elevens læringspræferencer og foretrukne måder at arbejde. Sammen skal lærer og elev arbejde med elevens faglige, personlige og sociale udvikling gennem "løbende evaluering", hvor de holder "regnskab" med elevens "næste udviklingszone" og "næste mål", og hvor lærerens fremmeste opgave er at se og lytte til eleven. Lærerne konstitueres altså her i rollen som dem, der – gennem tæt kontakt til eleven – analyserer den enkelte elevs særlige faglige præferencer, ønsker og behov. Der er desuden tale om en evalueringsrelation, hvor læreren konstitueres som evalueringssubjektet, der 'leverer' evalueringen, og hvor eleven er det evalueringsobjekt, hvis udvikling læreren forsøger at pleje og støtte.

Ny teknologi indstifter nye evalueringsrelationer

På baggrund af de nye lovkrav om indfasning af digital læringsplatform bevæger man sig i løbet af det efterfølgende halvandet år på skolen gradvist imod en anden måde at praktisere den systematiske evaluering af elevernes faglige udvikling. Den digitale læringsplatformsteknologi *Mebook* implementeres på skolen og bliver derved et nyt teknologisk forankret kardinalpunkt i evalueringen af eleven. Herved indstiftes nye forventninger til skolens elever, og der sættes nye rammer for lærernes praksis. Før

implementeringen af *Mebook* blev evaluering primært medieret gennem den enkelte lærers opmærksomme ører og faglige dømmekraft rettet individuelt mod den enkelte elev. Men med implementeringen af *Mebook* sker der en bevægelse, hvor evalueringen og opfølgningen med eleven nu flyttes og flettes ind i aktiviteterne i det fælles klasserum og gennemføres som en del af undervisningen, imens den individuelle evaluering nu primært foregår digitalt medieret af den digitale læringsplatform:

Udskolingsleder: *"Et andet aspekt er, at vi heller ikke har råd til at kaste så mange ressourcer efter [det], som vi først havde tænkt. Det ligger selvfølgelig også i den her nye måde at tænke det på. (...) Oprindeligt lavede vi jo den låsning, at nu skal vi sidde i et rum for os selv udenfor klassen og snakke i stedet for at få det integreret i undervisningen. Der skal stadig være den der tætte relation mellem en voksen og en elev, (...) men det er ikke længere noget med, at man skal ud af lokalet og sidde helt fortroligt (...) men man har et særligt blik på deres læring i klasserummet i deres hverdag. (...) så den formative evaluering bliver en del af den almindelige undervisning i stedet for at være løsrevet. ”*

Udskolingslederen sætter i ovenstående efter-billede ord på nogle af de ledelsesmæssige overvejelser, som udgør beslutningsgrundlaget for implementeringen af *Mebook*. Som det fremgår, er en vigtig årsag til beslutningen spørgsmålet om ressourcer, da det har vist sig, at skolen alligevel ikke kan kaste så mange ressourcer efter den tætte lærer-elev relation med individuelle månedlige evalueringssamtaler, som det forudgående før-billede beskrev. På denne baggrund ser vi nu en bevægelse fra et fokus på evaluering af den enkelte elev som noget løsrevet til et fokus på evaluering af eleven som noget integreret i de øvrige skoleaktiviteter.

Transformation af læreren fra evalueringssubjekt til -objekt

Ledelsen begrundede også denne beslutning fagligt ud fra argumenter om evidens for en øget effekt af at praktisere evaluering på denne måde:

Udskolingsleder: *"effekten er god, hvis man giver eleverne feedback og feedforward i forhold til deres læring, og at de selv bliver involveret, men noget, der har endnu større effekt, det er faktisk, hvis elever også selv indgår i at give hinanden feedback. Det ligger højere på listen. Så det går ikke, at vi tænker, at feedback kun er noget med at trække dem ud af rummet og samtale lærer og elev. Det er godt og har en effekt, men det skal kombineres med effekten af, at elever i klasser også giver hinanden feedback."*

Der sker noget med lærer-elev relationen med denne beslutning om at omlægge skolens evalueringspraksis. Eleverne konstitueres nu ikke blot som evalueringssubjekter, men også som evalueringssubjekter, idet de nu skal give hinanden feedback. Med indførelsen af evaluering via den digitale læringsplatform, lægges der op til, at evalueringssituationen mellem lærer og elev skal udfolde sig på en generaliseret og systematisk måde:

Udviklingskonsulent: *"du laver din årsplan, du laver dit forløb, du afvikler, eleverne reflekterer over det og forholder sig til, om de har nået de forskellige mål, du kan trække en elevplan og en status, når du vil, og du kan trække nationale tests ind og ledelse, og forældre kan få indblik. (...) du går ind i din årsplan, jeg har fx en for fysik her. Så har jeg et forløb om tyngdekraften, og så kan det være, jeg også vil lægge et forløb ind hér om vand. (...) Så går du simpelthen ind og henter målene fra undervisningsministeriets hjem-*

meside for dét fag. (...) Og så vælger man et kompetenceområde, og så vælger du så det mål, du vil arbejde med her. Og her kan du så se elevens refleksion, i forhold til hvordan går det med fx det her mål i historie "kan forklare forskellen på enevælde og demokrati" (...) og så siger eleven fx, "det her mål har jeg allerede arbejdet med" (...), så det er altså meningen, at eleverne skal ind og tage stilling til, "hvor synes jeg, jeg er henne i forhold til det her mål, jamen "jeg er måske her" (viser på skærm en funktion hvor eleven kan skrue op og ned for i hvor høj grad de opfylder læringsmål), og så kan læreren kigge på det og måske rette lidt, og så kan man så have lidt kommunikation om det. Så har eleven fx sagt 'kan' og så går læreren ind og siger: "vi er nok nærmere der", og "jeg synes du skal arbejde lidt mere med..."

Når vi lytter til, hvordan konsulentene ovenfor beskriver skolens evalueringspraksis i relation til *Mebook*, kan vi se, hvordan data og evaluering nu bliver til som noget, der foregår med teknologien som bindeled. Lærers rolle kan her beskrives som en slags 'progressions-controller', hvis intuition oversættes maskinelt til målbare data via teknologien. Lærer-elev relationen udfolder sig nu som algoritmiske beregninger af sandsynlighed og kausalrelationer mellem lærers iagttagelser af eleven og teknologiens forslag til handleanvisninger. Og relationen, kendskabet til og dialogen med eleven funderes nu i afkrydsninger og indplaceringer af eleven i tegn, tal og opmærkninger af positioner på skalaer og grafer.

Herudover åbner *Mebook* for et nyt ledelsesmæssigt mulighedsrum:

Udskolingsleder: *"(...)vi var optaget af, hvordan vi kunne skabe et redskab, der kunne hjælpe os til at følge den enkeltes læring mere tæt. Men også fordi vi som ledelse var optaget af databaseret ledelse. Hvis vi nu ved, at det*

er vigtigt at arbejde med elevernes progression på en anden måde, hvor vi ikke bare følger elevernes løbende progression, men også kan se, at der er nogle lærere som er rigtig gode til at følge elevernes progression og andre, som ikke er det. Så vi overvejede ledelsesmæssigt, hvor er der et værktøj, hvor vi også kan få de data."

I den måde som udskolingslederen her taler om en optagethed med "data" som et "redskab" til at "følge den enkeltes læring mere tæt", udpeger lederen desuden et ledelsesmæssigt potentiale i at samle information om lærernes præstation og effektivitet. Den administrative chef på skoleområdet understreger ligeledes, at det ikke kun er elevernes læring, men også de fagprofessionelles læring, der er i centrum og udtaler, at: "Evalueringen er jo bredere, fordi (...) Det er ikke kun, hvad lærte eleven, men også hvad lærte jeg som den fagprofessionelle". Som det fremgår, konstitueres læreren nu ikke blot som evalueringssubjekt i relation til eleverne, men også som evalueringssubjekt i relation til ledelsen. Når jeg læser de forskellige udsagn i før- og efterbillederne diffraktivt igennem hinanden, tegner der sig med implementeringen af den digitale læringsplatform en bevægelse af lærerens funktion i skolens evalueringspraksis. Der er generelt tale om en bevægelse hen imod mere systematisk evaluering af eleverne. Og samtidig en bevægelse imod mere systematisk monitorering af lærerens effektivitet og præstation.

Dét, at ledelsen på denne måde er optaget af at indsamle systematisk viden om elever og læreres forskellige måder at agere i skolen beskriver konsulenten også som et såkaldt "ledelsescockpit". I beskrivelsen af potentialet i ideen med et cockpit fremhæver konsulenten kvaliteter som mobilitet og synlighed: "i princippet vil ledelsescockpittet

gå alle steder, så du vil kunne se alle steder" (Konsulent). Konsulenten siger endvidere: "tanken er, at for at lederne skal lede, skal de lede på noget viden (...) Lederne har brug for viden (...) for at kunne agere for skolens bedste og skabe et øget læringsudbytte for eleverne. Hvis ikke de ved, hvad der foregår, kan de ikke lede på det" (Konsulent). Som det fremgår, handler denne udvikling altså ikke alene om de faglige hensyn til evalueringspraksissens kvalitet i relation til eleven, men også om ledelsens mulighedsbetingelser for at udøve ledelse. Skolens beslutning om at implementere *Mebook* bygger, sådan som jeg læser ovenstående udsagn, på en gennemgående ledelsesmæssig forhåbning om, at skolen kan lede mere og bedre læring frem igennem organiseringer og aktiviteter baseret på en fællesgjort viden om elevers forskelligheder og lærernes præstationer.

Andet nedslag: Lærernes modstand imod øget afstand til eleverne

Dette nedslag fokuserer primært på lærerne, og hvordan de er medproducerende i transformationen af skolens evalueringspraksis. Det at arbejde med databaseret evaluering med afsæt i læringsplatformen, *Mebook*, afstedkommer generelt en del modstand fra lærernes side. I forbindelse med implementeringen af den digitale læringsplatform fortæller en konsulent mig følgende om ambitionen med implementeringen af *Mebook* og om lærernes respons på denne ambition:

Konsulent: "For at vi kan flytte os er vi nødt til at forstå, hvad hinanden laver og have noget af den samme viden. (...) For at vi kan agere for elevens bedste er vi nødt til at have noget, der går på tværs og det er viden, data og et fælles sprog. (...) Det vi gerne vil, er at opbygge viden om, hvad det er, der virker, og

det har vi forskellige data, der kan sige noget om, og det er både kvalitative og kvantitative data. (...) Det er meget nyt overhovedet at gøre det, og vi er ved overhovedet at få øje på, hvad det er for nogle data, vi har. (...) Vi har også lagt en struktur for, hvad det er for noget viden, som skal flyde imellem de forskellige fora. (...) Nogle af lærerne er lidt for bange for, om det igen vil være en form for kontrol. Lærerne vil faktisk helst have, at lederne holder sig væk (...) og de skal også lære at lukke lederne ind i det. (...) der er jo ikke nogen ledere, der har tid til at tjekke hver eneste lærer, om de nu overholder det her. Så det er igen noget med at få italesat, hvorfor det er vi gør det, og at det ikke er så farligt. Så jeg tror den største udfordring med data i det hele taget er at få lærerne til at forstå, at det ikke er kontrol. Det er udvikling!"

Det at arbejde med videndeling og database-ret evaluering på denne måde afstedkommer, som konsulenten giver udtryk for ovenfor, modstand fra lærernes side. Striden om ord – 'kontrol' eller 'udvikling' tydeliggør, hvad det er for en forandring, lærerne frygter og forsøger at modarbejde. Lærerne ønsker ikke at blive holdt øje med af et ledelsesc cockpit. Men hvis vi læser denne strid om ord – 'kontrol' eller 'udvikling' – diffraktivt igennem de tidligere beskrivelser af den forudgående mere tætte relation til den enkelte elev, bliver det i min optik tydeligt, at modstanden imod *Mebook* og det såkaldte ledelsesc cockpit, som teknologien åbner mulighed for, ikke blot handler om kontrol, men også om at være vant til at organisere eget arbejde selv og om at have oplevet en tæt relation til eleverne, som nu reduceres.

Reduceret faglig autonomi?

Der lægges altså op til en forandring af skolens evalueringspraksis, som set fra ledelsesperspektiv bevæger evalueringen tættere på

både elev- og lærerpræstationer. Men set fra et lærerperspektiv opleves den forandrede evalueringspraksis snarere som en bevægelse, der skubber læreren længere væk fra den enkelte elevs læring, idet de individuelle evalueringssamtaler, som lærerne tillægger stor værdi, nu erstattes af evaluering integreret i undervisningen. Og samtidig oplever lærerne nu også selv at blive gjort til genstand for evaluering på en langt mere systematisk vis end tidligere:

Udskolingsleder: *"Man kan lave udtræk på elevernes resultater, hvor man kan gå ind og sige jamen, den her lærer, han har gode elevresultater i ottende klasse, og det har han også i niende klasse, men der er ikke sket noget løft, altså, at der er nogle dårlige elever som ikke er blevet løftet. Så man kan se, hvordan den enkelte elev løftes fagligt i forhold til de faglige mål. (...) Dét, der er det interessante, er faktisk den pædagogik, som ligger nedeunder i forhold til børnenes udvikling. Fordi der ligger nogle værktøjer, hvor (...) der [er] nogle progressioner, som er velbeskrevne. Og man kan sige, "er det hér, dér eller dér?" – "ná men så ved jeg, så er barnet dér", så altså nogle på forhånd definerede standarder, hvor der er seks felter omkring det enkelte barn, og hvert felt har tre kategorier, og hver kategori er beskrevet. Så du skal med barnet kunne sige "Peter- han er ligger dér, dér, og dér i forhold til progressioner på læringen". (...) Jamen så vil vi skulle arbejde med den tænkning, i forhold til det at sætte mål og følge op efter en systematik (...) Når vi sidder her, så ved vi, er lille Mikkel i 'A', 'B' eller 'C' i forhold til den type læring, jamen og så er der tegn på, at hvis han er dér, jamen så handler man, og agerer man sådan og sådan. Så der er faktisk et hjælpeværktøj til at sige, jamen når de tegn er der, så gør vi sådan."*

Lærerne har hidtil organiseret evalueringen af eleverne ud fra deres personlige faglige

dømmekraft, uden at skulle stå til regnskab over for nogen. De er ikke vant til at arbejde så manualbaseret, som teknologien lægger op til. Ligesom de heller ikke er vant til at skulle dele deres individuelle planlægning og aflægge rapport om de vurderinger, de foretager, i en grad, som der nu lægges op til. Men ovenstående udsagn understreger, hvordan lærerens vante evalueringspraksis nu er under forandring og bevæger sig i retning af en mere standardiseret og systematisk praksis. Læreren forudsættes nu at træffe beslutninger på baggrund af teknologien og den måde, teknologien behandler de data, som læreren leverer. Teknologien sættes hermed i centrum på en helt anden måde end tidligere og konstitueres nu i en vis forstand som evalueringssubjektet og både lærere og elever konstitueres som evalueringsobjekter for teknologien. I min optik handler lærernes modstand således om andet end blot en modstand overfor ledelsens ønske om øget kontrol, men også om en modstand overfor de måder, hvorpå denne kontrol og den systematiske evalueringspraksis forandrer lærerens faglige autonomi og relation til sine elever.

Modstanden fra lærernes side

Modstanden fra lærernes side er ikke et nyt fænomen. Lignende situationer med modstand overfor at dele viden om eleverne med ledelsen udspiller sig også før implementeringen af *Mebook*. Lad os se på et før-billede, som kan illustrere, hvad der er gået forud for den modstand, vi ser beskrevet i ovenstående eksempler: Ved denne lejlighed deltog jeg i et møde mellem en lærergruppe og et ledelsesteam på skolen, hvor formålet er, at skolens ledelse indsamler oplysninger om skolens elever med henblik på en ny holdinddeling af eleverne. Rundt omkring mødebordet i lokalet sidder 8 lærere, 4 afdelingsledere og en udskolingsleder. Ledelsen har uddelt klas-

selister med lister over eleverne i de nuværende klasser og instrueret klasselærerne i at notere forskellige bogstaver (forkortelser for forskellige karakteristika) ud for de elever, hvor noget særligt gør sig gældende således, at ledelsen kan bruge denne viden til en ny holdinddeling af eleverne:

Udskolingsleder: *"Hvis I nu kigger ned over vores børn. I kender dem. Der er nogle af de her børn, hvor I siger, at de har brug for nogle flere udfordringer, og som godt, hvis vi giver dem nogle flere udfordringer, kan komme op på tæerne og udvikle sig mere. Dem vil jeg gerne have, I peger ud og giver et 'U' ud for den enkelte elev. Vi ved også, at der er nogle børn, som ikke kommer i skole hele tiden, dem skal vi kæmpe med at få til at komme i skole (...). Nogle børn er vi allerede OBS på, fordi de har en diagnose, men I kender måske nogle andre, som vi skal have særligt kig på ud fra jeres fornemmelse og intuition og med det kendskab, I har til dem (...). Så er der også andre årsager til, at I siger, at her skal vi være opmærksom (...). Det kan være en elev, som har et svært sind (...). Der må I også godt lige sætte en lille bemærkning bagefter (...). Så er der 'AKT', det siger jo sig selv. Den type børn de har den form for vanskeligheder, og det er meget rart at have et totalt overblik over det (...). Er der nogen jeg har glemt?"*

Lærer 1: *"Ja de der måske meget fagligt svage, altså ordblinde og sådan noget – som bare virkelig er svage, men måske er socialt vel-fungerende og alt det der..."*

Udskolingsleder: *"Ja, ren faglig støtte eller opmærksomhed – den får et 'R'"*

Lærer 2: *"Det vil sige, at nogen kan få fire bogstaver".*

Lærer 3: *"ja ADHD (Griner)"*

Lærer 2: "og OCD (Griner)"

Udskolingsleder: "Der er behov for støtte – 'S'. Så vil vi ikke sætte flere bogstaver på, for så bliver det vist for kompliceret. De her lister, de er rent fortrolige, så I kan godt bare nederst på siden skrive, hvis I har nogle flere bemærkninger til et barn, eller hvis der er en viden, som I sidder med."

Ordvekslingen mellem ledelse og lærere illustrerer for det første, hvordan der faktisk også foregik databaseret ledelse og evaluering før implementeringen af *Mebook*. Selvom ledelsesnarrativet, hvis vi husker på de tidligere udsagn fra udskolingsleder og konsulent, synes at være, at man med indførelsen af læringsplatformens evalueringsteknologi indfører noget nyt på skolen, som skal hjælpe skolens ledelse og lærere til at agere for elevens bedste. Når vi ser på ovenstående eksempel, bliver det tydeligt, at databaseret evaluering dog også foregik tidligere om end i en noget anden form. Evalueringen bliver i før-billedet med drøftelsen mellem lærere og udskolingsleder til som analoge kortlægninger af og indsamling af lærernes viden om skolens elever. Og vi kan her se, hvordan det – at ledelsen ønsker at indsamle lærernes viden om eleverne selv i denne meget simple form for databasering – ligeledes afstedkommer modstand fra lærernes side. Ledelsens ønske om at indsamle og bruge lærernes viden om og kategorisering af eleverne til ledelsesmæssige formål afstedkommer ironiske og lettere spydige kommentarer om bogstavkombinationer og diagnoser. Tilblivelsen af data er altså også her begrænset af lærernes vilje til at spille med og rent faktisk dele deres viden om eleverne med ledelsen. Når vi læser før- og efterbillederne igennem hinanden, får vi øje på en dybereliggende og gennemgående konflikt mellem lærere og ledelse: hvor ledelsen fortløbende efterspørger mere viden og transparens i forhold til lærer-

nes praksis for bedre at kunne lede på skolens kerneydelse – elevernes læring. Og hvor lærerne fortløbende gør modstand imod dette. Lytter vi til de sarkastiske undertoner fra lærernes side i ordvekslingen mellem lærere og ledelse, ser en del af modstanden til at handle om et andet og mere evidenspessimistisk perspektiv på selve evalueringen som praksis og dét at kategorisere elever ud fra faste typologier og bogstavkombinationer. Den nye teknologi dukker imidlertid op som en åbning for at sætte sig stærkere igennem fra ledelsens side med en ny infrastruktur, som tvinger lærerne til at levere den viden, som ledelsen efterspørger. Teknologien bliver nu en måde, hvorpå den viden, lærerne har, kan gøres tilgængelig for evaluering. Før var det ikke i samme grad muligt for ledelsen at evaluere og styre på lærernes dømmekraft og faglighed, men det bliver nu en mulighed. Og det afstedkommer, som vi har set, en intensiveret og fornyet modstand fra lærerne, som er tilbageholdende over for at gøre de mere nuancerede faglige beslutninger i deres daglige praksis til genstand for ledelse på denne måde.

Bevægelser tættere på som skaber øget afstand

Samtidig er der nogle interessante forskelle på de to former for databaseret evaluering, som udspiller sig i de to eksempler. I før-billedet er evalueringen af eleverne baseret på lærernes egne faglige ræsonnementer omkring, hvilke forudsætninger forskellige elever har og hvilke pædagogiske tiltag, de derfor har behov for. Her bliver den analyse og de typologier, som evalueringen står på, altså til gennem data, der fremkommer på baggrund af lærernes personlige, intuitive og faglige dømmekraft og den personlige relation til den enkelte elev. Men med introduktionen af læringsplatformen flettes den personlige og intuitivt funderede evalueringspraksis ind

i en idé om transparens og oversættelse af nuancerne i lærernes daglige faglige dømmekraft, hvorudfra teknologien kan udpege mulige handlestrategier. Når en lærer udfylder progressionsredskabet for lille Mikkel, som det beskrives af udskolingslederen, så foregår der altså en oversættelse af lærerens komplekse og nuancerede erfaringer, som med teknologien forenkles til en helhed af sandsynlighedsmønstre og udpegning af handleanvisninger. Og teknologien glemmer ikke nuancerne i dét, den har hørt, set og registreret, og åbner således også en mulighed for, at ledelsen kan monitorere nuancerne i lærernes og elevernes udvikling over tid. Men spørgsmålet er så, om ledelsen faktisk har fået de data den efterspurgt:

Skoleleder: "Det er enormt svært. (...) Det er jo ikke kun det faglige, det er også udvikling og trivsel. Jeg har arbejdet med det i to år nu, og jeg har stadig ikke fået spist elefanten, jeg sutter kun på halen. Fordi det er en pissesvær opgave. (...) Det vi får er sådan noget summativ evaluering (...) og jeg vil gerne helt ned og se på lærerteams."

Som det fremgår, oplever ledelsen ikke, at den nye evalueringspraksis bringer ledelsen tæt nok på det, ledelsen gerne vil lede på. Når vi ser på, hvordan konflikten mellem lærere og ledelse intensiveres, kan det endog se ud som om, at afstanden mellem ledelsen og den praksis, som ledelsen gerne vil lede mere systematisk på, faktisk øges snarere end mindskes. I før-billedet udgør selve samtalen mellem lærer og ledelse og markeringen af bogstaver på elevlisterne dét, der skaber en oversættelse af lærernes komplekse erfaringsdata til mere forenklede standarder og kategoriseringer af eleverne. I før-billedets version af databaseret evaluering af eleverne er det altså ledelsen og lærerne selv, der udvælger relevante kategorier og opstiller præmisserne for oversættelsen fra komplekse til standardiserede data. Her bygger

evalueringen altså på en mere lokal evidens. I efter-billedet synes præmisserne for oversættelse og analyse i kraft af læringsplatformens mellemkomst i højere grad at blive defineret af teknologien. Fordi teknologien forudsætter, at læreren iagttager eleverne og kategoriserer data om eleven ud fra på forhånd fastsatte systematikker og kategorier, som opstilles af teknologien.

Når vi læser de forskellige før- og efterbilleder igennem hinanden og igennem det affekt-teoretiske blik, bliver det tydeligt, hvordan ønsket om at bevæge sig tættere på og intensivere ledelsens adgang til viden har produceret en samtidig bevægelse væk fra. For i før-billedet syntes ledelsen at være tættere på de faglige nuancer, der ligger til grund for lærerens evaluering af eleverne. Blandt andet i kraft af, at ledelsen ved mødet har mulighed for at lytte til lærernes overvejelser, spørge nærmere ind og gå i dialog med lærerne om deres bevæggrunde. Alligevel har ledelsen dog et ønske om at komme endnu tættere på disse nuancer, og paradoksalt nok ser det ud til at skabe en større afstand. For med implementeringen af *Mebook* ser relationen mellem lærer og elev ud til at bevæge sig på større afstand fra hinanden, fordi lærerne ikke længere har så tæt en kontakt til den enkelte elev. Og afstanden mellem lærer og ledelse øges eller fremstår i bedste fald uændret på trods af, at den ledelsesmæssige ambition faktisk var at komme tættere på. Helt overordnet er en performativ effekt af transformationen af skolens evalueringspraksis en intensivering af den affektive mekanisme, som populært sagt handler om at tryk avler modtryk, og at vi – når nogen bevæger sig tættere på os, end vi er tilpasse med – har en tendens til at skubbe eller trække os væk. I det følgende ser jeg nærmere på nuancerne i denne affektive mekanisme, og hvordan eleverne reagerer på den ændrede evalueringspraksis.

Tredje nedslag: Elevernes prekære reaktion på ny evalueringspraksis

Dette analysenedslag fokuserer primært på eleverne, og hvordan de konstitueres og er medproducerende i transformationen af skolens evalueringspraksis. Lad os igen begynde med et eksempel. Denne gang begynder vi med et før-billede: Vi er her samlet til udviklingsseminar, hvor en stor del af skolens personale samt skolen ledelse mødes for at udveksle perspektiver. Som optakt til et af seminarets processer læser en af skolens afdelingsledere op fra nogle små elevfortællinger:

Afdelingsleder: *"Jeg hedder Malle. Mine klassekammerater kalder mig Nor-Malle. Jeg ved ikke helt hvorfor. Jeg bor sammen med min far og mor og min lillesøster i et lille gult hus. Min mor er lærer og min far arbejder på kontor. Når jeg bliver stor, vil jeg være arkitekt. Jeg elsker at bygge huse. Jeg kan lide alle i min klasse. Jeg kan bedst lide selv at bestemme, hvad jeg vil lære. Når jeg kommer hjem fra skole, spørger min mor mig altid, hvad jeg har lært. Ole skriver på tavlen, hvad jeg skal lære, så jeg skal bare huske, hvad han har skrevet. Der findes ikke noget i skolen, jeg ikke kan lide. Det skulle lige være idræt. Min mor siger, at det er godt, at jeg kan lide at gå i skole, for jeg skal gå i skole i mange år, hvis jeg vil være arkitekt. (...) Jeg hedder Ejnar. Mine klassekammerater kalder mig Vest-Ejnar. Jeg ved ikke helt hvorfor. Jeg bor sammen med min mor og lillesøster i en lille lejlighed. I stuen bor Kaliffen. Han kommer fra et fremmed land. Min mor arbejder meget og er tit meget træt. Jeg er glad for min skole. Men tit kommer jeg til at tænke på noget andet. Ikke fordi jeg ikke kan lide at lave noget. Jeg har bare så svært ved at "tage mig sammen". Det siger min lærer, Ole. Mest svært er emneuger. Nogle gange hjælper Ole mig dog med at finde bøger og fortælle mig,*

hvad jeg skal gøre. Det er fedt. Så kan jeg arbejde en hel dag. Idræt er det fag, jeg bedst kan lide (...). Lektier kan jeg ikke lide. Jeg ved aldrig, hvad jeg skal gøre. Engang spurgte jeg min mor, men vi blev meget uvenner, så det gør jeg ikke mere."

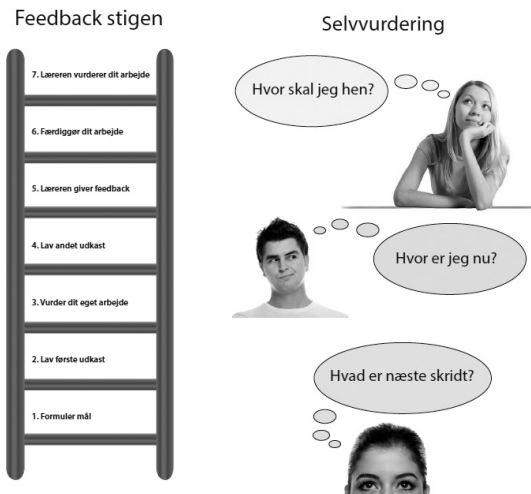
I forlængelse af sin oplæsning understreger lederen vigtigheden af, at skolen skal nå alle børn og bliver i stand til at hjælpe alle børn uanset deres baggrund og sociale og faglige forudsætninger. Lederens oplæg afstedkom på tænketanken engagerede samtaler både i plenum og i efterfølgende gruppearbejder, og flere deltagere gav udtryk for at *"blive rørt"* over beskrivelsen af Nor-Malle og Vest-Ejnar, fordi disse elevfigurer og de udfordringer, som flettes ind i fortællingen om dem, som en lærer udtrykker det, *"er som taget ud af min hverdag som lærer"* på skolen. En anden lærer fortæller om, hvordan hendes hverdag er fyldt med forskellige 'vest-Ejnar'- og 'nor-Malle' -dreng, hvor hun ser det som sin opgave at forsøge at *"fylde det på, som de hver især har behov for"* for at kunne trives med at gå i skole. Lærerne kan altså genkende sig selv i ledelsens blik på lærerrollen, som den fremstilles i disse fortællinger, hvor det står som en central opgave også at få de skæve, svære og utilpassede elevtyper til at blomstre.

Fortællingen om Nor-Malle og Vest-Ejnar kan ses som en måde at visualisere og oversætte erfaringsdata til en generaliseret fortælling om god lærerpraksis i forhold til forskellige elevtyper. Samtidig udgør denne visualisering også en særlig måde at promovere en særlig konstitution af lærerens og elevens position og relationer til hinanden i skolen. I fortællingens visualisering og lærernes samtaler i forlængelse heraf udpeges dét at opfylde den enkelte elevs unikke behov som et centralt formål med skolens evalueringspraksis. Og vi ser, hvordan denne tilblivelse af evaluering på skolen medvirker til at

mobilisere og afficere lærerne med affektive elementer som empati, omsorgsfølelse overfor eleverne og ønsket om at gøre en forskel for alle skolens elever.

Fra fortællinger om alle børns unikke behov til feedbackstignens generaliserede visualisering af den gode læreproces

Senere, imens implementeringen af den digitale læringsplatform og arbejdet med synlig læring er i fuld gang, kan man se følgende plakater ophængt på væggen i skolens klasselokaler:



Ovenstående efter-billeder viser to forskellige plakater, der som et led i arbejdet med synlig læring og databaseret evaluering hænges op i alle klasser på skolen som en måde at understøtte lærernes arbejde. De kan ses som en anden form for datavisualisering og oversættelse af viden om læreprocesser til en fortælling om god elev- og lærerpraksis i skolen. Dét at arbejde med datavisualiseringer i skolesammenhæng er ikke noget nyt. Historisk har væggene i klasselokalerne på de danske skoler været udsmykket med ansku-

elsestavler som kundgjorde og visualiserede viden, og senere blev disse tavler skiftet ud med elevernes egne 'plancher' med gruppearbejde eller klassens regler for god opførelse. Over tid kan vi således se forskellige typer af bestræbelser på at aktivere klasserummet som en materialitet, der kan stimulere lærere og elever til bestemte måder at agere på (Staunæs & Brøgger 2017; Staunæs 2018). Vi kan således se en bevægelse i datavisualiseringernes måde at ville noget med elever og lærere. Denne bevægelse kan vi også genfinde i ovenstående før og efterbilleder: Fra visualiseringer, der udtrykker en særlig normativitet og tilgang til eleverne, som vi så det i fortællingerne om Nor-Malle og Vest-Ejnar. Til datavisualiseringer, der taler til elever og lærere gennem standardiserede skemaer over faser i læringsprocessen, som det er tilfældet med de to plakater, som senere hænges op i skolens klasseværelser. Disse nye visualiseringer fokuserer således snarere end specifikt indhold på en mere processuel form eller struktur.

Oversættelser mellem data og kød og blod?

Jeg var til stede i et klasselokale, da den pågældende klasses lærer hang plakaterne op. I dette tilfælde var modstanden mod plakaterne og distancen til ledelsens ærinde med plakaterne ikke til at tage fejl af. Da læreren hængte plakaterne op, siger han samtidig følgende til klassen: "Jeg er blevet bedt om at hænge de her op i klassen". Og da et par af eleverne spurgte nysgerrigt til, hvad plakaterne skulle bruges til, svarer læreren: "Det ved jeg ikke, det må I spørge nogle andre om!". Vi ser altså, hvordan denne form for datavisualisering ser ud til at mobilisere en form for vrede og irritation hos læreren. Det understreger, hvordan transformationen af skolens evalueringspraksis også medfører en transformation af de affekter som cirkule-

rer på skolen i og med evalueringen. Vi ser, hvordan de nye datavisualiseringer mobiliserer og cirkulerer affekt på skolen i form af følelser af modstand, fremmedhed og uvilje fra lærernes side. Som vi har set i de tidligere eksempler, er modstanden fra denne lærers side imod skolens målsætning om at arbejde med databaseret evaluering ikke enestående. Men spørgsmålet er, hvad denne modstand er motiveret af? Latour (Latour 2007) opfordrer i forlængelse heraf til at undersøge oversættelsen fra kød og blod (materialitet) til cifre, grafer, lister, overskrifter, ord, symboler og billeder på et stykke papir og videre på, hvordan forskellige visualiseringer så at sige oversættes tilbage til kød og blod og bliver taget op, forstået og anvendt af de individer, der eksponeres for dem? Da jeg beder en elev om at forklare mig, hvad plakaterne betyder, og hvordan de bliver brugt i skolen, får jeg følgende forklaring:

Elev: "Nogle af tingene er noget jeg gør, men det er ikke lige alt. Målene, altså det første omkring formålene der vil jeg sige, at jeg har mine mål, for hvad jeg skal forbedre mig i, eller hvad jeg vil igennem mit liv. Der har jeg fx det med, at jeg jo gerne vil forbedre mig i de fag og de ting, jeg ikke lige er så stærk i."

Når vi kigger på denne beskrivelse, giver det indtryk af, at plakaternes visualisering af evaluering som dét at identificere næste udviklingsskridt i en læreproces, giver anledning til, at eleverne sætter spørgsmålet om forbedring og progression i forgrunden.

Den uhyggelige lærer

Her fortæller en elev om, hvordan de nye måder at arbejde med data og evaluering – ud over at være forankret på den digitale platform – også foregår som en integreret del af undervisningen:

Skoleelev: "Så får vi sådan en opgave (...) og så skulle vi aflevere en disposition til vores lærer, så hun kunne følge med i, hvad det var, vi ville komme ind på (...). Vi fremlagde det på den måde, at vores lærer havde en tavle ved siden af vores projektor, hvor hun havde skrevet nogle ting op til det, vi kom ind på, og så var der nogle af eleverne, som var delt op i nogle grupper, og de skulle så se på, om vi havde de ting med, og så var der tre, der skulle vurdere os tre. Læreren hun vurderede det kun med karakter. Det var noget meget nyt. På den ene side var jeg nervøs, men på den anden side var det også sådan, det går nok."

Eleven beskriver, hvordan et projektarbejde med efterfølgende evaluering i form af peer-to-peer feedback foregår. Som det fremgår, beskriver eleven, hvordan læreren skriver nogle "ting" op på en tavle, som de andre elever så skal vurdere gruppen ud fra. Og videre hvordan læreren kun vurderer gruppens arbejde med en karakter ("læreren hun vurderede det kun med karakter") hvilket, eleven bemærker, er "noget meget nyt". Det indikerer, i min optik, at eleven oplever situationen som uvant og lidt utryk, hvilket også ses af elevens beskrivelse af sig selv som "nervøs". Eleven siger endvidere følgende, omkring den måde hendes tysklærer har brugt plakaterne i undervisningen: –

Skoleelev: "vores lærer hun er sød, men også samtidig lidt uhyggelig, fordi hun går meget op i det her med eksamener (...) og så minder hun os om det [indholdet på plakaten], når vi skal fremlægge i tysk (...). Hun vil jo helst have, at vi skal komme godt ud af det, fordi hun gør jo sit bedste for at få os i en højere stand, så hun gør det jo ikke for at gøre os nervøse. Så jeg synes på en måde, at det er godt, hun siger det, men på den anden side så er det også lidt uhyggeligt."

I min optik kan ovenstående beskrivelser ses som et billede på, hvordan plakaternes visualisering af data om god lærer- og elevpraksis er med til at mobilisere både eleverne og lærerne på en særlig måde. Eleven beskriver her sin lærer som "uhyggelig", når hun minder eleverne om eksamen og om indholdet på plakaterne i forbindelse med fremlæggelser. Og hun beskriver sin egen nervøsitet for at lave fejl og "ryge ned" i karakter og ikke lykkes med at "komme i en højere stand", sådan som hendes lærer forsøger at hjælpe hende til. I forlængelse af denne iagttagelse reflekterer en anden elev her over målet om progression, og hvilken betydning det har at være en stærk elev:

Elev: "Det kommer an på hvordan man definerer en stærk elev. Hvis man er fagligt stærk og man er god til næsten alle fag, og man laver sine lektier, og man har styr på, hvad det er, der skal laves, så synes jeg man er fagligt stærk (...) det er svært at forklare, hvilken betydning det har for, hvordan det er at gå i skole, om man er stærk eller svag. (...) Hvis man er stærk, så har man en god plads. (...) Men nogle gange er det også nederen, at man ikke kan træde tilbage og lade de andre... Altså hvis man nu er fagligt stærk, forventer lærerne også, at man hele tiden har styr på sine ting, og hvis man så glemmer det, eller ikke lige laver det, så bliver man set meget skævt på, fordi man ellers altid har lavet det."

Eleven fortæller her, hvordan dét at blive evalueret som fagligt stærk producerer forventninger om en fortsat demonstration af faglig styrke (progression), som sætter sig i eleven som et pres for enten at leve op til denne forventning eller at lide under ubehaget ved at blive set skævt til, fordi man ikke indfrier forventningerne. Plakaterne visualiserer et billede af den stærke elev som én, der er i stand til at udpege sit eget næste udviklingskridt. I forlængelse heraf giver en

lærer udtryk for en frygt for, at de nye måder at praktisere evaluering på – hvor læreren træder i baggrunden for, at eleverne kan evaluere hinanden – vil betyde, at eleverne "opdeles i A- og B-børn" (Lærer). Den underliggende argumentation er her, at eleverne ikke har lige gode forudsætninger for at lære af denne måde at evaluere på.

Transformationen af skolens evalueringspraksis som affektivt arbejde

Visualiseringerne medfører således – set i lyset af disse forskellige udsagn i ovenstående efter-billeder – en intensivering af affektive kategorier som bekymring, nervøsitet, præstationsangst og utilstrækkelighed. Set fra lærernes perspektiv, fordi de med denne praktisering af evaluering ikke i samme grad har mulighed for at opfylde det enkelte barns unikke behov. Og set fra elevernes perspektiv, fordi evalueringen nu bevirker, at forskellige faglige niveauer bliver mere tydelige, når forskrifterne for, hvordan du er en stærk elev, visualiseres så eksplicit. Det bevirker et øget pres for at leve op til forskrifterne og en frygt for ikke at lykkes, som skærpes af, at jeg via datavisualiseringerne kan måle mig selv mere direkte op imod andre. Set fra et affektivt perspektiv mobiliserer sådanne visualiseringer altså en intensivering af de energier og stemninger på skolen, som kredser om forbedring, ambition, resultater, præstation og progression. Og disse affektive kategorier medvirker videre til at mobilisere andre typer affekt hos både elever og lærere så som bekymring, usikkerhed, nervøsitet og utilstrækkelighed.

Lad os vende opmærksomheden mod et før-billede af, hvordan evalueringen blev praktiseret før implementeringen af *Mebook*: I forbindelse med mine samtaler med lærer-

ne fortæller de mig om, hvordan de – for at lykkes med den tætte individuelle evalueringssituation til deres elever – arbejder med forskellige greb. Greb, som har til formål at møde eleven i øjenhøjde. De gennemfører bl.a. elevsamtaler i forskellige settings, som tager hensyn til elevernes individuelle præferencer. En lærer fortæller mig fx om at have gennemført en elevsamtale i forbindelse med en cykeltur for at imødekomme en aktiv elev, som har svært ved at sidde stille. Eller i en anden sammenhæng ved at tage klassens tre stille piger med i hjemkundskabslokalet for at lave flødeboller og gennemføre elevsamtalen undervejs i flødebolletilberedningen. Tanken med dette greb er ifølge læreren at forsøge at møde eleverne i øjenhøjde på deres præmisser og skabe en åben og tillidsfuld relation, ved at invitere dem ind i et særligt rum med fokus på netop dem. Men hvor der samtidig er fokus på at mindske nervøsitet og reducere elevernes oplevelse af at blive evalueret. Fordi fokus flyttes over på et fælles tredje i form af en aktivitet, som de kan være fælles om, imens de taler sammen. Den måde, data og evaluering bliver til i denne lærers eksempler, kan beskrives som et produkt af lærerens rolle som 'selvrealiseringsplejerske' og evne til at synkronisere sig med eleven og skabe en affektiv klangbund af fortrolighed, intimitet og hjemlighed i relationen mellem lærer og elev.

Her fortæller en elev om, hvordan disse evalueringssamtaler foregår, og hvordan skolens evalueringssituation efterfølgende har bevæget sig med indfasningen af *Mebook*:

Elev: " I 7. klasse blev man taget ud på skift, hvor de spurgte én, hvordan har du det personligt, men også hvordan det går i skolen, hvor føler du, du bliver udfordret, og hvor føler du, at du ikke bliver udfordret. Og hvad kan du gøre ved det og (...) sådan nogle papirer, hvor vi skulle skrive, hvordan, vi synes, vi lå

i et fag, og hvad vi kunne gøre bedre. (...) I 9. klasse har vi (...) ikke rigtige samtaler. Vi snakker ikke rigtig om det, om fremtid, og hvor vi gerne vil hen. Det er kun dem, som er ikke-uddannelsesparate. Jeg ved ikke, hvad jeg vil i fremtiden, og det synes jeg også er sådan lidt øv, for jeg har også brug for at finde ud af, hvad jeg gerne vil (...). Jeg har måske lige så meget brug for hjælp, som de andre har."

Som det fremgår, ændres praksis omkring gennemførelse af individuelle evalueringssamtaler, så det nu kun af de elever som kategoriseres som 'ikke-uddannelsesparate', der tilbydes disse samtaler. En anden elev udtrykker, at det at blive evalueret af sin lærer er noget meget betydningsfuldt: "*Det betyder meget for mig, for så ved jeg, at så har jeg ikke problemer med det, og så kan jeg gå videre*" (Elev).

Savnet af den tættere evalueringssituation mellem lærer og elev

Når vi lytter til elevernes oplevelse af denne bevægelse af skolens evalueringssituation, får vi fornemmelsen af en elevgruppe, som føler sig forurettet. Den ene elev beskriver, hvordan beslutningen om at skære i ressourcerne til de individuelle evalueringssamtaler ser ud fra børnenes perspektiv og omtaler her denne ændring som "lidt øv". Eleven argumenterer desuden for, at hun også har "brug for at finde ud af, hvad jeg vil". Det illustrerer, hvordan eleverne føler et afsavn i forhold til "*rigtige samtaler*" og en mere tæt lærerrelation. Men samtidig er elevens modalitet bemærkelsesværdig lav, når hun udtrykker sin kritik: Hun oplever det som lidt øv, og hun angiver også, at hun måske har lige så meget brug for hjælp som de andre. Det giver indtryk af en elev, der oplever sig selv som prekær forstået på den måde, at hun

føler sig usikker på sig selv samtidig med, at hun ikke oplever, at denne følelse er legitim, fordi hun hører til de ressourcestærke og uddannelsesparate elever.

Denne affektive økonomi, som således sættes i cirkulation i skolen, bliver også til gennem lærernes modstand, og den måde denne modstand over for ledelsen bliver synlig helt ud i relationen til eleverne. Som vi fx så det i eksemplet, hvor læreren, som hænger plakater op, ikke vil forklare sine elever, hvad plakaterne skal bruges til. Hvor fortællingen om Nor-Malle og Vest-Ejnar mobiliserede bevægede følelser af omsorg for eleverne hos lærerne, mobiliserer *Mebook* og feedbackstigen vrede og modstand fra lærernes side. I min optik handler modstanden om, at den nye måde at praktisere evaluering transformerer lærerens rolle på en måde, som gør det sværere for lærerne at drage omsorg for eleverne. Det intensiverede fokus på elevernes faglige progression er – set fra lærernes perspektiv – ikke ubetinget positivt, da den progressionsorienterede tilgang ikke nødvendigvis vil kunne rumme de mere skæve og utilpassede elevkategorier, som fx fortællingen om Vest-Ejnar udtrykker.

Konklusion og diskussion

Analysen viser, hvordan transformationen af skolens evalueringspraksisser medfører forskellige former for affektivt arbejde på skolen. Vi ser, hvordan transformationen bevirker en omlægning af den personlige relation mellem lærer og elev. Og hvordan det medfører et emotionelt selv-arbejde, hvor eleverne savner at blive set af lærerne, og hvor lærerne oplever sig monitoreret i forhold til deres måde at bruge deres intuition, omsorg og faglige dømmekraft som led i evaluering af eleven. Herudover illustrerer analysen samtidig implementeringsprocessens rodede og i nogen grad tilfældige karakter, hvor beslut-

ninger gøres om undervejs i forløbet og nye forsøg med organiseringer erstatter tidligere forsøg. Ledelsen træffer disse beslutninger på et rationelt grundlag omkring økonomi, ressourcer, evidens og effektivitet. For elevernes og lærernes vedkommende er oplevelsen af beslutningerne mere sammensat. Elev- og lærerkroppen glemmer ikke *bare* det, der var før og omstiller sig ikke uproblematisk til det nye. Elevkroppen husker derimod og oplevelsen af den tættere lærerrelation lagrer sig i elevkroppen og medvirker til, at affekter som savn og usikkerhed mobiliseres, når kroppen møder det nye.

Analysen illustrerer herigennem, hvordan implementeringen af den databaserede evalueringspraksis producerer en kæde af gensidigt relaterede effekter. En central og bemærkelsesværdig effekt er, at eleverne ser ud til at føle sig mindre sikre på eget standpunkt og faglige formåen *efter* implementeringen af *Mebook*. Med *Meebook* evalueres elevernes i højere grad ud fra faste standarder og en ensrettet systematik. Elevernes øgede usikkerhed på egne evner bliver på paradoksalt vis til som en effekt af denne måde at praktisere evaluering, som jo i udgangspunktet har til hensigt at hjælpe eleverne med at tydeliggøre, hvor de er i deres udvikling og dermed skabe grundlag for faglig progression. Elevernes øgede usikkerhed kan endvidere ses som en effekt af *Mebook*-teknologiens produktion af en øget afstand mellem lærer og elev og den deraf følgende forandring af lærer-elev relationen; hvor lærerens rolle så at sige bevæger sig fra 'selvrealiseringsplejerske' til 'progressionscontroller' i evalueringsrelationen til eleven. Forandringen af lærer-elev relationen kan yderligere ses som en effekt af ledelsens ambition om øget indsigt i og mulighed for at lede på, hvordan evaluering af elevernes faglige niveau praktiseres. Og denne ambition fra ledelsens side kan, ud over at være afledt af policy-feltets målsætninger om

en øget databasering af folkeskolen i en vis forstand, ses som en effekt af en verserende konflikt mellem lærere og ledelse.

Ledelsen indtager primært en evidensoptimistisk position i denne konflikt og oplever den databaserede ledelse som et svar på, hvordan skolen kan sikre udvikling og fremgang. Analysen synliggør overordnet en ledelse, som er optaget af at indsamle systematisk viden om og komme så tæt som muligt på elever og læreres ageren i skolen. Det ledelsesmæssige potentiale heri beskrives også billedligt som et såkaldt 'ledelsescockpit'. Det understreger, hvordan de nye måder at arbejde med evaluering – set fra ledelsens perspektiv – opfattes som et strategisk redskab til at skabe øget indblik i og dermed øget mulighed for at styre på de black box'ede dele af skolens praksis. Lærerne indtager snarere en evidenspessimistisk position. De stiller spørgsmålstejn ved ledelsens forestillinger om anvendeligheden af evidens i en pædagogisk sammenhæng og oplever dette som en tilbagegang, der mindsker deres faglige dømmekraft og mulighed for at drage omsorg for eleverne samt som en kontrolforanstaltning, der kamoufleres som udvikling. Midt imellem de to positioner finder vi eleverne, som i en vis forstand kommer i klemme i stridighederne mellem de to positioner, idet eleverne indrulleres i ovennævnte kæde af effekter, en kompleks vifte af forskellige følelser og et samtidig pres for at afstemme og rette disse følelser ind i forhold til, hvad der forventes af dem.

Artiklen illustrerer, hvordan den verserende dikotomi mellem ledelsens evidensoptimistiske og lærernes evidensskeptiske blik på evaluering medvirker til at producere nye affektive økonomier på skolen. Hvor ledelsens begejstring over muligheden for et ledelsescockpit, der kan "se alle steder", og lærernes modstand imod den trussel om kontrol, der set fra lærernes perspektiv gemmer sig heri, blander sig med følelser af utilstrækkelighed,

usikkerhed og nervøsitet over at blive målt og vejet samt et ønske om mere individuel opmærksomhed hos eleverne. Relationen mellem lærer og ledelse og lærer og elev formes af parternes modsatrettede syn på databaseret evaluering og evidens og det bevirker, at afstanden mellem dem øges. I min optik overser såvel ledelse som lærere det produktive og relevante i den andens perspektiv. Forandringerne i skolens evalueringspraksis kan netop ikke forstås fyldestgørende, hvis den kun iagttages fra et entydigt optimistisk eller pessimistisk perspektiv, som overser de mange bevæggrunde for og nuancer og gråzoner mellem de to sort-hvide verdensbilleder, som analysen har illustreret. Tværtimod kunne lærernes og ledelsens positioner måske lære af hinanden, at det *er* muligt at interessere sig for systematikken eller logikken bag lærerprofessionens faglige dømmekraft uden at denne udvandes eller mister sin værdi. Og videre, at stringente databaserede evalueringspraksisser med fordel kan blødes op og gøres mere håndholdte i praksis, end teknologierne i udgangspunktet lægger op til. Det forudsætter, at læreren fortsat planlægger og evaluerer sin undervisning ud fra en systematisk opmærksomhed på sine egne og elevernes erfaringer og ikke udelukkende ud fra evalueringsteknologiens krav om kausalitet og evidens. Og at ledelsen understøtter og giver rum til det. Sådanne kompromisser, hvor ét evidensperspektiv ikke gives forrang frem for andre mulige perspektiver herpå, finder mange skoler da også netop frem til i bestræbelsen på at organisere databaserede evalueringspraksisser på en god måde. Men som artiklen har illustreret går implementeringsprocessen og vejen til et hensigtsmæssigt kompromis, hvor lærere og ledelse enes om, hvordan de bedst arbejder med data og evaluering i praksis, ofte gennem modstand, stærk politiserede praksisser og komplekse affektive økonomier, som ikke altid synes at tjene elevernes bedste. Selvom netop spørgs-

målet om elevernes bedste er dét, evalueringspraksisserne kredser om.

I et styringsperspektiv giver analysen således anledning til en diskussion af, hvilke mål for kvalitet og effektivitet, der styres på med den nye databaserede evalueringspraksis. Der forsøges styret på lærernes systematik, faglige dømmekraft og performance i forhold til målet om at sikre faglig progression hos eleverne. I denne styringslogik styres der således overordnet set på faglighed. Men som vi har set i analysen, styres der hermed samtidig på, hvordan affekt cirkulerer i og bevæger skolen. For den nye evalueringspraksis har ikke kun effekter på lærere og elevers faglighed, men giver også anledning til følelsesmæssige reaktioner hos både lærere og elever og spiller således ind på stemninger og humør på skolen så som oplevelsen af motivation, arbejdsglæde, lyst til læring,

tiltro til egne evner mv.. Analysen giver på denne baggrund anledning til overvejelser omkring, hvad skoleledelser skal være opmærksom på, når de bestræber sig på at lede på faglighed gennem nye databaserede organiseringer af evaluering. Som analysen har illustreret, handler denne ledelsesopgave også om at håndtere den produktion af affektivitet, som organisatoriske forandringer giver anledning til og om at have blik for, hvordan læreres og elevers affektive arbejde udfolder sig og påvirkes af forskellige rammer og organiseringer. Det er ikke bare væsentligt for at fastholde motivation, arbejdsglæde og lyst til læring og gensidig tillid og tiltro til egen formåen hos lærere og elever i forbindelse med organisatoriske forandringer, men er i sidste ende afgørende for, at skolen kan sikre et højt fagligt niveau og en løbende evaluering heraf.

REFERENCER

- Biesta, Gert (2007): Why "What works" won't work: Evidence-based practice and the Democratic Deficit in Educational Research, i *Educational Theory*, Vol 57. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning, Durham, Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>.
- Bjerg, Helle & Dorthe Staunæs (2011): Self-management through shame – Uniting governmentality studies and the 'affective turn', i *Ephemera: theory & politics in organizations*, 11 (2), 138-156.
- Brown, Rikke & Kia Wied (2015): Kan lysten drive værket i udskolingen? Iagttagelser af to studier af lyst som organiseringsprincip i udskolingen, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Bøgelund, Mette & Katrine Nielsen (2015) Folkeskolereformen og digitalisering, Det digitale råd. <http://detdigitaleaad.dk/wp-content/uploads/2015/04/Folkeskolereformen-og-digitalisering-inkl-7-anbefalinger-fra-Det-Digitale-Raad.pdf>.
- Clough, Patricia T. (2016): Rethinking Race, Calculation, Quantification and Measure, i *Conference paper*. <https://doi.org/10.1177/1532708616655760>.
- Hattie, John (2009): Visible Learning, Routledge.
- Hargreaves, David H. (2007): Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects, i M. Hammersley (ed.): *Educational research and evidence-based practice*, SAGE & Open, University Press.
- Jacobsen, Jens C. & Peter Wich (2015): Hvis John Hattie er løsningen – hvad bliver så skolens problem? Om læreren som bricoleur og ingeniør, i H. Bjerg & N. Vaaben (2015): *At lede efter læring. Ledelse og organiseringer i den reformerede skole*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Jackson, Alecia & Lisa Mazzei (2012): Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives, Routledge.

- Juelskjær, Malou (2013): Gendered subjectivities of spacetime matter. *Gender and Education*, Bind 25, Nr. 6, 2013, s. 754–768
- Knudsen, Britta T. & Carsten Stage (2015): Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect, Palgrave Macmillan.
- Krejsler, John B. (2011): What works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections Upon Consequences for Professionals, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.
- Laursen, Per F. (2004): Den autentiske lærer, Gyldendal.
- Latour, Bruno (2009): Visualisation and Cognition: Drawing Things Together, www.bruno-latour.fr.
- Law, John (2004): After method: An introduction, i *After method: Mess in social science research*, 1-44, Oxon, Routledge.
- Ledelseskom.dk (2018): Sæt borgerne først – Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udviklingen af driften. Ledelseskommisionens rapport, Ledelseskommisionen, København. .
- Moos, Leif m.fl. (2005): Evidens i uddannelse?, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Staunæs, Dorthe & Katja Brøgger (2017): Repræsenteret af data: motiveret af grafer og søjlediagrammer, i *Tidsskrift for arbejdsliv*, 19(4), 51-54.
- Staunæs, Dorthe (2018): 'Green with envy': affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualizations, i *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 409-421.
- Staunæs, Dorthe, Malou Juleskjær & Helene Ratner (2010): Freuds divan vender tilbage – ledelse af affektivitet gennem komfortteknologier, i *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(3). <https://doi.org/10.7146/tfa.v12i3.108866>.
- Thrift, Nigel (2007): Turbulent Passions: toward an understanding of the affective spaces of political performance, i N. Thrift: Non-representational theory: Space, politics, affect.
- Wetherell, Margaret (2012): Affect and Emotion – A New Social Science Understanding, Sage Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446250945>.
- Wied, Kia (2018, forthcoming): Skoleledelse som motivationsarbejde. Rytmeanalyser af elevers bevægelser i udskolingens motivationslandskaber: Ph.d. afhandling.
- Wissinger, Elizabeth (2007): Always on display – affective production in the modeling industry, i P. T. Clough: *The Affective turn: Theorizing the social*, Duke University Press.

Kia Wied, ph.d.-studerende

Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse

e-mail: kiawied@gmail.com