

Samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression

En litteraturgennemgang og praksisafdækning



Maria Keilow, Lasse Hønge Flarup, Martin Williams Strandby og Stinne Aaløkke Ballegaard

*Samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression
– En litteraturgennemgang og praksisafdækning*

© VIVE og forfatterne, 2021

e-ISBN: 978-87-7119-858-4

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301818

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

Forord

Børne- og Undervisningsministeriets udviklings- og investeringsprogram (UIP) har til formål at styrke indsatsen over for målgruppen af elever med særlige behov inden for folkeskolens almene og specialiserede tilbud på tværs af klassetrin. Målet er at udvikle, afprøve og udbrede nye løsninger, der bidrager til, at folkeskolen i højere grad formår at rumme disse elever. Samtidig peger forskning og erfaringer fra skolers praksis på, at professionelle læringsfællesskaber, hvor data spiller en central rolle i samarbejdet om at følge elevers progression, repræsenterer et potentiale for at udvikle undervisningens kvalitet og imødekomme elever med særlige behov bedre i almenundervisningen. For at opnå et tilstrækkeligt vidensgrundlag til at udvikle og udbrede denne praksis har Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (herefter STUK) iværksat en kortlægning af området.

I denne rapport fremlægger VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (herefter VIVE) resultaterne af denne kortlægning. Projektet har til formål at kortlægge eksisterende viden og praksiserfaringer om samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression. Kortlægningen indeholder to elementer:

- En litteraturgennemgang og sammenfatning af viden fra dansk og international forskning om læringsfællesskaber
- En afdækning af gode eksempler på skolers praksis med samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression.

Med udgangspunkt i kortlægningen har VIVE udviklet en række anbefalinger og opmærksomhedspunkter til skolers videre arbejde med denne praksis.

Vi vil gerne rette en stor tak til repræsentanterne fra de syv case-skoler, der har deltaget i projektets praksisafdækning gennem interview og opfølgende samtaler.

Rapporten er udarbejdet af Maria Keilow, Lasse Hønge Flarup, Martin Williams Strandby og Stinne Aaløkke Ballegaard. STUK har haft mulighed for at give kommentarer til rapporten i en tidligere version. Rapporten har været i eksternt review og er blevet kommenteret af to praktikere på feltet. Vi takker for værdifulde kommentarer fra de eksterne reviewere i forbindelse med vores faglige kvalitetssikring.

Projektet er iværksat og finansieret på foranledning af STUK.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse
2021

Indhold

Sammenfatning	5
Resultater	5
Metode – en litteraturgennemgang og praksisafdækning.....	8
Læsevejledning	8
1 Indledning	10
1.1 Baggrund	10
1.2 Formål og undersøgelsesspørgsmål	11
2 Litteraturgennemgang	12
2.1 Udvikling og definition af professionelle læringsfællesskaber	13
2.2 Kerneelementer i professionelle læringsfællesskaber.....	14
2.3 Response to Intervention.....	19
2.4 Effekter på elevers læring og læreres undervisningspraksis.....	20
2.5 Professionelle læringsfællesskaber i en dansk skolekontekst	22
2.6 Udfordringer, forudsætninger og hjælpebetingelser for professionelle læringsfællesskaber.....	24
3 Praksisafdækning	31
3.1 Case 1 – Ullerup Bæk Skolen, Afd. Nørre Allé, Fredericia Kommune	32
3.2 Case 2 – Munkevængets Skole, Kolding Kommune	39
3.3 Case 3 – Ellehøjskolen, Aarhus Kommune	48
3.4 Case 4 – Høje Kolstrup skole, Aabenraa Kommune.....	55
3.5 Case 5 – Dagnæsskolen, Horsens Kommune	61
3.6 Case 6 – Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune	69
3.7 Case 7 – Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune.....	77
4 Opsamling, anbefalinger og opmærksomhedspunkter	84
4.1 Tværgående analyse	84
4.2 Opmærksomhedspunkter og anbefalinger	89
Elevmålgruppe	90
Organisering.....	91
Faglige tilgange, redskaber og metoder	92
Implementering	93
Kompetencebehov	94
Ressourceforbrug.....	94
Litteratur.....	96
Bilag 1 Metoder og kriterier anvendt i litteraturgennemgangen	100
Bilag 2 Metoder anvendt i praksisafdækningen.....	109

Sammenfatning

Et professionelt læringsfællesskab er et professionelt samarbejde mellem lærere og andre fagprofessionelle. Samarbejdet har til formål at styrke deltagernes kompetenceudvikling gennem fælles refleksioner over egen praksis, der fører til forbedringer og justeringer af undervisningen til gavn for elevers læring. Forskning og erfaringer fra danske skoler peger på, at professionelle læringsfællesskaber, hvor data anvendes som en central del af samarbejdet omkring elevernes faglige progression og udvikling, kan bidrage til, at alle elever i folkeskolen bliver så dygtige, som de kan – en målsætning, der endnu ikke er fuldt indfriet. Arbejdet med professionelle læringsfællesskaber kan bidrage til at indfri denne målsætning ved at fremme elevers læring i det hele taget samt identificere og imødekomme elever med særlige behov bedre i almenundervisningen. Trods interessen for at styrke en datainformeret indsats er der imidlertid fortsat en række udfordringer forbundet med at oversætte og udbrede den forskningsbaserede viden om metoderne til skolernes praksis.

Denne rapport har to hovedformål: Med udgangspunkt i kerneelementerne inden for professionelle læringsfællesskaber sammenfattes de væsentligste pointer fra den eksisterende danske og internationale forskning. I tillæg hertil introduceres også principperne for *Response to Intervention*. Derudover afdækkes og karakteriseres en række positive praksiseksempler fra skoler, der arbejder med datainformeret monitorering af elevers progression i professionelle læringsfællesskaber.

Data om elever kan anvendes på flere niveauer: fra en mere overordnet skoleudvikling til en udvikling af den konkrete undervisning til gavn for eleverne. Rapporten har sit fokus på sidstnævnte niveau, det vil sige på anvendelsen af data til at følge op på de enkelte elevers progression og udvikling. Tilsammen danner viden og erfaringer fra kortlægningen grundlag for en række handlingsrettede anbefalinger og opmærksomhedspunkter til skolers videre samarbejdsbaserede opfølgning på elevers progression.

Rapporten tilbyder således et detaljeret og nuanceret vidensgrundlag, der sammenfatter den eksisterende danske og internationale forskning og præsenterer en række konkrete erfaringer fra syv udvalgte case-skolers arbejde med elevers progression. I forbindelse med projektet er der desuden udgivet et inspirationskatalog målrettet skolerne. Kataloget sammenfatter opmærksomhedspunkterne fra rapporten og giver illustrative eksempler herpå med den hensigt at inspirere til skolers udvikling eller videre arbejde med at følge elevers progression gennem professionelle læringsfællesskaber.

Resultater

Denne rapport kortlægger forskning og praksis omkring samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression. På baggrund af den tværgående viden, skabt via erfaringerne fra praksisafdækningen blandt syv case-skoler, og den mere overordnede viden med centrale pointer fra forskningen frembragt af litteraturgennemgangen, præsenterer rapporten dels en tværgående analyse, dels en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger til skolers videre arbejde med at følge elevers progression gennem læringsfællesskaber.

Tværgående analyse

Den tværgående analyse sammenfatter erfaringerne fra skolerne i praksisafdækningen og sammenholder disse med væsentlige pointer fra litteraturen. Af relevante pointer kan fremhæves følgende:

- Skolerne monitorerer typisk alle elever og anvender ikke redskaber specifikt målrettet elever med særlige behov i den systematiske monitorering. Og der er stor varians i typen af redskaber og data, som skolerne anvender. Monitoreringen bruges oftest til at få overblik over elevgruppen og identificere elever med særlige behov, eksempelvis ved at se på den gruppe af elever, der klarer sig dårligst inden for et fagligt område, eller giver udtryk for at have lavest trivsel. Denne identificering kan afføde nærmere afdækning af elevernes behov, eventuelt ved yderligere test eller screeningsredskaber. I praksis på skolerne ser vi en mindre grad af systematik med hensyn til målingernes hyppighed og kadence, end det eksempelvis anbefales i litteraturen om Response to Intervention. Den konkrete praksis i læringsfællesskaberne fokuserer således i lidt mindre grad på koblingen af elevdata til konkrete, hensigtsmæssige indsatser, og det kan således være en udfordring at følge direkte op på resultatet af den enkelte elevs indsats. Opfølgningen i læringsfællesskabet sker typisk med udgangspunkt i den universelle monitorering. Den specifikke kobling til indsatsen og vurderingen af udviklingen placeres nogle gange i andre fora.
- Skoleledelsen spiller en central rolle i implementeringen og organiseringen af læringsfællesskaber. Det viser både litteraturgennemgangen og praksisafdækningen. Når det kommer til at følge op på og evaluere praksis, fremhæver litteraturen ledelsens nøglerolle heri. I praksis ser vi imidlertid også eksempler på, at denne evaluering ikke foretages af skoleledelsen, men udføres med succes i læringsfællesskaberne selv.
- Skolernes professionelle læringsfællesskaber har både ligheder og forskelle, når man ser på tværs af praksisafdækningen. Blandt lighedspunkterne er, at flere af skolerne anvender hjælpesystemer såsom fælles årshjul med undervisningsplaner, testgennemførelse eller parallelle ugeplaner, så der undervises i samme fag samtidig på tværs af en årgang. Systemerne er med til at understøtte det tværgående samarbejde. Blandt forskellene ses, at man vælger forskellige fokusområder for læringsfællesskaberne. Eksempelvis har nogle læringsfællesskaber et relativt snævert fagligt fokus, fx med forskellige fora for matematik eller dansk, mens andre skoler har organiseret sig i fora med et bredere fagligt fokus, der eksempelvis rummer både faglige data fra forskellige fag og trivselsdata.
- I litteraturen fremhæves det, at det er vigtigt med en tydelig beskrivelse af, hvad man ønsker at måle og hvorfor. Fra praksis ser vi eksempler på skoler, der ønsker at måle resultater inden for forskellige fagområder, men også skoler, der ønsker at fokusere på et mere alsidigt eller overordnet udvalg af data, som fx årskarakterer eller samlede lærervurderinger af elevernes progression. Generelt viser afdækningen af praksis en stor variation i forhold til, hvilke data man vælger at bruge. De forskellige praksisser og valg af data gør det muligt at blive opmærksom på – og dermed sætte ind over for – forskellige aspekter af elevens udvikling.
- Både i litteraturen og i praksis er samarbejdskompetencer et relevant opmærksomhedspunkt, når det kommer til opfølgning på elevens progression. I litteraturen findes eksempler på situationer, som er ødelæggende for samarbejdet omkring opfølgning på elevens progression, fx modstand mod anvendelsen af den ny praksis, eller individualisering og

isolation blandt lærerne. At samarbejdskompetencer er vigtige, ser vi også i praksisaf-dækningen. Men det er ikke nok, at kompetencerne er til stede, de skal også udnyttes og opdyrkes konstruktivt.

- Implementeringen af professionelle læringsfællesskaber kræver tid – både i den første fase og i den videre vedligeholdelse. Det kan tage flere år at opnå en velfungerende praksis, og derefter bør denne praksis fortsat udvikles og tilpasses.

Anbefalinger og opmærksomhedspunkter

Gennem kortlægningen af praksis og forskningslitteraturen har projektet udviklet en række anbefalinger og opmærksomhedspunkter til skolernes videre arbejde. Punkterne skal opfattes som pejlemærker og opmærksomhedspunkter taget bredt fra litteraturen og praksis. De afspejler således de overordnede anbefalinger og pointer, der fremhæves i forskningslitteraturen, koblet med case-skolernes konkrete praksiserfaringer. De viser variation og kan inspirere samt give viden og input til skolers videre samarbejdsbaserede opfølgning af elevers progression gennem professionelle læringsfællesskaber samt til udviklingen og afprøvningen af nye modeller. Anbefalingerne inddeles i seks temaer, hvis overordnede indhold kort opsummeres her.

Elevmålgruppe: Det er vigtigt at tydeliggøre, hvad skolens monitorering af elevers progression skal anvendes til, og at være opmærksom på, hvordan valget af måleredskab og data påvirker, hvilken målgruppe der er i fokus. Sådanne valg og overvejelser kan bidrage med klarhed og en fælles vision om formålet med monitoreringen af eleverne samt en bevidsthed om, hvilke elever og hvilke typer af udfordringer, der bliver set, eller som potentielt overses. Disse valg omkring formål og målgruppe for monitoreringen bidrager også til at sikre, at data faktisk anvendes til at tilpasse og justere lærernes undervisningspraksis til gavn for eleverne.

Organisering: En række anbefalinger vedrører skolers organisering af arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Skoleledelsen spiller en central rolle for rammesætningen og forankringen af praksis. Ledelsen bør understøtte læringsfællesskaberne rent administrativt og praktisk og bør arbejde med kulturen, kompetencerne og holdningerne på skolen samt sikre en løbende evaluering af og opfølgning på læringsfællesskaberne. Desuden kan man i forbindelse med organiseringen overveje muligheden for at samle eller dele drøftelserne af elevernes progression i ét eller flere fora. Endelig kan det være en fordel at bruge årshjul til at understøtte arbejdet.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Man bør afklare, hvad man ønsker at monitorere og hvorfor, således at de rette typer af data anvendes til de rette formål. Det gælder både området, der måles på (fx forskellige fag), det gælder detaljeringsgraden af data, og det gælder typen af måling. I dette arbejde er det desuden vigtigt, at de fagprofessionelle inddrages – både for at kvalificere data og for skabe opbakning til brugen af dem.

Implementering af praksis: I udviklingen af ny praksis er tålmodighed og vedholdenhed centralt, da det ofte tager flere år at oparbejde velfungerende professionelle læringsfællesskaber – og herefter er arbejdet ikke slut, da praksis til stadighed skal vedligeholdes. Desuden er det nødvendigt at tage højde for den lokale kontekst, det vil sige forhold, der potentielt fremmer eller hæmmer implementeringen. Endelig spiller ledelsen en central rolle i implementeringen, både i forhold til konkret at facilitere praksis samt vise en tydelig retning og forventning.

Kompetencebehov: Tilstedeværelsen af pålidelige data er ikke nok – det kræver også kompetencer og en udviklet datakultur at opnå et konstruktivt samarbejde om at fortolke, forstå og

bruge data om elevernes progression. Udviklingen af og deltagelsen i professionelle læringsfællesskaber fordrer, at ledelsen sikrer tilstedeværelsen og opbygningen af både faglige kompetencer, fx data-literacy og dataanalytiske egenskaber, og personlige kompetencer, fx deltagerens samarbejdskompetencer. Tilsvarende kræver det kompetencer at udvikle konkrete redskaber til at samle eller præsentere data i, såfremt man ønsker at gøre dette selv.

Ressourceforbrug: Man bør være opmærksom på, at der afsættes tilstrækkelig tid og ressourcer til arbejdet med professionelle læringsfællesskaber – særligt i opstartsfasen. Derudover kan det være en fordel at etablere faste og forpligtende aftaler, da en sådan systematik bidrager til at understøtte og fastholde den nye praksis i hverdagen.

Metode – en litteraturgennemgang og praksisafdækning

Projektet består af henholdsvis en litteraturgennemgang og en praksisafdækning:

Litteraturgennemgangen tager udgangspunkt i forskningsområdet vedrørende læringsfællesskaber og foretager en gennemgang af de væsentligste oversigtsartikler (reviews og metastudier) samt rapporter og øvrige centrale kilder inden for området. I tillæg hertil redegøres for metoderne inden for Response to Intervention (ofte forkortet RTI), der angiver en række principper for brug af data til opfølgning på elevens progression, og som med fordel kan kobles til brugen af professionelle læringsfællesskaber. Hovedpointerne fra forskningslitteraturen sammenfattes gennem:

- en redegørelse for udviklingen og definitionen af professionelle læringsfællesskaber
- en karakteristik af kerneelementerne i professionelle læringsfællesskaber
- en kort skildring af de overordnede principper for Response to Intervention
- en opsummering af effekterne på elevens læring og læreres undervisningspraksis
- en diskussion af overførslen af praksis til en dansk kontekst
- en redegørelse for de udfordringer, barrierer og positive støttebetingelser, der kan være for implementeringen og fastholdelsen af professionelle læringsfællesskaber.

Afdækningen af skolers praksis er gennemført som et kvalitativt case-studie. Syv relevante skoler blev valgt ud, og skolernes praksis blev herefter afdækket gennem en kombination af kvalitative enkelt- og fokusgruppeinterview. Deltagerne til interviewene blev udvalgt ud fra den konkrete praksis, som skulle beskrives. De kvalitative interview blev i de tilfælde, hvor det var muligt, suppleret med tilgængeligt skriftligt materiale fra skolerne, der skildrede det database-rede samarbejde i læringsfællesskaber. Case-beskrivelser for hver skole er udarbejdet på baggrund af det samlede kvalitative datamateriale og afdækker skolernes praksis ud fra seks gennemgående temaer i rapporten: Elevmålgruppe, Organisering, Faglige tilgange, Redskaber og metoder, Implementering af praksis, Kompetencebehov og Ressourceforbrug.

Læsevejledning

Rapporten er delt op i fire kapitler. Kapitel 1 giver en beskrivelse af baggrunden for, formålet med og indholdet af rapporten. Kapitel 2 redegør for resultaterne af litteraturgennemgangen, der afdækker kerneelementer og hovedkonklusioner fra den danske og internationale forskningslitteratur om professionelle læringsfællesskaber, herunder fremhæves en række forudsætninger og hjælpebetingelser for udviklingen og fastholdelsen af denne praksis i en dansk

skolekontekst. Kapitel 3 beskriver læringsfællesskaberne på syv danske skoler gennem en kvalitativ praksisafdækning. Kapitel 4 giver først en tværgående sammenfattende analyse af pointer fra litteraturgennemgangen og praksisafdækningen. Dernæst præsenteres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger, der kan udtrages heraf. Metodebeskrivelser er tilføjet i bilag.

1 Indledning

1.1 Baggrund

Følgforskningen til folkeskolereformen viser, at målsætningen om, at alle elever skal blive så dygtige, som de kan, er en udfordring, især hvad angår elever med særlige behov i folkeskolen (Nielsen et al., 2017, 2018). Denne målgruppe af elever er i mange tilfælde udfordret både fagligt, personligt og socialt. De oplever endvidere ofte, at de fagprofessionelle ikke er tilstrækkeligt klædt på til at identificere, håndtere og imødekomme disse udfordringer.¹

Forskning og erfaringer fra skolers praksis peger på, at professionelle læringsfællesskaber, hvor data spiller en central rolle i lærersamarbejdet, repræsenterer et væsentligt potentiale for at udvikle undervisningens kvalitet og derigennem at forbedre elevers progression, herunder at imødekomme elever med særlige behov bedre i almenundervisningen (Bolam et al., 2005; Lomos et al., 2011; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Endvidere viser forskning, at brugen af data til at monitorere elevers faglige eller trivselsmæssige udvikling kan have en gavnlig virkning på elevers læring, særligt når denne monitorering er knyttet til øvrige faglige tiltag (Dietrichson et al., 2020; Nordahl, 2015). Disse praksisser indeholder således et lovende potentiale for at mindske en væsentlig del af den faglige kløft mellem elever med og uden læringsmæssige udfordringer.

Tidligere danske kortlægninger af området finder en spirende interesse for og begyndende erfaring hos mange skoleledelser med at monitorere elevers progression (EVA, 2016). Alligevel er der fortsat en række uklarheder om, hvad denne vurdering af progression indebærer i praksis, og en usikkerhed med hensyn til forståelsen af, hvad data er, og hvordan det kan bruges systematisk og konstruktivt til at følge elevers læring og til at kvalificere undervisningen (EVA, 2016; Pedersen et al., 2018). I tillæg hertil opleves der også i nogle sammenhænge en modstand mod brugen af data, hvilket kan være knyttet til netop disse usikkerheder med hensyn til, hvad der karakteriserer en konstruktiv og positiv brug af data (Nordahl, 2015). På trods af disse udfordringer er der dog interesse for at styrke en datainformeret indsats, ikke mindst når det kommer til at skabe bedre løsninger for elever med særlige behov i folkeskolen.

Børne- og Undervisningsministeriets udviklings- og investeringsprogram, der blev iværksat i 2020, sigter mod at styrke indsatsen over for målgruppen af elever med særlige behov inden for folkeskolens almene og specialiserede tilbud og på tværs af klassetrin. Målet er at udvikle, afprøve og udbrede nye løsninger, der bidrager til, at folkeskolen i højere grad formår at rumme elever med forskellige behov. I tilfældet om samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression, er det nødvendigt først at kortlægge området og dermed skabe et tilstrækkeligt vidensgrundlag for at afgøre, hvorvidt konkrete indsatser kan udvikles, og hvilke elementer de bør indeholde. Vidensbehovet er her todelt: Dels er der et behov for at identificere og afdække positive eksempler fra skolers praksis med at arbejde datainformeret. Mange skoler har allerede gjort sig en række erfaringer med sådanne arbejdsformer, men der er behov for at beskrive gode eksempler på en måde, der går i dybden og er så handlingsrettet, at det kan inspirere og støtte andre skolers fremtidige arbejde. Dels er der behov for at supplere denne praksisafdækning med en gennemgang af viden fra dansk og international forskning på området.

¹ Skolerne har en dokumentationsforpligtelse i forhold til vise, at man tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov, når man tilrettelægger undervisningen jf. folkeskoleloven fx §§ 3a, 18, 25a. Her kan brug af data og monitorering af elevernes progression potentielt understøtte disse forpligtelser.

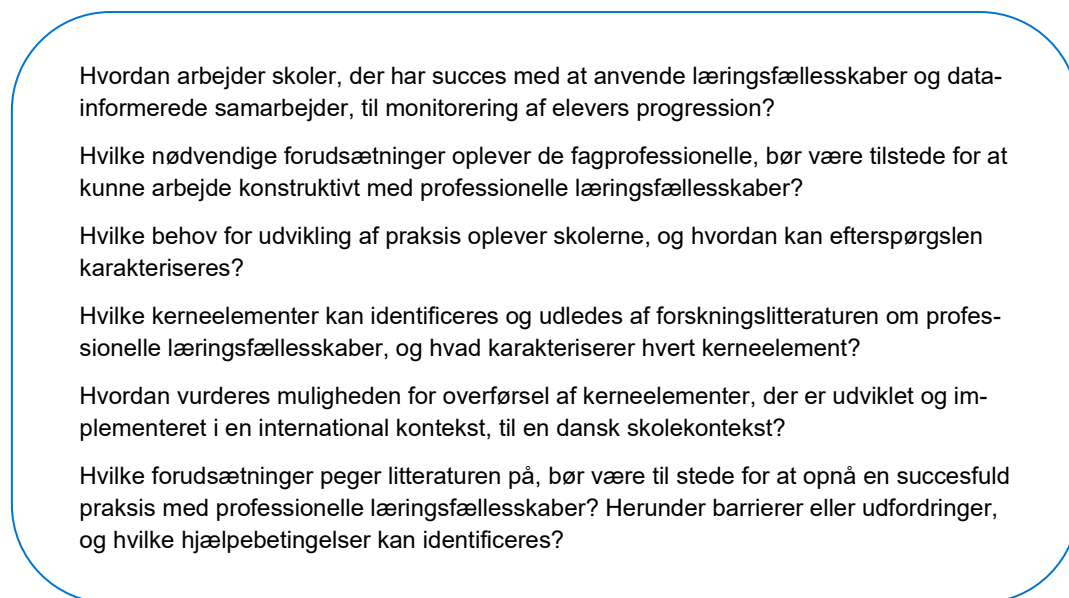
Dette projekt kobler derfor en kvalitativ praksisafdækning blandt syv case-skolers arbejde med monitorering af elevers progression med en gennemgang af forskningslitteraturen om professionelle læringsfællesskaber for derigennem at udvikle en række anbefalinger, der har til formål at styrke skolernes fremtidige arbejde. De inkluderede skoler i praksisafdækningen udgøres af seks almindelige folkeskoler og en enkelt specialske.

1.2 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Dette projekt har to delformål: Dels at sammenfatte de væsentligste betragtninger og konklusioner fra den eksisterende danske og internationale forskningslitteratur på området vedrørende professionelle læringsfællesskaber. Dels at afdække gode eksempler på skolers praksis med samarbejdsbaseret opfølgning på elevers faglige progression og trivselsmæssige udvikling. Gennem denne kortlægning af praksis og forskning på området har det endvidere været målet at udarbejde en række fagligt funderede handlingsrettede anbefalinger og opmærksomhedspunkter til skolernes fremtidige indsats i arbejdet med monitorering af elevers progression.

Projektets formål kan operationaliseres i de undersøgelsesspørgsmål, der er vist i Figur 1.1.

Figur 1.1 Undersøgelsesspørgsmål



Kilde: Egne undersøgelsesspørgsmål udviklet til projektet.

Vidensopsamlingen fra skolernes praksis og fra forskningen formidles ved hjælp af ovenstående forskningsspørgsmål igennem denne rapport. Desuden udgives et særskilt inspirationskatalog, der er henvendt til fagprofessionelle på folkeskoleområdet.² Efter afslutningen af projektet kan den samlede opnåede viden danne grundlag for at udvikle samt kvalificere en eller flere konkrete modeller for fagprofessionelles samarbejde om datainformeret opfølgning på elevers faglige og trivselsmæssige progression. Hvis potentialet er til stede, kan sådanne modeller pilotafprøves i praksis for at opbygge viden om både effekter og økonomiske omkostninger af en sådan model for arbejdet med elevers progression.

² Inspirationskataloget kan hentes på www.vive.dk.

2 Litteraturgennemgang

Formålet med litteraturgennemgangen i denne undersøgelse er at identificere vidensbaserede modeller for databaseret samarbejde med udgangspunkt i monitorering af elevers progression. Gennemgangen tager udgangspunkt i professionelle læringsfællesskaber og kerneelementerne i denne praksis. I tillæg hertil redegøres også for Response to Intervention, der angiver en række principper for brug af data til opfølgning på elevers progression, og som med fordel kan kobles til brugen af professionelle læringsfællesskaber.

Mens praksisafdækningen, der beskrives i kapitel 3, har til hensigt at komme i dybden med konkrete og handlingsrettede erfaringer og viden, er litteraturgennemgangens formål at afdække bredden af forskningsområdet, herunder at fremhæve de overordnede konklusioner og resultater. I dette kapitel vil vi således afdække landskabet på forskningsområdet omkring professionelle læringsfællesskaber, herunder fremhæve kerneelementer og hovedpointer fra forskningen. Fordi endemålet for projektet er at udvikle handlingsrettede anbefalinger og opmærksomhedspunkter, vil vi desuden undersøge overførbare til en dansk skolekontekst samt afdække, hvad litteraturen fortæller om forudsætningerne for at udvikle og fastholde en konstruktiv og succesfuld praksis.

De konkrete undersøgelsesspørgsmål, der har guidet litteraturkortlægningen er følgende:

- Hvilke kerneelementer kan identificeres og udledes af forskningslitteraturen om professionelle læringsfællesskaber, og hvad karakteriserer hvert kerneelement?
- Hvordan vurderes muligheden for overførsel af kerneelementer, der er udviklet og implementeret i en international kontekst, til en dansk skolekontekst?
- Hvilke forudsætninger peger litteraturen på, bør være til stede for at opnå en succesfuld praksis med professionelle læringsfællesskaber? Herunder barrierer eller udfordringer og hjælpebetingelser, som kan forekomme i implementeringen eller vedligeholdelsen af praksis?

Vi har foretaget en række nødvendige afgrænsninger af hensyn til at fokusere gennemgangen af litteraturen til projektets konkrete vidensbehov. Afgrænsningerne har styret udvælgelsen af litteratur samt den videre redegørelse for og sammenfatning af litteraturen. Vi har først og fremmest afgrænset gennemgangen ud fra kriterier om materialetype, tematisk fokus og målgruppe af elever. Desuden har vi anlagt en række yderligere søgekriterier, bl.a. i form af sproglige, geografiske og tidsmæssige afgrænsninger. Bilag 1 beskriver kriterierne samt fremgangsmåden for vores søgning og udvælgelse af litteratur.

I det følgende redegør vi først for begrebet professionelle læringsfællesskaber samt de kerneelementer, der fremhæves som væsentlige af forskningen herom. Herunder ser vi på, hvilke effekter litteraturen fremhæver, hvad angår elevers progression og læreres praksis. Dernæst redegør vi for begrebet Response to Intervention og dets tilknytning til professionelle læringsfællesskaber. Siden vurderes muligheden for overførsel af de kerneelementer, der fremhæves i den internationale litteratur om professionelle læringsfællesskaber, til en dansk skolekontekst. Og endelig undersøges det, hvilke forudsætninger forskningslitteraturen peger på, bør være til stede for at opnå succes med professionelle læringsfællesskaber, herunder fremhæves de barrierer, udfordringer eller hjælpebetingelser, der anses for vigtige i implementeringen og fastholdelsen af praksis.

2.1 Udvikling og definition af professionelle læringsfællesskaber

Begrebet professionelle læringsfællesskaber stammer fra den pædagogiske forskningslitteratur og blev først brugt omkring 1990'erne (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019). Professionelle læringsfællesskaber er af flere blevet beskrevet som en form for et paraply- eller rammebegreb, hvilket også indebærer, at der ikke er nogen universel konsensus omkring dets helt præcise indhold eller definition³ (Albrechtsen, 2013; Dufour, 2004; Lomos et al., 2011; Olsson, 2019). Olsson fremhæver, at professionelle læringsfællesskaber kan opfattes som en form for infrastruktur, der kan udgøre udgangspunktet for læreres fagprofessionelle udvikling (Olsson, 2019, p. 5). Bolam et al. kalder begrebet for et komplekst og multidimensionalt metafor, som skal pakkes ud (Bolam et al., 2005), mens Dufour argumenterer for, at begrebet risikerer at blive udvandet (Dufour, 2004).

Der findes således en række forskellige definitioner, hvis fokus varierer lidt, men helt overordnet kan begrebet forstås som "en inkluderende gruppe af mennesker, der motiveres af en fælles læringsvision, og som støtter og samarbejder med hinanden og finder måder, både inden for og uden for deres umiddelbare fællesskab, til at undersøge egen praksis og sammen lære nye og bedre tilgange, der vil øge alle elevers læring" (Albrechtsen, 2013, p. 15).⁴ Hensigten med det professionelle læringsfællesskab er således, kort fortalt, at fremme læring og trivsel for børn gennem en praksisnær kompetenceudvikling af de professionelle egen læring. Det er kendetegnende for dette fællesskab, at der er tale om et struktureret og professionelt samarbejde, hvor lærere og pædagoger og andre fagprofessionelle arbejder sammen åbent og vidensbaseret om kontinuerligt at forbedre og justere egen undervisningspraksis gennem fælles undersøgelser af, refleksioner over, og afprøvninger i skolens praksis – alt sammen med formålet om at forbedre elevers læring. Et centralt og gennemgående element for begrebet professionelle læringsfællesskaber er desuden, at denne udvikling af undervisningspraksis er tæt knyttet til en praksis, hvor elevers faglige progression og udvikling følges ved hjælp af skolens tilgængelige data (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006). Denne systematiske brug af data til opfølgning på elevernes udvikling over tid kan enten foregå på et overordnet niveau eller mere specifikt og handleansende og er en praksis, der knytter an til Response to Intervention, der beskrives i afsnit 2.3. Kombinationen af det professionelle læringsfællesskab med metoder fra Response to Intervention er velegnet og tillige oplagt, når man ønsker en praksis, der er kendetegnet ved en samarbejdsbaseret opfølgning på elevers progression.⁵ Det, som Response to Intervention især kan bidrage med, er et stærkt fokus på, hvordan man kan anvende data til at identificere elevers (særlige) undervisningsbehov, tilpasse og differentiere undervisningen med den viden, som disse data giver, for derefter at monitorere den faglige progression og evaluere effekten af de didaktiske tiltag og justeringer af den undervisning, der er foretaget.

³ Denne manglende konsensus kommer også til udtryk i brugen af forskellige benævnelser, der dækker over enslydende eller parallelle begreber og forståelser af lærersamarbejde; fx "communities of practice", "teacher collaborative communities", "learning teams", "learning communities", "professional learning networks" eller "collaborative teacher teams".

⁴ En anden lignende definition, der også ofte refereres i forskningslitteraturen er eksempelvis denne: "A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way, operating as a collective enterprise" (Stoll et al., 2006, p. 223).

⁵ Response to Intervention er del af en bredere litteratur vedrørende databrug og dataliteracy i professionelle læringsfællesskaber. Af hensyn til afgrænsning af fokus i denne rapport har vi imidlertid valgt ikke at gå nærmere ind i denne omkransende litteratur på dette område. I det hele taget lægges det primære fokus på læringsfællesskaber mere bredt forstået.

2.2 Kerneelementer i professionelle læringsfællesskaber

Selvom der ikke foreligger nogen entydig definition af begrebet professionelle læringsfællesskaber, er der alligevel en række kerneelementer, der går igen i mange redegørelser for metoden i forskningslitteraturen. Der er forskel på, hvilke og hvor mange kerneelementer litteraturen fremhæver som de væsentligste, og der er nuanceforskelle i formuleringen af disse, ligesom nye elementer er blevet foreslået, siden begrebet om professionelle læringsfællesskaber oprindeligt blev udviklet. Imidlertid fremhæves især fem kerneelementer (Bolam et al., 2005; Lomos et al., 2011; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Af Tabel 2.1 fremgår en oversigt over de elementer, der betones i seks centrale internationale forskningskortlægninger om professionelle læringsfællesskaber.

Tabel 2.1 Udvalgte internationale forskningskortlægninger, som beskriver kerneelementer og supplerende karakteristika i professionelle læringsfællesskaber

	(Bolam et al., 2005)	(Doğan & Adams, 2018)	(Lomos et al., 2011)	(Olsson, 2019)	(Stoll et al., 2006)	(Vescio et al., 2008)
<i>Kerneelementer</i>						
<i>Fælles værdier og vision</i>	Shared values and vision		Shared sense of purpose	Forming a shared vision and goals for student learning	Shared values and vision	Shared values and norms
<i>Fokus på elevers læring og progression</i>	Collective responsibility for pupils' learning	Focus on instruction and students	Collective focus on student learning	Collective responsibility for student learning outcomes	Collective responsibility	A clear and consistent focus on student learning
<i>Samarbejde og fællesskab</i>	Collaboration focused on learning	Collaboration	Collaborative activity	The local school context as point of departure	Collaboration	Collaboration
<i>Reflekterende professionel dialog</i>	Reflective professional enquiry	Reflective dialogue	Reflective dialogue	Collaborative and reflective inquiry (premised on teachers "opening up their classrooms")	Reflective professional inquiry	Reflective dialogue
<i>At åbne klasseværelset op</i>	Openness, networks and partnership		Deprivatization of practice, feedback on instruction		Openness, networks and partnership	Deprivatizing practice to make teaching public
<i>Supplerende karakteristika</i>						
<i>Individuel og samarbejdsbaseret professionel læring</i>	Individual and collective professional learning			Professional development as integrated, ongoing part of the school organization	Promotion of group as well as individual learning	Continuous teacher learning
<i>Inklusion</i>	Inclusive membership				Inclusive membership	
<i>Gensidig tillid, respekt og støtte</i>	Mutual trust, respect and support	Facilitator or leader support			Mutual trust, respect and support among staff-members	
<i>Aktive læringsstrategier</i>		Active learning strategies				
<i>Lærerautoritet og distribueret ledelse</i>				A shared leadership structure, teachers empowered as co-leaders		Teacher authority and ability to make own decisions

Noter: De samlede overskrifter til de supplerende karakteristika er tildelt af VIVE.

Kilde: Oversigt udarbejdet af VIVE på baggrund af egen læsning af kilder.

I det følgende redegør vi, med udgangspunkt i den internationale forskningslitteratur, for principperne bag hver af de fem kerneelementer. Afslutningsvis adresseres nogle af de supplerende elementer, der nævnes i litteraturen. Kerneelementerne beskrives i det følgende særskilt, men elementerne opererer ofte sammen og overlapper i flere tilfælde hinanden (Stoll et al., 2006).

2.2.1 Fælles værdier og vision

Flere kilder argumenterer for vigtigheden af at opbygge en fælles vision og en række fælles læringsmål – dette gælder særligt i udviklingen og opstarten af et professionelt læringsfællesskab. Argumentet er, at sådanne fælles aftaler og værdier er nødvendige for at sikre, at alle fagprofessionelle i teamet arbejder i den samme retning for at styrke elevernes faglige progression (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006). Det er ligeledes tanken bag dette kerneelement, at et sæt af fælles idealer og en fælles vision styrker teamets samhørighed og mindsker uhensigtsmæssig individualisme og isolation hos den enkelte lærer (Vangrieken et al., 2015).

En fælles vision er særligt vigtig i implementeringen af et professionelt læringsfællesskab, fordi der i denne periode er behov for en stærk og gensidigt forpligtende overordnet hensigt som grundlag for den nye praksis, man ønsker at igangsætte og vinde opbakning til (Nordahl, 2015). Har man ikke et sådant fælles og stærkt grundlag, kan det være overordentligt svært at ændre vaner fra den gamle praksis til den nye.

2.2.2 Samarbejde og fællesskab

Tæt knyttet til princippet om en fælles vision og fælles værdier fremhæver eksempelvis Dufour samarbejdet som en af de allervigtigste idéer bag professionelle læringsfællesskaber. Det stærke samarbejde er, ifølge ham, en systematisk og cyklisk proces, hvorigennem lærere arbejder sammen for at analysere og forbedre deres egen undervisningspraksis (Dufour, 2004). Denne proces fremmer en dyb læring i gruppen af lærere og bør således ikke blot udgøre en overfladisk udveksling af hjælp, men derimod indeholde gensidig feedback og evaluering (Dufour, 2004; Stoll et al., 2006).

Deltagerne i det professionelle læringsfællesskab har ikke et blot et individuelt, men et *fælles*, ansvar for at forbedre elevernes læringsmuligheder, og det er nødvendigt at opbygge dette samarbejde og skabe en følelse af fællesskab og samhørighed både på et strategisk og et operativt niveau (Olsson, 2019; Stoll et al., 2006). I lighed med, hvordan fælles værdier og visioner skaber grundlaget for overhovedet at ændre praksis, så bidrager følelsen af fællesskab og et fælles ansvar til at opretholde et fortsat engagement samt til at mindske den enkelte lærers følelse af isolation (Stoll et al., 2006). Stoll et al. fremhæver, at en følelse af indbyrdes afhængighed er central, idet et mål om at forbedre undervisningspraksis vil blive betragtet som uopnåeligt uden et samarbejde, der forbinder samarbejdsaktiviteterne med opnåelsen af et fælles formål.

2.2.3 Fokus på elevernes læring og progression

Dette kerneelement handler om at sikre, at elever ikke blot undervises, men at de rent faktisk *lærer*, som Dufour har formuleret det (Dufour, 2004). Det er således vigtigt, at relationen specifikt mellem undervisning og læring er i fokus, og at lærerteamet i det professionelle lærings-

fællesskab arbejder for at skabe en klar forbindelse mellem den måde, undervisningen gennemføres på, og det udbytte, det forventes, at eleverne har af undervisningen (EVA, 2017, 2018). Dufour mener således, at deltagerne i det professionelle læringsfællesskab bør spørge sig selv og hinanden: "Hvad ønsker vi, at eleverne skal lære?", "hvordan ved vi, at de har lært det?", og "hvordan responderer vi, når eleverne oplever faglige udfordringer?" (Dufour, 2004).

Flere kilder mener endvidere, at professionelle læringsfællesskabers effekt bør vurderes og evalueres ud fra målbare resultater om elevers (faglige og sociale) progression (Bolam et al., 2005; Dufour, 2004). Denne proces er vedvarende og cyklisk og indebærer, at det bliver en rutine i det professionelle læringsfællesskab at bidrage til at identificere elevernes faglige niveau, at udvikle mål for forbedringer og endelig at arbejde sammen om at nå disse mål, der derefter kan evalueres ved hjælp af monitorering af elevernes progression (Dufour, 2004; EVA, 2018).

Bolam et al. finder, at jo mere udviklet og etableret et professionelt læringsfællesskab fremstår, desto større er den positive sammenhæng både til elevernes læring, faglige præstationer og til de professionelle lærere (Bolam et al., 2005). I den forbindelse er det vigtigt, at elevernes forskellige forudsætninger medtænkes, og at lærerteamet er opmærksomme på, at elever lærer forskelligt, samt at teamet kombinerer data og erfaringer for at opnå et nuanceret billede af de eventuelle udfordringer, eleven måtte have (EVA, 2018). Her bør detaljeringsgraden medtænkes, således at man anvender data, der er tilstrækkeligt nuancerede og specifikke til, at de kan anvendes til at karakterisere og sidenhen løfte elevens konkrete faglige udfordringer. I forhold til netop denne identifikation af elevers behov samt deraf følgende undervisningsdifferentiering og støtte, er der et stort potentiale at hente i at kombinere principperne for det professionelle læringsfællesskab med Response to Intervention-modellen, som beskrives i afsnit 2.3 (Mundschenk & Fuchs, 2016).

Brugen af data til monitorering af elevers progression – og karakteren af disse data – er essentiel som katalysator for en forbedret undervisningspraksis (Dufour, 2004; Quortrup, 2016). I den forbindelse peger Dietrichson et al. på følgende forhold, som forskningslitteraturen har vist, hænger sammen med en vellykket brug af data: Skabelsen af en datakultur med klare forventninger om brug af data, medinddragelse af lærere og pædagoger i udviklingen og udvælgelsen af data, tid og ressourcer til opbygning af datakapacitet samt en høj grad af understøttelse i brug og fortolkning af data (Dietrichson et al., 2016).

2.2.4 Reflekterende professionel dialog

Princippet om en reflekterende, professionel dialog er ligeledes centralt for det samarbejde og det fællesskab, der karakteriserer professionelle læringsfællesskaber. Det at mødes jævnligt med en fastsat gruppe af kollegaer i en kritisk, konstruktiv og reflekterende, faglig dialog om elevernes progression og om egen undervisningspraksis er nødvendigt for kontinuerligt at udvikle og forbedre sin egen praksis og derigennem styrke elevernes læring (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008).

Indholdet i disse professionelle samtaler kan variere, men i litteraturen fremhæves det, at samtalerne fx kan tage udgangspunkt i alvorlige undervisningsmæssige udfordringer med hensyn til specifikke elevers særlige behov, udfordringer vedrørende brugen af nye undervisningsmetoder, gensidige observationer af kollegaers praksis eller analyse af cases (se afsnit 2.2.5), fælles planlægning af indsatser, udvikling af pensum, eller deling af ny viden, nye idéer eller metoder (Stoll et al., 2006).

Også i dette kerneelement er tanken, at alle undervisere skal lære i fællesskab med deres kollegaer. Som allerede nævnt under afsnit 2.2.2 vedrørende samarbejde og fællesskab, opfattes den professionelle udvikling som en kollektiv, ikke individuel, proces (Stoll et al., 2006). Med denne praksis, hvorigennem skolens læringsfællesskab interagerer i reflekterende dialog på baggrund af en fortolkning af data, skabes desuden en kollektiv *viden* til gavn for den videre udvikling.

2.2.5 At åbne klasseværelset op

I mange redegørelser for professionelle læringsfællesskaber er den reflekterende dialog (se afsnit 2.2.4) tæt knyttet til en præmis om, at læreren skal "åbne klasseværelset op" – det der også af litteraturen benævnes de-privatisering af praksis (Olsson, 2019; Stoll et al., 2006). Lærers undervisning er i denne tankegang et fælles anliggende, og dette indebærer en villighed, og ikke mindst et mod, til at dele sin undervisningspraksis, fx gennem gensidige observationer af lærerkollegaers undervisning eller fælles analyse af cases eller konkrete problemstillinger (Albrechtsen, 2013; EVA, 2018).

Vescio et al. knytter denne de-privatisering af praksis til selve princippet om samarbejde og fællesskab i det professionelle læringsfællesskab, og pointerer endvidere, at et succesfuldt samarbejde inkluderer strategier, der åbner praksis op på måder, der opfordrer og motiverer lærere til at dele, reflektere og turde ændre på praksis (Vescio et al., 2008). De-privatiseringen kan siges at forsøge at gøre op med den tradition, der er blevet italesat som "den privatpraktiserende lærer", og som kan medføre en negativ individualisme i lærerprofessionen, hvor den enkelte lærer isolerer sig (Quortrup, 2016). Ifølge Vescio et al. er det imidlertid også vigtigt at bevare læreres autoritet til at træffe selvstændige beslutninger i forhold til deres egen læringsproces (Vescio et al., 2008).

2.2.6 Øvrige elementer

Hvad angår øvrige elementer, der fremhæves i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber, kan det diskuteres, om de faktisk udgør centrale karakteristika ved professionelle læringsfællesskaber, eller der snarere er tale om støttebetingelser eller forudsætninger for disse fællesskaber. Flere kilder fremhæver en eller flere af følgende elementer (se også Tabel 2.1), der kan siges at relatere til de nævnte kerneelementer: At individuel og samarbejdsbaseret professionel læring støttes som en kontinuerlig del af skolens organisation, at der er tale om et *inkluderende* læringsfællesskab, og at dette fællesskab desuden er kendetegnet ved gensidig tillid, respekt og opbakning, ikke mindst fra ledelsens side (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008).

Til disse karakteristika tilføjer Vescio et al. et princip om autoritet eller autonomi, idet de argumenterer, at lærerens evne til og mulighed for at træffe selvstændige beslutninger vedrørende læringsfællesskabernes processer udgør et vigtigt element i professionelle læringsfællesskaber (Vescio et al., 2008). Relateret til dette fremfører Olsson, at lærere bør bemyndiges som medlemmer og bestemme retningen for deres undervisnings udvikling (Olsson, 2019). Doğan og Adams hævder, at dette autoritetsprincip er det eneste af de supplerende elementer nævnt i forskningslitteraturen, der tilføjer noget substantielt til de typiske fem kerneelementer for professionelle læringsfællesskaber (Doğan & Adams, 2018). Lomos et al. peger imidlertid på, at en ubalance eller spænding mellem, på den ene side, lærerens autonomi, og på den anden side, kollegialiteten i det professionelle læringsfællesskab, kan risikere at hæmme samarbejdet (Lomos et al., 2011).

2.3 Response to Intervention

Metoderne i Response to Intervention har meget til fælles med professionelle læringsfællesskaber. Det, der især binder de to metoder sammen, er princippet om en systematisk brug af data til monitorering af elevers udvikling og progression. Denne monitoreringspraksis er tæt knyttet til kerneelementet vedrørende et stærkt fokus på elevers læring samt udviklingen af undervisningspraksis i det professionelle læringsfællesskab. Og denne monitoreringspraksis udgør samtidig grundstenen i Response to Interventions princip om at anvende data til at identificere elevers (særlige) undervisningsbehov, tilpasse og differentiere undervisningen for derefter at monitorere den faglige progression. Principperne fra Response to Intervention kan på den måde bidrage til at styrke det lærings- og progressionsmæssige fokus i professionelt læringsfællesskab. Omvendt bidrager det professionelle læringsfællesskab med en række principper og retningslinjer for organiseringen af et fælles samarbejde *omkring* denne faglige monitorering.

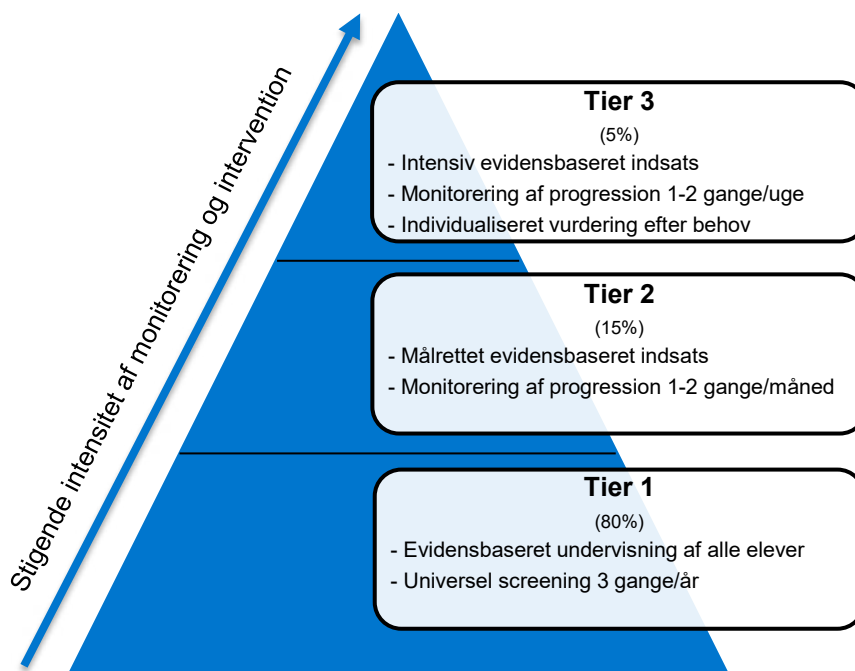
I en litteraturgennemgang om professionelle læringsfællesskaber er det således nærliggende også at trække på viden fra Response to Intervention.⁶ Response to Intervention udgør en model for, hvordan man ved hjælp af datainformeret monitorering af alle elevers progression kan matche den rette instruktion og undervisning til elevernes faktiske faglige behov og niveau, herunder hvordan man kan identificere elever med behov for særlige indsatser eller ekstra støtte (Broxterman & Whalen, 2013). Ligesom for professionelle læringsfællesskaber er målet at udvikle, forbedre og tilpasse undervisningen på en måde, der bedst fremmer elevernes faglige progression.

Man arbejder i Response to Intervention-modellen med et tier-system af tre niveauer med stigende intensitet af undervisningsindsatsen, alt efter hvordan eleverne responderer (deraf navnet "Response to Intervention"). Tier 1 udgør den primære og generelle kerneindsats, der gives til alle elever. Tier 2 er en målrettet og mere intensiv indsats, der tilbydes elever med eller i risiko for faglige udfordringer. Tier 3 er en meget intensiv og eventuelt individualiseret indsats, der er målrettet de elever fra Tier 2-gruppen, der har behov for yderligere faglig hjælp. Figur 2.1 herunder illustrerer tankegangen.

En hjørnesten for arbejdet med denne praksis er, at der foretages en kontinuerlig systematisk monitorering af elevernes faglige progression. Typisk anbefales minimum tre universelle målinger i løbet af skoleåret (Broxterman & Whalen, 2013). På baggrund af en analyse af disse elevdata identificeres elever med særlige behov, og relevante indsatser bestemmes og iværksættes herefter. Det er nærliggende, at både tolkningen af data og de deraf følgende didaktiske overvejelser diskuteres i faglige team. Sådanne team kunne fx udgøres af professionelle læringsfællesskaber.

⁶ Der findes andre metoder end Response to Intervention, der vægter og begrebsliggør andre områder af det datainformerede samarbejde og elevers progression, eksempelvis det processuelle, de fælles dialoger og analysearbejdet i de professionelle læringsfællesskaber. I denne rapport har vi imidlertid valgt at fokusere på det bidrag, som Response to Intervention tilbyder til arbejdet med professionelle læringsfællesskaber.

Figur 2.1 Illustration af Response to Intervention-modellen



Kilde: Figuren er oversat og gengivet fra (Broxterman & Whalen, 2013, p. 3).

Det er ikke en betingelse, at Response to Intervention foregår i et professionelt læringsfællesskab, ligesom det ikke er nødvendigt at anvende principperne for Response to Intervention i et professionelt læringsfællesskab. Alligevel kan de to metoder med fordel anvendes i kombination, og vigtigheden – endda nødvendigheden – af at samarbejde omkring arbejdet med Response to Intervention understreges af flere kilder (Broxterman & Whalen, 2013; Mundschenk & Fuchs, 2016).

2.4 Effekter på elevers læring og læreres undervisningspraksis

I et professionelt læringsfællesskab samarbejder lærere og pædagoger og andre skolepraktikere om at forbedre elevers læring gennem justeringer og tilpasning af undervisningen. Den forandringsteori, der ligger til grund for professionelle læringsfællesskaber, kan illustreres som vist i Figur 2.2.

Figur 2.2 Procesdiagram af den forventede virkning af professionelle læringsfællesskaber



Kilde: Figuren er gengivet med inspiration fra (EVA, 2018, p. 4).

Litteraturen peger samlet set på, at udviklingen af professionelle læringsfællesskaber – i første led i forandringskæden – kan styrke de fagprofessionelles læring og egen undervisningspraksis, og derigennem – i andet led – kan skabe bedre læringsmuligheder for eleverne (Albrecht- sen, 2013). Som figuren angiver, er det således nærliggende at adskille eventuelle effekter af læringsfællesskaber henholdsvis på læreres undervisningspraksis og på elevernes faglige progression.

Der er imidlertid mangel på studier, der anvender forskningsdesigns, der er egnede til at undersøge egentlige *effekter* (årsagsvirkninger) af professionelle læringsfællesskaber, både hvad angår læreres praksis og elevers faglige progression (Doğan & Adams, 2018; Lomos et al., 2011; Stoll et al., 2006). Det er karakteristisk for store dele af forskningslitteraturen på området, at en række konklusioner vedrørende effekterne af professionelle læringsfællesskaber baserer sig på resultater fra studier med designs, der er uegnede til effektmåling, fx kvalitative studier eller kvantitative studier uden en egentlig kontrolgruppe. Flere kilder peger ligeledes på en række metodemæssige udfordringer ved de eksisterende kvantitative studier og kritiserer måden, hvorpå resultaterne fra sådanne studier anvendes som grundlag for at karakterisere, hvad der udgør et effektivt professionelt læringsfællesskab (Doğan & Adams, 2018; Stoll et al., 2006)⁷. Det betyder, at selvom man på baggrund af forskningslitteraturen godt kan sige noget overordnet omkring sammenhænge og formodede virkninger, er evidensen mere beskedent, når det kommer til at afgøre egentlige årsagssammenhænge⁸ (Lomos et al., 2011).

Forskningslitteraturen viser en begrænset evidens for, at professionelle læringsfællesskaber har en positiv indvirkning på læreres undervisningspraksis (Vescio et al., 2008). Dykker man ned i litteraturen, viser Vescio et al., at ændringer af lærerens praksis bl.a. er knyttet til faktorer som et stærkt samarbejde og en "åben" undervisningspraksis, et tydeligt fokus på elevers præstationer og progression samt en fortsat udvikling af lærerens undervisningspraksis (Vescio et al., 2008).

Doğan og Adams peger i deres forskningskortlægning af kvalitative og kvantitative studier på fem elementer ved professionelle læringsfællesskaber, som hænger positivt sammen med en ændring af lærernes praksis. De nævner: refleksiv dialog, samarbejde og et fokus på instruktion og elevers læring, blandt de typiske kerneelementer i litteraturen. Derudover nævnes støtte fra leder eller facilitator samt aktive læringsstrategier (Doğan & Adams, 2018).

Flere forskningskortlægninger peger på, at et sådant lærersamarbejde, som det, der karakteriserer professionelle læringsfællesskaber, fremmer de deltagende læreres oplevelse af motivation, arbejdsglæde og effektivitet samt reducerer følelsen af isolation (Olsson, 2019; Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015).

Når det kommer til elevers faglige progression, viser forskningslitteraturen en lille, men positiv, sammenhæng med professionelle læringsfællesskaber. En meta-analyse foretaget af Lomos et al. viser således en positiv sammenhæng mellem professionelle læringsfællesskaber og faglige præstationer for elever på mellemtrinnet og i udskolingen⁹ (Lomos et al., 2011). Faglige præstationer kan fx være testscorer i matematik eller læsning eller nationale skolefaglige bedømmelser (Bolam et al., 2005; Lomos et al., 2011). Lomos et al. finder en effektstørrelse på i

⁷ Stoll et al. peger på, at de fem kerneelementer for professionelle læringsfællesskaber, der ofte fremhæves af litteraturen som nødvendige forudsætninger for at opnå den ønskede positive effekt, sjældent bakkes op af forskning, der specifikt undersøger disse kerneelementer (Stoll et al., 2006). Doğan og Adams diskuterer ligeledes de forskellige metodemæssige udfordringer, der præger de eksisterende studier på området (Doğan & Adams, 2018).

⁸ Se også bilag 1 for en vurdering af kvaliteten af den internationale forskningslitteratur om professionelle læringsfællesskaber.

⁹ Forfatterne taler om elever i "secondary school" og "high school", hvilket henviser til elever fra 6. (USA) eller 7. (UK) klassetrin til 12. (USA) eller 13. (UK) klassetrin.

gennemsnit 0,25 ($p < 0,5$), idet effektstørrelsen varierer over et bredt spektrum i de konkrete studier: fra 0,22 til 0,56 (Lomos et al., 2011)¹⁰.

Vescio et al. finder en positiv sammenhæng mellem især veletablerede og effektive professionelle læringsfællesskaber og elevers faglige præstationer på tværs af kvalitative og kvantitative studier (Vescio et al., 2008). Fællesnævneren i de inkluderede studier i forskningskortlægningen er et meget stærkt fokus på elevers læring og progression (jf. kerneelementet beskrevet ovenfor). Denne betragtning bakkes op af Doğan og Adams, der også finder, at forbedringen af elevers læring i særdeleshed opnås, når lærersamarbejdet fokuserer specifikt på elevernes præstationer samt den konkrete instruktion af eleverne i undervisningen (Doğan & Adams, 2018). Fra andre studier ved vi, at universel screening af elever samt hyppig formativ monitorering af elevers progression (jf. principperne for Response to Intervention) gavner elevers faglige udvikling og læringsudbytte, dog særligt når denne monitorering anvendes i kombination med andre skolefaglige tiltag (DeFouw et al., 2019; Dietrichson et al., 2016, 2020; Gersten, Beckmann, et al., 2009; Nordahl, 2015). Forskningslitteraturen om Response to Intervention viser således positive effekter på elevers faglige præstationer, idet fokus her ofte er på effekten af konkrete faglige indsatser, der typisk vedrører læsning eller matematik. Eksempelvis viser en meta-analyse foretaget af Wanzek et al. en gennemsnitlig effektstørrelse på 0,10 ($p < 0,001$) for intensive læseindsatser givet til elever med læsevanskeligheder i målgruppen fra 4. klasse (Wanzek et al., 2013).

Det er kendetegnende for forskningslitteraturen om både professionelle læringsfællesskaber og Response to Intervention, at de målte udfaldsmål blandt elever primært koncentrerer sig om faglige resultater og progression. Doğan og Adams nævner imidlertid to studier, der finder en positiv ændring af elevers adfærd og engagement i klasseværelset. Studierne baserer sig på interview med lærere samt læreres egne observationer (Doğan & Adams, 2018).

2.5 Professionelle læringsfællesskaber i en dansk skolekontekst

Professionelle læringsfællesskaber er ikke udviklet i en dansk skolekontekst, men stammer derimod fra amerikansk uddannelsespædagogisk forskning samt fra forskning om professionelle fællesskaber i andre sammenhænge end den uddannelsesmæssige. Desuden er der en overvægt af studier på området fra USA (Doğan & Adams, 2018). Derfor er det nærliggende at spørge, hvilke muligheder og udfordringer der kan være forbundet med at overføre den viden, som gennemgangen af de internationale studier ovenfor har frembragt, til en dansk uddannelseskontekst. Selvom vores litteratursøgning dækker lande, hvis skolesystemer er sammenlignelige med det danske (det vil sige Europa, USA, Canada, Australien og New Zealand), kan der være konklusioner fra den internationale forskning, der ikke umiddelbart er forenelige med den danske skolepraksis, eller elementer, der ikke uden videre lader sig overføre, fordi forholdene er forskellige. Flere kilder fremhæver selv netop det forhold, at det i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber er vigtigt at medtænke skolens lokale kontekst og forudsætninger (se fx Bolam et al., 2005).

I de følgende afsnit adresseres to opmærksomhedspunkter, der vedrører potentielle udfordringer eller forskelle, når det kommer til at overføre viden og praksis til en dansk skolekontekst.

¹⁰ Fordi litteraturen om professionelle læringsfællesskaber er præget af mange kvalitative eller mixed-methods-studier eller trækker på viden om professionelle fællesskaber i andre sammenhænge end en skolekontekst, findes der kun få eksempler på meta-analyser, der udregner effektstørrelser, og det er derfor svært at sige noget mere generelt om effektstørrelsen, når det kommer til effekten af professionelle læringsfællesskaber.

Opmærksomhedspunkterne er fremkommet i gennemgangen af litteraturen sammenholdt med viden om det danske skolesystem.

2.5.1 Et snævert fokus på elevers faglige progression

Et klart og målrettet fokus på elevernes faglige præstationer og progression er kendetegnende for den internationale litteratur om henholdsvis professionelle læringsfællesskaber og om Response to Intervention. Elevers almene udvikling og trivsel er derimod et langt mindre fremherskende emne, og data om trivsel eller ikke-faglige færdigheder bruges langt sjældnere som udfaldsmål i studier omhandlende måling af elevers progression (Dietrichson et al., 2016; Doğan & Adams, 2018). Litteraturen om arbejdet med progressionsmåling blandt elever betoner nødvendigheden af, at lærere trænes i at opstille målbare mål for elevernes læring og progression, men dette specifikke fokus kan imidlertid have den konsekvens, at andre ikke-faglige kompetencer overses (Dietrichson et al., 2016). Kun meget få internationale studier på området beskæftiger sig med ikke-faglige udfaldsmål som fx elevers trivsel eller almen udvikling¹¹ (Doğan & Adams, 2018).

Selvom litteraturen om professionelle læringsfællesskaber i høj grad koncentrerer sig om elevers faglige præstationer, anes der generelt en tendens både i danske og internationale uddannelsesmiljøer i retning af, at ikke-faglige kompetencer, fx socioemotionelle kompetencer og elevtrivsel, vægtes højere end tidligere, og at sådanne forhold også i højere grad måles og monitoreres (Dietrichson et al., 2016). Igangsættelsen af nationale trivselsmålinger i grundskolen er ligeledes et tydeligt eksempel på denne tendens (Keilow et al., 2014; Keilow & Holm, 2015; Niclasen et al., 2018). Sådanne målinger kan med fordel indgå i monitoreringen af elevers progression og udvikling, og en udvikling i denne retning ses på flere danske skoler (EVA, 2016; Nielsen et al., 2018; Nordahl, 2015; Pedersen et al., 2018).

Sammenholdes den internationale litteratur med den danske skolekontekst lader det således til, at fokus på dette område herhjemme ikke i helt samme grad er fokuseret specifikt på elevernes faglige præstationer og progression, men snarere på et mere samlet billede af elevernes udvikling. I visse tilfælde, og ikke mindst inden for specialområdet, kan det desuden være relevant at have et bredere fokus på progression, hvor man også medtænker elevernes almene udvikling, livsduelighed m.m.

En rapport fra EVA peger på, at brugen af henholdsvis kvalitative og kvantitative data spiller en rolle med hensyn til, hvad der måles, og hvordan data anvendes i professionelle læringsfællesskaber. Mens de kvantitative data oftere er bedre egnede til at måle faglig progression, er kvalitative data i højere grad udgangspunktet, når det kommer til en vurdering af elevens almene trivsel og udvikling (EVA, 2016). Et opmærksomhedspunkt i overførslen af praksis til en dansk skolekontekst kan således være, at man bør forholde sig til samt være bevidst om, hvilke data man som skole ønsker at bruge og til hvilket formål. Både kvalitative og kvantitative data kan indgå, ligesom både elevers trivsel og faglige progression kan monitoreres og anvendes på en positiv og konstruktiv måde i et professionelt læringsfællesskab. Man bør imidlertid holde sig for øje, at de faglige problematikker ikke kan løses med trivselsdata alene og vice versa. Lærerens valg af didaktiske indsatser kræver således viden fra detaljerede faglige data, der identificerer elevernes konkrete faglige udfordringer.

¹¹ Flere kilder beskæftiger sig med identifikationen af elevers særlige behov (ikke mindst litteraturen omkring Response to Intervention), og sådanne særlige behov kan sagtens have at gøre med ikke-faglige forhold som fx elevens trivsel eller almene udvikling, elevens mentale eller psykiske sundhed, eller elevens familiemæssige eller socioøkonomiske forhold. Men når det kommer til udfaldsmål, centrerer litteraturen sig imidlertid primært om elevers faglige progression.

2.5.2 Brug af datamonitorering til benchmarking, motivation eller belønning

Flere kilder nævner, at data fra monitorering af elevers progression er uegnede som motivation eller som et decideret belønningssystem for lærere eller skoleledere (Nordahl, 2015). Denne erfaring udspringer bl.a. fra den amerikanske reform 'No Child Left Behind Act' (NCLB), hvor skolens præstation og progression afgøres ved at se på proportionen inden for et klassetrin, der opnår tilfredsstillende resultater ud fra kriterier fastsat på forhånd af hver enkelt stat (Dietrichson et al., 2016; Nordahl, 2015). En fordel ved denne amerikanske fremgangsmåde kan være, at resultaterne er lette for offentligheden at forstå, idet succesfulde og mindre succesfulde skoler identificeres, men modellen er, siden den blev indført, kritiseret for en række forhold. Eksempelvis medregnes elevernes udgangspunkt ikke (Dietrichson et al., 2016), ligesom reformens manglende succes med faktisk at forbedre skolerne er blevet kritiseret (Nordahl, 2015). Ifølge Nordahl viser reformens manglende succes, at det ikke er lærernes motivation, der udgør den grundlæggende udfordring, men derimod deres kompetencer og den rette brug af kompetencer, der skal styrkes (Nordahl, 2015).

Brugen af data til sammenligning på denne måde kan, hvis det implementeres og præsenteres på en uhensigtsmæssig måde (fx i en udelukkende top-down-model eller uden at inddrage og sikre opbakning fra de fagprofessionelle selv), opfattes af de fagprofessionelle som ren overvågning og kontrol, hvilket kan have en række negative konsekvenser, som fx isolation som følge af en frygt for at fejle (Quortrup, 2016; Vangrieken et al., 2015). I sådanne tilfælde opnås det modsatte af, hvad der ellers er det professionelle læringsfællesskabs potentiale; nemlig at ændre skoler fra isolerede til fællesskabsorienterede og samarbejdende kulturer (Olsson, 2019). Vangrieken et al. fremhæver, at lærersamarbejder (også i andre former end netop professionelle læringsfællesskaber) netop bidrager til at øge lærernes motivation og arbejdsmoral (Vangrieken et al., 2015). En negativ form for monitorering og evaluering af læreren risikerer at modarbejde dette.

I en dansk skolekontekst, der typisk har et mindre konkurrenceorienteret og resultatorienteret fokus, end det er tilfældet i det amerikanske skolesystem, bør det således være et særligt opmærksomhedspunkt, hvordan data bruges på en konstruktiv og positiv måde, der stemmer overens med værdierne i det danske skolesystem. Dette gælder både over for elever og de fagprofessionelle. En rapport fra EVA peger på, at ledelsens efterspørgsel i høj grad præger, hvilke typer af data der indsamles (EVA, 2016). Det er således i særdeleshed et ledelsesansvar at sætte retningen for og støtte en positiv datakultur på skolen, sådan som flere kilder nævner (se fx Dietrichson et al., 2016; Olsson, 2019).

2.6 Udfordringer, forudsætninger og hjælpebetingelser for professionelle læringsfællesskaber

Fra litteraturen om professionelle læringsfællesskaber og Response to Intervention kan man udlede en række konklusioner og analyserende betragtninger, der vedrører skolernes erfaringer med potentielle barrierer, udfordringer, betingelser og forudsætninger for at udvikle og ikke mindst fastholde en konstruktiv praksis. I det følgende gennemgås disse betragtninger ud fra en tematisk opdeling. I kapitlet gennemgås pointer, der fremhæves i hovedkilderne som enten hæmmende eller fremmende for professionelle læringsfællesskaber. Der er imidlertid ikke nødvendigvis samme grad af evidens for de forskellige faktoreres faktiske betydning for at opnå en effektiv og konstruktiv praksis for professionelle læringsfællesskaber.

2.6.1 Organisering

Skoleledelsens rolle fremhæves af litteraturen som helt afgørende for udviklingen og opretholdelsen af succesfulde professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen, 2013; Bolam et al., 2005; EVA, 2017, 2018; Nordahl, 2015; Olsson, 2019; Pedersen et al., 2018). Ledelsen sætter i høj grad retningen med hensyn til, hvorfor og hvordan skolen skal arbejde med professionelle læringsfællesskaber, og ledelsen kan skabe og understøtte både strukturen, formen og indholdet af samarbejdet. En væsentlig opgave for ledelsen er således at rammesætte praksis.

Ledelsens rolle i udviklingen af professionelle læringsfællesskaber handler både om en praktisk og administrativ understøttelse og om skabelsen af en datainformeret kultur, hvor fokus blandt lærerne er på at reflektere over egen undervisning (EVA, 2018; Nordahl, 2015; Olsson, 2019). I litteraturen fremhæves det som en positiv faktor, at ledelsen involverer sig aktivt i de professionelle læringsfællesskabers arbejde, følger processen og stiller spørgsmål til det konkrete arbejde (EVA, 2018; Olsson, 2019; Pedersen et al., 2018). Gennem denne tætte dialog kan ledelsen bidrage til at etablere klare og gensidigt forpligtende aftaler om tid og ressourcer til arbejdet eller give mulighed for at udbrede erfaringerne fra mindre læringsfællesskaber til hele skolen (EVA, 2018). Flere kilder understreger således, at den administrative skoleledelse, særligt skolelederen, har en central rolle, når det kommer til at facilitere og understøtte samt skabe de nødvendige betingelser og rammer for professionelle læringsfællesskaber (Olsson, 2019). En tydelig organisatorisk forankring er ligeledes central, herunder at ansvarlige personer er udpegede og for tydeligt afgrænset, at der sker en opfølgning, og at arbejdet med at følge elevens progression foregår struktureret og efter et konkret mønster eller tidsplan (Pedersen et al., 2018). Denne ledelsesmæssige støtte muliggør med andre ord de forandringer, der er drevet af selve læringsfællesskabet.

Ud over de praktiske og organisatoriske forhold spiller ledelsen også en nøglerolle i arbejdet med kulturen og holdningerne blandt de fagprofessionelle for at sikre, at praksis bliver implementeret (Pedersen et al., 2018). Ledelsen bør arbejde for at skabe en kultur, hvor brugen af data ikke opleves som negativ kontrol, men som et redskab i et fællesskab med elevens udvikling og forbedring af undervisningen i centrum. Skabelsen af en datakultur indebærer også, at der er klare forventninger om og visioner og mål for, hvordan data skal bruges, og klare forventninger med hensyn til, hvilken rolle skoleledelsen har i den forbindelse (Dietrichson et al., 2016).

Det er som nævnt vigtigt, at ledelsen går forrest og viser en tydelig retning samt tydelige forventninger, men flere kilder fremhæver, at simple top-down-ledelsesmodeller bør undgås (Nordahl, 2015; Olsson, 2019). Det skyldes, at der er behov for en bred opbakning og en fælles forståelse for målet med implementeringen af den nye praksis (Olsson, 2019). Desuden er det vigtigt for et positivt arbejde med det professionelle læringsfællesskab, at læreren bibeholder et vist niveau af egen autoritet i forhold til de videre didaktiske og undervisningsfaglige beslutninger.

At skolen er præget af professionel tillid og gensidig respekt er ligeledes en væsentlig forudsætning for, at arbejdet med elevens progression gennem monitorering og brug af data bliver konstruktivt, og er centralt for, at elementer som åben praksis kan fungere (Olsson, 2019; Quortrup, 2016). Afprøvning af nye strategier og tiltag bør således foregå i en kultur, hvor det er i orden at begå fejl (Nordahl, 2015).

Endelig har ledelsen et ansvar for, at der sker en løbende evaluering og opfølgning på arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Dette bidrager, ifølge Nordahl, til at skolens fokus på

den nye pædagogiske praksis opretholdes, og det øger sandsynligheden for at ændringer faktisk realiseres (Nordahl, 2015).

2.6.2 Faglige tilgange, redskaber og metoder

Litteraturen peger på en række karakteristika omkring den faglige tilgang og metode, der hænger sammen med en vellykket brug af data som redskab til at monitorere elevens progression.

Det er først og fremmest nødvendigt at afklare, hvad man ønsker at måle og med hvilke typer af målinger, det vil sige, om der er tale om summative målinger (fx eksterne standardiserede test) eller formative målinger (fx interne lærerbaserede vurderinger) (Dietrichson et al., 2016). Det er vigtigt, at man anvender en måling til dens rette formål, at man har en forståelse for, hvad data er, og hvordan det kan bidrage til udvikling af undervisningen (Dietrichson et al., 2016; EVA, 2016). På nogle skoler er denne forståelse imidlertid en udfordring og noget, der er behov for at arbejde med (EVA, 2016). Dette spiller sammen med behovet for, at skolens fagprofessionelle deler klare visioner og mål for, hvordan data bruges (jf. kerneelementet herom)¹².

I selve udviklingen og udvælgelsen af data anbefaler litteraturen en høj grad af medinddragelse af de fagprofessionelle (Dietrichson et al., 2016). Ofte kan det desuden være en fordel at koble flere typer af data for at opnå et mere komplet billede af elevernes udvikling, og dermed et bedre grundlag at træffe de didaktiske beslutninger ud fra (Hamilton et al., 2009). Faglige test-data kan fx anvendes didaktisk til forberedelse af differentieret undervisning eller målsætning for den enkelte elev, mens kvalitative observationer fx egner sig godt som grundlag for indsatser, der handler om elevernes arbejdsprocesser eller trivsel.

Tilstedeværelsen af data om elevens progression er imidlertid ikke i sig selv ensbetydende med, at brugbare informationer findes, eller at data anvendes som redskab til faktisk at forbedre undervisningen og elevens progression (Dietrichson et al., 2016; Wayman, 2005). Kendskab til standpunkt og progression eller muligheden for at visualisere elevens faglige progression gennem data er altså ikke i sig selv nok til at forbedre elevernes faglige udvikling (Dietrichson et al., 2016). Som tidligere nævnt kræver arbejdet med fortolkning af data en høj grad af understøttelse fra ledelsen og en velfungerende datakultur samt muligheden for, at lærere kan arbejde i fællesskab med at fortolke og lære fra data (Dietrichson et al., 2016; Wayman, 2005). Det professionelle læringsfællesskab fremhæves således som en konstruktiv platform til dette arbejde med elevens progression ved hjælp af datamonitorering (Hamilton et al., 2009). Det er på denne platform, at facilitering af de strukturerede dialoger gennemføres, og som udgør et væsentligt bindeled mellem datamonitorering og skolens datakultur, da det er her en konstruktiv og positiv datakultur kan udvikles og sættes i spil i forhold til praksis.

I arbejdet med fortolkningen af data, kan det være en udfordring at holde fokus på relationen mellem undervisningen og elevernes læring. For at arbejde fokuseret, kan man, ifølge litteraturen, anvende spørgsmål som: "Hvad skal eleverne lære og hvordan?", "Hvordan ved vi, at eleverne har lært det, de skulle?", og "Hvad gør vi, hvis eleverne ikke lærte det, de skulle – eller hvis det, vi gjorde, ikke virkede efter hensigten?" (Dufour, 2004). Spørgsmålene kan bidrage til at koncentrere arbejdet om, hvilke praksisser der fungerer bedst med hensyn til elevens læring. Lignende spørgsmål kan desuden formuleres mere specifikt: "Hvilke elever har svært ved brøkgregning?", eller "Hvad gør vi, hvis en stor andel af eleverne udfordres ved læsning af tekster med højt lixtal?". En anden mulighed er at formulere konkrete kriterier for elevens

¹² Denne pointe uddybes også i kapitel 4, ligesom praksisafdækningen (kapitel 3) indeholder en lang række eksempler på forskellig brug af data til forskellige formål.

læring for dermed at undersøge specifikke undervisningsaktiviteter og derefter vurdere elevernes læring og udbytte (EVA, 2018).

Tekniske forhold kan også have indflydelse på de fagprofessionelles muligheder for at bruge og fortolke data og tekniske udfordringer kan i visse tilfælde udgøre en barriere (Wayman, 2005). Udviklingen af it-systemer og opbygning af datakapacitet kræver tid og ressourcer, ligesom der kan være en lang række krav af teknisk og datasikkerhedsmæssig karakter (Dietrichson et al., 2016; Wayman, 2005). Tilsammen kan sådanne krav og forhold udfordre brugen af it til understøttelse af en datakultur. Særligt koblingen af flere typer af elevdata kan være en udfordring, fordi det stiller større tekniske krav at kombinere data fra forskellige kilder og systemer. Koblingen af forskellige datakilder fremhæves imidlertid af litteraturen netop som en forudsætning for en succesfuld brug af data om elever til måling af progression, fordi det bidrager til et mere komplet billede af elevernes faglige niveau og progression (Dietrichson et al., 2016; Hamilton et al., 2009).

2.6.3 Implementering af praksis

At etablere stærke og velfungerende professionelle læringsfællesskaber tager tid – i nogle tilfælde flere års intensivt arbejde (Mundschenk & Fuchs, 2016; Olsson, 2019). Den mest udfordrende del af datainformeret forbedringsarbejde er således at etablere en helt ny pædagogisk praksis, og det kræver både træning og administrativ, ledelsesmæssig understøttelse (Nordahl, 2015). Ifølge bl.a. Mundschenk og Fuchs, bør man undlade at gå for hurtigt frem i implementeringen. Man bør først sikre sig, at den nødvendige infrastruktur og grundlaget for en ændring er på plads, før den iværksættes (Mundschenk & Fuchs, 2016). For eksempel bør man sikre, at lærere og andre fagprofessionelle er tilstrækkeligt klædt på til at anvende og fortolke data, før man indsamler dem.

Mange kilder argumenterer for, at det er vigtigt at medtænke konteksten, når professionelle læringsfællesskaber implementeres (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019). Frem for blot at følge en "one size fits all"-strategi, bør den nye praksis tilpasses skolens kontekstuelle betingelser, de specifikke karakteristika for skolens organisering samt det stadie af udvikling, som det professionelle læringsfællesskab befinder sig på (Olsson, 2019).

Nogle kontekstuelle forhold kan give særlige udfordringer, selvom de ikke nødvendigvis i sig selv udgør en begrænsning, det gælder fx en høj andel af elever på skolen fra familier med få socioøkonomiske ressourcer eller en høj andel af tosprogede (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006). Professionelle læringsfællesskaber kan sagtens etableres og fungere i en kontekst, hvor skolens socioøkonomiske elevsammensætning udgør en udfordring for elevernes læring, pointen er blot, at det er vigtigt at tage højde for sådanne kontekstfaktorer (Olsson, 2019). Også skolens lokation og størrelse – endda arkitekturen – kan understøtte lærersamarbejde og kan således fremme mulighederne for en åben praksis (Vangrieken et al., 2015). Nogle studier indikerer, at det kan være enklere at implementere professionelle læringsfællesskaber på mindre skoler (Olsson, 2019).

Ledelsens rolle er særlig vigtig i implementeringen af professionelle læringsfællesskaber (se fx Nordahl, 2015; Olsson, 2019). I den forbindelse fremhæves flere forhold som centrale for en succesfuld udvikling og etablering af læringsfællesskabet. Implementering af professionelle læringsfællesskaber handler om at ændre skolens kultur. Her har ledelsen en central rolle i forhold til at etablere et fælles og stærkt moralsk imperativ for den nye praksis (Nordahl, 2015). En anden vigtig opgave for ledelsen er at skabe fundamentet for implementeringens succes, herunder fx at oparbejde en infrastruktur og støtte, der underbygger udviklingen af praksis

(Olsson, 2019). Et opmærksomhedspunkt her er at undgå at gå for hurtigt frem, før både infrastruktur og udviklingen af det fælles værdigrundlag er undervejs (se fx Mundschenk & Fuchs, 2016). Det er ligeledes vigtigt, at ledelsen går forrest og viser en tydelig retning med en god implementeringsstrategi (Nordahl, 2015; Olsson, 2019). Endelig er det vigtigt, at ledelsen har afsat tilstrækkeligt med tid og ressourcer, særligt i de indledende faser af implementeringen.

Udviklingen af professionelle læringsfællesskaber skildres af nogle kilder som fire fortløbende faser (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019):

- **Den ikke-initierede fase**, hvor skolen har et ønske om ny praksis, men ikke har påbegyndt arbejdet med den nye praksis endnu.
- **Den indledende fase**, hvor der er truffet beslutning om at implementere og arbejde med professionelle læringsfællesskaber på skolen.
- **Implementeringsfasen**, hvor konkrete initiativer og strukturer er iværksat for at implementere den nye praksis på skolen, og hvor der ligeledes foretages en række tilpasninger og forbedringer af modellen.
- **Institutionaliseringsfasen**, hvor praksis er blevet en del af hverdagen på skolen, som vedligeholdes og opretholdes.

Selv i den sidste fase, påpeger Bolam et al., er arbejdet ikke færdigt, idet det professionelle læringsfællesskab ikke er en endestation, men er en kontinuerlig proces af udvikling og tilpasning (Bolam et al., 2005; Olsson, 2019).

2.6.4 Kompetencebehov

Pointerne fra litteraturen om kompetencebehov kan inddeles i faglige og personlige kompetencer.

Det at anvende data til monitorering og analyse af elevers progression kræver en vis faglig forståelse for og kendskab til data; en kompetence, der kan betegnes data-literacy. Et vist niveau af data-literacy er nødvendigt, for at de fagprofessionelle kan anvende data til at forbedre elevers læringsudbytte, ifølge Nordahl (Nordahl, 2015). Nordahl peger på, at tolkningen af progression ved hjælp af især kvantitative data, som fx testscorer, kræver en vis viden om gennemsnit og fordeling. En rapport fra EVA peger desuden på, at analysen af kvalitative data opleves som en kompleks opgave, og at ikke alle fagprofessionelle føler sig klædt på til dette (EVA, 2016).

Professionelle læringsfællesskaber har til hensigt at styrke udøvelsen af professionel dømmekraft i undervisningen, men opnåelsen af denne effekt, hvad angår kompetencer, forudsætter, ifølge Quortrup, en god forskningsbaseret læreruddannelse, en viden om effekten af forskellige pædagogiske indsatser, en vis erfaring, en evne til refleksion i praksis samt gode relationskompetencer (Quortrup, 2016).

Hvad angår lærernes personlige kompetencer fremhæver litteraturen endvidere, at en åbenhed i gruppen af fagprofessionelle med hensyn til at engagere sig i konstruktiv kritik for at fremme egen og fælles viden og praksis er centralt for at opnå et godt resultat (Olsson, 2019; Pedersen et al., 2018). Sådanne kompetencer kan kræve tid at udvikle, og litteraturen peger i den forbindelse på, at en umiddelbar modstand over for forandring hos lærerstaben kan udgøre en mulig barriere for etableringen af professionelle læringsfællesskaber (Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006). Quortrup peger i den forbindelse på, at hvis lærerne oplever brugen af data

til evalueringen af egen undervisning som en udefrakommende overvågning og kontrol, kan der opstå negative reaktioner, hvor lærerne beskytter sig selv ved hjælp af isolation og individualisme (Quortrup, 2016). Det er altså ikke alene et spørgsmål om lærernes kompetencer, men også om, hvordan den nye praksis præsenteres og implementeres.

Professionelle læringsfællesskaber handler i høj grad om at oparbejde og udvikle de fagprofessionelles samarbejdskompetencer og at opdyrke et fagligt fællesskab, hvor lærerne oplever undervisningen som et fælles anliggende (Bolam et al., 2005; EVA, 2018; Vangrieken et al., 2015).

I forlængelse heraf påpeger Lomos et al. imidlertid, at der kan opstå et spændingsforhold mellem kollegialiteten på den ene side og lærerens følelse af autonomi på den anden side; hvis ikke der findes en balance mellem disse to, kan det hindre eller modvirke samarbejdet i læringsfællesskabet (Lomos et al., 2011). I det hele taget bør det ikke blot tages for givet, at læringsfællesskabet og samarbejdet anerkendes og opfattes som positivt blandt alle i lærerstaben eller til alle tider (Vangrieken et al., 2015). Vangrieken påpeger, at samarbejdet ikke er et universalmiddel, der løser alle problemer, og argumenterer videre, at der kan være potentielle negative konsekvenser. Øget konkurrence og spændinger, der kan eskalere til konflikter, oplevelsen af tab af autonomi, øget arbejdsbyrde samt *social loafing*¹³ nævnes som eksempler (Vangrieken et al., 2015)¹⁴.

2.6.5 Ressourceforbrug

Tid er en barriere for professionelle læringsfællesskaber, når den er begrænset, men en essentiel støttebetingelse, når den er til stede, argumenterer Huffman et al. (Huffman et al., 2016). Der findes ingen universal opskrift på, hvor megen tid og hvor mange ressourcer det er nødvendigt at afsætte, eller hvordan de bedst fordeles, da det beror på den enkelte skoles behov og kontekst. Men særligt i implementeringsfasen er det nødvendigt at være opmærksom på at afsætte tilstrækkelig tid, fx ved at strukturere allokeringen af tid i løbet af arbejdsdagen eller arbejdsugen for dermed at sikre oparbejdelsen af et tæt og jævnt samarbejde (Huffman et al., 2016; Stoll et al., 2006). Dette fremhæves som en central del af ledelsens ansvar for at fastsætte klare rammer og tydelige aftaler for et forpligtende samarbejde (EVA, 2018; Nordahl, 2015).

Det er imidlertid ikke nok blot at sætte tid af til at udvikle læreplaner og pensum, der skal også afsættes reel tid til, at de fagprofessionelle kan analysere og diskutere det, der faktisk er implementeret gennem undervisningen, og det udbytte, eleverne har fået af læreplanen (Dufour, 2004). En udfordring er ofte at komme ud over den overfladiske feedback og at komme tilstrækkeligt i dybden med de faglige og didaktiske refleksioner, der udgør en grundsten i det professionelle læringsfællesskab. Det kan i nogle tilfælde være et problem at strukturere tiden hensigtsmæssigt i de konkrete samtaler eller teammøder, og fx praktiske og logistiske spørgsmål kan komme til at fylde uforholdsmæssigt meget (EVA, 2018). Disse spørgsmål kan være vigtige, men kan let komme til at stå i vejen for de fælles didaktiske refleksioner, der bidrager til, at man som fagprofessionel kan reflektere og udvikle ideer, som rent faktisk bidrager til at udvikle undervisningen og elevers læringsmuligheder. En anden udfordring i samtalerne kan være, at man kommer til at anlægge et for snævert fokus på aktuelle udfordringer, der kan

¹³ Det forhold, at en person anstrenger sig mindre for at nå et mål, når vedkommende arbejder i en gruppe, end når han eller hun arbejder alene, kaldes i socialpsykologien for *social loafing*.

¹⁴ Forskning i gruppedynamikker uden for uddannelsessfæren viser i tråd hermed, at en gruppes effektivitet hviler på et ensartet engagement fra medlemmerne, og at loyaliteten over for gruppen styrkes gennem en balance mellem respekt for individuelle forskelle og krav om enhed (Stoll et al., 2006).

skygge for den mere langsigtede planlægning eller evaluering af undervisningen (EVA, 2018). En konsekvens af disse udfordringer kan således være, at man i sine refleksioner forbliver på et overfladisk stadie og ikke kommer tæt nok på den konkrete undervisning og en forbedring af denne. Litteraturen peger på forskellige mulige løsninger for at undgå dette, fx at indføre faste dagsordenpunkter, at opdele møderne, således at fx praktiske og logistiske temaer behandles for sig, at bruge spørgeguider eller anden systematik i afholdelsen af møderne (EVA, 2018; Olsson, 2019; Stoll et al., 2006).

3 Praksisafdækning

Dette kapitel indeholder en præsentation af syv skolars praksis med samarbejdsbaseret opfølgning på elevers faglige progression og trivselsmæssige udvikling. Formålet er at afdække gode eksempler på skolers praksis og derigennem give forskellige perspektiver på, hvordan man lokalt arbejder med denne praksis, herunder perspektiver på:

- elevmålgruppe
- organisering af praksis
- faglige tilgange, redskaber og metoder
- implementering af praksis
- kompetencebehov
- ressourceforbrug
- behov og efterspørgsel for praksis
- oplevelse af resultaterne af praksis samt øvrige pointer.

De syv cases er udvalgt strategisk blandt en bruttoliste af skoler, som VIVE samt Børne- og Undervisningsministeriets læringskonsulenter har bidraget til. Bruttolisten bestod af 33 skoler, som VIVE eller læringskonsulenterne ved, har erfaring med samarbejdsbaseret opfølgning på elevers faglige progression og trivselsmæssige udvikling. De 33 skoler er blevet rangordnet fra 1. til 5. prioritet ud fra erfaringer om skolernes praksis, skolernes socioøkonomiske løfteevne samt indledende afdækning af skolernes praksis. 9 skoler fik tildelt en 1. prioritet, og ud af disse takkede 7 skoler ja til at deltage i praksisafdækningen.

De anvendte metoder til udvælgelse af cases, udarbejdelse af interviewguide og case-skabelon samt gennemførelse af interview med case-skoler uddybes i Bilag 2.

Praksisafdækningen præsenteres herunder for skolerne enkeltvis, mens de tværgående pointer fra eksemplerne er inddraget i den tværgående analyse i kapitel 4. De syv cases er:

1. Ullerup Bæk skolen, Afd. Nørre Allé, Fredericia Kommune
2. Munkevængets skole, Kolding Kommune
3. Ellehøjsskolen, Aarhus Kommune
4. Høje Kolstrup skole, Aabenraa Kommune
5. Dagnæsskolen, Horsens Kommune
6. Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune
7. Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune

3.1 Case 1 – Ullerup Bæk Skolen, Afd. Nørre Allé, Fredericia Kommune

Ullerup Bæk Skolen i Fredericia Kommune er en udskolingsskole med 367 elever fordelt på 5-6 spor på 7. til 9. klassetrin. Afdelingen er modtagerskole for to skoler med 0. til 6. klassetrin, hvoraf den ene er en landsbyskole og den anden er en byskole beliggende tæt ved socialt boligbyggeri. Når der herunder refereres til skolen, menes afdelingen Nørre Allé, medmindre andet eksplicit fremgår. Skolens elevsammensætning er relativt ressourcekrævende, og skolen er modtager af en væsentlig andel af den del af kommunens budgettildeling, der baseres på socioøkonomiske faktorer.

Ullerup Bæk Skolen er udvalgt som case, fordi de arbejder systematisk med monitorering af elevernes faglige udvikling i matematik og dansk i udskoling på individniveau. De tilrettelægger efterfølgende undervisningen ved inddragelse af disse data. Skolen har haft et samarbejde med læringskonsulenterne i perioden 2014-2020. Læringskonsulenterne har foreslået skolen efter skolens deltagelse i Program for elevløft fra 2017 til 2020.

Boks 3.1 Praksis på Ullerup Bæk Skolen, Afd. Nørre Allé – kort fortalt

Ullerup Bæk Skolen har gennem de seneste 3 år ændret sin praksis med hensyn til systematisk monitorering af alle elever, analyse og drøftelse af data samt kobling til indsatser målrettet den enkelte elev.

Skolens praksis består af en systematisk monitorering af alle elever på skolen i matematik og dansk. I matematik anvender de afgangsprøvenes færdighedsregnesæt med og uden hjælpemidler 5-6 gange årligt på 8. og 9. årgang samt 2-3 færdighedssæt på 7. årgang, og i dansk anvendes en kombination af stile, diktater og læsetræningssæt. Data fra disse overføres til et redskab, som skolen har udviklet efter at have deltaget i Undervisningsministeriets Program for elevløft. Redskabet systematiserer elevernes resultater og viser dem inden for udvalgte fagområder og såkaldte signald, såsom beregn, tegn og beskriv. Redskabet viser både overblik over en classes resultater og den enkelte elev, ligesom det viser tidligere resultater og dermed muliggør analyse af progression. Redskabet viser resultaterne i en rød, gul eller grøn farvekode, som er med til at gøre afkodning tilgængelig og letforståelig.

Redskabet anvendes af den enkelte faglærer i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen og udfyldningen af elevplaner, ligesom det i høj grad anvendes i skolens fagteam, som består af alle skolens faglærere og faglige vejledere i henholdsvis matematisk og dansk. Resultaterne gennemgås med elever og forældre i forbindelse med skole-hjem-samtaler.

Skolen har oplevet en væsentlig positiv ændring af praksis, som understøtter en høj grad af vidensdeling blandt medlemmerne af fagteamet og i relationen til den enkelte elev.

Indhold af praksis: Systematisk monitorering og målrettede indsatser

Skolens praksis for monitorering af elever og analyse i læringsfællesskaber er centreret om fagene matematik og dansk, da disse fag har været i fokus, siden skolen påbegyndte sit samarbejde med Læringskonsulenterne i forbindelse med Program for elevløft.

Praksis består af en struktureret tilgang til måling af og opfølgning på elevernes faglige udvikling. I begge fag opsamles data fra gennemførte test og prøver i et regneark, der giver overblik over elevens og klassens resultater. De anvendte måleredskaber i de to fag adskiller sig grundet fagenes indhold og formen på de anvendte prøver. I matematik anvendes 6 af folkeskolens afgangsprøver i færdighedsregning med og uden hjælpemidler, mens de i dansk anvender en kombination af 4 stile, 8 diktater og 8 læsetræningssæt i løbet af et år.

I matematik er opgaverne opdelt i fagområder og såkaldte signalord:

- Fagområderne består af faglige temaer som matematik i anvendelse, funktioner, statistik, sandsynlighed, algebra og geometri.
- Signalordene er et begreb, skolen anvender om de forskellige spørgsmålsformuleringer, der er forbundet med forskellige opgavetyper i et færdighedsregnesæt. Det vil sige, at signalordene ikke er knyttet til bestemte fagområder, men alene betegner den måde, hvorpå eleven skal besvare eller løse opgaven. Signalordene er eksempelvis "vis", "hvor mange", "tegn", "hvor stor", "hvilket" eller "undersøg". Et eksempel kunne være: "Hvilket af følgende udtryk svarer til beskrivelsen, "x er en sjettedel af y"? Her er signalordet "hvilket".

Elevernes resultater i prøverne 'logges' i et regneark, hvor det er muligt at se de konkrete opgaver i et regnesæts fagområde (første række), signalord (anden række) og bedømmelsen af elevernes løsning farvekodet i en rød, gul eller grøn farve afhængigt af antallet af rigtige svar inden for en bestemt opgave (række 4 og 5). Elevernes tidligere resultater er ligeledes inkorporeret i regnearket, hvilket gør det muligt at følge den enkelte elevs resultater over tid både samlet, i forhold til bestemte fagområder og i forhold til de udvalgte signalord. Elevens resultat dokumenteres i elevens elevplan, så eleven også selv kan tilgå resultaterne, og de gennemgås med elever og forældre til skole-hjem-samtalerne. I Tabel 3.1 ses et anonymiseret eksempel på et udsnit af en classes resultater fra en enkelt prøve:

Tabel 3.1 Udsnit fra overbliksskema i matematik

Fagligt område	Matematik i anvendelse					Funktioner			
	Vis	Hvor mange	Skriv	Hvor mange	Undersøg	Hvilket	Hvor stor	Beskriv	Giv et...
Signalord									
Opgave nr./uni-login	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4
Elev 1	3	2	0	3	0	2	0	1	0
Elev 2	3	2	0	3	0	2	0	1	1
Elev 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Elev 4	3	2	2	3	2	2	2	1	2
Elev 6	3	2	2	3	0	2	3	2	2
Elev 7	3	2	0	3	1	2	2	2	2
Elev 8	3	2	2	0	0	0	0	1	0

Note: VIVE har tilføjet Elev 1, Elev 2 osv. som illustration for uni-login.

Kilde: Ullerup Bæk Skolen, afd. Nørre Allé, Fredericia Kommune.

Ovenstående udsnit viser fx, at elev 3 har det svært på tværs af opgaver, at alle elever har svært ved "Undersøg", som opgavetype, og at gruppen som helhed har det svært ved fagområdet "Funktioner" end "Matematik i anvendelse. Opdelingen gør det nemt at aflæse, hvor den enkelte elev eller klassen som helhed er særligt udfordret, og hvad læreren skal overveje at fokusere yderligere på, fx funktioner eller opgaver, hvor eleven skal undersøge en problemstilling.

Systematiseringen er for skolen en øjenåbner, der blandt andet viser, at elever på tværs af fagligt niveau havde vanskeligt med opgaver, hvor de skulle undersøge. Det havde den direkte konsekvens for tilrettelæggelse af undervisningen, at der blev foretaget en mere målrettet undervisning om *undersøgelser* som tilgang til opgaveløsning. Dette faglige tiltag kom både de

fagligt svage og de fagligt stærke elever til gode i forhold til fortsat faglig udvikling. Det er særligt på denne måde, at skolens praksis kommer til udtryk i oversættelsen til undervisningen.

Elevmålgruppe: Alle elever monitoreres systematisk i dansk og matematik

Skolen monitorerer alle elevers faglige progression på samme måde og analyserer også alle elevers faglige resultater på en tilsvarende måde. Det vil sige, at deres monitorering af elevernes progression er rettet mod samtlige elever, og ikke specielt de elever, der har særlige behov. På tilsvarende vis gælder det, at skolen inddrager den viden, som deres praksis giver, i alle elevers elevplaner, og ikke kun i forhold til elever med særlige behov.

Det betyder dog ikke, at der ikke er et særskilt fokus på eleverne med særlige behov, men blot at de ikke monitoreres på en anden måde eller oftere end de øvrige elever. I forbindelse med identifikation af elever med særlige behov anvendes de samme test og prøver, som samtlige elever gennemfører som en markør for, om den konkrete elev har udfordringer med et bestemt fagområde.

I forhold til at vurdere den enkelte elevs behov for indsatser foretages en holistisk vurdering af eleven, som ikke alene baseres på faglige resultater og data, men også andre elementer, såsom lærerens kendskab til elevens trivsel og personlige udfordringer. Det gøres ud fra en forståelse af, at elevens udfordringer, faglige, trivselsmæssige eller sociale, ikke nødvendigvis skyldes en faglig årsag, men lige så godt kan skyldes en udfordring i hjemmet. Og ud fra en forståelse af, at forskellige årsager til det særlige behov også kræver en målrettet indsats. Tilpasningen af indsatsen til den enkelte elev fylder meget for skolen. Indsatserne spænder bredt over indsatser i almenklassen, mindre grupper og i enkelte tilfælde eneundervisning.

Organisering: Store fagteam og faste årshjul

Skolens praksis med systematisk monitorering af elevernes udvikling er primært forankret i store fagteam, der fungerer som professionelle læringsfællesskaber.

Skolen er en ren udskolingsskole med 5-6 spor pr. årgang. Det betyder, at der er en relativt stor koncentration af lærere, der underviser i samme fag i udskolingsklasserne. Der er eksempelvis ca. 10 matematiklærere og ca. 20 dansklærere tilknyttet afdelingen. Lærerne er organiseret i store fagteam, hvor det er muligt at mødes og drøfte årsplaner, undervisningstilrettelæggelse og i fællesskab analysere data fra alle elever. Organiseringen og det høje antal faglærere inden for hvert fag opleves i høj grad understøttende i forhold til vidensdeling og udvikling af praksis, både i forhold til didaktik og i forhold til analysering af data eller tilgangen til arbejdet med elever med særlige behov.

I matematik mødes hele fagteamet hver anden måned, mens de i dansk deler det op i lidt flere grupper, da det ikke har været muligt at mødes alle 20 på samme tid. I fagteamet indgår blandt andet:

- Planlægning af et detaljeret årshjul, som går på tværs af klasserne. I årshjulet indgår en synkron pensumplan, hvilket vil sige, at klasserne undervises i temaer og områder parallelt. I årshjulet fastlægges også tidspunkterne for gennemførelse af test for hele året.
- Fremlæggelse af formel viden, såsom resultaterne af de gennemførte test på tværs af alle klasser. Der ses både på resultater på klasseniveau og på elevniveau.
- En formand, som har til formål at sikre, at fagteamet drives fremad, og at de når at planlægge de forskellige elementer af årshjulet.
- De faglige vejledere, der deltager i møderne og er med til at tolke på data.

Ud over fagteamet eksisterer der også et læringsfællesskab mellem de faglige vejledere og den enkelte faglærer. Når der foreligger testresultater mødes faglæreren med den faglige vejleder til en drøftelse af resultaterne. Dette forum spiller dog en mindre rolle i forhold til læringsfællesskabet, efterhånden som fagteamet er blevet mere centralt i forhold til den faglige sparring.

Et tredje læringsfællesskab består alene i dansk af læsevejlederteamet, som også drøfter og analyserer elevernes resultater i dansk. Deres mødekadence og mødestruktur er organiseret i en fast ramme. Her fokuseres primært på enkelte elever.

Skolen oplever nogle gange at se udfordringer sent, hvor det ville have været hensigtsmæssigt at kunne sætte ind tidligere. Det skyldes til dels, ifølge skolen, deres status som udskolings-skole. I det daglige har de derfor ikke samme forbindelse på tværs af skoletrin, som en skole med 0. til 9. klasse har mulighed for, hvilket også giver en nemmere tilgængelighed i forhold til at følge progressionen for en elev henover de forskellige klassetrin. Eksempelvis har de oplevet, at der på mellemtrinnet har været en manglende viden om afgangsprøvenes indhold og form. Eleverne havde derfor i overgangen fra mellemtrin til udskoling ikke tilstrækkelig erfaring med områder, som udskolingsafdelingen fokuserer på. Af denne grund har de på den samlede skole med de tre afdelinger også oprettet vertikale team, hvor der er deltagere fra alle tre afdelinger, så der dermed skabes en stærkere forbindelse fra indskoling til mellemtrin over til udskoling. I de vertikale team er der særligt fokus på overgangene mellem faserne, herunder på, hvordan man følger eleverne over tid, ligesom der også drøftes årsplaner.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Trafiklys som identifikation og progression

Skolens praksis for monitorering er baseret på anvendelse af flere forskellige redskaber, som tilsammen udgør grundlaget for at følge elevernes progression.

Alle elever gennemfører systematisk i løbet af skoleåret en række prøver og test, som skolen har udvalgt. I matematik er det særligt afgangsprøvens færdighedsregnesæt både med og uden hjælpemidler, der anvendes, mens det i dansk er en kombination af flere prøver og skriftlige afleveringer, herunder Gyldendals webprøver i dansk og elevproduktioner i form af stile, diktater og læsetræningssæt.

Faglæreren, der har gennemført prøven sammen med eleven, skriver elevernes resultatdata ind i monitoreringsredskabet, som er et regneark. Her bedømmes den enkelte opgave og resultatet farvekodes i en rød, gul eller grøn farve inden for de angivne fagområder og signalord. Sammen med den seneste prøve findes også elevernes resultater fra tidligere prøver. Det gør det muligt visuelt at følge den enkelte elevs resultater og udvikling over tid, både samlet, i forhold til bestemte fagområder, og i forhold til de udvalgte signalord. Elevens resultat dokumenteres i lærerens log og gennemgås med både elever og forældre. Opdelingen i fagområder og signalord gør det nemt af afkode, hvor den enkelte elev eller klassen som helhed er særligt udfordret, og hvad læreren skal fokusere yderligere på. Af Tabel 3.2 fremgår de redskaber, som skolen i særlig grad anvender til monitorering af elever på skolen.

Tabel 3.2 Oversigt over anvendte redskaber og datakilder

Redskaber og datakilder	Indhold
Afgangsprøvens færdighedsregnesæt i matematik	Prøver i færdighedsregning anvendes systematisk, både med og uden hjælpemidler. Der gennemføres fast 5 til 6 prøver om året på 8. og 9. årgang samt 2-3 færdighedssæt på 7. årgang. Anvendes som en fast del af skolens monitoreringspraksis.
Matematikfessor.dk	En digital matematikportal med lektioner målrettet de forskellige klassetrin, en boghyld med grundbøger og matematikbøger samt mulighed for træning af matematik.
MAT-prøver	Pædagogisk analyse af matematik. Afklaring af matematikfærdigheder. Anvendes ikke systematisk, men til brug for PPR-indstilling og efter behov.
Gyldendals webprøver i dansk	Prøver, der kan bruges til forberedelse til folkeskolens afgangsprøver i dansk. Årligt anvendes systematisk 8 diktater og 8 læsetræningssæt. Anvendes som en fast del af skolens monitoreringspraksis.
ST-prøver, 7. klassetrin	Pædagogisk analyse af stavning. ST-prøverne beskriver både klassens og den enkelte elevs stærke og svage sider, når det gælder stavning.
I dansk: stile	Årligt anvendes systematisk 4 stile. Anvendes som en fast del af skolens monitoreringspraksis.
Nationale test	De nationale test tester elevernes kundskaber og færdigheder i syv forskellige fag. 10 test er obligatoriske fra 2. til 8. klassetrin. Skolen gennemfører de obligatoriske nationale test, men anvender ikke data til monitorering.
Strukturerede observationer	Skolen anvender tolærerordning til observation. Fokus for observationen varierer med formålet, hvor eksempelvis læsevejledere observerer bestemte elever i klassen med henblik på afklaring af læsevanskeligheder. Observationerne indgår ikke som en del af monitoreringsredskabet.
Fastholdte undervisningsiagttagelser	Anvendes til både uformel og formel vidensdeling. Skolens lærere kender hinandens klasser, og de kender elevernes svagheder. Undervisningsiagttagelserne indgår ikke som en del af monitoreringsredskabet.
Konkrete hjælpemidler i 'værktøjskassen': Frontread App writer Textanalyser Chromebooks Google docs	Skolen anvender bredt en række hjælpemidler, som ikke består af test og prøver, men værktøjer og redskaber, som er med til at understøtte arbejdet med elever med særlige behov. Redskaberne anvendes af eleverne med støtte fra lærerne.

Kilde: Ullerup Bæk Skolen, Afd. Nørre Allé, Fredericia Kommune.

Faglige vejledere og faglærere analyserer sammen resultaterne af prøverne og tager primært udgangspunkt i disse til identifikation af elever, der har behov for en særlig indsats, ligesom resultaterne anvendes til samtlige elevers elevplaner i forhold til almenundervisningen. Ansvaret for identifikationen af eleverne er således delt mellem den faglige vejleder, den enkelte faglærer og de øvrige deltagere i fagteamet.

Tidligere anvendte de også MAT-prøver systematisk i deres praksis, men dette er blevet ændret til fordel for at anvende færdighedsregnesættene, der er knyttet til afgangsprøven. Skiftet skyldes dels, at MAT-prøverne er meget omfangsrige, og dels, at skolen ønsker undervisningen skal være målrettet afgangsprøven. Der anvendes dog fortsat MAT-prøver i forbindelse med PPR-indstillinger, og når lærerne oplever et konkret behov for en mere fyldig prøve af elevens matematikfærdigheder.

Elever med særlige behov modtager særskilte indsats, som er målrettet og tilpasset den enkelte. Det vil sige, at der er stor variation i forhold til, hvordan skolen tilrettelægger den konkrete indsats. Nogle elever modtager en indsats, der er baseret i deres almindelige klasse, mens andre udtages til kortere forløb, hvor de undervises sammen med andre elever, der har udfordringer inden for samme område. Enkelte elever kan også opleve at modtage indsats alene. Når en indsats ophører, fortsætter eleven i sin egen klasse, og gennemfører de samme, systematiske prøver, som de øvrige elever. Der er således ikke en særskilt testning af elever med særlige behov. Fokus er dog fortsat på den enkelte elevs progression gennem den systematiske analyse af data i skolens læringsfællesskab, fagteamet.

Implementeringserfaringer: Inspiration, metodefrihed og opbakning fra ledelsen

Ullerup Bæk Skolens udvikling og implementering af deres praksis er iværksat med baggrund i deltagelsen af Undervisningsministeriets Program for elevløft, som er understøttet af Læringskonsulenterne. Programmet har i væsentlig grad været med til at give skolen inspiration til at udvikle deres lokale praksis og til at give et øget fokus på, hvordan lærerne kan hjælpe eleverne og løfte bundniveauet. Det har været vigtigt for skolen at anvende ny viden og information ude fra til inspiration og derefter i høj grad lokalt udvikle deres egen praksis. Dette er med til at give ejerskab og forståelse for, hvordan deres praksis er udbygget og har udviklet sig over tid. Deres regneark er således udviklet lokalt.

Skolens praksis er blevet udviklet i 'rullende bølger', hvor man løbende har taget tidligere beslutninger op til drøftelse igen, og udviklet videre på ideerne. Processen har varet de 3 år, skolen var en del af Program for elevløft, og lærerne oplever ikke, at de er færdige med at udvikle og forfine på deres praksis, selvom praksis nu kører stabilt og uden problemer. Processen fortsætter, og nytænkning og udvikling ligger altid i baghovedet, eksempelvis vil skolen gerne se på tolkning af resultater fra færdighedsprøven med hjælpemidler i matematik igen.

Ledelsens klare støtte til udviklingsgruppen og omlægningen af praksis generelt har været særligt understøttende for udviklingen og implementeringen af praksis. Ledelsen har givet stor opbakning til, at der er blevet brugt kræfter på de ideer, som de deltagende lærere og vejledere har haft, herunder metodefrihed til at prøve forskellige retninger af.

I den optik, er det også skolens oplevelse, at deres praksis ikke vil kunne overføres direkte til en anden skole uden lokal tilpasning for at sikre ejerskab.

Kompetencebehov: Et lavpraktisk og tilgængeligt redskab for monitorering

Kompetencebehovet kan i forhold til Ullerup Bæk Skoles praksis deles op i to dele. Den ene del relaterer sig særligt til udviklingsfasen af deres monitoreringsredskab, mens den anden del relaterer sig til deres daglige praksis med anvendelse af redskabet og driften af deres læringsfællesskab.

I forhold til første del beskriver ledelsen og medarbejderne på skolen, at udviklingen af deres redskab kræver høj faglighed og kompetencer til arbejde med udvikling blandt de involverede. De understreger samtidig, at disse kompetencer er tilstede på skolen blandt deres medarbejdere, og at de valgte de 'faglige fyrtårne' på skolen til at stå for udviklingen. Der er en generel oplevelse af, at det faglige niveau blandt lærerne er højt, og at de går meget op i fagligheden på skolen.

Skolen deltog i Program for elevløft og har løbende haft et samarbejde med læringskonsulenterne vedrørende udviklingen af deres indsats. Både de fælles aktiviteter i Program for elevløft

og samarbejdet opfattes på skolen som kompetenceudvikling og som en del af den værktøjskasse, som er anvendt i forhold til at sætte det rigtige fokus for praksisomlægningen og udviklingen af konkrete redskaber til deres praksis.

Den anden del relaterer sig som nævnt til de nødvendige kompetencer i forbindelse med anvendelse og drift af deres praksis og monitoreringsredskab. Og her beskrives kompetencebehovet væsentligt anderledes. Det skyldes, at det nuværende monitoreringsredskab, som de føder data ind i, er et tilgængeligt og lavpraktisk redskab, som er intuitivt at bruge, og derfor ikke kræver særlige kompetencer for at afkode og anvende. Skolens praksis er centreret om skolens læringsfællesskab, fagteamet, hvor de i fællesskab drøfter og tolker på data. Men selve redskabets form muliggør også, at den enkelte lærer kan tolke på data uden behov for oversættelse af eksempelvis en faglig vejleder.

Ressourceforbrug: Stort arbejde i udviklingsfasen – i dag langt færre timer

Udviklingsarbejdet har krævet mange ressourcer, da skolen har skullet udvikle både konkrete redskaber og de tilhørende organisatoriske strukturer for den efterfølgende anvendelse og tolkning af data i deres fagteam.

Nu hvor de er 'på den anden side' af udviklingen, har de en oplevelse af, at deres praksis i væsentlig grad drifter sig selv. Det første år havde de tilknyttede faglige vejledere tildelt 15 lektioner ugentligt til Program for elevløft, mens det var 10 lektioner andet år og 5 lektioner det sidste og tredje år. Det vil sige, at behovet for ressourcer flader væsentligt ud, og at skolen i dag klart vil foretrække at have få ressourcer fordelt over en lang periode frem for mange ressourcer, som er øremærket en kort periode.

Faglærerne, der overfører elevernes prøveresultater i deres monitoreringsredskab, bruger i dag ca. 10 minutter på overførslen af data, og efterfølgende håndteres og analyseres data i de forskellige fora, som skolen anvender.

Behov og efterspørgsel: Skolen har fastsat et niveau, der forsøger at balancere indsatsens omkostninger med behovet

Den systematiske monitorering og mulighederne for tilpasning af undervisning og indsatser er en fast del af skolens praksis i dag. Og det er en praksis, som bruges på samtlige elever. Det vil sige, at selvom lærerne har en klar oplevelse af, at deres praksis er god for elever med særlige behov, så er det også en praksis, som anvendes bredt og til gavn for alle elever. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at de anvender den systematiske monitorering og drøftelserne af resultaterne i deres læringsfællesskab i alle elevers elevplaner, og i tilrettelæggelsen ikke kun af målrettede indsatser, men også den almindelige undervisning. Det kommer også til udtryk ved, at de på baggrund af deres viden, målretter indsatser efter den konkrete elevs behov.

Behovet for at udøve deres praksis kan derfor i én optik siges at være til stede hos samtlige elever, og at samtlige elever modtager en mere målrettet undervisning uanset særlige behov eller ej.

Tilgangen med inddeling af elevernes resultater i fagområder og signalord muliggør også en mere målrettet indsats, hvor man som elev anerkendes, selvom man kan have det svært i matematik, er det ikke nødvendigvis det samme ved alt i matematik.

Oplevelse af resultater: Forbedret praksis og løft af elever med særlige behov

Et tydeligt resultat af den ændrede praksis består i lærernes øgede vidensdeling om elevernes udvikling og progression samt om selve fagenes indhold. De taler meget mere om didaktik i fagene, og det kvalificerer deres dialoger og drøftelser.

Skolen har selv en klar oplevelse af, at praksisændringen har været med til at styrke undervisning og har været med til at løfte de faglige svage elever på skolen.

I perioden, hvor skolen har ændret sin praksis i forbindelse med Program for elevløft, er det lykkedes skolen at reducere andelen af elever, der ikke opnår mindst 4,0 i karaktergennemsnit i de bundne prøver fra folkeskolens 9. klasseprøver i hvert af fagene dansk og matematik. I programmets første år lykkes det skolen at reducere andelen med ca. 7 procentpoint i forhold til udgangspunktet, mens det lykkes at reducere med yderligere ca. 3 procentpoint fra første til andet år¹⁵. Det vil sige samlet ca. 10 procentpoint over de 2 år. Den kausale sammenhæng mellem skolens praksisændring og reduktionen af antal elever, der ikke opnår mindst 4,0 i karaktergennemsnit, er ikke undersøgt. Det kan derfor ikke med sikkerhed konkluderes, at reduktionen skyldes ændringen af praksis.

3.2 Case 2 – Munkevængets Skole, Kolding Kommune

Munkevængets Skole ligger i Kolding Kommune og har ca. 500 elever. Skolen er tosporet fra 0. til 9. klasse og har desuden tre specialklasser, to læsekursusklasser samt fire modtageklasser, foruden SFO, SFO-klub og SFO-ungdomsklub. Skolen ligger i et udsat boligområde og har en stor andel af tosprogede elever.

Skolen er valgt grundet dens systematiske opfølgning på trivsel og faglighed på individniveau. Desuden har skolen en positiv løfteevne, det vil sige, at elevernes læring løftes mere, end det socioøkonomisk kan forventes. Læringskonsulenterne har foreslået skolen til deltagelse i denne undersøgelse.

¹⁵ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/pulje-til-elevloeft/program-for-elevloeft>

Boks 3.2 Praksis på Munkevængets Skole – kort fortalt

Munkevængets Skole har gennem de sidste 12 år arbejdet systematisk med trivsel ud fra et databaseret vidensgrundlag og benytter desuden data fra testresultater til at følge og støtte elevernes faglige udvikling i dansk og matematik.

Trivsel monitoreres for hele skolen løbende, hvor hændelser i form af fx konflikter dokumenteres i et regneark og beskrives systematisk i en logbog. AKT-vejleder analyserer hver måned udviklingen og vurderer sammen med ledelsen, hvor der er behov for en særlig indsats, hos enten enkelte elever, grupper eller klasser. AKT-vejleder og det relevante team samarbejder om at belyse problemstillingen yderligere og igangsætte en målrettet indsats. Data om hændelser bruges til at følge resultater af indsatsen.

Vejledere i matematik og dansk anvender resultater fra kommercielle, kommunale og nationale test til at følge alle elevers faglige udvikling enten årligt eller løbende. I samarbejde med ledelse og klasseteam udvælges fokusområder for særlige indsatser som rækker bredt ud, fx glidende overgang fra indskoling til mellemtrin i matematik eller sprogforståelse, ordforråd og læselyst i dansk, ligesom der kan sættes særlige forløb i gang for enkelte elever eller mindre grupper i forhold til eksempelvis ordblindhed.

Skolen har positive erfaringer med at bruge analyse af data i samspil med viden fra faglærerne til at skabe et solidt vidensgrundlag, som hjælper skolen til at lave en prioriteret og målrettet indsats. Skolen vurderer, at denne systematik bidrager væsentligt til, at eleverne generelt set ligger positivt i trivselsmålinger.

Indhold af praksis: Trivsel og faglig fremdrift

Munkevængets Skole lægger vægt på, at eleverne viser respekt, omsorg og ansvar for hinanden, og skolen har høje og positive forventninger til eleverne. Skolen arbejder ud fra en grundlæggende forestilling om, at trivsel er grundlag for læring.

Skolen har to fokusområder for deres arbejde med databaseret monitorering af elevernes udvikling:

- Trivsel
- Faglig fremdrift i matematik og dansk.

Skolens arbejde med faglig fremdrift og trivsel følger samme grundskabelon i arbejdet med data og progression: Data indsamles, monitoreres og analyseres af en vejleder (læse-, matematik- eller AKT-vejleder), hvorefter den identificerede problemstilling drøftes med relevante parter. Trivsel drøftes med klasseteamet på et teammøde og faglige problemstillinger på en årlig læringskonference med klassens storsteam eller det faglige årgangsteam.

Indsatsen kan være rettet mod den enkelte elev, grupper af elever, klasser eller årgange afhængig af, hvilken problemstilling der arbejdes med. Ledelsen kan også være involveret, da der kan være behov for prioritering af indsatser: Hvad vælger skolen at arbejde strategisk med dette skoleår; hvor er der behov for en ekstra indsats?

Elevmålgruppe: Data monitoreres for alle elever

Skolens arbejde med data omfatter alle elever på skolen. Elever med særlige behov er fremtrædende i dataarbejdet, da analyse af data identificerer elever, som af forskellige årsager har et særligt behov for støtte eller hjælp til at blive løftet på et bestemt område. Skolen har mange elever med særlige behov, fx elever, der kommer fra en modtagerklasse, tosprogede elever,

der har brug for særlige indsatser i forhold til sprogudvikling, elever med ordblindhed, hørehæmning, autisme mv.

Organisering: Dataanalyse som afsæt for dialog og indsatser, der planlægges i årshjul

Skolens praksis med systematisk monitorering af data er forankret hos AKT-vejledere og faglige vejledere og danner grundlag for den videre dialog i forskellige læringsfællesskaber.

Trivsel

Det databaserede trivselsarbejde er forankret hos skolens AKT-vejledere men involverer alle skolens medarbejdere. Medarbejderne laver en henvendelse til AKT, hvis der har været en såkaldt hændelse, det vil sige, hvis der har været en konflikt, grimt sprogbrug mv. Henvendelserne dokumenteres, og AKT-vejlederen udarbejder hver måned en rapport med analyse af mønstre og udvikling i henvendelserne. Analysen drøftes med en repræsentant for ledelsen med henblik på at træffe beslutning om at dykke længere ned i en problemstilling.

Hvis der tegner sig et uhensigtsmæssigt mønster i en bestemt klasse, deltager AKT-vejlederen på et teammøde med teamet for den pågældende klasse. AKT-vejlederen præsenterer sin analyse og drøfter problemstillingen med teamet ud fra deres viden om klassen. Mødet suppleres eventuelt efterfølgende af observationer af klassen ved AKT-vejlederen med henblik på at få en mere grundig forståelse af problemstillingen, da det kan være vanskeligt som lærer at have fokus på små detaljer i en klassedynamik, når man står midt i undervisningssituationen. På baggrund af den samlede viden og analyse af problemstillingen udarbejdes en målrettet indsats, som kan være møntet på enkelte elever, mindre grupper eller hele klasser. AKT-vejlederen følger op på udviklingen gennem analyse af antal henvendelser og logbog samt gennem samtaler med teamet.

Eksempelvis kan analyse af henvendelserne vise en stigning af antallet af henvendelser i en 6. klasse. Data peger på, at drengene oftere er i konflikt, end de plejer. Drøftelse med teamet og observationer ved AKT-vejlederen viser, at pigerne også er medvirkende til en optrapning af konflikterne. AKT-vejlederen og teamet udarbejder i fællesskab en indsats. AKT-vejlederen følger derefter udviklingen for at se, om konfliktniveauet i klassen falder igen og sammenholder tendensen med konfliktniveauet for hele skolen, for bedre at kunne vurdere om et fald i konflikter kan tilskrives indsatsen, eller om faldet er generelt på hele skolen, som ikke får indsatsen.

AKT-vejledernes analyse af data kan også vise et uhensigtsmæssigt mønster med konflikter i et bestemt frikvarter eller i specifikke grupper på tværs af klasser, eller vise en generel stigning i grimt sprogbrug eller manglende omsorg for hinanden. Løsning af de forskellige typer problemstillinger involverer forskellige grupper af team samt ledelse afhængig af, hvem der er centrale aktører for at få brudt et hensigtsmæssigt mønster.

Matematik

Matematikvejlederen udarbejder en analyse i et regneark af elevernes udvikling i matematik. Analysen gennemføres årligt og viser behov på forskellige niveauer, som adresseres i forskellige samarbejdsrelationer og kadencer:

- Årlig deltagelse i klassernes teammøder i starten af skoleåret. Her drøfter vejleder og teamet data og udvikling for klassen og elever med udgangspunkt i data fra regnearket.
 - Klasseniveau: Der drøftes hvilke behov, klassen har samlet set, fx ift. overgange.
 - Elevniveau: Hvis den enkelte elev har behov for en indsats, drøftes dette.

- Årligt fagmøde på årgangsniveau: Matematikvejlederen mødes med matematiklærerne for en årgang, hvor de drøfter data og mønstre, som rækker på tværs af klasser og eventuelt på tværs af årgange. De drøfter problemstillingen, udvælger indsatser og koordinerer, hvornår det passer ind i årshjulet, så en klasse ikke arbejder intensivt med flere indsatser på samme tid.

Data viser fx et dyk i elevernes niveau, når eleverne rykker fra 3. op til 4. klasse, hvilket peger på, at 4. klasserne samlet set har behov for en særlig indsats. Dette dyk i niveau blev derfor drøftet videre i en arbejdsgruppe bestående af matematikvejlederen samt to matematiklærere fra 3. klasse og to matematiklærere fra 4. klasse, hvoraf to lærere lige havde afgivet/modtaget en klasse, og to lærere skal afgive/modtage en klasse i det efterfølgende skoleår. Analyse af data dannede grundlag for arbejdsgruppens diskussion om overgangen for både lærere og elever: Hvad er svært ved at afgive/modtage elever, hvordan taler man til eleverne, hvordan opleves skift i bogsystem, hvad har eleverne arbejdet med eller forventes at kunne, mv. Herudfra har arbejdsgruppen udviklet en indsats med glidende overgang, som afprøves henover nogle skoleår. Indsatsen består bl.a. i, at modtagende lærer overværer enkelte matematiktimer, inden eleverne starter i 4. klasse, og eleverne skal arbejde videre på kendt stof fra slutningen af 3. klasse, når de starter i 4. klasse, så eleverne ikke skal forholde sig til nyt stof, lige når de starter i 4. klasse, og får dermed mere ro til at starte på mellemtrinnet med den nye matematiklærer. Problemstillingen vil være i fokus, når matematikvejlederen analyserer data de kommende år, for at kunne vurdere, om indsatsen med glidende overgang giver de ønskede resultater.

Dansk

Læsevejlederen har løbende dialog med skolens team om elevernes faglige udvikling og behov for særlige indsatser:

- Årlig læsekonference for de fleste klasser (2., 4., 6., 7. og 8. klasse). På læsekonferencen deltager læsevejlederen, en repræsentant fra ledelsen, en medarbejder fra pædagogisk læringscenter (PLC), sprogstøttelærer (der kan være den samme som læsevejlederen), klasselærer og eventuel supplerende lærer. På læringskonferencen drøftes elevernes og klassens udvikling på baggrund af data om, hvor klassen/eleverne klarer sig bedst, og hvor de har udfordringer ud fra data fra læse- og staveprøver fra løbende interne test, kommunale og nationale test og eventuelle andre test. Data fungerer som pejlemærker eller observationspunkter, der fortolkes i samspil med klasselærerens viden om eleverne. Det diskuteres, om klassen har brug for en særlig indsats, fx ift. ordkendskab, ordforråd, læselyst mv. Dansk lærer eller læsevejleder tester eventuelt før og efter en indsats for at se, om indsatsen har resulteret i et løft af eleverne.
- Storteammøder. Læsevejlederen deltager i klassernes storteammøder, hvor storteamet evaluerer på elever og laver årsplan for klassen.
- Kerneteammøder. Læsevejlederen deltager i udvalgte møder i kerneteamet i forbindelse med problemstillinger eller indsatser, hvor der følges op på resultater for klassen eller for specifikke elever, fx med udgangspunkt i online-test, hvor man kan se klassens/elevens udvikling.

Årshjul og skemalægning

Årshjulet er et vigtigt planlægningsredskab og hjælper til at give overblik og koordinere de mange faglige indsatser mellem faggrupperne og årgange, så man sikrer, at aktiviteterne er jævnt fordelt over året og på tværs af klasser, så én klasse ikke får alle indsatser samtidig, eller

at én klasse overses. Hver klasse har sit eget årshjul, som tegner de store linjer for indsatser og aktiviteter.

Nogle af aktiviteterne ligger helt fast på bestemte tidspunkter. Eksempelvis skal ordblindetest foretages henover 3 måneder i foråret, og tilsvarende er der matematiktest, som skal afvikles på bestemte tidspunkter, fx afprøvning af en ny test for talblindhed. Læsevejlederen har derfor udviklet et årshjul for test og prøver, som skal tages løbende.

Skemalægningen udgør også et organiserende princip, som har betydning for afvikling af indsatser til elever med særlige behov. Skolen har valgt skemamæssigt at lægge nogle af fagtimerne i fx matematik på en årgang på samme tidspunkt, så der er mulighed for at dele klasserne fx for at gennemføre niveaudelte indsatser, så også de stærkeste elever bliver udfordret. Desuden er nogle understøttende undervisningstimer skemalagt som tolærerordning, frem for at eleverne har en times længere skoledag. Herved er der to lærere til stede, hvilket giver mulighed for at understøtte særlige indsatser i undervisningen. Hvis der er behov for det, kan den faglige vejleder træde direkte ind i undervisningen af hele klassen, fx for at frigøre læreren, hvis denne fx skal indgå i en faglig arbejdsgruppe.

Den faglige vejleder varetager desuden undervisning i specifikke forløb for enkelte eller mindre grupper af elever på tværs af en årgang, som har behov for en særlig indsats eller støtte, fx for at få et løft inden for brøker, procentregning eller andet.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Brug af standardtest og skolens egne monitoringsværktøjer

Trivsel

Skolen gennemfører de nationale trivselsmålinger, men lægger særligt vægt på deres egen systematik, hvor medarbejdere for hver oplevet hændelse udfylder en såkaldt hændelsesrapport til AKT-vejlederne (se skabelonen i Boks 3.3).

HÆNDELSESRAPPORT

ELEVENS NAVN: _____

SKOLE

SFO

ARENA: _____

Munkevangenets Skole

KLASSE _____

DATO _____

TIDSPUNKT _____

INDLEVERET AF _____

Mindre problemadfærd

Uacceptabelt sprog

Turnlen, skubben o.l.

Følger ikke beskeder

Forstyrrende adfærd

Misbrug af materiel

Glemte idrætstøj

For sent til time

Andet: _____

Alvorlig problemadfærd

Krænkende adfærd

Trusler

Lyve

Mobbning

Slagsmål

Voldsom forstyrrende adfærd

Pjækkeri

Ødelæggelse materiel

Forleder skolens område uden tilladelse

Rygning

Andet: _____

Konsekvens

Sendt til ledelsen

Tab af gode

Samtale

Inddragelse af forældre

Time-out

Problemløsning/reindlæring

Tab af aktivitet

Udelukkelse fra undervisning

Bortvisning

Ekstra opgaver

Andet: _____

Mulig årsag

Opnå opmærksomhed fra kammerater

Opnå opmærksomhed fra voksne

Opnå opgave/aktiviteter

Undgå opgave/aktiviteter

Undgå opmærksomhed fra kammerater

Undgå opmærksomhed fra voksne

Andet: _____

Ved ikke

Andre involverede

Ingen

Kammerater

Lærer/pædagog

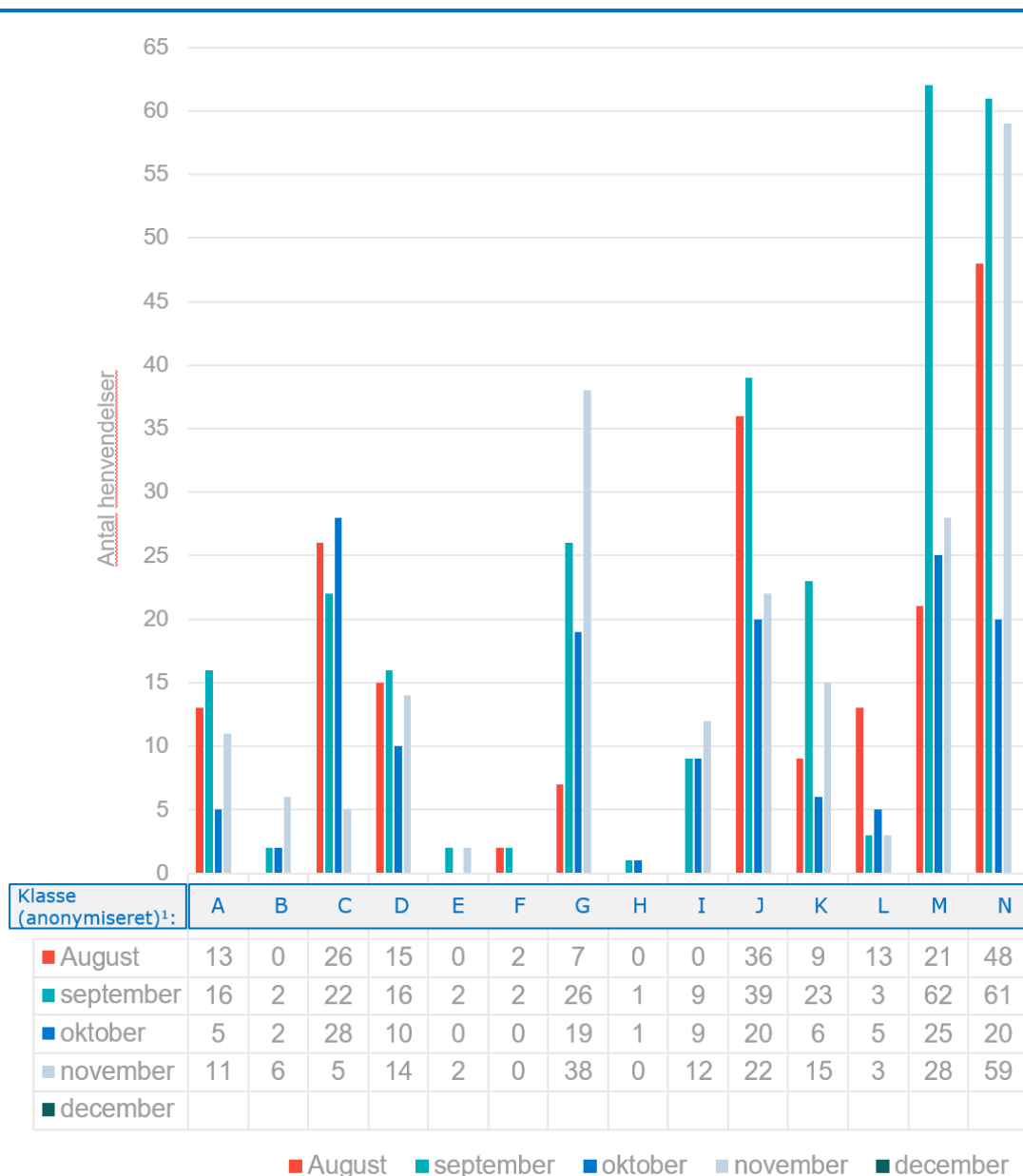
Andre: _____

Ekstra information

Kilde: Munkevangenets Skole, Kolding Kommune.

AKT-vejlederen dokumenterer herefter henvendelserne i et regneark (se illustrationen i Figur 3.1). Derudover udfyldes en logbog, hvor hændelserne beskrives af medarbejderen eller AKT. Logbogen udfyldes systematisk i forhold til hvem, hvornår, hvorfor (om eleven ønskede at undgå eller opnå noget) samt alvorlighed af hændelsen. Regnearket og logbogen giver tilsammen et overblik over den udvikling og den trivselsmæssige tilstand på skolen og giver samtidig mulighed for at dykke ned i specifikke problemstillinger.

Figur 3.1 Eksempel på udvikling i antal AKT-henvendelser vist i regneark



Note: 1: Angivelse af klasser i figuren (klassestrin og spor) er anonymiseret af VIVE.

Hver kolonne i tabellen angiver en specifik klasse, og gruppen af søjler i grafen over den enkelte kolonne viser klassens udvikling mht. antallet AKT-henvendelser hen over de måneder, der indeholder målinger. Fx fremgår det, at klasse N har oplevet flere hændelser i løbet af perioden samlet set end klasse E. Og for klasse G viser figuren en stigning i antallet af hændelser fra august til november, mens der for klasse J ses et fald.

Kilde: Munkevængets Skole, Kolding Kommune.

Matematik

Matematikvejlederen har udviklet et regneark, hvor elevernes C-værdier bliver ført ind årligt. C-værdier er et udtryk for elevens faglige niveau i matematik. C-værdien fastsættes ud fra en omregningstabel baseret på antal rigtige svar i testen. Regnearket giver vejlederen et overblik over læringsudvikling for skolens årgange, klasser og elever.

Dansk

Til monitorering af elevernes udvikling i dansk anvendes et miks af interne staveprøver, kommunale test og læseprøver samt nationale test. Derudover screenes for ordblindhed i 3. klasse, hvor elever identificeres og udvælges til test på baggrund af sprogprøver og læseprøver i de mindste klasser samt ud fra dansklærerens vurdering af eleven. Testredskaberne indeholder grafiske visualiseringer af klassens og elevens udvikling, som hjælper læsevejleder og lærer til at få et overblik og vise, hvor der er behov for særlig opmærksomhed. For en samlet liste af testredskaber og datakilder i dansk, se Tabel 3.3.

Tabel 3.3 Oversigt over anvendte redskaber og datakilder i dansk

Redskaber og datakilder	Indhold
Sprogvurdering Bogstavskendingsprøve Ordlæseprøve	Disse tre test gennemses af den kommunale læsekonsulent med henblik på tidlig opsporing af sproglige udfordringer. Sprogvurdering er obligatorisk og afholdes i starten af 0. klasse (okt.) Bogstavskendingsprøve afholdes i slutningen af 0. klasse (juni). Ordlæseprøven afholdes i slutningen af 1. klasse (maj).
Børns fornemmelse for skriftsprog	Denne test gennemføres i 1. klasse og beskrives af den private leverandør som "et læsefagligt evalueringsmateriale".
Sprogprøve	Den obligatoriske sprogprøve i grundskolen afholdes i løbet af 0. klasse og op til 4 gange om året fra 1.-9. klasse.
National test i dansk	Elevens kompetencer i dansk testes i 2., 4 og 6. klasse.
ST-prøver	ST-prøverne afholdes i 3., 4., 5 og 6. klasse.
FP9	I 9. klasse (mundtlig og skriftlig)
DVO	Alle elever screenes for ordblindhed i slutningen af 2. klasse med DVO-testen.
National ordblindetest	Udvalgte elever, hvor der er begrundet mistanke om ordblindhed, bliver testet tidligst fra slutningen af 3. klasse. Testen afholdes altid i marts-juni måned.
Screeningslister Elbros ordlister II-prøver 'Find det, der lyder som et ord' (KU) for elever fra 7. klasse	Screeningslisterne kan angive indikation på ordblindhed. De kan anvendes tidligere på skoleåret end den nationale ordblindetest og dermed kvalificere, hvem der bør tilbydes den nationale ordblindetest.
Supplerende værktøjer Læsemåleren/Running Record og II-prøver Testbatteriet Gyldendals webprøver i læsning og retskrivning	Læsevejlederen og dansklæreren supplerer med testværktøjer til at følge udviklingen fx i forbindelse med specifikke indsatser. Læsemåleren/Running record samt II-prøver anvendes i indskoling. På mellemtrinnet suppleres med Testbatteriet, som anvendes på mellemtrinnet sammen med II-prøver og i udskoling benyttes Gyldendals webprøver.

Kilde: Munkevængets Skole, Kolding Kommune.

Implementeringserfaringer: Udvikling fra PALS til PLUS

Skolen har tidligere været en PALS skole (Positiv Adfærd i Læring og Samspil) fra ca. 2008 til 2017. Socialstyrelsen beskriver PALS som en proaktiv skoleudviklingsmodel, hvor "målet er at skabe et støttende læringsmiljø, som styrker elevernes sociale kompetencer og relationer for dermed at forebygge adfærds- og trivselsproblematikker" (Socialstyrelsen, 2013)¹⁶.

For skolen indebærer PALS-konceptet, dels at man arbejder datainformeret og databaseret, og dels at man laver case-arbejde. Case-arbejdet betyder, at man gennemspiller scenarier og øver sig i at ændre adfærd. Scenarierne handlede om at gennemspille positive forventninger til hinanden: Hvordan kan man udvise respekt, ansvar og omsorg over for hinanden, hvordan

¹⁶ For yderligere information om PALS se også VIVEs evalueringer (Rasmussen & Olsen, 2012; Skov et al., 2017).

forventes det, at man taler til hinanden, mv. Dette var en proces, som først involverede lærerne og derefter eleverne, så lærerne kunne hjælpe eleverne til at gennemspille scenarierne. Endelig blev forældrene også involveret i case-arbejdet. Processen strakte sig over 3 år, da det er et vedvarende arbejde at skabe en grundlæggende forandring. Det kræver et særligt mindset hos medarbejderne, som skal turde sætte sig selv i spil i case-arbejdet og se på egen praksis ude fra, når AKT-vejledere er til stede og observerer ens undervisning for at støtte refleksionen over, hvordan man som team kan gøre ting anderledes.

Skolen er ikke længere en del af PALS-konceptet. I stedet har skolen udarbejdet sin egen systematik til opfølgning på trivsel og konflikter hos eleverne og definerer nu sig selv som en PLUS-skole (Positiv Læring i Undervisning og Samspil) sammen med to andre skoler i kommunen.

Ved at arbejde databaseret med trivsel, så ved man, at man handler ud fra en nødvendighed og ud fra et solidt vidensgrundlag. Der lægges vægt på, at nye lærere tager skolens værdier til sig i forhold til at arbejde med trivsel og være åben over for at kontakte AKT samt arbejde med systematisk refleksion over egen praksis sammen med AKT og faglige vejledere.

Kompetencebehov: Systematik

Skolen har arbejdet datainformeret gennem mange år og vurderer, at systematik er grundlaget for at kunne arbejde databaseret. For hovedparten af skolens medarbejdere kræver det således ikke særlige kompetencer at lave en henvendelse til AKT-vejlederen om en konflikt. Men det kræver, at medarbejderne vedholdende og systematisk indrapporterer hændelser. Kun herved kan man opnå et solidt datagrundlag, som AKT-vejlederne kan arbejde videre med. Det er derfor afgørende, at alle medarbejdere kan se formålet med data, så det er meningsfyldt at lave henvendelser til AKT-teamet og bidrage med viden til logbogen, frem for at medarbejderne udelukkende oplever det som en tidskrævende opgave. Tilsvarende er det en forudsætning, at AKT-teamet altid skal dokumentere henvendelser og logbøger. Dette kan være en udfordring, idet AKT-vejlederne også varetager akutte opgaver, som kræver at AKT-vejlederen straks træder til i konkrete konflikter eventuelt flere gange dagligt.

AKT-vejledere og matematikvejlederne har udviklet deres egne monitoreringssystemer, hvilket forudsætter analytiske kompetencer og praktisk viden om regneark i opstartsfasen, så man får konstrueret nogle hensigtsmæssige systemer. Hovedparten af de løbende dataanalyser varetages af skolens AKT-vejledere og faglige vejledere. Vejledere har gennem flere år arbejdet med analyse af data som del af PALS-konceptet og som del af den generelle udvikling på området for faglige test. For AKT-vejledere og faglige vejledere kræver det, at man kan arbejde systematisk og har analytiske kompetencer i forhold til dokumentation og fortolkning af data. Analyser af elevernes og klassens udvikling foretages af de faglige vejledere, som drøfter analyserne og relevante indsatser med faglærerne.

Ressourceforbrug: Prioritering og tidlig indsats i trivsel som investering

Det kræver ressourcer at arbejde systematisk med data for trivsel og faglig udvikling. Skolen har ikke opgørelser over, hvor mange timer der bruges på selve dataarbejdet. Samlet set har skolen fire AKT-vejledere, som dog også varetager andre opgaver ud over AKT-vejlederfunktionen: Der er to læsevejledere, der har henholdsvis 14 timer i ugen til 4. til 9. klasse (to spor) samt specialklasserne, og 4 timer ugentligt i indskolingen til 0.-3. klasse (to spor); og matematikvejlederen har 5 timer om ugen.

Behov og efterspørgsel: Mange elever med særlige behov

Der er stort behov for særlige indsatser til skolens elever. Analyse af data giver sammen med sparring med klassens team et solidt vidensgrundlag, som identificerer en række problemstillinger, hvor der er behov for ekstra indsatser for at støtte trivsel og faglig udvikling. Det data-baserede arbejde kræver derfor også en høj grad af prioritering, hvor ledelsen spiller en væsentlig rolle i forhold til valg af fokus og indsatsområder. Dette er særligt gældende for de faglige indsatser, idet flere elever har brug for en særlig indsats, ud over det man som faglig vejleder kan give: Vælger man fx at forsøge at løfte de 10 elever, der har de største udfordringer; vælger man en gruppe på 10 elever, som har særlig svært ved X, Y eller Z; eller fokuserer man på den brede midtergruppe, som man kan løfte meget med en fokuseret indsats? For eksempel i forhold til læselyst, ordforråd og glidende overgange.

Oplevelse af resultater: God trivsel

Skolen oplever positive resultater i de nationale trivselsmålinger og kan også se resultater af specifikke trivselsindsatser i konkrete klasser – fx er der er i én klasse sket et fald på 25 % i antallet af henvendelser efter en trivselsindsats, hvor resten af skolens niveau har været stabilt. Skolen vurderer desuden selv, at der er en god stemning på skolen og ro til undervisning.

3.3 Case 3 – Ellehøjskolen, Aarhus Kommune

Ellehøjskolen ligger i Aarhus Kommune og har ca. 400 elever. Ellehøjskolen er en fusion af Tovshøjskolen og Ellekærskolen pr. 1. august 2020. Skolen er tosporet fra 0. til 9. klasse og har desuden 7 specialklasser samt SFO. Skolen ligger i et udsat boligområde med mange tosprogede elever.

Skolen er udvalgt, fordi Tovshøjskolen har arbejdet systematisk med elevernes læse- og skriveudvikling på individniveau og har udviklet en visualisering af elevens progression, som både er let at anvende i kommunikationen med elever og forældre, og er didaktisk anvendelig. Læringskonsulenterne har foreslået skolen til deltagelse i indeværende undersøgelse.

Boks 3.4 Praksis på Ellehøjskolen – kort fortalt

Tovshøjskolen har siden 2017 haft skærpet fokus på læring og på at følge elevernes udvikling gennem brug af hårde og bløde data. Erfaringer herfra bæres videre på Ellehøjskolen, som er resultat af en fusion mellem Tovshøjskolen og Ellekærskolen.

Ellehøjskolen monitorerer fast alle elevers udvikling ift. faglige kompetencer, fraværstal og læringsparathed. Skolen afholder læringskonferencer tre gange årligt med deltagelse af årgangsteam, faglige vejledere i dansk og matematik samt en ledelsesrepræsentant. På læringskonferencen drøftes elevernes udvikling med afsæt i faglige testresultater og observationsdata. Udviklingen visualiseres i en såkaldt læringstrekant, der grafisk visualiserer elevens faglige kompetencer samt læringsparathed. Læringstrekanten for dansk, matematik og fravær formidles og drøftes endvidere med eleven og forældre til feedbacksamtaler tre gange årligt, hvor der også sættes nye mål for elevens udvikling.

For elever med særlige behov igangsættes indsatser for at støtte elever med fx ordblindhed.

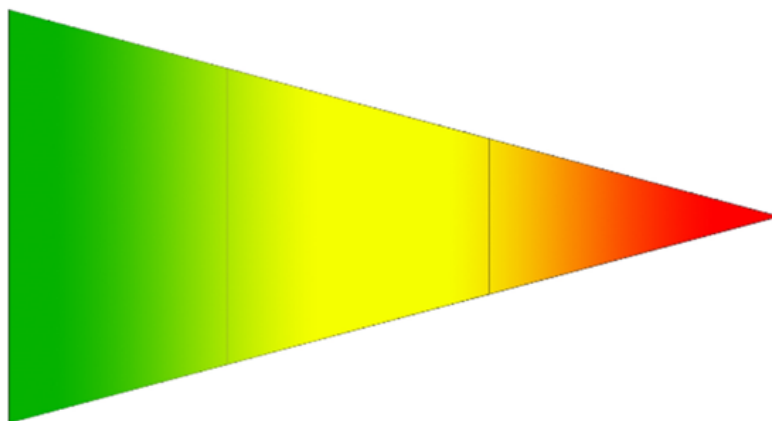
Skolen har positive erfaringer med deres systematiske opfølgning på elevers udvikling og oplever, at denne praksis bidrager til et fagligt løft for alle elever, herunder elever med særlige behov, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved, at flere elever end tidligere går til afgangsprøve. Derudover udgør læringstrekanten et letforståeligt formidlingsværktøj, som understøtter samarbejdet med forældre, der kun taler begrænset dansk.

Indhold af praksis: Læringskonferencer, læringstrekanter med "hårde" og "bløde" data

Skolen monitorerer alle elevers faglige udvikling, fravær og læringsparathed. Udviklingen følges via testresultater, fraværstal og af faglige observationer. Udviklingen visualiseres i såkaldte læringstrekanter og drøftes på faglige læringskonferencer og feedbacksamtaler med eleven og dennes forældre (se nedenstående eksempel i Figur 3.2, som uddybes senere).

Skolen arbejder således med et bredt databegreb, som omfatter hårde tal i form af testresultater og fraværstal samt mere bløde data i form af faglige observationer. De faglige observationer bliver dokumenteret, så læringsfællesskaberne kan genbesøge observationerne, analysere, finde mønstre og reflektere over observationerne sammen. Observationerne har bl.a. fokus på læringsparathed og inddrages systematisk sammen med fraværstal ud fra en antagelse om, at læring forudsætter, at eleven deltager i undervisningen og er parat til at modtage undervisning. Data fra test, fraværstal og observationer danner sammen et solidt grundlag for refleksion over elevernes fremdrift og beslutning om videre handling og målsætninger.

Figur 3.2 Læringstrekant for matematik i udskoling



Kompetenceområder:

1. Grundlæggende kompetencer (Fx +, -, X, :, tabeller, decimaltal)
2. Algebra (Fx brøker og ligninger)
3. Geometri og måling (Fx måling, figurer, areal, rumfang, koordinatsystem, funktioner, trigonometri)
4. Statistik og sandsynlighed (Fx indsamle data, aflæse/lave diagrammer, chance, boksploj)
5. Mundtlighed (Kan tale om matematikløsninger)
6. Læringsparathed

Note: Læringstrekanten ses også i Figur 3.4 hvor anvendelsen af den uddybes.

Kilde: Ellehøjskolen, Aarhus Kommune.

Elevmålgruppe: Alle elever monitoreres

Skolens systematiske arbejde med progressionsdata omfatter alle skolens elever. Der stilles individuelle mål og følges op på udviklingen på specifikke områder for alle elever, som del af den almindelige undervisningsindsats. Som del af det systematiske arbejde med elevernes udvikling anvendes data fra faglige test endvidere til at identificere elever med særlige behov, som har behov for at modtage indsatser i mindre grupper rettet mod fx læsning eller matematik.

Fra litteraturen omkring Response to Intervention (se mere i afsnit 2.3) er dette en typisk inddeling.

Organisering: Læringskonferencer og feedbacksamtaler

Skolens arbejde med data og opfølgning på elevernes udvikling er forankret i læringskonferencer, som afholdes i det professionelle læringsfællesskab. Derudover følges der op på elevens udvikling på såkaldte feedbacksamtaler, hvor teamet mødes med eleven og dennes forældre.

Læringskonferencer

Skolen afholder læringskonferencer tre gange årligt med deltagelse af årgangsteamet (det vil sige klasseteamet fra de to klasser på årgangen), faglige vejledere i dansk og matematik samt nærmeste leder. Formålet med læringskonferencen er at drøfte og løbende sikre systematisk fokus på udvikling i klassen og for den enkelte elev.

Drøftelserne på læringskonferencerne inddrager faglige testresultater, fraværstal og observationer, som er visualiseret i læringstrekanten (se næste afsnit om faglige tilgange, redskaber og metoder for flere detaljer). Læringskonferencen giver teamet og ledelsen et billede af klassens status og fremdrift og plads til refleksion og drøftelse af, hvad holdtimerne skal bruges til, om der er behov for en særlig indsats i klassen generelt, for en mindre gruppe af elever i klassen eller for enkelte elever på tværs af klasserne. Det kan være at læringsfællesskabet bliver opmærksom på, at der er behov for fast læsetræning, eller at drøftelserne giver anledning til refleksion over, om der fx skal en læsevejleder på i klassen, om matematikvejlederen skal hjælpe en lille gruppe, eller at pædagogisk læringscenter (PLC) skal på banen. Læringskonferencen kan også give anledning til sparring, hvis teamet eller en lærer mangler inspiration og hjælp til at bringe sine elever videre.

Læringskonferencerne på den tidligere Tovshøjskole blev afholdt i såkaldte stor-team, det vil sige team fra to årgange, for at give en bredere diskussion, da Tovshøjskolen dengang var en et-sporet skole. På den nuværende Ellehøjskole afholdes læringskonferencer i årgangsteam. En fra teamet faciliterer læringskonferencen.

Feedbacksamtaler

Klassens team afholder tre årlige feedbacksamtaler med forældre og elev. Feedbacksamtalerne har direkte fokus på elevens læring og tager afsæt i elevens læringstrekanten. Trekanten bliver printet ud til forældre og eleven og giver et visuelt billede af fremdrift og behov for udvikling, som er letforståelig for alle. Ved at fokusere på elevens faglige udvikling kan eleven få en succesoplevelse og forældrene får en positiv samtale. Hvis der er behov for samtale vedr. adfærd, så tages den på et andet tidspunkt.

Forældrene har taget positivt imod fokus på læring og anvendelse af læringstrekanten. Hvor forældre tidligere ikke altid mødte op eller meldte afbud på dagen, så er der med de nye feedbacksamtaler fuldt fremmøde, hvilket skolen vurderer i høj grad skyldes fokus på læring og læringstrekanten, som tydeligt kommunikerer elevens udvikling. Dette er væsentligt, da en stor del af forældrene på skolen kun taler begrænset dansk. Forældrene har taget læringstrekanten til sig, i forhold til at kunne forklare elevens status. Læringstrekanten er dermed et meget anvendeligt formidlingsværktøj, også til forældre, der kun taler begrænset dansk. Dette er vigtigt, da forældrene er centrale for elevens læring både i forhold til at støtte op om initiativer og til at nedbringe fravær.

I dette skoleår har man som følge af covid-19 ikke kunnet afholde feedbacksamtaler som vanligt, men alle forældre og elever har fået læringstrekanten for fortsat at have fokus på læring.

Årshjul

Årshjul understøtter organisering af skolens monitoreringspraksis og bidrager til planlægning af aktiviteterne, hvilket kræver et stort overblik, da der afholdes tre læringskonferencer og feedbacksamtaler årligt. Skolen har derfor indarbejdet planen for afholdelse af læringskonferencer og feedbacksamtaler samt observationsperioder i skolens årshjul. Derudover har skolen udarbejdet et test-årshjul, så lærerne ved, hvornår der er test på de forskellige årgange, og som omfatter alle test, både de obligatoriske og frivillige. Testresultater og observationer indgår som data i udarbejdelsen af læringstrekanter og på læringskonferencen, og det er derfor vigtigt, at det forberedende arbejde gennemføres i den rigtige rækkefølge forud for læringskonferencer og feedbacksamtaler.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Faglige test, observationer og læringstrekant

Skolens monitoreringspraksis bygger et miks af data, som kommer fra faglige test, fraværstal og observationer, som sammenfattes i en læringstrekant. Læringstrekanten er et værktøj, som skolen har udviklet, der visuelt formidler elevens status og udvikling.

Faglige test

Skolen benytter en række test til at følge elevens faglige status og udvikling (se Tabel 3.4). De mest centrale test er de nationale test, samt sprogvurdering og DVO-test, der anvendes til at screene for ordblindhed. Desuden benytter skolen andre typer af test, fx den nationale ordblindetest.

Tabel 3.4 Oversigt over anvendte redskaber og datakilder

Testredskaber	Indhold
Nationale test i dansk, matematik, engelsk, fysik/kemi, biologi og geografi	Nationale test, både frivillige og obligatoriske, gennemføres årligt på alle klassetrin. Testene varetages af faglæreren.
Obligatorisk sprogvurdering – Hjernens og hjertet fra Rambøll	Testen gennemføres i 0. klasse og i starten af skoleåret. Sprogvurderingen foretages af børnehaveklasseleder og drøftes med læsevejleder.
Ordblind risikotest	Ordblind risikotest gennemføres i slutningen af 0. og 1. klasse. Testen foretages af læsevejleder.
DVO ordblindscreening	Gennemføres i slutningen af 2. klasse og varetages af læsevejleder. Udvalgte elever gentestes i efteråret i 3. klasse.
Ordblindetest	Gennemføres i slutningen af 3. klasse og varetages af læsevejleder.
OS-prøver	OS-prøverne i dansk gennemføres i slutningen af 1. og 2. klasse.
Ordlæseprøve og sætningsprøve	Prøverne gennemføres i starten af 2. og 3. klasse og varetages af dansk-læreren.
Tekstlæseprøve	Prøverne gennemføres i starten af skoleåret i 4.-7. klasse og varetages af dansk-læreren.
Digital prøve for skriftsproglig udvikling	Prøven gennemføres i starten af 9. klasse af dansk-læreren.
ST-prøver	ST-prøverne gennemføres én gang i slutningen af 1. klasse, derefter to gange årligt i 2.-8. klasse, og én gang i starten af 9. klasse. Dansk-læreren er tovholder på gennemførelse af prøven.
Matematik, Hogrefe – pædagogisk analyse	Testen gennemføres i 1. klasse af matematik-læreren.
ALP (matematik)	Testen gennemføres i 3.-8. klasse i slutningen af skoleåret og varetages af matematik-vejlederen.

Kilde: Ellehøjsskolen, Aarhus Kommune.

Observationer

Skolen benytter sig af observationer som redskab til at skabe kvalitative data om blandt andet elevernes læringsparathed. Lærerne observerer på skift hinandens undervisning og har både fokus på elevernes adfærd samt på undervisningen. Observationerne dokumenteres skriftligt eller via billedmateriale og danner afsæt for en fælles dialog og refleksion i årgangsteamet. Der kan være et samlet fokus på læringsparathed, som fx handler om, hvorvidt eleverne kommer til timerne til tiden. Her vil årgangsteamet med udgangspunkt i observationerne kunne reflektere over, om der er elever, som har særlige udfordringer med at komme til tiden, samt hvilke tilgange lærerne benytter, som understøtter, at eleverne kommer til tiden.

Skolen anvender Kolbs læringscirkel (Kolb, 1984) til at strukturere processen med observation og dialog (se Figur 3.3). Læringscirklen bidrager til systematisk at bringe den professionelle dømmekraft i spil og fungerer som et redskab til dialog i læringsfællesskabet. Processen er forankret i faste læringsfællesskaber bestående af årgangsteam. Observationerne og refleksionen fungerer som forberedelse til de tre årlige læringskonferencer, og der er derfor fastlagte perioder for observationer og refleksionsdialoger, forud for de tre læringskonferencer, ligesom der er faste aftaler for, hvordan man giver feedback på baggrund af observationer.

Figur 3.3 Kolbs læringscirkel

Kolbs læringscirkel har fire trin, som praktiseres på skolen:

Første trin handler om at skabe data og består af observationer i klassen, hvor teamet observerer i hinandens undervisning. Observationerne dokumenteres og fastholdes skriftligt eller eventuelt i andre former.

Andet trin består af refleksion over observationerne og dialog i læringsfællesskabet om observationerne – hvad viser observationerne, hvad er det for mekanismer, som understøtter gode resultater, hvor er der behov for justeringer?

Tredje trin har til formål at omsætte refleksionerne til beslutninger om, hvad der bør sættes i gang af handling.

Fjerde trin omfatter igangsættelse af handlinger eller særlige indsatser, der skal bidrage til forbedring på udvalgte områder.

Herefter gentages processen.



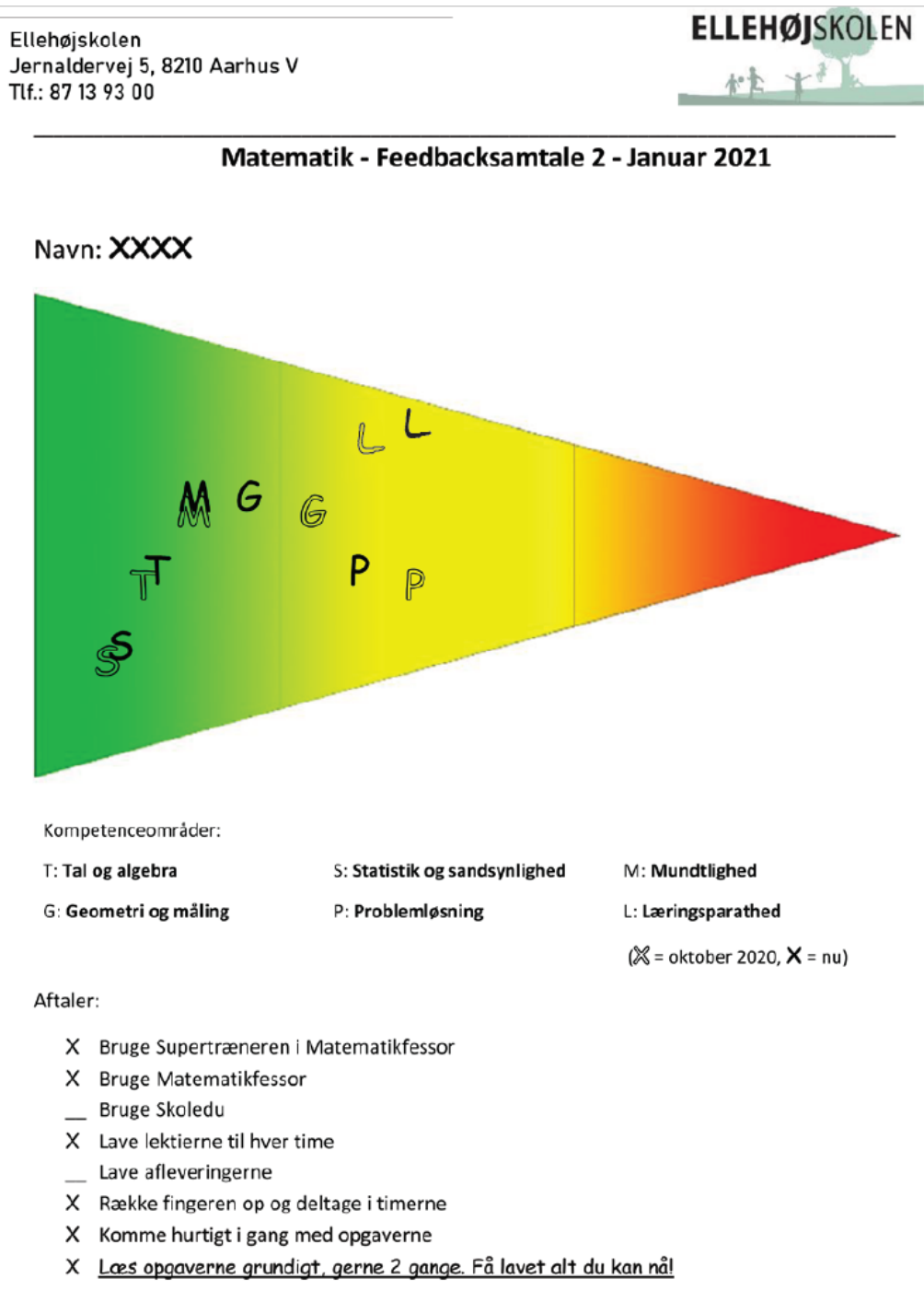
Kilde: Illustration jf. LOKE-programmet i Aarhus Kommune: <https://detvigoer.aarhus.dk/media/25562/procesvejledning-til-arbejdet-med-den-paedagogiske-laereplan.pdf>

Læringstrekanten

Skolen har udviklet en grafisk fremstilling af elevens status og progression, den såkaldte læringstrekant (se eksemplet vist i Figur 3.4). Elevens udvikling følges via tre læringstrekanter i henholdsvis dansk, matematik og fravær. Læringstrekanten udfyldes af faglæreren. Der kan være forskel på, hvordan de enkelte lærere vælger at udfylde trekanten, men grundprincippet er det samme. I det viste eksempel illustreres elevens kompetenceniveau på seks forskellige

områder, der hver er angivet af et bogstav. "P" angiver eksempelvis kompetenceområdet "Problemløsning". Det grønne område i trekanten indikerer et højt kompetenceniveau, mens det røde område indikerer, at eleven har nogle faglige udfordringer. Elevens fremdrift illustreres gennem placeringen af sorte og gennemsigtige bogstaver på trekanten: Sorte bogstaver repræsenterer elevens nuværende niveau (januar 2021), mens gennemsigtige bogstaver repræsenterer elevens tidligere kompetenceniveau ved udfyldelse af den foregående læringstrekant (oktober 2020). På den måde visualiseres elevens progression.

Figur 3.4 Eksempel på Ellehøjskolens læringstrekant: Matematik i udskoling.



Kilde: Ellehøjskolen, Aarhus Kommune.

Læringstrekantene udfyldes tre gange årligt og samles i elevmappen. Ved at bladere gennem læringstrekantene kan teamet, eleven og forældre følge elevens udvikling over flere år. Læringstrekantens læringstaksonomi er tilpasset krav til eleverne i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Læringstrekanten gør det nemt for lærerne og tydeligt for elev og forældre at følge udviklingen.

Læringstrekanten suppleres af prosatekst, der beskriver, hvor der har været størst progression, hvad eleven er blevet bedre til, samt angivelse af, hvad fokusområdet er frem til næste gang, herunder hvad eleven selv forventes at gøre, fx at bruge supertræneren og komme hurtigt i gang med opgaverne som i eksemplet, og hvad skolen og forældrene skal hjælpe med.

Der er fokus på, at alle elever skal være i progression, også de dygtigste, så man ikke stiller sig tilfreds med, at eleven får karakteren 10, hvis der er potentiale for mere (det vil sige, at man er i det grønne felt rent fagligt, men rød ift. læringsparathed), og at man anerkender elevens indsats og udvikling, selvom eleven ligger under middel (at man fx er i det røde felt rent fagligt, men grøn ift. læringsparathed).

Implementeringserfaringer: En 3-årig proces

Skolens praksis er resultatet af en 3-årig proces, hvor skolen i samarbejde med læringskonsulenterne har udviklet systematiske tilgange til at arbejde datainformeret. Arbejdet startede på Tovshøjskolen i 2017, hvor skolen var inspireret af "The London Challenge". London Challenge er et udviklingsprogram for elever i Londons udsatte boligområder, der handler om at have høje forventninger til eleverne og hjælpe dem til at blive så dygtige, som de kan (se fx Jensen, 2017). I processen har det været centralt for ledelsen at sætte fokus på elevernes læring, hvor læringsfællesskaber bruger data systematisk til at følge og løfte elevernes udvikling.

For at støtte det datainformerede arbejde udviklede Tovshøjskolen konceptet og skabeloner for læringstrekanten, der samler og illustrerer data om elevens udvikling. Samtidig udviklede skolen deres begrebsmæssige forståelse af data, således at data ikke kun består af hårde tal, men også af observationer af elever og undervisningspraksis. Skolen har erfaring fra tidligere med at se undervisning hos hinanden, hvilket har støttet brug af observationer som redskab til at hjælpe hinanden og til at blive klogere på elevernes læringsparathed. Samtidig har ledelsen haft fokus på, at observationer bliver fulgt op af refleksioner og analyse af det, man har set, som afsæt for videre drøftelse af handlemuligheder. Det har derfor været vigtigt, at ledelsen har været til stede og hjulpet med at guide dialogen, så den følger Kolbs læringscirkel.

Erfaringerne fra Tovshøjskolen videreføres på Ellehøjskolen, hvor arbejdet er fortsat med brug af data til at skærpe teamets, elevens og forældrenes fokus på elevens udvikling og fremdrift, ud fra en overbevisning om, at det vil give den største effekt for børnene. Ledelsen har kontinuerligt fokus på at sikre, at arbejdet varetages systematisk med regelmæssig opfølgning.

Kompetencebehov: Læringsteoretisk tilgang og ensartet brug af læringstrekanten

Arbejdet med brug af observationer bygger på Kolbs læringscirkel, som alle lærerne skal kende og kunne anvende. Tovshøjskolen afholdte derfor en fælles pædagogisk dag med diskussion af læringsteorien. Aarhus Kommune har senere igangsat et 3-årigt projekt "Stærkere læringsfællesskaber", hvor Kolbs læringscirkel indgår. Alle lærere i hele kommunen har derfor været på samme kursus og har således en fælles forståelse af Kolbs læringscirkel.

Skolen er netop fusioneret, så halvdelen af lærerne har skullet lære at bruge læringstrekantene. Her har den fælles forberedelse i team været vigtig, idet lærerne har kunnet sparre med

hinanden om anvendelse af læringstrekkanterne som forberedelse til læringskonferencen. Det er vigtigt, at læringstrekkanterne bliver udfyldt ensartet med samme systematik for alle elever.

Ressourceforbrug: Integrerede arbejds gange

Skolens tilgang til data har fungeret som en integreret del af måden at arbejde på, så der er ikke lavet opgørelser over, hvor mange klokketimer der bruges på arbejdet.

Læringskonferencerne afholdes således i stedet for et teammøde og kræver derfor ikke ekstra ressourcer for teamet. Dog indebærer læringskonferencerne deltagelse fra de faglige vejledere, PLC og ledelsen. På Ellehøjskolen er der ikke afsat ekstra ressourcer til at gennemføre observationer af hinandens undervisning, da skolens undervisning bygger på Nest principper¹⁷, så der vil være to voksne til stede i klasseundervisningen i de fleste timer. På Tovshøjskolen var der afsat 15 timer pr. team til observationer.

Der afholdes tre årlige feedbacksamtaler med forældre i stedet for skole-hjem-samtaler, hvilket kræver, at der sættes ekstra ressourcer af til den ekstra samtale.

Behov og efterspørgsel: Mange elever med særlige behov

Skolen ligger i et udsat boligområde og har mange elever med behov for fagligt løft og særlige indsatser, herunder sproglige indsatser. Dataarbejdet bidrager til at identificere elever med behov, så skolen kan iværksætte relevante indsatser for den enkelte eller grupper af elever.

Oplevelse af resultater: Fagligt løft af elever

Skolen vurderer selv, at tilgangen bidrager til at løfte eleverne fagligt. Resultaterne kan dog ikke ses på afgangsprøverne direkte, men skolen vurderer, at hvis man trækker udeblivelser fra, så ses et højere karaktergennemsnit end tidligere. Skolen ser det desuden som et positivt resultat, at de får flere elever til afgangsprøve end tidligere, det vil sige, at de får løftet en gruppe, som normalt ikke ville have været gået til prøve. Skolen peger på, at denne gruppe muligvis kan være med til at trække niveauet for afgangsprøverne ned. Skolen ser endvidere det store forældrefremmøde til feedbacksamtalerne som en stor succes. De vurderer, at fremmødet skyldes samtalerne fokus på læring samt anvendelse af læringstrekkanterne, der fungerer som stærkt visuelt redskab til formidling, der er letforståeligt for forældre, der kun taler og forstår begrænset dansk.

3.4 Case 4 – Høje Kolstrup skole, Aabenraa Kommune

Høje Kolstrup Skole ligger i Aabenraa Kommune og har 398 elever fordelt på to spor fra 0. til 9. klasse. Derudover har skolen to modtagerklasser: en SFO og SFO2.

Høje Kolstrup Skole er udvalgt som case, fordi de arbejder systematisk med elevernes faglighed på individniveau og anvender denne viden til bl.a. at igangsætte indsatser. Læringskonsulenterne har foreslået skolen efter skolens deltagelse i Program for elevløft fra 2017 til 2020.

¹⁷ TrykFondens Børneforskningscenter. Nest. Hjemmesiden er sidst tilgået d. 23.11.2020 på <https://childresearch.au.dk/skole/struktur-og-rammer/nest/>

Aarhus Kommune (2020) Nest – en skole for alle. Hjemmesiden er sidst tilgået d. 23.11.2020 på <https://www.aarhus.dk/borger/pasning-skole-og-uddannelse/skole-sfo-og-klub/andre-skoletilbud/nest-en-skole-for-alle/>

Boks 3.5 Praksis på Høje Kolstrup skole – kort fortalt

Høje Kolstrup Skole har gennem de seneste 3 år arbejdet aktivt med deres praksis med hensyn til monitorering af elever og indsatser målrettet elever med særlige behov.

Skolen monitorerer fast alle skolens elever med hensyn til deres faglige og trivselsmæssige udvikling. Skolen anvender i væsentlig grad data fra de nationale test, både de obligatoriske og frivillige, i deres praksis og supplerer med andre standardiserede test, såsom MAT-test, når de nationale test ikke dækker en specifik årgang. Aabenraa Kommunes Sund Skole anvendes som trivselsmåling. Data fortolkes og anvendes i læringsfællesskaber mellem skolens faglige vejledere, faglærere og ledelsen i forbindelse med faste lærings samtaler og vejledersamtaler. Der gennemføres efter behov test alene målrettet elever med særlige behov, men dette er undtagelsen snarere end reglen.

Skolen har gennem deltagelse i Undervisningsministeriets Program for elevløft udviklet en indsats lokalt kaldet 'fagligt løft'. Indsatsen består af løbende kurser, hver målrettet 6 til 8 elever med særlige behov inden for udvalgte delområder i fagene dansk og matematik. Enkeltelever udvælges og tilbydes deltagelse i kurserne efter vurdering mellem den faglige vejleder og elevens faglærer. Da kursernes fokus ændres fra gang til gang, veksler deltagerne også, da kurserne er målrettet elever med forskellige behov. Kursernes undervisningstimer er sammenfaldende med elevens undervisning i samme fag. Der afholdes efterfølgende en elevsamtale mellem eleven og elevens lærer.

Skolen har i løbet af årene med udviklingen af deres praksis oplevet en positiv udvikling i forhold til indstillingen til den nye praksis fra både lærere, elever og forældre og har oplevet en reduktion i andelen af elever, der klarer sig dårligt i folkeskolens afsluttende prøver.

Indhold af praksis: Alle elever monitoreres

Skolens praksis er kendetegnet ved en kombination af monitorering af alle elever på skolen og deres kobling til den lokale indsats 'fagligt løft' målrettet elever med særlige behov.

Skolen anvender systematisk data til at følge alle elever på skolen i forhold til deres faglige og trivselsmæssige udvikling. I forhold til den faglige udvikling anvender de primært de nationale test, både de obligatoriske og de frivillige. I de år, hvor det ikke er muligt at anvende en national test i faget, supplerer skolen med andre test, fx MAT-test, for at sikre et kontinuert og systematisk blik på elevernes faglige niveau. I forhold til elevernes trivsel anvendes systematiske trivselsmålinger via kommunens Sund Skole-redskab. Derudover afholdes systematiske overgangssamtaler mellem faglige vejledere og de afgivende og modtagende lærere i forbindelse med elevernes overgang fra faserne indskoling til mellemtrin og fra mellemtrin til udskoling.

Skolen deltog i Undervisningsministeriets Program for elevløft i årene 2017-2020, som har centreret sig om fagene dansk og matematik. På skolen har man brugt viden fra programmet til at udvikle en lokal indsats, der indeholder kortere kurser inden for bestemte områder af fagene, hvor elever udtages til at deltage i et eller flere kurser. Indsatserne kaldes lokalt Fagligt løft, og de enkelte kurser gennemføres sideløbende med den almindelige undervisning i samme fag. Det vil sige, at eksempelvis et kursus i dansk gennemføres synkront med resten af klassens dansktimer. Når kurset er gennemført, deltager eleven i den normale undervisning igen. Det vil også sige, at det varierer, hvilke elever der tilbydes de enkelte kurser, da det er svingende, hvilke elever der har brug for hvad. Dermed er der ikke tale om en specialklasse eller tilsvarende, da det ikke er de samme elever, der fastholdes i tilbuddet hen over året. I stedet er der på ét kursus plads til de ca. 6-8 elever, der på det pågældende tidspunkt har det største behov for et intensivt løft inden for et specifikt område. Skolen har prioriteret ressourcer til ét kursus ad gangen og har valgt denne begrænsning på antallet af elever ud fra en vurdering om, at det er et optimalt antal til et intensivt kursus.

Elevmålgruppe: Elever med særlige behov udvælges til målrettede kurser

Skolens praksis kan inddrages i den anvendte datamoniteringspraksis, og deres praksis i forhold til indsatserne målrettet elever med særlige behov. Skolens monitoringspraksis adskiller sig ikke for elever med særlige behov i forhold til de øvrige elever på skolen. Det vil sige, at målgruppen for skolens læringsfællesskab og datamonitering er alle elever.

Omvendt har skolen udarbejdet en praksis med fokus på målgruppen af elever med særlige behov, der centrerer om deres indsats Fagligt løft. Her anvender skolen en bred definition af elever med særlige behov: Alle elever, der er alderssvarende i deres udvikling, og i kortere eller længere perioder af deres skolegang har behov for særlig opmærksomhed eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel.

Skolens definition har også den betydning, at de elever, der ikke er alderssvarende ikke medtages i denne specifikke kursusrække. Disse elever modtager fortsat almindelig klasseundervisning og modtager andre indsatser.

Organisering: Årlige læringssamtaler, pædagogiske vejledermøder og jævnlige ad hoc-møder

Skolens praksis med at følge elevernes udvikling er forankret i flere forskellige fora med et delvist overlappende tema: data og kobling til indsatser. Deltagerne i de forskellige fora veksler med det konkrete fokus for det pågældende møde. Der er særligt tre fora, som er i centrum på skolen:

- Der afholdes læringssamtaler én gang årligt i perioden fra januar til marts, hvor der er fokus på læring i forhold til en bestemt lærers klasser og undervisning. Her deltager den pågældende faglærer, faglige vejledere og fagets leder. Den faglige vejleder inddrager progressionsdata fra hele klassen og for enkelte elever med det formål at sætte mål for, hvordan undervisningen kan rammesættes det næste år. Der tages udgangspunkt i de nationale tests resultater og andre test. I samtalen byder vejlederen ind med forslag til supplerende materialer, sparring om elever, der præsterer henholdsvis lavt og højt, samt hvad der ellers måtte være relevant for klassens elever og lærer. Målene er 'bløde' og har ikke til formål at kontrollere lærerens præstation. Målene fungerer snarere som en guide og retning, som læreren og vejlederen i fællesskab er enige om, men som faglæreren selv har ansvaret for at have fokus på i sin undervisning.
- Hvert forår afholdes der pædagogiske vejledersamtaler. Møderne har til formål at nedbryde data fra forskellige kilder og italesætte dem i forhold til den samlede indsats på en årgang. I forbindelse med samtalerne mellem vejledere og lærere er der også et fokus på, hvilke elever der kunne være relevante i forhold til en målrettet indsats: kursusrækken kaldet Fagligt løft. På møderne deltager faglige vejledere i dansk og matematik og årgangsteam af lærere. Den faglige vejleder er ansvarlig for at inddrage data. Der inddrages data fra de nationale test, sidste års afgangsprøver samt de nationale trivselsmålinger og Aabenraa Kommunes redskab, Sund Skole.
- Skolens indsatser i forbindelse med Program for elevløft er organiseret ved de to primære vejledere i henholdsvis dansk og matematik, som har et tæt samarbejde med de enkelte faglærere, hvis elever skal deltage i kurset. Det er de faglige vejledere og elevens lærer, der identificerer og udvælger eleverne gennem faglig dialog og i en vis udstrækning resultater af elevens nationale test, ordblindetest eller læseprøve. Dertil kommer de lærere, der står for selve undervisningen i kursusrækken for eleverne med særlige behov. Disse kaldes lokalt Fagligt løft-lærerne, og underviser ikke klasserne til dagligt, da kurserne er skemalagt synkront med resten af klassens undervisning i samme

fag. Fagligt løft-lærerne har ikke en forankret del i organiseringen ud over gennemførelse af selve undervisningen. I forhold til Fagligt løft har ledelsen primært en kommunikativ rolle i at understøtte indsatsen.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: En kombination af hard og soft facts

Til monitorering af samtlige elever på skolen anvendes en kombination af kvantitative, 'hårde' data og mere 'bløde', kvalitative data.

Blandt de hårde data er testredskaber, som de nationale test, MAT-test, ordblindetest og læseprøven i 7. klasse, hvor eleven opnår et numerisk resultat for sin præsentation. Disse hårde data anvendes både som udtryk for øjeblikbilleder, hvor der fokuseres på resultatet af en enkelt test, eksempelvis ordblindetesten, mens andre i høj grad også anvendes i monitoreringsøjemed, hvor fokus er på elevens progression over tid, eksempelvis de nationale test og MAT-testene. Lærernes faglige vurderinger af elevernes niveau og behov inddrages også i høj grad. Vurderingen består af den samlede viden, som læreren har om den pågældende elev, hvori elevens skriftlige arbejde, deltagelse i undervisningen og øvrige iagttagelser inddrages.

Tabel 3.5 viser de redskaber, som skolen i særlig grad anvender til monitorering af elever på skolen.

Tabel 3.5 Oversigt over redskaber og datakilder

Redskaber og datakilder	Indhold
De nationale test	De nationale test tester elevernes kundskaber og færdigheder i syv forskellige fag. Ti test er obligatoriske fra 2. til 8. klassetrin. Anvendes systematisk for alle elever, når der er en test tilgængelig til det pågældende klassetrin.
MAT-prøver	Pædagogisk analyse af matematik. Afdækker matematikfærdigheder Anvendes systematisk til vurdering af elevernes faglige niveau i matematik på klassetrin, hvor de nationale test ikke er tilgængelig.
Ordblindetesten	Screeningsredskab til test af, om elev er ordblind.
Læseprøve i 7. klasse	
ST-prøver	Pædagogisk analyse af stavning. ST-prøverne beskriver både klassens og den enkelte elevs stærke og svage sider, når det gælder stavning.
Sund Skole	Kommunalt projekt i Aabenraa Kommune med fokus på sundhed og trivsel. Herunder indgår trivselsmålinger, som skolen anvender systematisk til vurdering af elevernes trivsel.
Elevernes skriftlige arbejde	Fx stile, tegninger, præsentationer mv.
Fastholdte undervisningsiagttagelser	Lærernes professionelle iagttagelser fra undervisningen. Iagttagelserne er ikke nødvendigvis udtryk for struktureret observation. Anvendes i lærerens vurdering af elevens faglige niveau samt til identifikation af elever med særlige behov.
Afgangsprøvekarakterer	Folkeskolens afgangsprøver

Kilde: Høje Kolstrup skole, Aabenraa Kommune.

Selvom skolens monitoreringspraksis er målrettet alle elever på skolen, er der dog særlig opmærksomhed på elever med særlige behov. Det gør sig særligt gældende i forbindelse med identifikation og udvælgelse af eleverne i forhold til deres deltagelse på Fagligt løft-kurser. Elever med særlige behov identificeres via en faglig dialog mellem den faglige vejleder og elevens faglærer under inddragelse af en kombination af forskellige datakilder, såsom testresultater og lærerens professionelle, faglige vurdering af elevens behov.

Til at understøtte Fagligt løft har skolen haft mulighed for at dedikere et konkret lokale på skolen til alene at være Fagligt løft-lokalet, som undervisningen er gennemført i. Det har bidraget til fokus og til, at man i lokalet ikke bliver forstyrret af plakater eller andre elementer, som er en del af den almindelige skoledag i de øvrige klasselokaler. Tilsvarende har lokalet kunne indrettes med redskaber og hjælpemidler, som har gjort undervisningen nemmere, såsom lavpraktiske redskaber som lommeregner og blyanter. Det er med til at sikre, at alle elever kan fokusere på undervisningen fra start, og at de ikke først skal bruge tid på at hente glemte materialer andre steder fra. Ligesom skolen har et fast lokale, har de også faste undervisere og vejledere, som er tilknyttet indsatsen. Det giver både ro for eleverne, men også for de lærere, som afgiver elever til kurserne, da det eliminerer tvivl om, hvem der er ansvarlig for hvilke dele af indsatsen. Efter at eleven er vendt tilbage til sin egen klasse, gennemføres der ikke en særskilt test af elevens udvikling som følge af kurset. I stedet indgår eleven i den normale monitoreringskade med resten af eleverne. Læreren i den almindelige undervisning vil dog som oftest have et særligt øje på de elever, der har særlige behov, og der gennemføres en samtale med de elever, der har deltaget i et kursus og er vendt tilbage til klassen.

Implementeringserfaringer: Et dedikeret lokale, faste undervisere og tid

Implementeringen af indsatsen Fagligt løft har taget ca. 3 år. Det er med andre ord ikke en ændring, som man gør fra den ene dag til den anden, eller en ændring, som er foretaget, uden at der har været behov for at justere retning undervejs.

Skolens praksis for identifikation af elever med særlige behov har udviklet sig i løbet af de 3 år, skolen har deltaget i Program for elevløft. I starten fokuserede skolens vejledere i højere grad på test, hvor de eksempelvis testede alle elever med ST og læsetest for at identificere elever, der havde særlige behov i forhold til dansk, mens de i matematik testede alle elever med MAT-prøver på 7., 8. og 9. årgang. Denne praksis viste sig dog ikke optimal, da den både krævede mange ressourcer i forhold til at gennemføre de mange test, og fordi den gav en udfordring for samarbejdet mellem faglærerne og vejlederne.

Lærerne udtrykte stor modstand i forhold til de mange test, som delvist blev opfattet som en form for overvågning af deres praksis i klasselokalet. Det har krævet en stor indsats både fra vejlederne og skolens ledelse at overbevise lærerne og kommunikere, at indsatsen og den nye praksis er rettet mod de konkrete elever, og ikke læreren som sådan. For at imødegå konflikten ændrede skolen praksis til i lavere grad at teste samtlige elever, teste færre gange og give faglærerens professionelle, faglige vurdering af den enkelte elevs behov større vægt i forhold til at udvælge elever til indsatsen. I dag er lærernes faglige vurdering den primære metode til identifikation af elever med særlige behov, som tilbydes Fagligt løft-kurser, mens der i særlige tilfælde anvendes yderligere test i forbindelse med udvælgelsen til indsatsen. Det er dog væsentligt at understrege, at skolens praksis med læringssamtaler, baseret på en kombination af forskellige datakilder, fortsat er centralt i skolens professionelle læringsfællesskab.

Efterhånden som skolen har fået positive erfaringer med gennemførelsen af kurserne for udvalgte årgange, har de kunnet udvide til at inkludere flere elever og flere årgange. De har haft en fordel af at starte i det små i udskolingen for siden løbende at udvide indsatsen til i dag at starte på 4. klassetrin i stedet for at gå 'all in' fra starten.

Kompetencebehov: Støtte og tid til sparring

Høje Kolstrup Skole var en del af Program for elevløft, som blandt andet bestod af en kickoff-konference og to sammenhængende vejledningsdage, hvor STUKs Læringskonsulentkorps støttede og vejledte skolerne i forhold til at udvikle og implementere virksomme indsatser for

elever med særlige behov. Program for elevløft bliver på skolen opfattet som kompetenceudvikling, både i form af tilførsel af ny viden og konkret sparring i forbindelse med udviklingen af deres indsats og praksis. Og oplevelsen på skolen er, at der var behov for kompetenceudvikling af denne art for at kunne gennemføre den udvikling, som skolen har været igennem. Kompetenceudviklingen har givet øget viden om mulighederne og udfordringerne ved en indsats af denne art samt bidraget med et fokus, der har muliggjort reservering af tid, til at skolens personale har haft mulighed for at drøfte deres egen skoles praksis. Skolens personale lægger selv stor vægt på, at der har været denne støtte og mulighed for sparring.

Samtidig lægges også stor vægt på, at når først praksis er ændret, så er det konkrete kompetencebehov for at drifte indsatsen til stede via lærerne og vejledernes professionelle faglighed. Og her er skolens lærere i løbet af implementeringsperioden i stigende grad selv blevet opmærksomme på områder, hvor de har behov for kompetenceudvikling og efteruddannelse. Lærings samtalerne er et forum, hvor der ud over eleverne også er fokus på, hvilket behov for kompetenceudvikling og efteruddannelse den enkelte lærer har. Behovene varierer med den enkelte lærer, og der er ikke på skolen et billede af, at det kun er én bestemt type kompetenceudvikling, som deres praksisændring har været med til at vise behovet for.

Ressourceforbrug: 100 klokketimer om året samt ressourcetimer i udskolingen

Skolens to tilknyttede vejledere har årligt 100 klokketimer, som er dedikeret til deres vejledningsindsats og herunder Fagligt løft-indsatsen. Timerne bruges primært til vejledernes timer sammen med faglærerne.

Derudover har skolen en pulje af 'ressourcetimer', som anvendes gennem en tolærerordning på udskolingsklassetrinnene, hvor der i dansk er 2 ugentlige tolærertimer for 7. til 9. klassetrin, og for matematik er 1 ugentlig tolærertime for 8. til 9. klassetrin. Ressourcetimerne har tilknyttet forberedelsestid, som en del af den almindelige undervisning. Timerne bruges blandt andet til identificering af elever med særlige behov.

Arbejdet er blevet mindre ressourcekrævende i løbet af de seneste 3 år, dels i kraft af, at der gennemføres færre test, og dels at det er blevet en naturlig del af arbejdet, som ikke længere kræver en særskilt indsats at udvikle. En udfordring fremadrettet for skolen bliver at finde ressourcerne til at fortsætte indsatsen, når de ekstra støttemidler til konference og kursusdage samt læringskonsulenternes løbende støtte ikke længere er en del af skolens budget.

Behov og efterspørgsel: Skolen har fastsat et niveau, der forsøger at balancere indsatsens omkostninger med behovet

Skolen oplever et stort behov for indsatser målrettet elever med særlige behov. De oplever også et større behov, end de har mulighed for at tilbyde rent ressourcemæssigt. Det har derfor været nødvendigt at fastlægge et niveau for, hvor mange elever der kan deltage i de udbudte kurser i Fagligt løft.

Som nævnt tidligere var der i starten skeptiske lærere og elever, som ikke direkte efterspurgte den nye praksis. I dag er billedet ændret: Lærerne er glade for den nye praksis, og elever og forældre efterspørger direkte muligheden for at få et fagligt løft gennem kurserne.

Den begrænsede plads på kurserne kræver også en klar dialog mellem lærere og vejledere i forhold til at afgøre, hvilke elever som har det største behov for den intensiverede indsats. Vejlederne har oplevet eksempler på lærere, som ønskede, at halvdelen af klassen fik tilbudt de særlige kurser, hvilket ikke har været en reel mulighed. I de tilfælde er det vejlederens rolle

at sætte begrænsninger for deltagelsen og facilitere en nuanceret dialog om elevernes reelle behov.

Oplevelse af resultater: Forbedret praksis og løft af elever med særlige behov

Skolen står efter 3 år tilbage med en oplevelse af, at de er i gang med en positiv udvikling af deres praksis i forhold til at følge elevernes progression og at koble målrettede indsatser til elever med særlige behov. De har dog fortsat et ønske om at udvikle sig yderligere. Det gælder eksempelvis, at de fortsat gerne vil blive bedre til at følge eleverne med særlige behov.

I perioden, hvor skolen har ændret deres praksis i forbindelse med Program for elevløft, er det lykkedes skolen at reducere andelen af elever, der ikke opnår mindst 4,0 i karaktergennemsnit i de bundne prøver fra folkeskolens 9. klasses prøver. I programmets første år lykkes det skolen at reducere andelen med ca. 18 procentpoint i forhold til udgangspunktet, mens det lykkedes at reducere med yderligere ca. 6 procentpoint fra første til andet år.¹⁸ Det vil sige samlet ca. 24 procentpoint over de 2 år. Den kausale sammenhæng mellem skolens praksisændring og reduktionen af antal elever, der ikke opnår mindst 4,0, er ikke undersøgt. Det kan derfor ikke med sikkerhed konkluderes, at reduktionen skyldes ændringen af praksis.

I det daglige anvender de dog ikke klare resultatmål som dette men i stedet uformelle samtaler mellem vejledere og lærere, eller de bruger elevsamtalerne. Som nævnt tidligere, er skolens indstilling til test, at elever med særlige behov testes i den daglige undervisning på lige fod med de øvrige elever, og ikke særskilt testes som del af indsatserne rettet direkte mod elever med særlige behov.

3.5 Case 5 – Dagnæsskolen, Horsens Kommune

Dagnæsskolen ligger i Horsens Kommune og har lige over 600 elever fra 0. til 9. klasse. Der er to spor fra 6 til 9. klasse og tre spor fra 0. til 5. klasse, da skolens distrikt har et stigende antal børnefamilier. Skolen optager en del tosprogede elever fra et andet skoledistrikt.

Skolen er valgt som case-skole, fordi den har gode erfaringer med at indføre og videreudvikle systematiske elevvurderinger, som dækker både faglig udvikling og social trivsel. Horsens Kommune har endvidere et forvaltningsunderstøttet testbatteri, som alle skoler skal anvende og drøfte i PLF'ere (professionelle læringsfællesskaber) på skolen, og for vejledere på tværs af skoler.

Læringskonsulenterne har foreslået skolen som case-skole til undersøgelsen efter skolens deltagelse i Program for elevløft fra 2017 til 2020.

¹⁸ <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/pulje-til-elevloeft/program-for-elevloeft>

Boks 3.6 Praksis på Dagnæsskolen – kort fortalt

På Dagnæsskolen gennemfører årgangsteamet to årlige læringssamtaler med ledelsen, hvor hver årgang gennemgås ud fra et systematisk elevvurderingsskema, som klasseteamet har udfyldt på forhånd.

Elevvurderingsskemaet indeholder en bred faglig og social helhedsvurdering af eleven og består af enten karakterdata eller vurderinger af hver enkelt elev. På læringssamtalerne fungerer elevvurderingsskemaet som et samtaleredskab mellem klassens lærere og ledelsen og benyttes til at drøfte og reflektere over situationen for den enkelte elev, såvel som for klassen og årgangen som helhed – både fagligt og socialt.

Opfølgningen på progressionen for de enkelte elever med særlige behov foregår primært i andre fora, som mødes hyppigere end de halvårige læringssamtaler. Det er både i klasseteam og årgangsteam, såvel som i de fagspecifikke fællesskaber, hvor lærere og vejledere mødes.

Ledelsen oplever et markant forbedret overblik over elev- og classesituationen, idet elevvurderingsskemaet giver det nødvendige overblik hurtigere og mere effektivt. Dermed når de hurtigere frem til de væsentligste drøftelser, herunder at identificere elever med særlige behov og drøfte, hvordan tiltag over for dem kan afstemmes. Det er vurderingen, at det gavner elevernes faglige udvikling og sociale trivsel.

Indhold af praksis: To årlige læringssamtaler, hvor samtlige elevers sociale og faglige trivsel drøftes ud fra et systematisk elevvurderingsskema

Dagnæsskolen arbejder med PLF og data på forskellige måder. Denne case-beskrivelse omhandler primært deres implementering og videreudvikling af systematiske elevvurderingsskemaer, som udfyldes og drøftes på to årlige læringssamtaler med årgangsteamet og ledelsen. Det er det tiltag, som skolen i særlig grad selv har arbejdet med og videreudviklet de sidste år.

Elevvurderingsskemaet udfyldes af klasseteamet forinden læringssamtalen, så ledelsen er forberedt til læringssamtalen. Læringssamtalerne er årgangsbaserede og varer halvanden time. Deltagerne er klasselærer, dansklærer, matematiklærer samt øvrige holdlærere. Intentionen er, at årgangsteamet går fra mødet med en klar forståelse for, hvilke områder de skal arbejde videre med i perioden indtil næste læringssamtale.

Elevvurderingerne baserer sig fortrinsvist på en helhedsvurdering på en farvekodet 1-5 skala. For 8. og 9. klasse erstatter terminskarakterer helhedsvurderingerne af det faglige niveau, mens vurderingen af social trivsel gentages på samme måde som i 0. til 7. klasse. Datakilderne til at afgøre helhedsvurderingerne på 1-5 skalaen baserer sig på det, skolen kalder "det brede databegreb". Det er en samlet, professionel helhedsvurdering med afsæt i de datakilder, ledelse og lærer har aftalt at gøre brug af, hvorfor de i varierende grad både inddrager forskellige prøver og test, som aflægges gennem skoleforløbet, samt dagligdagsobservationer og refleksioner.

Elevmålgruppe: Alle elever monitoreres både fagligt og trivselsmæssigt to gange årligt

Målgruppen for denne samarbejdspraksis med to årlige læringssamtaler er alle elever på skolen. Der er således ikke kun fokus på elever med særlige behov, men disse inkluderes også i disse samtaler. Læringssamtalerne tjener til at identificere disse elever og til at igangsætte målrettede tiltag for grupper af elever med særlige behov og i nogle tilfælde også enkeltelever.

Organisering: Elevvurderingerne gennemgås på læringsamtaler med årgangslærere og ledelse to gange årligt, suppleret af øvrige læringsfællesskaber og vejledernetværk

Læringsamtalerne gennemføres to gange årligt. Første gang mellem efterårsferien og december, og anden gang efter vinterferien. Samtlige lærere på årgangen – herunder holdlærere – såvel som ledelse deltager i læringsamtalerne. I 0. klasse deltager pædagogerne, mens vejlederne deltager i 8. og 9. klasse for at sikre udslusning til ungdomsuddannelse.

Hver klasselærer på årgangen har ansvaret for dataindsamlingen for den enkelte klasse. Det inkluderer ansvaret for, at dansk- og matematiklærere udfylder med deres vurderinger af hver elev inden for henholdsvis dansk og matematik, samt for at sende det færdige elevvurderingsskema til ledelsen senest 4 arbejdsdage før læringsamtalen.

Læringsamtalerne gennemføres efter en fast mødedagsorden. Møderne indeholder altid et tema, som drøftes først, efterfulgt af gennemgangen af elevvurderingsskemaet. I læringsamtalerne i foråret 2020 var det indledende tema eksempelvis feedforward, mens det i efteråret 2020 var feedback. I foråret 2021 vil der være et nyt tema.

Gennemgangen af elevvurderingsskemaerne har endvidere forskellig vægt afhængigt af sæsonen: Om efteråret fokuseres først og fremmest på faglige resultater, mens forårets læringsamtale koncentrerer sig om trivsel. De to er ikke gensidigt udelukkende, og optræder i elevvurderingsskemaet også ved siden af hinanden, så prioriteringen er alene vejledende frem for udelukkende. Det er alene af praktiske grunde, at ledelsen har valgt denne rækkefølge med først faglig og dernæst social trivsel, da der ikke er tid nok til at fokusere ligeligt på begge. Det kunne derfor også gøres omvendt, at trivsel blev betonet i efteråret, og faglige resultater blev uddybet i foråret.

Derudover indgår det altid som et fast punkt, at teamet drøfter brugen af ekstra lærere på årgangen. På Dagnæsskolen er specialundervisningen omlagt, og skolen bruger i stedet ekstra lærere i årgangens klasser fleksibelt. Det vil eksempelvis sige, at der er fire matematiklærere til tre matematikklasser på en årgang, og så koordinerer de fire lærere selv, hvordan de bruger tiden bedst – herunder i hvilke klasser og på hvilke grupper af elever de fokuserer deres indsats på forskellige tidspunkter.

Ved siden af de to årlige læringsamtaler kører de almindelige professionelle læringsfællesskaber. Der er PLF-møder for hver klasse og årgang, som mødes hver anden uge. Det enkelte PLF vælger selv fra gang til gang, om de vil mødes klassevist eller samlet for årgangen. Derudover er der faglige konferencer, eksempelvis to årlige matematikkonferencer pr. klasse, hvor matematiklærer og matematikvejleder deltager. Det er i disse forskellige fora, at opfølgningen på progressionen for de enkelte elever og grupper af elever først og fremmest gennemføres, da et eller flere af disse fora mødes lang tid inden næste læringsamtale. Oftest vil indsatser være sat i gang 14 dage efter læringsamtalen, hvorfor det giver mening at følge op løbende på klasse- eller årgangs-PLF og ikke først til næste læringsamtale.

Vejlederne i matematik og dansk er ifølge skolen centrale for arbejdet med opfølgningen på elevernes progression. Ledelsen arbejder med distribueret ledelse, og vejlederne har et klart mandat fra ledelsen, hvor de fungerer som ledelsens "forlængede arm" i positiv forstand, så der sker et tilbageløb af relevant information til ledelsen. Ifølge ledelsen er det vigtigt at have et fortroligt rum med vejlederne. På den måde bidrager vejlederne til opfølgningen på lærernes tiltag og justeringer i de forskellige faglige-, klasse- og årgangsbaserede læringsfællesskaber.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Elevvurderingsskemaet er et lokalt udviklet samtaleredskab, som kombinerer lukkede og åbne datakilder






Elevvurderingsskemaet er først og fremmest et samtaleredskab, som skal bruges i dialog mellem årgangens lærere og ledelsen.¹⁹ Skemaet består af én Excel-fil pr. klasse. Skemaet indeholder lærernes vurderinger af hver enkelt elev i klassen inden for forskellige områder. Hver række indeholder dermed data om én elevs faglige og sociale udvikling hen over årene. Filen og data deri følger klasselæreren og klassen hen over årene. Klasselæreren indtaster klassens og elevernes navne, samt klasseteamets vurdering af elevens sociale forudsætninger. Herefter sørger klasselæreren for, at dansk- og matematiklærer udfylder deres vurderinger af hver enkelt elevs faglige position i henholdsvis dansk og matematik i samme fil.

Farvekoder og talværdier i elevvurderingsskemaet

Social trivsel udfyldes for klasser fra 0. til 9. ved brug af en tal/farveskala. Den samme skala bruges også til at vurdere faglige resultater fra 0. til 7. klasse (se Boks 3.7 herunder):

Boks 3.7 Farvevurderinger af trivsel og faglig progression i elevvurderingsskemaet

Dansk- og matematiklæreren foretager en "bred faglig og social helhedsvurdering" af hver elev ud fra tal- og farveskalaen herunder:

	1= Rød og svarer til, at elevens faglige niveau/sociale trivsel er MEGET bekymrende/ikke i progression og kalder på en ekstraordinær indsats.
	2 = Orange og svarer til, at elevens faglige niveau/sociale trivsel er bekymrende og kalder på ekstraordinær indsats.
	3 = Gul og svarer til, at elevens faglige niveau/sociale trivsel er lidt bekymrende, og kalder på øget fokus/ indsats.
	4= Grøn og svarer til, at elevens faglige niveau/sociale trivsel er ok/fint.
	5= Meget grøn og svarer til, at eleven ligger fagligt/socialt over niveau.

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

I 8. og 9. klasse udfyldes de faglige dele af skemaet ved hjælp af karakterbedømmelser fra terminsprøverne i dansk og matematik. Talskalaen følger således her den almindelige 12-trinsskala og udregner sammenlignelige gennemsnit inden for og på tværs af fag. Karaktererne er knyttet til de samme fem farver fra rød til meget grøn, men nu med supplerende vurderinger af fagligt bekymringsniveau for de tre 'nederste' farver. I Figur 3.5 fremgår elevvurderingsskemaet, hvor lærerne taster karakterer ind.

¹⁹ Elevvurderingsskemaet er udviklet af Frederik Andersen. Aarhus Kommune har valgt at lade sig inspirere af Dagnæsskolens tilgang og har produceret korte videopræsentationer af redskaberne om, hvordan ledelse og medarbejdere arbejder med data. En video med ledelsen viser deres arbejde med elevvurderinger:

(<https://www.youtube.com/watch?v=PYsodJOMs0&feature=youtu.be>).

En anden video med en matematik-vejleder viser, hvordan vejlederne arbejder databaseret med progression i enkelte fagdiscipliner (https://www.youtube.com/watch?v=5Zu_LllyX7Y&feature=youtu.be).

Figur 3.5 Udsnit af elevvurderingsskemaet – karakterer knyttet til farvekoder

Over 10 i karaktergennemsnit	Disse værdier gælder kun for 8. og 9. klassetrin
Over 6 i karaktergennemsnit	
Under 6 i karaktergennemsnit	Det er sandsynligt, at denne elev kan fastholdes på 4 eller få mere end 4.
Under 4 i karaktergennemsnit	Der skal arbejdes meget målrettet på, at eleven opnår karakteren 4.
Under 02 i karaktergennemsnit	Meget lille sandsynlighed for, at eleven kan løftes til karakteren 4 eller derover.

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Elevvurderingsskemaets opbygning i Excel

Elevvurderingsskemaet består af i alt syv faner, som vist på i Figur 3.6.

Figur 3.6 Udsnit af elevvurderingsskemaet – faner

Vejledning	Social trivsel 0.-9.	Dansk og matematik 0.-7.	Dansk 8. og 9.	Matematik 8. og 9.	Resultat pr fag	Resultat	+
------------	----------------------	--------------------------	----------------	--------------------	-----------------	----------	---

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Den første fane er en vejledning til, hvordan lærerne udfylder elevvurderingerne. Der kan indtastes data i de fire midterste faner, afhængigt af klassetrin. De to sidste faner indeholder alene en oversigt over vurderingerne for klassen hen over samtlige klassetrin og fag, her kan der ikke indtastes data. Nedenfor gennemgås de forskellige dele af elevvurderingsskemaet i små udsnit, hvor samtlige værdier og farver vedrører én og samme fiktive elev.

Den første fane, "Social trivsel 0.-9.", udfyldes ved, at klasseteamet foretager en bred helhedsvurdering af elevens sociale trivsel på 1-5 farveskalaen uddybet i Boks 3.7 ovenfor. Figur 3.7 herunder viser et eksempel på data indtastet for én elev i fire sæsoner og det automatiske farveskift.

Figur 3.7 Udsnit af elevvurderingsskemaet – "Social trivsel 0.-9."

0. A		1. A	
Efterår	Forår	Efterår	Forår
1	4	3	2

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Den anden datafane, "Dansk og matematik 0.-7.", udfyldes af henholdsvis dansk- og matematiklærere på samme måde som social trivsel, ved et tal fra 1-5 og en automatisk tilhørende farve. Figur 3.8 viser et eksempel

Figur 3.8 Udsnit af elevvurderingsskemaet – "Dansk og matematik 0.-7."

0. A				1. A			
Efterår		Forår		Efterår		Forår	
Dansk	Matematik	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik	Dansk	Matematik
2	3	3	2	3	2	2	3

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

De to sidste faner, "Dansk 8. og 9." samt "Matematik 8. og 9.", vises i Figur 3.9 med eksempler på karakterbedømmelser fra de forskellige discipliner i hvert fag, og hvordan arket indeholder et samlet karaktergennemsnit på 12-trinskalaen, frem for en farve på tværs af disciplinerne i hvert fag (dansk i blå og matematik i orange):

Figur 3.9 Udsnit af elevvurderingsskemaet – "Dansk 8. og 9." og "Matematik 8. og 9."

8. A					
1. Terminsprøve					
Skr. fremstilling	Retskrivning	Læsning	Mundtlig	Samlet	
4	7	7	4	5,50	

8. A					
1. Terminsprøve			2. Terminsprøve		
Uden hj.midler	Med hj.midler	Samlet	Uden hj.midler	Med hj.midler	Samlet
7	4	5,5	7	7	7

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

De to sidste faner, "Resultat pr. fag" og "Resultat", indeholder en opsummering af alle vurderinger af hver enkelt elev i klassen hen over hele skoleforløbet. Der er to faner, da den første er fagopdelte, mens den anden samler fagene årgangsmæssigt og desuden indeholder vurderingen af social trivsel. På den måde gøres det muligt nemt selv at vælge mellem at fokusere på elevens fagopdelte progression i enten dansk eller matematik hen over årene eller på elevens samlede trivsel – både fagligt og socialt – hen over årene.

Herunder (Figur 3.10) ses et eksempel på den fagopdelte, "Resultat pr. fag", når der kun ses på matematik. Hele rækken består af vurderinger for én elev.

Figur 3.10 Udsnit af elevvurderingsskemaet – "Resultat pr. fag" for matematik

Matematik indskoling						Matematik mellemtrin						Matematik udskoling							
0. A		1. A		2. A		3. A		4. A		5. A		6. A		7. A		8. A		9. A	
Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	Efterår	Forår	1. termin	2. termin	1. termin	2. termin
																5,50	3,00	4,00	5,50

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Figur 3.11 viser endelig et eksempel på fanen "Resultat", hvor både dansk, matematik og social trivsel indgår. Karaktererne er knyttet til farverne, som vist i Figur 3.5 (kun udskoling er vist).

Figur 3.11 Udsnit af elevvurderingsskemaet – "Resultat" for dansk, matematik og social trivsel

Udskoling																				
7. A						8. A						9. A								
Efterår			Forår			1. Termin			2. Termin			1. Termin			2. Termin					
DANSK	MAT	SOC	DANSK	MAT	SOC	DANSK	MAT	SOC	DANSK	MAT	SOC	DANSK	MAT	SOC	DANSK	MAT	SOC			
						5,50	5,50		4,75	3,00					4,00			5,50	5,50	

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Læringsamtaler

Læringsamtalerne i efteråret og i foråret er det forum, hvor elevvurderingerne behandles. På møderne er det afgørende, at ledelse såvel som lærere har en nysgerrig og åben tilgang til vurderingerne af eleverne på årgangen og til de mulige tiltag, som drøftes i forlængelse deraf.

Fokus skal være på, hvad "vi" kan gøre, og ikke, hvad "du" kan gøre. I udskolingen har vice-skolelederen desuden en mere direkte rolle i læringssamtalerne og drøfter de enkelte discipliner i fagene (eksempelvis retstavning eller læsning), for at bidrage til at sikre en god udslusning til ungdomsuddannelse.

Fokus i samtalerne er på at drøfte grupper af elever. Er der elever, som er markeret som orange eller røde, er der et naturligt fokus på at drøfte deres situation og (manglende) progression, både på læringssamtalen og efterfølgende, da det ikke er muligt på halvanden time at gennemgå samtlige elever på en hel årgang grundigt.

Årgangsteamet går fra læringssamtalen med en aftale om et område, de skal arbejde videre med. Det kan være teamets egen idé, men det kan også være ledelsens beslutning, at der skal igangsættes en indsats inden for et bestemt område inden for eksempelvis 14 dage. Det kan eksempelvis være en gruppe af børn, der skal arbejde mere intensivt med stavning. I de tilfælde er det oplagt at inddrage læsevejlederen. Så er det årgangsteamets ansvar at arbejde videre med det i den enkelte gruppe, hvor de kan få støtte af vejledere eller ledelsen. Der følges op på tiltagene og progressionen i de klasse- og årgangsspecifikke læringsfællesskaber, ligesom der ved næste læringssamtale, et halvt år senere, vendes tilbage til indsatsområderne og det arbejde, som teamet har lagt i den mellemliggende periode. Det primære arbejde med at følge op på progressionen for hver enkelt elev med særlige behov foregår således ikke i selve læringssamtalen, men i de lokale professionelle læringsfællesskaber i de enkelte klasser og årgange.

Elevvurderingerne består af en bred helhedsvurdering, som gennemgæet tidligere. Lærerne overvejer derfor selv, hvilke data de vil bruge til at informere deres samlede vurdering. I tabellen herunder ses de datakilder, som skolen lægger op til, at læreren *kan* bruge i udskolingen. Ifølge skolen er der typisk flere datakilder for de ældre elever end for indskolingen.

Tabel 3.6 Oversigt over redskaber og datakilder, som *kan* indgå i helhedsvurderingen af udskolingselever i elevvurderingsskemaet og læringssamtalen om årgangen

Redskaber og datakilder	Indhold
Elevproduktioner	Fx projektopgaven, afleveringer i matematik, stile i dansk mv.
Trivselsundersøgelser	Eksempelvis Klassetrivsel.dk.
Lærernes observationer	Lærernes observationer i undervisningen.
Nationale test	De nationale test tester elevernes kundskaber og færdigheder i syv forskellige fag. Ti test er obligatoriske fra 2. til 8. klassetrin.
UPV (Vurdering af uddannelsesparathed)	Skolen skal vurdere elevens faglige, personlige og sociale forudsætninger for at begynde på og gennemføre en ungdomsuddannelse. Alle tre kriterier skal være opfyldt, for at eleven kan vurderes uddannelsesparat.
Forældreudsagn	Baseret på lærernes dialog med forældrene.
Forhåndsvurdering af den enkelte elev	-
Elevfravær	Skolens registrering af elevernes fravær.
Relevante testresultater	Øvrige test end nationale test.
Data fra eksterne samarbejdspartnere	Viden fra skolepsykolog, social forvaltning, plejefamilie m.m.

Kilde: Dagnæsskolen, Horsens Kommune.

Det er altid lærerens samlede professionelle vurdering – ud fra det brede databegreb med inddragelse af de test og datakilder, som ledelse og lærer har aftalt, der er gældende. De prøver og test, som gennemføres bruges derfor også i de lokale og fagspecifikke PLF-møder, eksempelvis i de løbende møder mellem dansklærere og læsevejleder, eller på de faglige konferencer.

Implementeringserfaringer: Nødvendigt med en ledelsesbeslutning

Dagnæsskolen deltog i Undervisningsministeriets Program for elevløft fra 2017 til 2020 og har i den periode arbejdet med ændring af deres praksis i forhold til både monitorering af elever samt konkrete indsatser målrettet elever med særlige behov. Skolen ønskede at styrke den systematiske dataindsamling og koblede det med opstart af en årlig læringssamtale. De vurderede dog, at det var svært at igangsætte arbejdet med læringssamtaler. Derfor overtog de et system, som en anden skole havde i brug, og begyndte med én årlig læringssamtale, hvor de kun kategoriserede eleverne i 7., 8. og 9. klasse, og kun i fagene dansk og matematik, efter farverne rød, gul og grøn. Fordi erfaringerne med dette tiltag var så gode, valgte ledelsen allerede året efter at udvide modellen ned til 0. klasse. Farver og detaljer er ændret hen over årene, i takt med at skolen har fået erfaringer med brugen af elevvurderingerne – herunder erfaret behovet for at tilføje en orange farve samt en trindeling af den grønne farve for at skelne de almindeligt præsterende elever fra de særligt dygtige elever.

Den største ændring er sket, hvor arket er overgået fra at være ét ark pr. skoleår, til at være ét ark, som følger klassen og eleverne hen over alle skoleårene. Det skal muliggøre at progressionen er tydelig og ved hånden i selve drøftelserne på læringssamtalerne (og ad hoc ved behov). Hidtil har et stærkt fokus på progressionen været afhængigt af, at lærere eller ledelse har fundet gamle ark frem, eller har kunnet huske tidligere vurderinger. Fordi dette var uholdbart, har ledelsen valgt at arbejde sig hen imod den nye model med samlede ark fra alle år.

I begyndelsen deltog vejlederne også i samtlige læringssamtaler, og selvom det var meningsfuldt og værdifuldt med deres tilstedeværelse, blev det for stor en administrativ opgave at koordinere og gennemføre dem med så mange deltagere. Undtagelsen er i 8. og 9. klasse, hvor vejlederne deltager for at sikre den bedst mulige udslusning af eleverne til ungdomsuddannelse. Ledelsen har vurderet, at vejledernes tid på de øvrige årgange er bedre brugt ude i undervisningen og vejledningen. Læringssamtalerne bidrager stadig i høj grad til at følge op på elevernes progression, selv uden vejledernes deltagelse.

Det er et opmærksomhedspunkt, at tidsforbruget til læringssamtalerne ændrer sig afhængigt af antallet af elever og spor på skolen. Det gælder både udfyldelsen af elevvurderingsskemaet, men også selve læringssamtalerne.

Ledelsen har defineret denne praksis som en bunden skal-opgave på skolen. Ledelsen understreger dette i sine signaler og handlinger ved fx at bruge særlig tid på at introducere nyansatte til formålet med læringssamtalerne og elevvurderingsskemaerne.

Kompetencebehov: Kræver særlig ledelsestilgang, ingen tekniske krav til de ansatte

Fremgangsmåden kræver først og fremmest noget af ledelsen, som skal ville denne tilgang. Der er ingen særlige tekniske krav til lærerne, som skal bruge indsatsen, idet selve skemaerne er selvforklarende og nemme at bruge som følge af låste formler og celler og mulighed for at få skjult og vist data afhængigt af behov.

Derudover fremhæver ledelsen selv vejlederne. Selvom de ikke har en rolle i elevvurderingsskemaet eller deltager i læringssamtalerne fra 0. til 7. klasse, så virker det stadig positivt forstærkende for arbejdet før, under og efter læringssamtalerne, når vejlederne har kompetencerne til at kunne varetage denne del af opfølgningen. Stærke vejlederkompetencer er således ikke en forudsætning for at kunne bruge elevvurderingsskemaet, men ses af ledelsen som en klar fordel, som forstærker effekten deraf.

Ressourceforbrug: To årlige læringssamtaler er godt givet ud

Skolen vurderer, at tiden brugt på at udfylde og gennemgå skemaer, og drøfte dem på læringsamtaler, er særdeles godt givet ud. Der bruges halvanden time på en årgang, og det er skolens erfaring, at det er passende på 6. til 9. årgang med to klasser, men at 2 timer er mere passende på 0. til 5. årgang med tre klasser.

Skolen vurderer, at to årlige læringssamtaler er et fornuftigt antal i forhold til ressourcerne, der bruges til det. Tre årlige samtaler kunne også gå an, men skolen vælger at bruge ressourcerne andre steder (eksempelvis på flere matematik- eller læsekonferencer eller flere supplerende lærere i undervisningen). Hvis det kun var muligt at gennemføre læringssamtalerne én gang årligt, ville skolen fortsat gennemføre læringssamtalerne efter samme systematik, fordi udbyttet stadig vurderes at være stort nok til at retfærdiggøre tidsforbruget på dataindsamling og møder. Det kan således – ifølge skolen – være relevant med én, to eller tre årlige læringssamtaler.

Behov og efterspørgsel: Stort oplevet behov for, at ledelse og ansatte sammen kan følge elevernes progression systematisk

Skolen oplever generelt et behov for, at ledelsen følger arbejdet med elever med særlige behov tæt. Eleverne har i særlig grad behov for, at arbejdet og indsætterne i de forskellige timer og på årgangen er afstemt, så de tager hensyn til elevens samlede situation. Dette behov har været medvirkende til, at de har udvidet elevvurderingsskemaet og brugen af det hen over årene.

Oplevede resultater: Styrket ledelsesoverblik og deltagelse i arbejdet med samtlige elever

Skoleledelsen har selv en oplevelse af, at skolens arbejde med at bruge data systematisk – herunder elevvurderingsskemaerne og læringssamtalerne – har en klar positiv virkning på elevernes faglige udvikling og sociale trivsel, herunder også elever med særlige behov, hvilket er grunden til, at arbejdet er udvidet hen over årene. Ledelsen oplever, at de langt hurtigere end tidligere får et grundigt overblik over hver enkelt årgang, klasse og elev, så de kan indgå i drøftelser med de forskellige team. Og overblikket opnås tillige på en tidsbesparende måde. Det betyder, at de kan sikre et konstruktivt fokus i teamet på de 'røde' elever, som kræver en særlig indsats. De lykkes også bedre med at afstemme indsætterne for de enkelte elever med særlige behov, så forskellige indsættere ikke 'modarbejder' hinanden.

3.6 Case 6 – Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune

Nyborg Heldagsskole er en specialskole med 97 elever fra 0. til 9. klasse fra Nyborg og andre kommuner. Eleverne er normalt begavede, men har udfordringer af socioemotionel karakter, fx udviklingsforstyrrelser eller andre diagnoser. Skolen er udvalgt som case, fordi den har positive erfaringer med læringsfællesskabers hyppige og systematiske opfølgning på elevernes faglige og sociale progression, med fokus på elevens ressourcer, udfordringer og indsættere både fagligt og socialt. Skolen optræder i VIVEs tidligere kortlægning af evalueringsredskaber til børn med særlige behov (Pedersen et al., 2018).

Boks 3.8 Praksis på Nyborg Heldagsskole – kort fortalt

Nyborg Heldagsskole arbejder fokuseret med elevers progression både fagligt og socialt, idet målet er at hjælpe eleverne tilbage til almen området eller videre i et uddannelsesforløb. Skolen arbejder ud fra principper om elevcentreret ledelse, hvor ledelsen er inde i alle elevers forløb samt med en teamstruktur, hvor lærer og pædagog sammen har en mindre klasse på 7-10 elever, så eleverne oplever at have få, men tætte relationer.

Arbejdet med elevernes progression er forankret i en systematisk opfølgning og drøftelser med fokus på handling. Systematikken er bygget op over følgende elementer:

- Udarbejdelse af elevplan
- Ugentlige elevsamtaler og dokumentation
- Ugentlige teammøder med drøftelse af klassens elever
- Årlig elevplanskonference med deltagelse af elev, forældre, team samt eventuelle eksterne parter
- To årlige skole-hjem-samtaler.

Elevplanerne udarbejdes med afsæt i dokumentation fra elevsamtalerne og lægger sig op ad Integrated Children's System (ISC)-tilgangen, som bl.a. omfatter temaer relateret til skolen, herunder resultater fra fagdiagnostiske test og trivsel, udvikling og adfærd samt sundhedsmæssige forhold.

Skolen anvender desuden elevplanerne i det eksterne samarbejde om elevernes videre vej. Der afholdes årlige udslusningsmøder med skoleledere fra elevens stamdistrikt eller PPR, hvor elevernes udvikling drøftes med henblik på at identificere elever til afprøvning tilbage til almenområdet. Elevplanerne anvendes tilsvarende i samarbejdet med Ungdommens Uddannelsesvejleders drøftelse med teamet og eleverne om deres uddannelsesmuligheder.

Skolen har positive erfaringer med indsatsen og vurderer, at systematikken med fokus på handling og progression bidrager til flere positive resultater, herunder en høj udslusningsprocent tilbage til almenområdet, at få eleverne til afgangseksamen samt at få dem videre i uddannelsessystemet. Sidstnævnte skal ses i lyset af, at eleverne er vurderet "ikke uddannelsesparate", når de kommer til skolen.

Indhold af praksis: Strukturelle rammer og systematik samt fokus på dialog og handling

Skolens arbejde med eleverne er forankret i mindre team med få elever. Skolens praksis er bygget op af følgende centrale elementer:

- Udarbejdelse af elevplaner
- Afholdelse af ugentlige elevsamtaler
- Årlig afholdelse af elevplanskonferencer
- Skole-hjem-samtaler, hvor der er fokus på elevens udvikling.

Disse aktiviteter skaber gode rutiner hos teamet og understøtter løbende refleksion og dialog med relevante parter om behov for hurtig, konkret handling og justeringer, så der altid er fokus på, hvad er det næste skridt for eleven.

Elevmålgruppe: Alle skolens elever har særlige behov

Målgruppen omfatter alle skolens elever, idet alle elever har særlige behov. Indsatsen og fokus tilpasses elevens alder, hvor fokus for elever i indskolingen og mellemtrinnet er rettet mod udslusning tilbage til almenområdet, mens fokus for elever i udskolingen er på forberedelse til afgangseksamen i dansk, matematik og engelsk.

Organisering: Tværfaglige team og strukturel rammesætning for systematisk opfølgning

Teamstrukturen udgør grundlaget for skolens arbejde med at følge og løfte elevernes udvikling. Der lægges vægt på, at eleverne har få, men tætte relationer til voksne, og der er derfor en klassestørrelse på 7-10 elever med et fast forankret mindre team tilknyttet klassen. Team er bygget op omkring princip om flerfaglighed, hvor lærer og pædagog er ligeværdige parter. Dette skal sikre, at eleverne følges tæt, og der er fokus på både faglig og social udvikling.

Skolen har lavet en strukturel rammesætning for opfølgning på elevens udvikling i en række forskellige fora.

Elevsamtaler

Elevsamtaler er et centralt element i skolens praksis, hvor én fra teamet ugentligt taler med den enkelte elev om elevens status og udvikling relateret til 1) elevens faglige og sociale mål i elevplanen (se det efterfølgende afsnit om redskaber), 2) planen for at nå målene samt 3) eventuelle hændelser i ugens løb. Viden fra elevsamtalerne og observationer af elevens udvikling dokumenteres i skolens dokumentdelingsystem, FILR, hvor flere kan have skriverettigheder. I indskolingen planlægges elevsamtalerne så vidt muligt som en integreret del af skemaet, mens der kan være behov for tilpasning af formatet, når eleverne er ældre. Det er vigtigt, at formatet passer til elevens præferencer for at kunne bevare og understøtte elevens motivation. For eksempel kan elever i håndværkerklassen være trætte af opfølgninger og at blive målt og vejret, som de er blevet gennem hele deres skoleliv. Her vil elevsamtalerne foregå "henover værktøjet" frem for som en formel samtale og tage afsæt i den relation, der er mellem lærer/pædagog og eleven og søge at styrke relationsdannelse.

Teammøder

Teamet har et skemalagt ugentligt møde, hvor elevgennemgang er et fast punkt. Her drøfter teamet elevernes udvikling med udgangspunkt i viden fra dokumentationen af elevsamtalerne. Dokumentationen af elevsamtalerne suppleres med viden fra øvrige fagpersoner, fx testresultater fra skolens læsevejleder. Mødet varer 2 timer.

Elevplanskonference

Der afholdes elevplanskonference én gang årligt med deltagelse af elev, team, forældre, eventuel ledelse samt andre relevante parter, fx PPR eller familierådgiver. Elevplanskonferencen tager afsæt i elevplanen, og drøftelserne har fokus på elevens progression og udarbejdelse af planen samt næste skridt på vejen mod enten at komme tilbage til almenområdet eller videre i uddannelsessystemet.

Skole-hjem-samtale

Der afholdes to skole-hjem-samtaler á 1 times varighed årligt med deltagelse af teamet, forældre og elev. Derudover kan der være løbende samtale med forældre efter behov, hvor der drøftes specifikke problemstillinger relateret.

Udslusningsmøder

Der afholdes udslusningsmøder én gang årligt med henblik på at få relevante elever tilbage til almenområdet. For kommunens egne elever har udslusningsmøderne form af såkaldte screeningsmøder, hvor skoleledere og mellemledere fra Nyborg Heldagsskole og fra elevernes skoledistrikt drøfter eleverne sammen med PPR. På baggrund af elevplanerne udarbejder Nyborg Heldagsskole en kort beskrivelse af eleven med en overordnet vurdering af fremdrift, trivsel og faglig udvikling lige nu og her. Med afsæt i beskrivelserne drøfter lederne, hvilke elever der

skal afprøves, ligesom der følges op på erfaringer med elever, der netop har været i afprøvning. Mødet varer ca. 2-3 timer pr. skole.

For elever fra andre kommuner har udslusningsmøderne form af såkaldte revisitationssamtaler. Her mødes ledelsen fra Nyborg Heldagsskole med PPR-konsulent fra den pågældende kommune og drøfter med udgangspunkt i elevplanerne samt eventuelt en PPV (pædagogisk-psykologisk vurdering), om eleven skal tilbage til almenområdet.

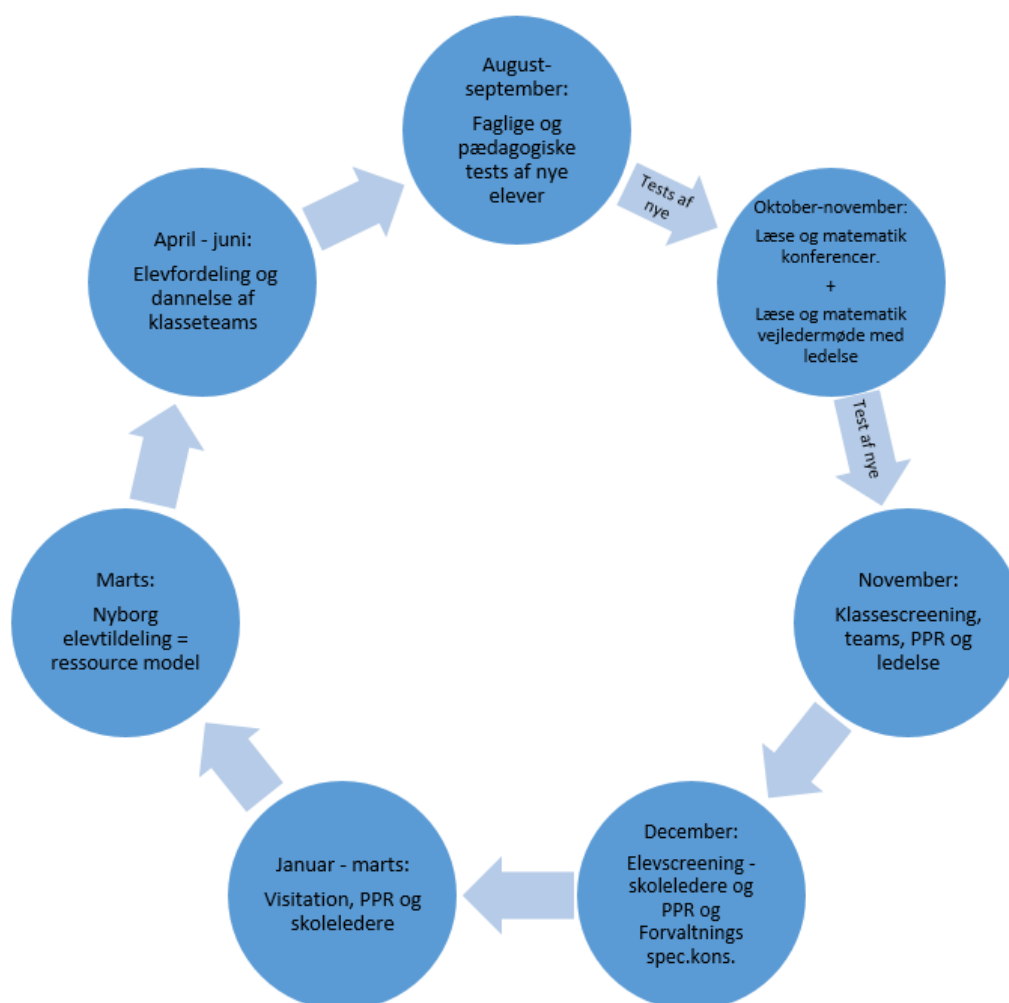
UU-vejledning

Elevplanerne inddrages i mødet med team og UU-vejleder om drøftelse af elevens muligheder for videre uddannelse samt direkte i vejledningen af eleven om muligheder efter 9. klasse.

Årshjul

Årshjulet (se illustration i Figur 3.12) støtter organisering og planlægning af bl.a. testaktiviteter, elevplanskonferencer og skole-hjem-samtaler. Årshjulet er vigtigt både for den interne planlægning af bl.a. test og for inddragelse af relevante, eksterne aktører, som skal deltage i elevplanskonferencen, hvilket kræver en større koordinering, hvor det er vigtigt at være i god tid.

Figur 3.12 Årshjul, Nyborg Heldagsskole



Kilde: Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune.

Ledelsen spiller en central rolle og har sat de strukturelle rammer for det elevcentrerede arbejde, herunder organisering i team samt systematik i form af elevsamtaler, elevplanskonferencer, skole-hjem-samtaler og samarbejdsaftaler i forbindelse med udslusning eller afslutning af elevens forløb på skolen. Derudover engagerer ledelsen sig også på elevniveau og har indgående kendskab til eleverne. Det er således ledelsen, der laver den første vurdering af indplacering, når eleven starter på skolen, ligesom de har dialog med skoleledere fra Nyborgelevernes distriktsskoler om udslusning til almenområdet. Ledelsen bidrager aktivt i specifikke elevforløb og reagerer på iagttagelser af udviklingen hos den specifikke elev, som præsenteres for teamet, ligesom teamet henvender sig til ledelsen for at drøfte det videre forløb for en elev.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Elevplaner som fundament

Opfølgning på og løft af elevers faglige og sociale progression sker løbende og systematisk i ovenstående fora. Elevplanerne udgør et fundamentalt redskab i dette arbejde, idet elevplanerne sammenfatter elevens udgangspunkt, konkrete mål på vej mod det langsigtede mål, om at løfte eleverne fagligt og socialt og hjælpe dem tilbage til almenområdet eller videre i et uddannelsesforløb. Samtidig giver dokumentation af elevsamtalerne og elevens løbende udvikling hen over året også input til revidering af elevplanen. Når en elev starter, og elevplanen skal udarbejdes første gang inddrager den viden fra eksterne parter, som er samlet i elevmappen. Elevmappen er en fysisk mappe, som indeholder dokumenter fra elevens tidligere skole, PPR vurdering mv.

Elevplanerne udarbejdes af teamet og omfatter både teamets vurdering, forældrenes og elevens egen opfattelse samt bidrag fra eksterne parter. Elevplanerne afdækker elevens udviklingsmæssige behov set i forhold til elevens ressourcer og problemer på en række udvalgte områder fra Integrated Children's System (ICS)-tilgangen²⁰: Sundhedsforhold, skoleforhold og læring, fritidsforhold og venskaber, udvikling og adfærd, samt familieforhold (se skabelonen i "Elevplan" i Figur 3.13).

²⁰ <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/sagsbehandling-born-og-unge/ics/om-ics>

Figur 3.13 Uddrag fra skabelon for elevplan, Nyborg Heldagsskole

<h1>ELEVPLAN</h1>	
<p>1. Elevplan vedrørende</p> <p>Barnets/den unges navn</p> <p>Hvor længe har barnet/den unge været tilknyttet institutionen/tilbuddet/funktionen (evt. klassetrin)</p>	<p>6. Udvikling og adfærd</p> <p>Ressourcer</p> <p>Problemer</p>
<p>2. Oplysninger om</p> <p>Nyborg Helda Pårupvej 25b 5540 Ullerslev</p> <p>Navn på vedkommende, se</p> <p>Telefon</p> <p>Har andre bidraget m</p> <p>Hvis ja, oplys hvem og eve</p>	<p>4. Skoleforhold og l</p> <p>Ressourcer</p> <p>Problemer</p>
<p>Barnets/den unges</p> <p>3. Sundhedsforhold</p> <p>Ressourcer</p>	<p>5. Fritidsforhold og</p> <p>Ressourcer</p> <p>Problemer</p>
	<p>7.1 Familieforhold</p> <p>Ressourcer</p> <p>Problemer</p>
	<p>7.2 Familieafdelingen</p> <p>Ressourcer</p>
	<p>9. Sammenfatning af barnet/den unge set fra skolen</p> <p>Overordnet (resumé)</p> <p>Nuværende indsats</p> <p>Yderligere</p>
	<p>10. Inddragelse af barnet/den unge og forældrene</p> <p>Forældres kommentarer til Elevplanen</p> <p>Elevens kommentarer jvf. skemalagte elevsamtaler</p>

Kilde: Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune.

Elevplanen indeholder følgende felter:

- Baggrundsinformation inkl. tidsrum for, hvor længe eleven har været på skolen
- Kontaktoplysninger for dem, som har udfyldt elevplanen
- Barnets/elevens udviklingsmæssige behov:
 - Sundhedsforhold
 - Skoleforhold og læring/test
 - Fritidsforhold og venskaber
 - Udvikling og adfærd
 - Familieforhold
 - Familieafdeling (udfyldes af kommunens familieafdeling)
 - Din faglige vurdering/uddannelsesparathed
 - Sammenfatning af eleven set fra skolen
 - Inddragelse af eleven og forældrene.

Elevplanens felt, "Skoleforhold og læring/test", indeholder resultater fra skolens fagdiagnostiske test og trivselstest, idet skolen bruger en række test (se Tabel 3.7) for at følge elevens faglige udvikling og for at identificere særlige fokusområder. Der er særligt fokus på læsning, da skolen har erfaring for, at fremdrift her ofte medfører fremdrift på en række andre faglige felter.

Tabel 3.7 Oversigt over anvendte redskaber og datakilder

Testredskaber	Indhold
National trivselsmåling	Gennemføres årligt på alle klassetrin.
Materiale fra Rambøll Sprog	Gennemføres i 0. klasse (inden oktober).
Bogstavprøve 1 og/eller 2	Gennemføres i 0. og evt. 1. klasse.
Sætningslæseprøve 1 og 2	Gennemføres i henholdsvis 1.-2. samt 3.-5. klasse.
ST-prøver	Gennemføres årligt.
Nationale test i dansk, matematik, engelsk og fysik/kemi	
DVO-test	Screening for ordblindhed i 2. klasse hos elever, hvor der er bekymring for ordblindhed, og hvor andet testmateriale viser, at ordblindetesten er relevant (aug./sep.).
Matematikvurdering	Gennemføres i 0. klasse.
MG (Matematik Grundlæggende)	Matematiktest til diagnosticering af grundlæggende færdigheder, som gennemføres årligt i 1.-8. klasse.
"Vis, hvad du kan"	Screeningsmateriale til tosprogede i modtagelsesklassen i 0., 3. og 6. klasse.

Note: Skolens vejledning forklarer: "Alle test skal være tilpasset elevens udviklingstrin frem for klassetrin og tages elektronisk. Elever, hvor der er tvivl om progression, testes to gange om året. Resten af eleverne testes én gang om året, dette sker om foråret, når de nationale test ligger klar eller op til elevplanskonferencen."

Kilde: Nyborg Heldagsskole, Nyborg Kommune.

Desuden indeholder elevplanens felt, "Udvikling og adfærd", resultater af test fra andre aktører fx PPV (Pædagogisk Psykologisk Vurdering), som PPR gennemfører, eller WISC test, som udføres af en psykolog.

Elevplanen omfatter elevens særlige problemstillinger fx skoleværing, depression eller uddannelsesparathed i udskoling, hvor møder og data er fokuseret på at få eleven godt videre til fx efterskole, FGU, EUD, eller 10. klassecenter. Det vil sige, at elevplanen er med til at skabe fokus på, hvor der skal sættes særligt ind, og omfatter forskellige former for progression.

Elevplanen danner afsæt for valg af socialpædagogiske læringsaktiviteter. Indskolingseleverne deltager i socialpædagogiske læringsaktiviteter om eftermiddagen, hvor der er en bred vifte af aktiviteter at vælge imellem. Ud fra indsatsområder i elevplanen og sammen med eleven vælges aktiviteter inden for de områder, hvor eleven skal forbedre sig. Elevplanen er her et redskab til at vælge aktivitet og følge op på elevens udvikling inden for det valgte indsatsområde.

Implementeringserfaringer: Eksternt samarbejde

Samarbejdet med eksterne aktører spiller en central rolle i forbindelse med elevplanskonferencer, screenings- eller revisitationsmøder. Inddragelse af de relevante aktører kræver vedholdenhed fra ledelse og teamet blandt andet i forhold til elevplanskonferencerne. På skolen har man derfor arbejdet på at skabe nogle strukturelle rammer for samarbejdet omkring screenings- og revisitationsmøderne. Derudover har man etableret en aftale med Nyborg Kommune, således at det er én socialrådgiver for alle kommunens elever på skolen, hvilket opleves som

en klar fordel. Socialrådgiveren kommer jævnligt på skolen, hvilket betyder at der er en løbende dialog og opfølgning på elevernes behov og udvikling.

Kompetencebehov: Brobygning til eksterne parter

Skolens praksis med systematisk opfølgning på elevernes udvikling kræver ikke særlige kompetencer hos medarbejderne. Teammedarbejdernes største udfordring handler om de eksterne kontakter. Skolen oplever, at det kræver vedholdenhed fra teamet at få fx socialrådgivere fra andre kommuner i tale, få skabt åbninger, og få dem til at deltage i elevplanskonference og således få inddraget al relevant viden. Problemet er både strukturelt i forhold til samarbejdsaftaler med eksterne aktører på et institutionelt plan, og det stiller krav til teamets kompetencer, hvor de skal have evne til at bygge bro, finde en struktur for samtaler og tage kontakter ud af huset.

Derudover er der behov for, at medarbejdere på skolen kender folkeskolen, da målsætningen er at få eleverne udsluset til almenområdet igen. Derfor lægger skolen i rekruttering vægt på, at lærerne har arbejdet med inklusion i almindelige folkeskoler og kender folkeskolen indefra.

Ressourceforbrug: Omfattende arbejde

Skolens praksis er ressourcekrævende, idet den involverer mange aktiviteter i form af elevsamtaler, teammøder, udarbejdelse af elevplaner, planlægning og afholdelse af elevplanskonferencer. Det elevcentrerede arbejde ses som en kerneopgave og beskrives som omfattende arbejde for både team og for ledelse.

Ved indskrivning af nye elever følger desuden et stort administrativt arbejde for skolens sekretær med at samle data fra mange forskellige kilder, for at skabe en fyldestgørende elevmappe. Elevmappen bruges i forbindelse med indplacering af eleven i klassen og udgør grundlaget for det videre arbejde med udarbejdelse af elevplaner og indsatsområder. Elevmappen drøftes med relevante eksterne parter, teamet og ledelsen.

Behov og efterspørgsel: Relevans for almenområdet

Skolen vurderer, at deres systematiske tilgang og indsats vil være relevant de fleste steder både på specialområdet og almenområdet. Argumentet er, at der i øjeblikket sker en stor stigning i antal elever med diagnoser, hvoraf hovedparten skal kunne favnes af den almindelige folkeskole. Skolens tilgang til elevcentreret ledelse og systematik omkring team, elevsamtaler, elevplaner og hurtig handling vil derfor være brugbar for alle.

Oplevelse af resultater: Høj udslusningsprocent og uddannelsesparate elever

Skolen er kendt for en høj udslusningsprocent og for at få eleverne til afgangseksamen og videre i uddannelsesystemet, hvilket skal ses i lyset af, at eleverne er vurderet ikke uddannelsesparate, når de kommer til skolen. Resultaterne tilskrives systematikken kombineret med stærke socialpædagogiske kompetencer og enighed om kerneopgave, hvor den systematiske indsats og brug af data skaber en struktur, hvor medarbejderne arbejder mere målrettet.

3.7 Case 7 – Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune

Nordbakkeskolen ligger i Ringsted Kommune. Det er en mindre skole med 166 elever fra 0. til 6. klasse. En enkelt årgang er tosporet, mens alle andre årgange består af én klasse.

Skolen er udvalgt som case, fordi deres praksis tager udgangspunkt i professionelle læringsfællesskaber og inkluderende læringsmiljøer i deres tilgang til elever med særlige behov. Skolen optræder i VIVEs tidligere kortlægning af evalueringsredskaber til børn med særlige behov.²¹

Boks 3.9 Praksis på Nordbakkeskolen – kort fortalt

Nordbakkeskolen laver trivselsvurderinger af samtlige elever fast to gange årligt. Denne praksis er gældende generelt for folkeskolerne i Ringsted Kommune. Formålet er dels at få øje på de elever, som kræver en særlig indsats, og reagere hurtigt, og dels at få et samlet overblik i teamet på årgangens behov, og hvilke indsatser der givetvis kaldes på. Samtlige elever på en årgang vurderes i årgangsteam til at være i rød, gul eller grøn position. Årgangsteam fungerer som professionelle læringsfællesskaber og mødes fast halvanden time ugentligt.

Opfølgningen for elever med særlige behov foregår i individuelle handleplaner, som indeholder mål, aftaler og ansvarspersoner.

Skolen oplever selv, at trivselsvurderingerne er gavnlige, fordi det også fanger de mindre tydelige elever, som ikke 'fylder' så meget, og fordi det giver et godt billede af den samlede årgang. Derudover oplever de positive konsekvenser for medarbejdertrivslen, fordi de ansatte i højere grad stoler på, at de ikke overser elever i mistrivsel, og at de ved, at der handles på dem.

Indhold af praksis: To årlige trivselsvurderinger af alle elever kombineret med individuelle handleplaner gennemgået systematisk i årgangsteam

Skolens arbejde med elever med særlige behov fokuserer på de to faste, halvårslige trivselsvurderinger, hvor alle elever placeres i enten rød, gul eller grøn trivselsposition. Opfølgningen på de vurderinger – og på progressionen hos elever med særlige behov generelt – foretages i individuelle handleplaner. I såvel trivselsvurderinger som handleplaner er der ikke automatisk indlejret krav til bestemte data, som skal indgå. Det kan således basere sig på forskellige datakilder, men vil i høj grad basere sig på observationer af eleverne og et generelt godt kendskab til dem. Hvad angår trivselsvurderingen, er der specifikt afgrænsede typer af data, i form af de trivselsudsagn, som enten karakteriserer elevens situation eller ej. Men kilden til at besvare disse trivselsudsagn er ikke bundet til konkrete test eller dataindsamlingsredskaber, og det står således den enkelte underviser eller det enkelte team frit for selv at vælge, hvilke data der kvalificerer drøftelsen af trivselsudsagn og placeringen af elever i enten rød, gul eller grøn position.

Deres praksis baseres primært på uformelle læreriagttagelser og et tæt samarbejde i årgangsteam til løbende at følge op på udviklingen hos elever med særlige behov med afsæt i handleplaner. Skolens praksis tager udgangspunkt i PAF (Pædagogisk analyse og forandring), som er en kommunalt udviklet forståelsesmodel med et systemisk afsæt, hvor der er fokus på forældre-samarbejde, relationer og inkluderende læringsmiljøer.

²¹ <https://www.vive.dk/media/pure/12169/2508303>

Elevmålgruppe: Alle elever trivselsvurderes, handleplaner for elever med særlige behov

En del af skolens praksis er målrettet alle elever, men andre dele er målrettet elever med særlige behov. Trivselsvurderingerne foretages for alle elever, mens handleplanerne alene udarbejdes for de elever, hvor der vurderes at være særlige behov.

Organisering: Årgangsteam af både lærere og SFO-pædagoger drøfter trivsel hos alle elever på årgangen

Skolens arbejde med trivselsvurderinger og opfølgninger på elever med særlige behov ligger først og fremmest i årgangsteam, der fungerer som professionelle læringsfællesskaber. Teamsene inkluderer samtlige lærere og pædagoger fra SFO, som arbejder med klasser på årgangen (med undtagelse af idrætslærere). Årgangsteamet mødes halvanden time ugentligt, hvilket er muligt, fordi årgangens idrætsundervisning varetages af andre voksne end de faste teammedlemmer, som derfor kan mødes i dette tidsrum.

Trivselsvurderingerne gennemføres på to af disse teammøder og ligger som en fast del af årshjulet som en bunden aktivitet for teamet. Første trivselsvurdering foretages på et teammøde i oktober eller november og anden gang i marts eller april.²² Det er dog op til det enkelte team at beslutte, hvilken konkret uge de ønsker at gennemføre trivselsvurderingerne.

Der er ingen fastlåste procedurer for, hvem der er ansvarlig for handleplanerne, og for de elever, der har behov for en fokuseret indsats. I stedet vurderes det for hver enkelt elev, hvilken lærer/pædagog der bedst kan varetage denne opgave. Skolen har de bedste erfaringer med at sikre fremdrift ved at tilknytte en vejleder eller leder som tovholder, når det er muligt, som sikrer, at den ansvarlige lærer/pædagog får fulgt op på handleplanen.

Ifølge skolen selv gavner skolens begrænsede størrelse teamsamarbejdet, da den er med til at understøtte hurtig kommunikation og koordination i hverdagen som supplement til de ugentlige møder. Det har tidligere varieret, om skoleleder eller viceskoleleder har deltaget. Fra og med dette skoleår er udgangspunktet, at ledelsen altid deltager.

Faglige tilgange, redskaber og metoder: Rød, gul og grøn trivselsvurdering samt handleplaner

To gange årligt gennemføres trivselsvurderinger i årgangsteam, hvor samtlige elever vurderes og placeres i positionerne rød, gul eller grøn. Der skal udarbejdes handleplaner for elever i gul eller rød position. Trivselsvurderingerne beror på i alt tre redskaber, som hver indeholder forskellige elementer, der bringes i spil på forskellige tidspunkter, men som alle er opbygget efter samme logik:

- Trivselsvurderingsredskab med udsagn (aldersinddelt 6-10 år, 10-13 år og 13-16 år)
- Forberedelses- og overbliksskema (henholdsvis individuel og kollektiv vurdering)
- Refleksionsspørgsmål (egne samt spørgsmål til brug i teamet).

Trivselsvurderingsredskab med udsagn

Redskabet er et tre siders dokument, der indeholder de definitioner på trivsel, som trivselsvurderingerne beror på. Det er udviklet af Ringsted Kommune på baggrund af erfaringer og viden fra forskning om børns trivsel. Redskabet er inddelt, så der er én side til børn og familier i

²² De halvårslige klassekonferencer gennemføres forskudt, op mod jul og op mod sommerferien. Her deltager SFO-pædagoger ikke.

henholdsvis grøn, gul og rød position. Hver side/farveposition indeholder en række trivselsudsagn inden for fire forskellige temaer:

- Psykisk og emotionel trivsel
- Kognitiv trivsel
- Social trivsel
- Fysisk og sansemotorisk trivsel.

Hvert af disse temaer består af mellem tre og syv korte udsagn om barnets trivsel. I Figur 3.14 ses et eksempel på udsagnene fra de to første temaer, "Psykisk og emotionel trivsel" og "Kognitiv trivsel", for børn og familier i gul position.

Figur 3.14 Eksempel fra trivselsvurderingsredskab

Børn og familier i gul position	
Psykisk og emotionel trivsel	<ul style="list-style-type: none">• Barnets trivsel virker skrøbelig eller svigende (sygdom, aktuel hjemmesituation eller lign.)• Barnets glæde og begejstring fremstår nedsat• Barnet udviser usikkerhed på egen formåen• Barnet virker utrygt i nye sammenhæng• Barnet udviser sjældent forskellige følelser
Kognitiv trivsel	<ul style="list-style-type: none">• Barnet udviser begrænset interesse for læring og/eller er svær at motivere• Barnets sproglige udvikling og dialogkompetencer er ikke tilstrækkelige• Barnet har svært ved at koncentrere og fordybe sig i leg eller faglige aktiviteter

Kilde: Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune.




Idéen er, at deltagerne både individuelt og kollektivt på teammødet kan (gen)besøge disse definitioner, og bruge dem til at tale sig til enighed om en given trivselsvurdering, alt imens det sporer samtalen ind på konkrete udtryk for (mis)trivsel og dermed viser vejen for drøftelser af mulige handlinger og tiltag. Skolens oplevelse er, at der skal meget til, for at et barn vurderes at være i en rød position (eksempelvis forhold vedrørende manglende personlig hygiejne, sundhed og omsorg).

Forberedelses- og overbliksskema

Skemaet består af to forskellige skemaer. For hver elev markeres med et 'X' i en af de tre kolonner for rød, gul eller grøn, suppleret af en kommentarkolonne. Et uddrag af begge skemaer – inklusive den forklarende hjælpetekst i toppen af hvert skema – ses i Figur 3.15

Figur 3.15 Eksempel på forberedelses- og overbliksskema

Med udgangspunkt i Trivselsvurderingsskemaet markerer du din oplevelse/vurdering af hvordan hvert enkelt barn i din klasse trives. Sæt ét kryds for hvert barn og notér eventuelt dine iagttagelser i kommentarfeltet. Brug "Egne refleksionsspørgsmål" som inspiration.
Gem det udfyldte skema og medbring det til den fælles refleksion i dit team.

Klasse og dato: Barnets navn:				Udfyldt af: Kommentar:

Overbliksskemaet bruges, når teamet er samlet, og alle forinden har udfyldt forberedelsesskemaet. Børn gennemgås et ad gangen, og alles refleksioner sættes i spil. Brug "Refleksionsspørgsmål til teamet" som inspiration. Markér jeres oplevelse/vurdering af hvordan hvert enkelt barn i klassen trives, efter alles refleksioner har været i spil. Sæt ét kryds for hvert barn.

Klasse og dato: Barnets navn:				Udfyldt af team: Kommentar:

Kilde: Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune.

Forberedelsesskemaet udfyldes på forhånd af den enkelte deltager, og medbringes på teammødet. Overbliksskemaet har samme format, men udfyldes i fællesskab på selve teammødet, hvor de individuelle trivselsvurderinger drøftes. Udgangspunktet er, at deltagerne i teamet når til enighed om én, samlet vurdering. Uenighed skyldes oftest forskelle i vidensniveau om de enkelte elever, hvorfor det afklares i selve samtalen. I få tilfælde kan det besluttes at placere elever 'mellem' to farvepositioner (eksempelvis grøn-gul), hvilket er tilladt, så længe deltagerne er enige.

Refleksionsspørgsmål

Refleksionsspørgsmålene er et kort dokument på to sider, som understøtter trivselsvurderingen. Det består af én side med refleksionsspørgsmål målrettet individuel refleksion hos den enkelte lærer/pædagog og én side med refleksionsspørgsmål målrettet brug i teamet. De er også inddelt i rød, gul og grøn, ligesom der findes forskellige versioner alt efter alder. Et uddrag af begge skemaer ses i Figur 3.16. Øverst ses nogle af refleksionsspørgsmålene målrettet individuel brug til børn vurderet i rød position, nederst ses nogle af teamets refleksionsspørgsmål til børn i gul position.

Figur 3.16 Eksempel på refleksionsspørgsmål

<p>Børn i rød position</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken adfærd og hvilke reaktioner hos barn og forældre gør, at jeg vurderer, at det ikke trives? • I hvilke situationer og sammenhænge er jeg mest bekymret/mindre bekymret? • Hvad bygger jeg min viden på – konkrete tegn hos barnet, hos forældrene eller andet? • Hvad kan vi gøre mere af, så barnet trives bedre? • Hvad kan vi gøre mere af, så udviklings- og læringsmiljøet bliver bedre for barnet?
<p>Børn i gul position</p> <ul style="list-style-type: none"> • I hvilke situationer og sammenhænge ser vi tegn på barnets manglende trivsel? • I hvilke situationer og sammenhænge ser vi tegn på, at barnet trives bedre? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er udviklings- og læringsmiljøet indrettet i disse situationer? - Hvordan er vores relation og kontakt til barnet i disse situationer? - Hvordan er barnets relationer til de andre børn/enkelte andre børn i disse situationer? • Hvad kan vi lære af de situationer og sammenhænge, der fungerer bedre – hvad skal vi derfor gøre mere/mindre af? • Er der mønstre og sammenhænge på tværs af de børn som er beskrevet som værende i gul position? • Hvad ved vi om, hvordan forældrene oplever situationen?

Kilde: Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune.

Skolens erfaring er, at refleksionsspørgsmålene bruges i mindre grad end trivselsudsagnene, fordi deltagerne i forvejen har et så godt og tæt kendskab til alle eleverne. Derfor handler drøftelserne i teamet oftere om konkrete vurderinger og karakteristikker af trivsel ud fra trivselsudsagn (se Figur 3.14).

Handleplan

Hvis en elev har særlige behov eller udfordringer, udarbejdes der en handleplan. Det gælder, uanset om udfordringerne er identificeret via trivselsvurdering eller i det almindelige samarbejde i årgangsteamet. Hvis en elev vurderes at være i en gul eller rød trivselsposition, skal der udarbejdes en handleplan, og når de er i en rød position, skal ledelsen eller en vejleder også inddrages. Handleplanen består overordnet set af tre emner, som kan udfyldes for at beskrive udfordringerne for eleven og fokusere handleplanen. Emnerne består af de tre afsnit problemformulering, hypoteser og idéer. Det står de involverede frit for selv at vælge, hvilke emner der fokuseres på, og i praksis vil det ofte være problemformuleringen – hvor udfordringer, ressourcer og ønsker beskrives hver især – som bruges mest.

En central del af planen er at nedfælde de aftaler, der indgås, så det er tydeligt, hvem der har ansvaret for forskellige tiltag, og hvornår der følges op igen. Ved nye møder opdateres planen fortløbende i samme dokument, så historik og progression fremgår tydeligt.

Figur 3.17 Eksempel på handleplan

Handleplan				
Emne <i>Se evt. inspirationsark</i>	Mål	Tiltag	Tegn <i>Hvordan kan vi se/høre, at vi arbejder os hen mod målet? Hvad skal vi holde øje med?</i>	Ansvarlig
	1.			
	2.			

Kilde: Nordbakkeskolen, Ringsted Kommune.

Implementeringserfaringer: Nødvendigt med ledelsesbesluttet systematik og planer i årshjul

Skolens ledelse iværksatte trivselsvurderingerne, hvilket også indebar en systematik for, hvornår og hvordan opgaven skulle udføres. Skolen har oplevet det som en klar fordel, at ledelsen traf valget og samtidig iværksatte tydelige rammer for udførelsen, herunder at integrere det i skolens årshjul. Uden denne tydelighed er vurderingen, at det ville være blevet nedprioriteret. Oplevelsen blandt de ansatte på skolen var, at der var relativt godt styr på, hvilke elever der havde særlige behov, hvorfor der ikke var behov for yderligere tiltag. Nu er synet på trivselsvurderingerne imidlertid særdeles positivt, da de vurderes at være nødvendige.

Skolen vurderer, at blandt de forskellige redskaber, som understøtter trivselsvurderingerne, er især trivselsvurderingsredskabet med definitioner centralt. De håndfaste og konkrete definitioner og eksempler sikrer, at drøftelserne i teamet handler om substantielle forskelle i opfattelser og kendskab til enkelte elever, og ikke om forskellige forståelser af trivsel eller af selve redskabet. Det er fortsat et opmærksomhedspunkt at sikre, at trivselsvurderingerne omhandler trivsel og ikke bekymring. Det er ifølge skolen instinktivt let at forfalde til bekymringsvurderinger og drøftelser heraf. Bekymringer er relevante og naturlige i drøftelserne af trivsel, men vurderingerne skal først og fremmest indfange teamets opfattelse af elevernes trivsel.

Derudover oplever skolen en bedre systematik om handleplaner og indsatser for enkelte elever, i de tilfælde, hvor der udpeges én bestemt tovholder, eventuelt en støtteperson uden for det konkrete årgangsteam, i form af en person fra ledelsen eller eksempelvis en AKT-lærer. Når årgangsteamet alene står for opfølgningen, er der større risiko for, at hverdagens udfordringer overtager fokus i teamet. Det afgørende er dog ikke, hvilken person der er tovholder, men at det er sat i system i form af konkrete aftaler om opfølgning.

Skolen vurderer selv, at den begrænsede størrelse med kun 166 elever fra 0. til 6. klasse har en positiv betydning for implementeringen af såvel trivselsvurderinger som handleplaner. I forlængelse heraf vurderer skolen, at PAF-modellen, som systemisk afsæt for teamsamarbejde, er afgørende for muligheden for at arbejde på denne måde. Teamsamarbejdet er også med til at mindske behovet for refleksionspunkterne. De kan være givende for arbejdet med trivselsvurderinger, men behovet er delvist imødekommet i forvejen via samarbejdet i læringsfællesskabet. Skolen vurderer selv, at trivselsvurderinger uden de forpligtende team at drøfte dem i vil være en svær øvelse. Andre skoler, der vil lade sig inspirere, bør derfor overveje, hvordan skolestørrelse og egen praksis for pædagogisk samarbejde understøtter eller udfordrer de systematiske trivselsvurderinger.

Kompetencebehov: Ingen særlige individuelle kompetencer, men krav til gruppen

Alle ansatte indgår i forpligtende årgangsteam, der fungerer som professionelle læringsfællesskaber. Det er en del af skolens (og kommunens) vedtagne PAF-model. Og indlejret i denne arbejdsform ligger de primære samarbejdskompetencer, som er nødvendige for at gennemføre trivselsvurderingerne og følge op på elevernes progression på en fornuftig måde. Ifølge skolen er der derfor ikke særlige nødvendige kompetencer, som lærere og pædagoger ikke i forvejen besidder, ud over det fasttømrede teamsamarbejde.

Der peges dog på nødvendigheden af et 'særligt børnesyn', som dels fokuserer på hjælp nu og her, og ikke isoleret leder efter fejl og mangler eller forsøger at placere skyld, og dels er baseret på et godt kendskab til børns udvikling og dynamikker i fællesskabet.

Ressourceforbrug: Halvanden time to gange årligt på trivselsvurdering og halvanden time ugentligt på årgangsteam

Skolen bruger halvanden time ugentligt på møder i årgangsteamet. To af disse møder bruges på trivselsvurderinger. Den samlede vurdering af trivselsvurderingerne er, at det i høj grad er investeringen værd. Derudover kommer tiden til møder med forældre og elever, hvor der er udarbejdet handleplaner.

Behov og efterspørgsel: Stor succes trods manglende efterspørgsel i starten

Skolen oplever generelt et behov for at arbejde målrettet med at sikre både faglig og social trivsel for elever med særlige behov. Et behov, som de dog i vid udstrækning opleves at lykkes med. Som tidligere beskrevet, havde de ansatte ikke en oplevelse af at mangle redskaber eller tiltag, inden trivselsvurderingerne blev indført. Efterfølgende er det dog blevet en fasttømret og efterspurgt del af arbejdet, som endda, ifølge skolen selv, bidrager til, at de ansatte i højere grad tør stole på, at de har identificeret alle børn med trivselsudfordringer.

Oplevelsen er, at de forskellige redskaber bidrager til at sikre fremdrift i opfølgingsarbejdet. Specifikt for de halvårslige trivselsvurderinger gælder det, at de bidrager til at sikre, at ingen elever 'falder igennem' uden at blive opdaget, drøftet, og handlet på hurtigt derefter. Derudover bidrager det til at få et fælles blik på, hvilke særlige behov de enkelte årgange har, og hvordan disse kan sikres. Et fokus, som i sidste ende bør bidrage til trivslen og progressionen hos de enkelte elever på årgangen med særlige behov.

Oplevede resultater: Gode erfaringer med trivselsvurderinger

Skolen har gode erfaringer med de systematiske, halvårslige trivselsvurderinger som en del af skolens generelle arbejde med professionelle læringsfællesskaber. Det fremhæves blandt andet, at det er godt at foretage en systematisk (trivsels)vurdering af alle elever, også de mindre tydelige elever, som ikke 'fylder' så meget. Det vurderes også at have positive konsekvenser for medarbejdertrivslen, idet de ansatte føler sig mere sikre på ikke at have overset behov hos nogen elever. Derudover giver det et godt billede af årgangens trivsel samlet set, som kan drøftes og fastholdes på tværs af personer i årgangstemaet. Der er ikke konkrete data, der underbygger den positive udvikling, men det samlede indtryk på skolen er tydeligt: Det systematiske arbejde med elever med særlige behov – samarbejdet om dem, og med dem og forældre – er blevet markant forbedret i løbet af de sidste 3 til 4 år, hvor mødestrukturer og redskaber er blevet indført og opdateret.

4 Opsamling, anbefalinger og opmærksomhedspunkter

Formålet med projektet har været at kortlægge området professionelle læringsfællesskaber og den samarbejdsbaserede opfølgning på elevers progression med fokus på elever med særlige behov.

Dette kapitel samler først den tværgående viden skabt via erfaringerne fra praksisafdækningen blandt de syv case-skoler og den mere overordnede og sammenfattende viden med de centrale pointer fra forskningen, der er frembragt af litteraturgennemgangen. Dernæst præsenteres en række opmærksomhedspunkter og anbefalinger til skolers videre arbejde med at følge elevers progression gennem læringsfællesskaber.

4.1 Tværgående analyse

Skolerne monitorerer typisk alle elever på samme måde

Praksisafdækningen viser, at målgruppen for skolernes monitorering af elevers faglige og trivselsmæssige udvikling typisk inkluderer alle elever. Monitoreringen af eleverne kan beskrives som 'universel monitorering', hvor samtlige elever følges, vurderes og drøftes i de samme fora og samarbejdskonstellationer, som skolen arbejder i. En generel erfaring er, at skolerne således ikke anvender særlige monitoreringsredskaber eller dataindsamlinger alene målrettet elever med særlige behov i den løbende monitorering. Den universelle monitorering benyttes dog i væsentlig grad til at få overblik over den samlede elevgruppe og til at identificere elever med særlige behov. Det gøres eksempelvis ved at se på de elever, der klarer sig dårligst inden for en bestemt test, prøve eller område. Det gør sig både gældende for faglige test og trivselsmålinger, at den universelle monitorering er med til at give overblikket over den samlede gruppe elever, og hvilke af disse der kunne have behov for en yderligere indsats. Identifikationen af elever med særlige behov kan også afføde anvendelse af yderligere test og dataindsamlinger, eksempelvis til diagnosticering eller afdækning af det faglige niveau inden for et bestemt område. I de tilfælde vil der ofte være tale om enkeltstående test anvendt ad hoc og ikke en yderligere fortløbende, systematisk monitorering.

Denne måde at arbejde med en universel monitorering af elevers udvikling afspejler de principper, som Response to Intervention foreskriver (jf. afsnit 2.3). I praksisafdækningen finder vi således først og fremmest eksempler på jævnlige systematiske screeninger af alle elever (tier 1)²³, mens der i visse tilfælde følges op med flere og andre målinger blandt de elever, der har behov for yderligere faglig støtte (tier 2 og 3). Det vil sige, at den konkrete praksis, der karakteriserer læringsfællesskaberne i praksisafdækningen, i lidt mindre grad fokuserer på koblingen til konkrete, hensigtsmæssige indsatser og oftest ikke følger direkte op på resultatet af den enkelte elevs indsats. Opfølgningen i læringsfællesskabet sker typisk med udgangspunkt i den universelle monitorering. Den specifikke kobling til indsatsen og vurderingen af resultatet placeres nogle gange i andre fora og er sjældent baseret på klare, intensive interventioner og yderligere systematisk opfølgning på elevens progression som følge af indsatsen. Tier 3 består i litteraturen af tre elementer: En intensiv evidensbaseret intervention, monitorering af elevens progression 1-2 gange ugentligt og en individualiseret vurdering efter behov. Alle tre elementer kan delvist genfindes på nogle af de syv case-skoler, men der arbejdes ikke

²³ Denne screening og opfølgning på elevernes generelle progression indgår også i mange tilfælde i skolernes dokumentationsforpligtelse iht. folkeskoleloven.

med alle tre aspekter samtidigt i de professionelle læringsfællesskaber, på en måde som stemmer overens med beskrivelsen i Response to Intervention-litteraturen. Vi ser således ikke i praksis den samme grad af systematik med hensyn til hyppigheden af målinger og heller ikke så snævert et fokus på den faglige progression, som principperne i Response to Intervention typisk foreskriver.

I praksisafdækningen ser vi, at de elever, der har brug for en ekstra faglig indsats, i nogle tilfælde følges i andre fora og læringsfællesskaber, men deres udvikling følges fortsat primært via den universelle monitorering. Den universelle monitorering fungerer således som en slags backup, hvor alle elever indgår, men der holdes ekstra øje med de elever, hvis særlige behov i forvejen var identificeret, og for hvem der er særlige indsatser i gang. Dette gælder for samtlige skoler i praksisafdækningen med undtagelse af Nyborg Heldagsskole, der som specialskole kun har elever i målgruppen med særlige behov, men hvor praksis også kan beskrives som universel, da der ikke arbejdes med undergrupper af elever inden for den almindelige praksis.

Skoleledelserne spiller en central rolle i organisering af læringsfællesskaberne

I litteraturkortlægningen ser vi, at skoleledelsen er central på flere måder. Det ser vi ligeledes på tværs af samtlige cases, hvor ledelsen – på forskellige måder – men i alle tilfælde spiller en afgørende rolle. I praksisafdækningen ser vi netop, hvordan der i flere tilfælde har været en stærk ledelsesmæssig tilgang til samarbejdet, hvor ledelsen er 'gået forrest' – ikke kun i udviklingen og implementeringen af samarbejdet – men også løbende i det videre arbejde. Dette ledelsesmæssige engagement gælder både i forhold til, hvordan samarbejdet grundlæggende skal se ud, og – ligeså vigtigt – i kommunikationen om, hvorfor det er nødvendigt.

Måltrettet organisering af hjælpesystemer såsom årshjul

Fra praksisafdækningen ses flere eksempler på, at skolens årshjul vurderes at være uundværligt for at kunne opretholde samarbejdet i en ellers travl hverdag på skolen. Brugen af årshjulet kommer imidlertid til udtryk på flere forskellige måder på skolerne, og der findes således ikke kun én model. I case 2 er der eksempelvis et regulært test-årshjul, som sikrer, at de nødvendige test og prøver gennemføres, da de er nødvendige for det egentlige arbejde med opfølgning i læringsfællesskaber. I case 1 er årshjulet fælles på tværs af klasser, så lærere kan mødes og sammenligne faglige niveauer. Og i case 4 er fagene lagt synkront, så indsatser kan målrettes fagene, og lærerne kan mødes og drøfte på tværs uden for timerne.

Fokus på, hvad man drøfter i hvilke fora

Fra praksisafdækningen kan vi se, at flere skoler oplever at have succes med forskellige måder at samle eller dele drøftelserne af progression på forskellige områder. De fleste skoler har samlet drøftelserne, så de har ét forum, hvori de drøfter alle de faglige områder såvel som trivsel på elevniveau. Men der er også skoler, der arbejder med separate fora og læringsfællesskaber, der tager sig af hvert sit område. Det er eksempelvis case 2, der arbejder med ét forum til dansk, ét til matematik og ét til trivsel. Case 1 har som udskolingsskole store fagteam med mange faglærere. Vi kan ikke på baggrund af litteraturen eller erfaringerne fra de syv skoler pege på, om en model med ét eller flere fora er bedst. Praksis er på de fleste af skolerne lokalt forankret og udviklet, mens der i case 5 er tale om en praksis, som er gældende for *alle* folkeskolerne i kommunen, og hvor den konkrete tilgang er baseret på en kommunalt forankret praksis.

Løbende evaluering og opfølgning på egen praksis og organisering

Litteraturkortlægningen viser, at skoleledelsen bør sikre, at der løbende evalueres og følges op på arbejdet med professionelle læringsfællesskaber. Det bidrager til, at ændringer opretholdes, og at der løbende laves justeringer og forbedringer af praksis. I praksisafdækningen kan vi imidlertid se, at det ikke nødvendigvis er skoleledelsen selv, der er med til at evaluere og følge op. Afdækningen viser, at det afgørende er, at denne opgave udføres i de enkelte læringsfællesskaber, hvor elevernes progression drøftes. I case 5 er det eksempelvis vejlederne, som har en klar rolle i at følge op på arbejdet i de lokale professionelle læringsfællesskaber²⁴.

Tydelig beskrivelse af, hvad man ønsker at måle, og hvorfor

Kortlægningen af litteraturen viser, at det er vigtigt med en tydelig beskrivelse af, hvad man ønsker at måle samt formålet med målingen. Eksemplerne fra praksisafdækningen viser, at nogle skoler tydeligt beskriver, at de er interesserede i at måle resultater inden for specifikke områder, fx case 1 og 7, mens andre, ligeledes tydelige, snarere er interesserede i et bredere blik på elevernes faglige, trivselsmæssige og alsidige udvikling, fx case 3 og 5. I førstnævnte cases fokuseres derfor henholdsvis på faglige kompetencer relateret til afgangsprøverne i dansk og matematik og på trivsel, mens de sidstnævnte cases derimod inddrager et mere alsidigt udvalg af data, som både ser på faglige kompetencer, fravær og læringsparathed og en helhedsvurdering af elevens faglige og sociale udviklingsniveau. Med skolernes tilvalg af bestemte områder følger også et naturligt fravalg af andre områder, som man enten ikke opnår samme viden om, eller må følge i andre fora.

Der er stor variation i forhold til, hvilke data man vælger at bruge

Et opmærksomhedspunkt på tværs af praksisafdækningen er, at det ikke er de samme datakilder, som går igen. Der er i stedet tale om stor forskel i, hvilke datakilder den enkelte skole har valgt at anvende og har gode erfaringer med. Nogle skoler bruger prøvesæt fra afgangsprøverne (fx case 1), andre bruger de nationale test (fx case 4), andre bruger forskellige trivselsmålinger (fx case 5 og 7), mens flere også anvender mere kvalitative vurderinger og observationer i deres monitorering eventuelt i kombination med kvantitative data (fx case 2, 3 og 6). Det er med andre ord ikke selve datakilden alene, der afgør, at der hersker et godt læringsfællesskab, eller at skolen oplever, at deres praksis er værdifuld for elever med særlige behov.

Også i den internationale litteratur er det tydeligt, at brugen af konkrete data adskiller sig mellem skoler – ofte er fokus på læsning og på matematik, men kilderne til data om elevens faglige progression på disse læringsområder er mangeartede og kan variere fra nationale eller specifikke testdata til karakterer eller andre og eventuelt kvalitative måder at vurdere elevernes niveau på. Et andet mønster i litteraturen afdækker, at elevernes trivselsmæssige eller alsidige udvikling sjældnere monitoreres end deres rent faglige progression, ligesom kvalitative data sjældnere bruges end de mere kvantitative. Der er imidlertid tendenser – ikke mindst i Danmark – til en udvikling i retning af et bredere og mere nuanceret datagrundlag.

Læringsfællesskaberne rummer kompetencerne til at tolke data

Der ses på tværs af både litteraturkortlægningen og praksisafdækningen gode eksempler på, at læringsfællesskaberne bidrager til at udvikle og fastholde kompetencerne i tolkning af data, eksempelvis gennem inddragelse af faglige vejledere med særlige kompetencer i tolkning af data, eller gennem en fast systematik, der inddrager data på en anvendelig måde. I flere af praksiseksemplerne præsenteres data på en relativt simpel måde, der ikke kræver særlige

²⁴ Der er i praksisafdækningen også flere eksempler på det forhold, at skoleledelsen ikke fungerer fuldstændigt selvstændigt, men som en del af en kommunal forvaltning. Skoleledelsen har også en ledelse, som de er ansvarlige for.

kompetencer i afkodningen af data, fx case 1 og 3, men som dog kræver en metodik og kultur, hvor man analyserer data i fællesskab.

Udvælgelse og udvikling af data

Skoler fra praksisafdækningen, der selv har udviklet deres redskaber og metoder, understreger, at inspiration og viden udefra er godt, men at selve udviklingen af redskaber eller praksis, samt udvælgelsen af, hvilke konkrete data der skal indgå, skal forankres lokalt. Denne forankring er medvirkende til at gøre praksis solid og lokalt accepteret og anerkendt, hvilket blandt andet ses på de skoler, som har været en del af Program for elevløft, jf. case 1 og 4.

Ved udvikling af egne redskaber og metoder til monitorering af elevernes udvikling, er det centralt at være opmærksom på, at det er tidskrævende og kræver ressourcer. Det ses både i litteraturgennemgangen og i de syv cases. Men i de tilfælde, hvor ressourcerne har været til stede, og hvor tildeling af de rette ressourcer er gået hånd i hånd med en konstruktiv proces, har man flere steder udviklet redskaber, som bidrager til gennemsigtighed og overblik på tværs af fagprofessionelle og elevgrupper. Eksemplerne fra praksis illustrerer desuden, at der med hensyn til valg af organisering eller valg af datakilder er mange forskellige veje at gå, og at der ikke er én vej, som nødvendigvis giver det fulde overblik inden for alle tænkelige interessante felter, såsom forskellige fag, trivsel, progression mv. I stedet viser afdækningen snarere, at der er mange veje til at få et bedre overblik over elevers progression i et læringsfællesskab.

It-systemer samt andre tekniske forhold kan understøtte arbejdet (eller kan udgøre en barriere)

Litteraturen fremhæver, at tekniske forhold og it-systemer kan have indflydelse på de fagprofessionelles muligheder for at bruge og fortolke data, og at tekniske udfordringer i visse tilfælde udgør en barriere, og at udviklingen af de rette understøttende systemer og opbygningen af datakapacitet kræver tid og ressourcer. Særligt koblingen af flere typer af elevdata kan være en udfordring – en kobling der netop fremhæves som en vigtig forudsætning for succesfuld monitorering af elevers progression.

I praksisafdækningen anvendes i mange tilfælde relativt enkle datavisninger, fx ved hjælp af figurer (som i case 3) eller som skemaer eller andre former for oversigter skabt i Excel-ark (som i case 1), som skolerne selv har været med til at udvikle. Denne brug af data kræver således ikke særlige it-systemer eller tekniske ressourcer.

Implementering tager tid

Fra praksisafdækning ses flere eksempler, hvor skolerne beskriver, at det har taget 2-3 år at komme frem til det stadie, de er på i dag. Og at det ikke nødvendigvis er slutmålet for skolen. Eksempelvis beskrives det i case 1, at der er tale om en løbende proces, hvor man undervejs har justeret indhold og praksis, efterhånden som man har fået nye erfaringer. Flertallet af de præsenterede cases beskriver denne proces som løbende og i rullende bølger, hvor man må prøve sig frem.

Etablering og opstart af en ny praksis har de fleste steder været forbundet med en oplevelse af et behov for forandring samt en inspirationskilde til udvikling af egen praksis. Eksempelvis har flere skoler brugt deltagelse i Program for elevløft som anledningen og inspiration til udvikling af ny lokal praksis, fx case 1, 4 og 5. I forbindelse med implementering af ny praksis kan det derfor være værdifuldt med konkrete inspirationskilder, som man kan lære af, eller som fungerer som en slags kickoff.

Ledelsen spiller også en rolle i implementeringen

På to af skolerne, case 1 og case 3, har ledelsen banet vejen og skabt plads til, at de centrale medarbejdere har frihed til at vælge deres metode, udvikle deres redskab og organisering af læringsfællesskabet. Flere skoler fra praksisafdækningen lægger også vægt på, at skoleledelsen betegner den nye praksis som en bunden opgave for medarbejderne, og giver dermed mulighed for, at etableringen af den nye praksis kan bundfælde sig, som eksempelvis i case 4, 5 og 7. Tilsvarende viser litteraturkortlægningen, at det fremmer udviklingen af professionelle læringsfællesskaber, når skolens ledelse viser en tydelig retning og forventning til medarbejderne i forbindelse med udviklingen af den nye praksis.

At arbejde samarbejdsbaseret om progression for elever med særlige behov kræver både faglige og personlige kompetencer hos underviserne

Den generelle indsigt fra litteraturen er, at der er behov for at støtte og udvikle lærernes kompetencer ud i data-literacy. Det dækker over evnen til at forstå og bruge data på en måde, som gavner samarbejdet om elevernes progression. Fra praksisafdækningen på de syv case-skoler ser vi i case 2 eksempelvis, at det er vigtigt for medarbejderne at kunne se meningen med data, hvilket dermed taler ind i både forståelse og brug af data, ligesom der også peges på konkrete, analytiske datakompetencer for at kunne indgå i samarbejdet.

Case 3 er et eksempel på en fusioneret skole, hvor arbejdet med dataforståelse og korrekt brug af data har været et centralt element i kompetenceudviklingen. Vi ser imidlertid også, at det ikke på alle skoler opleves som nødvendigt. Case 1, 5, 6 og 7 er alle eksempler på, at det er den systematiske tilrettelæggelse af samarbejdet og redskaberne og ikke egentlige data-literacy-kompetencer, som har været nødvendigt. Derfor er det et relevant opmærksomhedspunkt at afklare, hvad det konkrete, lokale behov er, for at støtte og udvikle lærernes kompetencer udi data-literacy.

Det kan være nødvendigt at opdyrke samarbejdskompetencer

Samarbejdskompetencer er et relevant opmærksomhedspunkt i det videre arbejde med opfølgning på elevprogression for elever med særlige behov. I litteraturen genfindes adskillige negative eksempler på situationer og scenarier, som er ødelæggende for samarbejdet, herunder modstand mod den nye praksis, spænding mellem kollegialitet og autonomi, øget arbejdsbyrde og social loafing. I praksisafdækningen bekræfter flere case-skoler, at samarbejdskompetencer er afgørende. I flere tilfælde er oplevelsen dog, at medarbejderne i forvejen har de nødvendige samarbejdskompetencer, hvorfor skolen ikke har arbejdet målrettet med opkvalificering på dette område. Det betyder ikke, at skolerne oplever samarbejdskompetencer som unødvendige, men at de i udgangspunktet opleves som tilstrækkelige for lige nøjagtigt den samarbejdspraksis, som skolen iværksætter. I case 4 er der arbejdet målrettet med samarbejdskompetencer, dog ikke fordi de oplevede at have dårlige samarbejdskompetencer, men fordi man anså disse kompetencer for vigtige og derfor ønskede at udvikle og styrke dem.

Fra praksisafdækningen ser vi endvidere, at samarbejdskompetencer kan komme til udtryk på andre måder. I case 5 fremhæves vejlederkompetencer, i case 6 fremhæves samarbejdet med eksterne aktører som krævende, og i case 7 er det et særligt børnesyn, der fremhæves. Det er alle eksempler på kompetencer, som bredt set kan relateres til samarbejdskompetencer, men som ikke kun vedrører teamsamarbejdet internt i for eksempel det enkelte klasseteam.

Flere af case-skolerne har deltaget i Program for elevløft, der var karakteriseret af en særlig og målrettet indsats med ekstern støtte fra læringskonsulenterne. Uanset hvordan nye tiltag på en skole iværksættes og støttes, vil der ofte være forskel mellem prioriteringen og ressourcerne

i starten af en udviklingsperiode og efterfølgende under den almindelige drift. I den forbindelse kan det være nødvendigt at være opmærksom på, hvordan kompetencer vedligeholdes, når opstartsperioden er gennemført. Det kommer eksempelvis til udtryk i case 4, hvor der er opmærksomhed på vedligeholdelse efter et positivt forløb med både intern og eksternt leveret støtte og sparring.

Det kræver ressourcer at udvikle og etablere et læringsfællesskab

Eksemplerne fra praksis viser, at på skoler, hvor læringsfællesskabet, og redskaberne forbundet hermed, er udviklet fra bunden, har det krævet flere ressourcer i de første år, særligt i udviklingsfasen, at etablere en ny praksis, end det har krævet efterfølgende at drifte den nye praksis. Eksempelvis beskrives det i case 1, at faste timer afsat til udviklingen hver måned har været værdifuldt, og at der efter 3 år i dag er behov for et væsentligt mindre timetal til at fortsat fokusere og udvikle deres praksis.

Blandt eksemplerne fra praksis understreges også, at der ikke er tale om ét bestemt niveau for tildeling af ressourcer til at understøtte praksis, men i stedet en lokalt tilpasset form og plan. I case 4 har man skemalagt fagene synkront, så der undervises i de samme fag samtidig på tværs af klasserne. Det er med til at muliggøre indsatser målrettet faget, samtidig med at det er med til at sikre, at faglærerne har mulighed for at drøfte emner med hinanden. I case 1 er årshjulet lagt fælles på tværs af klasser, hvilket ligeledes muliggør, at man kan mødes på tværs og sammenligne faglige niveauer på tværs af klasserne, da eleverne har været igennem samme faglige stof.

4.2 Opmærksomhedspunkter og anbefalinger

Med afsæt i den opnåede viden fra litteraturkortlægningen og praksisafdækningen har VIVE udarbejdet en række handlingsrettede anbefalinger og opmærksomhedspunkter målrettet skolers fremtidige indsats og arbejde. Opmærksomhedspunkter og anbefalinger kan anvendes til udvikling og kvalificering af en eller flere konkrete modeller for fagprofessionelles samarbejde om datainformeret opfølgning på elevers faglige og trivselsmæssige progression.

Kapitlet er inddelt i følgende temaer, der anvendes i afsnit 2.6 i litteraturgennemgangen og er gennemgående for case-beskrivelserne:

- Elevmålgruppe
- Organisering
- Faglige tilgange, redskaber og metoder
- Implementering af praksisforandring
- Kompetencebehov
- Ressourceforbrug.

Under hvert tema opsummeres og beskrives de udarbejdede opmærksomhedspunkter og anbefalinger kort. Punkterne bør læses som pejlemærker og opmærksomhedspunkter taget bredt fra litteraturen og praksis, som viser variationen og kan inspirere, give viden og input til skolers videre samarbejdsbaserede opfølgning af elevers progression gennem professionelle læringsfællesskaber. VIVE har i forbindelse med dette projekt også udgivet et inspirationskatalog, som giver konkrete eksempler på, hvordan skolerne fra case-undersøgelsen har arbejdet med dette.

Elevmålgruppe

Tydeliggør anvendelsesformål for skolens monitorering af elevers progression

De fleste skoler anvender den samme monitorering af alle elever. Men der er forskel på, om monitoreringen primært anvendes til at identificere elever med særlige behov, eller om den også anvendes til at justere og tilrettelægge undervisningen, samt om den bruges til at følge målrettede indsatsers virkning på de elever, der er blevet identificeret. Sidstnævnte anvendelsesmåde anbefales i høj grad af litteraturen om både professionelle læringsfællesskaber og Response to Intervention, hvor et centralt element er, at undervisningen kontinuerligt tilpasses og forbedres ved hjælp af den viden, der opnås fra monitoreringen af elevers progression.

Afgrænsningen af målgruppen for monitoreringen af elevers progression bør indgå som et opmærksomhedspunkt, så det bliver tydeligt, om monitoreringen har fokus på alle elever eller på en mindre gruppe af elever. Sammen med en tydeliggørelse af, hvad monitoreringen skal anvendes til – og hvad den ikke skal anvendes til – vil det være med til at understøtte, at eleverne får en mere målrettet undervisning, og at man ikke ubevidst undlader at drøfte bestemte elevgrupper eller ubevist 'glemmer' at koble identifikationen af en elevs særlige behov til en indsats, der har til formål at adressere dette behov.

Screening og løbende monitorering af alle elever kan anvendes til at identificere elevers særlige behov eller til at vurdere særlige udfordringer i specifikke fag, på bestemte klassetrin, eller hos enkeltelever. Monitoreringen bør i tillæg til identifikation anvendes til at drøfte disse behov og ikke mindst at agere på dem i form af justering og tilpasning af undervisningen, særlige faglige tiltag eller konkrete målrettede indsatser. Endelig bør der følges op på, om indsatserne har haft den ønskede virkning (jf. også temaet om organisering).

Vær opmærksom på, at valget af måleredskaber og data påvirker, hvilken målgruppe der er i fokus

I skolers udvikling af en monitoreringspraksis bør der være en kontinuerlig opmærksomhed på, at valget af målingsredskab og de data, der anvendes i monitoreringen af elever, også afgør, hvilken målgruppe der er i fokus. De data, der indsamles, afgør således, hvilke behov der sættes fokus på, og dermed, hvilke grupper af elever eller enkeltelever man ser eller måske overser. Dette gælder både målinger af elevers trivsel og målinger af elevers niveau inden for specifikke fag eller fagområder: Hvis man eksempelvis sætter fokus på monitoreringen inden for læsning, risikerer det, at man ikke fanger elever med særlige behov inden for stavning. Tilsvarende, hvis man fokuserer alene på elevernes faglige niveau, overser man måske elevernes trivselsmæssige behov.

Det er ikke muligt at have fokus på alting, men opmærksomhedspunktet her handler om, at man træffer sine valg på et oplyst og gennemsigtigt grundlag, så man ikke tror, at man monitorerer noget andet, end det man reelt gør.

Desuden sætter valget af måleredskaber og data retningen for, hvilke faglige indsatser der efterfølgende kan iværksættes til at løfte elevernes niveau. Skolen bør sikre, at det er muligt at igangsætte handlinger på baggrund af de data om eleverne, der indsamles, således at monitoreringen ikke blot anvendes til refleksion, men også til at justere og forbedre undervisningen til gavn for eleverne (jf. også anbefalingen om at tydeliggøre, hvad monitoreringen anvendes til).

Organisering

Skoleledelsen har en afgørende rolle for organisering og rammesætning af praksis

Skoleledelsen på den enkelte skoler spiller en afgørende rolle for at sikre en funktionel organisering og en forankring af en god praksis. Derfor er det centralt at være opmærksom på, hvordan man som skole-, afdelings- eller pædagogisk leder kan påvirke skoles organisering af professionelle læringsfællesskaber. Skoleledelsens rolle er uomgængelig, hvis ambitionerne om at samarbejde om opfølgning på elevernes faglige progression og trivselsmæssige udvikling ud fra data, skal indfris. Det gælder særligt angående organiseringen af dette samarbejde. Derfor er der også en række anbefalinger og opmærksomhedspunkter til det videre arbejde, der angår skoleledelsen.

Skoleledelsen skal understøtte administrativt og praktisk

Skoleledelsen skal først og fremmest rammesætte, hvordan de fagprofessionelles samarbejde helt grundæggende skal fungere, samt angive de overordnede forventninger til, i hvilken retning skolens arbejde skal bevæge sig. Det skal kort sagt være tydeligt for alle medarbejdere, hvordan ledelsen forventer, at de fagprofessionelle arbejder på skolen med opfølgning på elevernes progression. Skoleledelsen bør fokusere på at skabe gode rammebetingelser for etablering og drift af læringsfællesskaberne, herunder tid og ressourcer og deltagernes rammer for arbejdet.

Skoleledelsen skal ikke kun sikre den grundlæggende forståelse for 'samarbejdsmodellen' på skolen, men bør også understøtte den rent administrativt og praktisk. Ledelsen skal kort sagt sikre rammerne, der gør det muligt for medarbejderne at efterleve visionerne om samarbejdsbaseret opfølgning. Denne anbefaling kommer meget stærkt til udtryk i praksisafdækningen, idet samtlige skoler har en tydelig organisering af samarbejdet. På samme måde viser litteraturen, at denne administrative og praktiske understøttelse er essentiel for professionelle læringsfællesskabers succes. Det er også inden for disse rammer, at ledelsen sikrer, at kompetencebehovet afdækkes, og at de nødvendige kompetencer hos de fagprofessionelle udvikles og styrkes.

Skoleledelsen skal bidrage til at arbejde med kulturen og holdningerne på skolen

Administrative arbejdsgange og teknisk understøttelse er nødvendigt, men er ikke tilstrækkeligt i sig selv for at sikre et godt samarbejde om elevernes progression. Det er også nødvendigt, at skoleledelsen bidrager til at arbejde med kulturen og holdningerne på skolen. Der er flere måder, hvorpå kulturen og holdningerne understøtter samarbejdet. Skoleledelsen skal sikre, at data og de forskellige redskaber ikke opleves som kontroltiltag over for den enkelte lærer, men som et fælles tredje, der har elevernes læring i centrum. Der skal skabes og opretholdes en 'datainformeret kultur', hvor refleksion over egen undervisning er central. Derudover viser både praksisafdækningen og litteraturen, at det er fremmende, at arbejdet foregår i en kultur præget af professionel tillid og gensidig respekt, hvor det er i orden at fejle, når nye tiltag afprøves.

Skoleledelsen bør tage ansvar for løbende evaluering og opfølgning

Det anbefales, at man løbende evaluerer og følger op på det professionelle læringsfællesskabs praksis for at sikre, at man opretholder de ændringer, man har sat i værk, samt løbende justerer og forbedrer undervisningspraksissen.

Anbefalingen betyder ikke nødvendigvis, at det er ledelsens opgave at udføre denne evaluering, men ledelsen bør sikre, at den gennemføres.

Overvej muligheden for lokalt at samle eller dele drøftelserne af elevernes progression i ét eller flere fora

Man kan organisere sin skoles professionelle læringsfællesskaber på forskellige måder. Man kan eksempelvis vælge, at man drøfter enkelte områder separat (fx ét fora med fokus på matematik), eller flere områder samlet (fx en kombination af faglige og trivselsmæssige data). Tilsvarende kan man også vælge at organisere sig med få fora, der drøfter elevernes progression, eller flere fora, der drøfter forskellige aspekter.

Man bør overveje, hvilken organisering der er hensigtsmæssig på den enkelte skole. Dette valg kan blandt andet afhænge af, hvilke organisatoriske fællesskaber der i forvejen eksisterer, eller skal oprettes til formålet, samt af andre overvejelser om, hvordan tid og ressourcer bedst udnyttes på den enkelte skole.

Brugen af forskellige årshjul som understøttelse i skolens arbejde

Fælles årshjul og synkronisering på tværs af klasser kan i mange tilfælde bidrage til at understøtte arbejdet i professionelle læringsfællesskaber, fordi det kan give et godt overblik og skabe en tydelig fælles struktur og systematik for arbejdet. Årshjulet kan således med fordel tænkes ind i planlægningen af samarbejdet på en måde, som giver mening og værdi på den enkelte skole. Eksempelvis kan årshjulet anvendes til at planlægge undervisning, test og indsatser på tværs af klasser og klassetrin. Man kan overveje, om alle klasser på samme klassetrin skal undervises i samme fag samtidig for at øge muligheden for at mødes på tværs af klasser, eller om man skal synkronisere undervisnings- og testplanen, så det bliver nemmere at monitorere og sammenligne elevernes udvikling på tværs af klasser – og dermed øge grundlaget for sparring fagprofessionelle imellem.

Faglige tilgange, redskaber og metoder

Det er vigtigt at afklare, hvad man ønsker at monitorere og hvorfor

En klar beskrivelse eller forståelse af, hvad det er, man præcist ønsker at måle og hvorfor, er centralt, for at monitorering af elevers progression kan fungere som et konstruktivt redskab. Ud fra et anvendelsesorienteret synspunkt, gør denne klare forståelse læringsfællesskabet mere målrettet, og ud fra et kommunikativt synspunkt, bidrager det til forståelsen, når man skal forklare andre, hvad det er man gør.

En måling bør desuden anvendes til dens rette formål, hvad enten det er at identificere elever med særlige udfordringer eller at følge elevers progression over tid, og hvad enten man ønsker at fokusere på et enkelt fag- eller udviklingsområde eller på et mere overordnet niveau. Uanset dette, er det vigtigt, at man har en forståelse for, hvad data er, og hvordan det kan bidrage, sådan som også flere kilder i litteraturen fremhæver (jf. også anbefalingerne om elevmålgruppe).

Man bør i den forbindelse også være opmærksom på, hvilken grad af kompleksitet eller forenkling af data der anvendes, således at detaljeringsgraden stemmer overens med, hvordan data efterfølgende ønskes anvendt. Hvis meget overordnede eller forenklede mål vises om elevens progression, kan det være svært at anvende dem som konkret handlingsanvisende. Omvendt kan meget specifikke data ikke sige noget om elevens samlede niveau og kan være vanskeligere at overskue.

Tilstedeværelsen af data er ikke nok – det kræver kompetencer at forstå og bruge data til forbedring af praksis, og det kræver en udviklet datakultur

Pålidelig data er vigtigt. Men det er ikke data alene, der gør, at et læringsfællesskab er godt eller ej. Vær derfor opmærksom på, om de rette kompetence er til stede blandt de fagprofessionelle til at tolke og oversætte data til viden og handling. Det kan eksempelvis være en fordel med tilstedeværelsen af faglige vejledere, der har særlige kompetencer til at anvende og tolke på data, eller at fællesskabet tilsammen udgør en databaseret kultur, der kan udvinde den viden, som data besidder. Det er et ledelsesansvar at sikre, at de rette kompetencer er til stede.

Læringsfællesskaberne er med til at udtrykke skolernes datakultur. Og stærke, professionelle læringsfællesskaber er med til at udvikle og sikre kompetencer til at tolke og anvende data. Det ses gennem det arbejde, der er knyttet til fortolkning af data og læring herfra.

Medinddragelse af de fagprofessionelle i udviklingen og udvælgelsen af data

Den fagprofessionelles inddragelse i udviklingen og udvælgelsen af data er understøttende for, at der eksisterer en fælles forståelse for, og et medejerskab af, skolens praksis. Det er desuden centralt for den videre brug af de indsamlede data, at der er enighed om formålet med at anvende dem og om den konkrete videre anvendelse. Hvis den viden om elevernes progression, der indsamles, skal anvendes til efterfølgende tilpasning eller justeringer af undervisningen, er det således nødvendigt, at underviserne bidrager til at udvælge de bedst egnede data til dette formål.

Implementering

Udvis tålmodighed – det tager tid at implementere et velfungerende, professionelt læringsfællesskab og ændre vaner og praksis

At ændre sin praksis og implementere et professionelt læringsfællesskab tager tid. Det er derfor nødvendigt, at man udviser tålmodighed og vedholdenhed, når man først har taget skridtet i retning af en praksisændring. Det tager nemlig både tid og kræfter at udvikle en ny praksis, at implementere den i organisationen og efterfølgende at fastholde fokus på den ny praksis.

På lignende vis, er det vigtigt at huske, at udviklingen ikke er afsluttet, fordi man har fundet frem til en praksis, som man oplever som gavnlige. Der kræves opmærksomhed kontinuerligt for at fastholde gavnlige elementer af praksis og løbende videreudvikling eller udskiftning af delelementer. Dette kontinuerlige fokus på tilpasning og udvikling fremhæves i litteraturen som et kendetegnende element i det professionelle læringsfællesskab.

Tag så vidt muligt højde for den lokale kontekst

På de fleste skoler vil der være lokale forhold, som potentielt fremmer eller hæmmer implementering af et læringsfællesskab. Det anbefales, at man så vidt muligt tager højde for lokale forhold, som påvirker implementeringen af en ny praksis for professionelle læringsfællesskaber.

Det kan både være forhold, som hæmmer implementeringen og forhold, der fremmer den. Det er vanskeligt at tegne et fuldt billede af, hvilke forhold der potentielt kan gøre sig gældende lokalt, hvorfor det er væsentligt at understrege, at der ikke findes en 'one-size-fits-all'-tilgang eller liste over forhold, som man bør forholde sig til. Eksempler på forhold, der typisk kan påvirke implementering, er organisationens og ledelsens opmærksomhed og fokus, tilgængelige eller begrænsede ressourcer, elevsammensætningen på skolen, motivation og kommunikation

mellem skolens ledelse og medarbejderne samt efterspørgsel og behov for de pågældende praksisændringer på og uden for skolen.

I forbindelse med den lokale kontekst bør skolens tekniske forhold og it-systemer også medtænkes, da disse forhold kan have indflydelse på de fagprofessionelles muligheder for at bruge og fortolke data.

Ledelsen spiller også en central rolle i implementering

Ledelsen har en central rolle i implementeringen af enhver ny praksis. Det være sig både i forhold til at skabe en datainformeret kultur på skolen, at oparbejde en infrastruktur, der kan facilitere praksis samt støtte (udviklings)arbejdet og at vise en tydelig retning og forventning.

Der er forskelle på tværs af skoler, men generelt kan det anbefales, at skoleledelserne er tydelige i deres forventninger og giver understøttelse efter behov. På nogle skoler vil det givetvis være fordelagtigt, at ledelsen er en centralt engageret part i udviklingen og implementeringen, mens der på andre skoler i højere grad er behov for, at ledelsen baner vejen og skaber plads til, at de centrale medarbejdere har metodefrihed til at udvikle den ny praksis.

Kompetencebehov

At arbejde samarbejdsbaseret om progression for elever med særlige behov kræver både faglige og personlige kompetencer hos underviserne

Det kræver både faglige og personlige kompetencer at kunne indgå i et professionelt læringsfællesskab. Der vil i mange tilfælde være et behov for at støtte og udvikle lærernes kompetencer udi data-literacy: Det vil sige evnen til at forstå og bruge data på en måde, som gavner samarbejdet om elevernes progression.

Det konkrete faglige kompetencebehov afhænger desuden af skolens lokale kontekst og kompetenceprofil, ligesom det afhænger af de redskaber, der anvendes til at monitorere elevens progression. Visse redskaber er komplekse og kræver stærke dataanalytiske egenskaber, mens andre og mere enkle eller intuitive redskaber er anvendelige også uden sådanne kompetencer.

Ligeledes er der i et professionelt læringsfællesskab behov for stærke samarbejdskompetencer. Sådanne kompetencer er med til at styrke visionen om, at deltagerne i det professionelle læringsfællesskab ikke blot har et individuelt ansvar, men også et fælles ansvar for at forbedre elevernes læringsmuligheder, sådan som det fremhæves af litteraturen.

I forbindelse med vurderingen af kompetencebehovet bør man desuden være opmærksom på, hvordan kompetencerne vedligeholdes og styrkes over tid.

Ressourceforbrug

Vigtigt at afsætte (rigelig) tid til arbejdet – og ekstra tid i opstarten

Både litteraturkortlægningen og praksisafdækningen understreger, at det er nødvendigt, at der afsættes tilstrækkelige ressourcer til udvikling og etablering af professionelle læringsfællesskaber. Men det er ikke til at sige definitivt, hvor mange ressourcer der er nødvendige. Det er i en vis grad op til de lokale forhold og muligheder at bestemme, og det afhænger således fx af, hvilken praksis der i forvejen eksisterer på skolen, hvilke kompetencer der er tilstede, og hvilke

organisatoriske forhold der gør sig gældende (jf. også anbefalingen om at tage højde for den lokale kontekst).

Det er således vigtigt at gøre sig klart, hvordan mulighederne og udfordringerne ser ud lokalt, og derudfra planlægge, hvordan de konkrete ændringer og udviklingsarbejdet skal iværksættes og vedligeholdes. Igen er en pointe fra litteraturen, at arbejdet med professionelle læringsfællesskaber skal vedligeholdes og ikke blot er afsluttet, efter at implementeringsfasen er overstået.

En fordel, at aftaler er faste og forpligtende

Det er en god idé at anvende en struktur, fx en fast mødekadence, spørgeguide, dagsorden, eller lignende, for at opnå en systematik i arbejdet med monitorering af elevers progression og med professionelle læringsfællesskaber. Dertil kommer, at det er centralt at være opmærksom på, hvordan der skabes tid og rum til at udleve praksis i hverdagen – her kan netop systematikken bidrage. Det vil eksempelvis sige, at der afsættes tid og ressourcer til, at de relevante parter i læringsfællesskabet mødes med den kadence og med det indhold, som der er fastlagt.

Det giver stor værdi og systematik at have en fastlagt struktur, der forpligtiger deltagerne til at mødes og til at drøfte de emner, som er identificeret som en del af læringsfællesskabets opgaver. Ved at fastlægge en fast mødestruktur er man også med til at tilvejebringe og prioritere de ressourcer, som er nødvendige for at få læringsfællesskabet til at fungere efter hensigten. Igen er det vigtigt, at ledelsen bidrager til at sikre og understøtte en hensigtsmæssig struktur og ramme for arbejdet.

Litteratur

- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo Forlag.
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). *Evaluation of Response to Intervention practices for elementary school reading*. U.S. Department of Education & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Bjørnholt, B., Flarup, L. H., Hindsholm, M. F., Brændgaard, N. W., Andersen, C. M., Petersen, N. B. G., & Jensen, S. V. (2020). *Anvendelsen af de nationale test. Delrapport 5: Evaluering af de nationale test*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Research Report No 637*. University of Bristol.
- Broxterman, K., & Whalen, A. J. (2013). Introduction: Data-based decision-making teams and their role in schoolwide response-to-intervention models. In *RTI Team Building: Effective Collaboration and Data-Based Decision Making* (pp. 1–13). Guilford Press.
- DeFouw, E. R., Coddling, R. S., Collier-Meek, M. A., & Gould, K. M. (2019). Examining Dimensions of Treatment Intensity and Treatment Fidelity in Mathematics Intervention Research for Students at Risk. *Remedial and Special Education, 40*(5), 298–312.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Jørgensen, A.-M. K. (2015). *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund: En systematisk forskningskortlægning og syntese*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status. *Review of Educational Research, 87*(2), 243–282.
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Jensen, U. H. (2020). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 16*(2), 1–52.
- Dietrichson, J., Karmsteen, K., Nielsen, B. C. V., Rasmussen, I. S., & Smith, M. A. (2016). *Data om elevernes læring og progression: En forskningskortlægning og syntese*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(4), 634–659.
- Doğan, S., Pringle, R., & Mesa, J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education, 42*(4), 569–588.
- Dougherty Stahl, K. A. (2016). Response to Intervention: Is the Sky Falling? *Reading Teacher, 69*(6), 659–663.
- Dufour, R. (2004). What Is a “ Professional Learning Community ”? *Educational Leadership, 61*(8), 6–11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree Press.

- Eriksen, T. L. M., Flarup, L. H., & Skov, P. R. (2020). *Kortlægning af sammenlignelige test. Delrapport 3: Evaluering af de nationale test*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- EVA. (2016). *Skolers erfaringer med at anvende data*. EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2017). *Evaluering af Program for Læringsledelse: Et notat om 13 kommuners erfaringer med programmet*. EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen*. EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2020). *Procesredskab til skoleledelsen. Fra analyser af data til handling i praksis: 6 trin til at inddrage data på læringskonferencen*. EVA - Danmarks Evalueringsinstitut.
- Flarup, L. H. (2020). *Evalueringen af de nationale test: Tværgående evalueringsrapport*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Flarup, L. H., Bjørnholt, B., & Foldager, M. (2020). *Evalueringen af de nationale test – resultater fra spørgeskemaer. Bilagsrapport til delrapport 5*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RtI) for Elementary and Middle Schools*. U.S. Department of Education & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & David Tilly, W. (2009). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades*. U.S. Department of Education & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. C. (2009). *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*. U.S. Department of Education & National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Hansen, M. F., Deding, M., & Høg, M. A. (2017). *Brug af data i skolen*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Hindsholm, M. F., Brændgaard, N. W., & Flarup, L. H. (2020). *De nationale tests sammenhæng med fagenes formål. Delrapport 4: Evaluering af de nationale test*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327–351.
- Jensen, S. V. (2017). Hvad kan vi lære af skolerne i London? *Danske Kommuner*, 06, 1–3.
- Keilow, M., & Holm, A. (2015). *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baseline data fra evaluering af folkeskolereformen*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Keilow, M., Holm, A., Bagger, S., & Henze-Pedersen, S. (2014). *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148.
- Mundschenk, N., & Fuchs, W. (2016). Professional Learning Communities: An Effective Mechanism for the Successful Implementation and Sustainability of Response to Intervention. *SRATE Journal*, 25(2), 55–64.
- Niclasen, J., Keilow, M., & Obel, C. (2018). Psychometric properties of the Danish student well-being questionnaire assessed in > 250,000 student responders. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(8), 877–885.
- Nielsen, C. P., Jensen, V. M., Kjer, M. G., & Arendt, K. M. (2018). *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen: En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nielsen, C. P., Keilow, M., & Westergaard, C. L. (2017). *Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Nordahl, T. (2015). *Det ved vi om: Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*. Dafolo Forlag.
- Olsson, D. (2019). *Improving teaching and learning together: A literature review of Professional Learning Communities*. Karlstad University, Faculty of Arts and Social Sciences.
- Pedersen, H. S., Flarup, L. H., & Arendt, K. S. (2018). *Faglig udvikling, trivsel og alsidig udvikling blandt elever med særlige behov: En redskabskortlægning og praksisafdækning*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Quortrup, L. (2016). *Det ved vi om: Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo Forlag.
- Rambøll. (2016). *Komparativ analyse af indsatser overfor børn med særlige behov: Fokus på Ontario og Finland*. Rambøll for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Rasmussen, P. S., & Olsen, P. S. (2012). *Positiv adfærd i læring og samspil (PALS): En evaluering af en skoleomfattende intervention på 11 pilotiskoler*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Regional Education Laboratory. (2011). *Information on professional learning communities (PLCs) and their effect on teachers, students, and school culture*. Regional Educational Laboratory Southeast.
- Skov, P. R., & Flarup, L. H. (2020a). *De nationale tests samvariation med karakterer. Delrapport 2: Evaluering af de nationale test*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Skov, P. R., & Flarup, L. H. (2020b). *Review af evalueringen af de statistiske aspekter ved de nationale test. Delrapport 1: Evaluering af de nationale test*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Skov, P. R., Jensen, V. M., & Christoffersen, M. N. (2017). *Opfølgning på skoleprogrammet positiv adfærd i læring og samspil (PALS)*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Socialstyrelsen. (2013). *Positiv Adfærd i Læring og Samspil: PALS*.
<https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/indsatser/pals-positiv-adfaerd-i-laering-og-samspil>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Swanson, H. L. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283–295.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*, 36(4), 541–561.
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2010). Tier 3 interventions for students with significant reading problems. *Theory into Practice*, 49(4), 305–314.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive Reading Interventions for Students With Reading Difficulties After Grade 3. In *Review of Educational Research* (Vol. 83, Issue 2).
- 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.

Bilag 1 Metoder og kriterier anvendt i litteraturgennemgangen

Hensigten med litteraturgennemgangen er at skabe et overblik over og en sammenfatning af de væsentligste indsigter fra henholdsvis danske undersøgelser og den internationale forskning om professionelle læringsfællesskaber og tilgrænsende metoder relateret til skolers brug af data til monitorering af elevers progression. I det følgende redegøres for den metode og de kriterier, der er anvendt i litteraturgennemgangen.

Indledende valg vedrørende afgrænsning og fokus

Vi foretog indledningsvis en række afgrænsninger for litteraturgennemgangen vedrørende henholdsvis materialetype, tematisk fokus og målgruppen af elever. Disse skitseres herunder. Af Bilagstabel 1.2 fremgår en oversigt over samtlige inkluderede kilder, herunder en angivelse af tematisk fokus, materialetype, målgruppe samt bidrag til litteraturgennemgangen.

Tematisk fokus: Nærværende projekt tager rent tematisk udgangspunkt i professionelle læringsfællesskaber. Et af formålene med, at læringsfællesskabet udgør rammen om projektet, er at sikre forankring af et styrket databaseret samarbejde i en bæredygtig kontekst og at sikre tilstrækkelig integration mellem den databaserede og den pædagogiske indsats. I søgningen efter forskningslitteratur herom bliver det imidlertid tydeligt, at metoder vedrørende Response to Intervention grænser op til forskningsfeltet om professionelle læringsfællesskaber og derfor ligeledes er relevant for det datainformerede arbejde med monitorering af elevers progression. De to metoder anvendes desuden ofte i kombination. Derfor har vi i selve litteratursøgningen inkluderet kilder omhandlende begge metoder. I vidensopsamlingen lægger vi således hovedvægten på professionelle læringsfællesskaber og supplerer med viden og erfaringer fra Response to Intervention, hvor dette er relevant.

Materialetype: Det har ikke været muligt inden for rammerne af dette projekt at foretage en systematisk litteraturkortlægning med udgangspunkt i enkeltstudier. Derimod baserer gennemgangen sig primært på kortlægninger og sammenfatninger af forskningslitteraturen (forskningskortlægninger og meta-analyser) samt en række danske kilder på området (bøger, rapporter, mv.). Det er hovedkonklusionerne fra disse kilder, der danner grundlag for gennemgangen i dette kapitel. Denne afgrænsning med hensyn til typer af kilder anlægges for at sikre en målrettet opgaveløsning af den vidensopsamling, som litteraturgennemgangen skal udgøre, og som gerne skal danne et solidt grundlag for det videre arbejde.

Målgruppe af elever: Målgruppen for projektet er elever med særlige behov, hvormed vi forstår elever, der i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber i kortere eller længere perioder af deres skolegang har behov for særlig opmærksomhed eller en indsats i forhold til deres faglige og sociale udvikling og trivsel. Sådanne særlige behov kan skyldes både sociale, fysiske og psykiske udfordringer. Men de kan også være knyttet til indlæringsmæssige udfordringer af kortere eller længere varighed – udfordringer, der ikke nødvendigvis har grund i sociale, fysiske eller psykiske udfordringer. Både danske og internationale undersøgelser peger på, at der er brug for at styrke folkeskolens indsats over for disse elever (Nielsen et al., 2017, 2018). Da et vigtigt element i både professionelle læringsfællesskaber og Response to Intervention er at *identificere* elever med særlige behov blandt alle øvrige elever, og da elever kan møde ud-

fordringer af kortere og forbigående karakter, kan målgruppen i litteraturgennemgangen imidlertid ikke blot afgrænses udelukkende til elever med særlige behov. I søgningen af litteratur inkluderer vi således kilder, der som minimum vedrører målgruppen af alle elever fra 0. til 10. klasse uden at skele til, hvilke særlige behov disse elever måtte have. På samme måde skeles der heller ikke til, hvilken type af skole (specialområdet eller almenområdet), der er tale om.

Udvælgelse af relevant litteratur

Dansksproget litteratur

Vores gennemgang af litteraturen tog først afsæt i den litteratur og de undersøgelser, der findes i Danmark. Denne afsøgning af emnet (henholdsvis professionelle læringsfællesskaber og brugen af data til monitorering af elevers progression) i en dansk skolekontekst resulterede i en række rapporter fra danske forsknings- og analyseinstitutter, heriblandt EVA, SFI, VIVE og Rambøll (Bjørnholt et al., 2020; Dietrichson et al., 2015, 2016; EVA, 2016, 2017, 2018, 2020; Flarup, 2020; Flarup et al., 2020; Nielsen et al., 2017; Pedersen et al., 2018; Rambøll, 2016; SFI, 2017). Ligeledes inddrog vi relevante bøger, der med et typisk mere handlingsrettet sigte henvendt til skolepraktikere definerer og afgrænser, hvad professionelle læringsfællesskaber er, og hvordan man arbejder med metoden i en dansk (nordisk) undervisningspraksis²⁵ (Albrechtsen, 2013; Nordahl, 2015; Quortrup, 2016).

De dansksprogede undersøgelser og udgivelser er målrettet praktikere. Det er derfor nærliggende at tage udgangspunkt i denne viden i udarbejdelsen af konkrete og handlingsrettede anbefalinger til det videre arbejde med monitorering af elevers progression, sådan som det er hensigten med dette projekt. Det er imidlertid nødvendigt at supplere disse kilder med en afdækning af den internationale forskningslitteratur for at sikre, at den nyeste og mest centrale viden på feltet indgår og kan informere og kvalificere disse anbefalinger.

International forskningslitteratur

Til afdækningen af den internationale forskning foretog vi først en søgning d. 29.9.2020 i de to bibliografiske databaser Education Resource Information Center (ERIC) og Teacher Reference Center. Søgningen foretog vi med fokus på henholdsvis professionelle læringsfællesskaber og Response to Intervention. Vi valgte at inkludere forskningskortlægninger og meta-studier samt andre former for sammenfatninger af den eksisterende forskningslitteratur (eksempelvis inkluderede vi enkelte forskningsrapporter). Enkeltstudier indgår derimod ikke direkte i litteraturgennemgangen.

Vi foretog først en tematisk afgrænsning af vores litteratursøgning til kun at omfatte kilder vedrørende henholdsvis professionelle læringsfællesskaber eller Response to Intervention. Søgningen efter litteratur omhandlende professionelle læringsfællesskaber blev foretaget vha. følgende termer (søgning 1):

(PLCs OR PLC OR "professional learning community" OR "professional learning communities" OR "professional community" OR "professional communities") AND (review OR "systematic review" OR meta-analysis OR meta-analyses OR "meta analysis" OR "meta analyses").

²⁵ Der findes tilsvarende engelsksprogede bøger henvendt til skolepraktikere. Grundet de tidsmæssige rammer for projektet, har vi imidlertid ikke haft mulighed for at lade disse indgå direkte i vidensopsamlingen (fx DuFour et al., 2010; Hord, 1997). Derimod indgår en række internationale rapporter af lignende praksisrettet karakter (Gersten, Beckmann, et al., 2009; Gersten, Compton, et al., 2009; Hamilton et al., 2009).

Dernæst søgte vi efter litteratur om Response to Intervention (søgning 2) vha. søgetermerne:

("Response to Intervention" OR RTI OR "Multi-Tiered System of Supports" OR MTSS) AND (review OR "systematic review" OR meta-analysis OR meta-analyses OR "meta analysis" OR "meta analyses").

Ud over den tematiske afgrænsning, anvendte vi følgende retningsgivende inklusionskriterier:

1. *Type af studie*: Forskningskortlægninger, litteraturstudier eller metastudier. Studier inkluderes også, selvom der ikke er foretaget en *systematisk* litteratursøgning, men ekskluderes, hvis ikke der indgår nogen form for oversigt, sammenfatning eller opsamling af forskningslitteraturen på området. Enkeltstudier ekskluderes således, medmindre en sådan vidensopsamling indgår som hovedpart af artiklen.
2. *Sprog*: Afrapportering skal være foretaget på engelsk, dansk, norsk eller svensk
3. *Publiceringsår*: Vi inkluderer kilder udgivet fra 2000 til 2020. Arbejdet med data til monitorering af elevers progression er et relativt nyt fænomen, og udviklingen af tekniske værktøjer og test er sket relativt hurtigt, derfor vurderes det, at kilder fra 2000 er at foretrække.
4. *Lande*: Europa, USA, Canada, Australien og New Zealand²⁶ antages at være tilstrækkeligt sammenlignelige med Danmark, hvad angår uddannelsessystem og undervisningspraksis, derfor inkluderes kun kilder, der beskæftiger sig med disse lande.
5. *Kvalitet*: Kun fagfællebedømte publicerede artikler udgivet i akademiske tidsskrifter inkluderes. Enkelte forskningsrapporter inkluderes også, hvis kvaliteten vurderes at være tilstrækkeligt høj.
6. *Elevmålgruppe*: Vi inkluderer kilder, der omfatter elever i grundskolen (0.-10. klasse); det kan være elever i almenundervisningen, elever med særlige behov (i almen grundskole eller specialskole) eller en kombination.

Søgning 1 resulterede i henholdsvis 12 referencer i ERIC og 56 referencer i Teacher Reference Center. Søgning 2 resulterede i henholdsvis 17 referencer i ERIC og 87 referencer i Teacher Reference Center. Af disse fremsøgte artikler blev et væsentligt antal ekskluderet efter screening af titler og abstracts pga. kriteriet om type af studie (fx enkeltstudier eller anmeldelser af bøger), kriteriet om geografisk placering (fx studier med geografisk placering i Asien) og kriteriet om målgruppe (fx studier vedrørende universitets elever). Efter denne screening blev 10 forskningskortlægninger eller meta-analyser vedrørende professionelle læringsfællesskaber og/eller Response to Intervention inkluderet i litteraturgennemgangen (DeFouw et al., 2019; Doğan & Adams, 2018; Hamilton et al., 2009; Huffman et al., 2016; Lomos et al., 2011; Stoll et al., 2006; Tran et al., 2011; Wanzek et al., 2013, 2016; Wanzek & Vaughn, 2010).

VIVEs bibliotekar bidrog med sparring i forbindelse med opbygning af søgningen og foretog desuden en kvalitetssikring med henblik på at sikre, at væsentlige søgekilder. Supplerende søgninger blev således foretaget vha. SocIndex, Academic Search (Premier), Web of Science samt Google Scholar og resulterede i, at yderligere tre relevante studier blev inkluderet (Hopkins et al., 2014; Olsson, 2019; Vangrieken et al., 2015). Herefter blev der foretaget snowball-søgninger, det vil sige en søgning i referencelisterne fra disse 13 kilder efter øvrige relevante forskningskortlægninger og meta-analyser. Denne søgning resulterede i inklusion af en yderligere forskningskortlægning (Wanzek & Vaughn, 2007).

²⁶ Det var ikke muligt på forhånd at afgrænse dette i Teacher Reference Center.

Øvrige kilder

Endelig supplerede vi litteraturgennemgangen med en række kilder, der omhandler målgruppen af elever med særlige behov, samt kilder vedrørende brug af data og monitorering af elevers progression uden et særligt fokus på professionelle læringsfællesskaber eller Response to Intervention.

Oversigt over fordelingen af inkluderede kilder

Bilagstabel 1.1 viser fordelingen af alle kilder inkluderet i litteraturgennemgangen fordelt på henholdsvis tematisk fokus og materialetype.

Bilagstabel 1.1 Fordeling af inkluderede kilder i litteraturgennemgangen med hensyn til tematisk fokus og materialetype

Tematisk fokus	Antal	Materialetype	Antal
PLF	16	Rapporter/notater	20
RTI	10	Meta-analyser eller forskningskortlægninger	16 ²
Både PLF og RTI	1	Bøger/uddrag af bøger	4
Øvrige forhold ¹	18	Forskningsartikler	3
		Fagartikler	2
I alt	47		47

Noter: PLF: Professionelle læringsfællesskaber. RTI: Response to Intervention.

¹ Øvrige forhold kan fx vedrøre monitorering af elevers progression eller skolers brug af data mere bredt.

² Fjorten af disse kilder omhandler PLF eller RTI (jf. gennemgangen ovenfor), mens to forskningskortlægninger (Dietrichson et al., 2017, 2020) omhandler skolerettede indsatser målrettet elever med lav socioøkonomisk status eller i risiko for faglige udfordringer.

Kilde: TekstOversigt udarbejdet af VIVE til projektet.

Vurdering af den internationale forskningslitteratur

Formålet med litteraturgennemgangen i dette projekt er at identificere og karakterisere væsentlige vidensbaserede kerneelementer relateret til det databaserede arbejde med elevers progression gennem professionelle læringsfællesskaber. Desuden er formålet at fremhæve forudsætninger samt barrierer og udfordringer for dette arbejde. Endelig forholdes de i forskningslitteraturen fremhævede pointer til en dansk grundskolekontekst, således at muligheder og udfordringer (anvendelighed) forbundet med at overføre den internationale viden til en dansk praksis diskuteres.

Generelt kan vi konstatere, at der på forskningsområdet mangler effektmålinger, det vil sige studier, der med eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle metoder forsøger at afdække årsagssammenhænge mellem professionelle læringsfællesskaber og elevers faglige progression (Doğan & Adams, 2018). I den internationale forskning findes en række kvalitative studier, heriblandt case-studier, der afdækker arbejdet med professionelle læringsfællesskaber, og der findes desuden en række mixed methods- samt spørgeskemabaserede analyser af denne praksis, herunder studier, der omhandler implementeringen og udviklingen af praksis på skoler.

Det betyder, at der er meget sparsom viden om, hvorvidt professionelle læringsfællesskaber som samlet indsats eller kerneelementerne herunder faktisk har en målbar effekt på henholdsvis lærernes praksis og (via sådanne praksisændringer) på elevernes faglige præstationer. Meget af den viden, der præsenteres om sådanne forventede gavnlige effekter baserer sig

enten på forskning om *relaterede* emner, der ikke knytter sig direkte til professionelle læringsfællesskaber (eksempelvis forskning om effekten af forskellige ledelsesstile eller viden om professionelle fællesskaber i andre sammenhænge end skolen²⁷), eller baserer sig simpelthen på antagelser, der ikke er empirisk efterprøvede (som det fremhæves af Stoll et al., 2006). Derudover er der en række metodemæssige udfordringer, særligt vedrørende bias, i flere studier på området (se fx diskussionen i Doğan & Adams, 2018).

Hvad angår litteraturen om Response to Intervention, er manglen på effektmålinger ikke helt så udtalt. Her findes eksempelvis en række meta-analyser vedrørende effekten af de indsatser, der tildeles elever på henholdsvis tier 2 og tier 3-niveau (Tran et al., 2011; Wanzek et al., 2013, 2016; Wanzek & Vaughn, 2010). Dog er der et overvejende fokus på typisk meget konkrete indsatser, eksempelvis indsatser til forbedring af elevers læsevanskeligheder eller vanskeligheder inden for matematik (DeFouw et al., 2019).

Målet for nærværende litteraturgennemgang er at redegøre for kerneelementer inden for professionelle læringsfællesskaber (og Response to Intervention) samt identificere nødvendige forudsætninger for en succesfuld implementering af denne praksis. Derfor foretages der ingen kortlægning eller vurdering af den eksisterende viden om *effekterne* af professionelle læringsfællesskaber (eller Response to Intervention) i rapporten. Alligevel er det værd at have denne vurdering af vidensgrundlaget in mente som redegørelse for kerneelementernes karakteristika, samt hvordan der arbejdes effektivt med monitorering af elevers progression.

For at skabe det bedste vidensgrundlag inden for rammerne af projektet og ud fra den tilgængelige internationale forskningslitteratur, har vi foretaget følgende prioriteringer og valg i gennemgangen og brugen af den fremsøgte litteratur:

- Vi har prioriteret resultater og indsigter formidlet i forskningskortlægninger og meta-analyser. Individuelle studier inddrages kun i mindre omfang og supplerende.
- Vi har udelukkende anvendt fagfællebedømte artikler og rapporter.
- Vi har prioriteret nyere kilder frem for ældre og har ikke medtaget kilder fra før 2000.

Bilagstabel 1.2 viser en alfabetisk oversigt over samtlige kilder i litteraturgennemgangen samt et overblik over kildernes tematiske fokus, materialetype, elevmålgruppe samt bidrag til projektet.

²⁷ Som eksempel kan nævnes, at forskningsresultater om gruppedynamikker og effektive team uden for en skolekontekst anvendes til at understøtte, hvordan det er en forudsætning for effektive team at dele en fælles vision, loyalitet og identifikation med gruppen – forhold der også angives som kerneelementer i succesfulde professionelle læringsfællesskaber (Stoll et al., 2006).

Bilagstabel 1.2 Alfabetisk oversigt over kilder, der indgår i litteraturgennemgangen, med angivelse af reference og titel, tematisk fokus, materialetype, elevmålgruppe samt bidrag til litteraturgennemgangen

Reference og titel ¹	Tematisk fokus ²	Materialetype	Elevmålgruppe	Bidrag til litteraturgennemgangen
(Albrechtsen, 2013)* Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling	PLF	Bog	Elever i grundskolen	En handlingsrettet gennemgang af kerneelementerne for professionelle læringsfællesskaber.
(Bolan et al., 2005)* Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities	PLF	Rapport	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Et større engelsk forskningsprojekt om PLF. Indeholder en forskningskortlægning, en spørgeskemaundersøgelse og et case-studie blandt skoler. Undersøger kerneelementer af LPF samt processer til at fremme og støtte udviklingen af LPF.
(Broxterman & Whalen, 2013) Introduction: Data-based decision-making team and their role in school-wide response-to-intervention models	RTI	Uddrag af bog (introduktionen)	Elever med indlæringsvanskeligheder	Introduktion til RTI og dets kerneelementer. Omtaler strategier til effektivt samarbejde og databaseret arbejde samt udfordringer og forudsætninger for RTI.
(DeFouw et al., 2019)* Examining Dimensions of Treatment Intensity and Treatment Fidelity in Mathematics Intervention Research for Students at Risk	RTI	Systematisk forskningskortlægning	Elever i risiko for matematikvanskeligheder	Undersøger interventionskarakteristika vedr. fidelitet og intensitet for matematikindsatser. Omtaler enkelte barrierer vedr. implementering af sådanne indsatser.
(Dietrichson et al., 2016)* Data om elevernes læring og progression	Monitorering af elevers læring og progression	Rapport (SFI)	Alle elever i grundskolen	Systematisk forskningskortlægning. Beskriver en række faktorer, der hænger sammen med vellykket brug af data. Fremhæver en række forskellige datatyper.
(Dietrichson et al., 2017) Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status	Skolefaglige indsatser	Systematisk forskningskortlægning	Elever med få socioøkonomiske ressourcer	Supplerende. Undersøger og sammenligner effekten af forskellige skolerettede faglige indsatser målrettet elever med få socioøkonomiske ressourcer.
(Dietrichson et al., 2020) Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review	Indsatser til forbedring af matematik- og læsevanskeligheder	Systematisk forskningskortlægning	Elever med eller i risiko for indlæringsvanskeligheder (udskoling)	Supplerende. Undersøger og sammenligner effekten af forskellige skolerettede indsatser til forbedring af matematik- og læsevanskeligheder for elever i risiko for indlæringsvanskeligheder. Heriblandt monitorering af elevers progression.
(Doğan et al., 2016) The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Supplerende. Fokus specifikt på brugen af PLF i science/naturfag.
(Doğan & Adams, 2018)* Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Undersøger effekter på læreres praksis og elevers læring. Diskuterer de anvendte metoder og designs i eksisterende forskning.

Reference og titel ¹	Tematisk fokus ²	Materialtype	Elevmålgruppe	Bidrag til litteraturgennemgangen
(Dougherty Stahl, 2016) Response to Intervention: Is the Sky Falling?	RTI	Fagartikel	Elever med læsevanskeligheder	Supplerende. Angiver en række kritikpunkter og mulige årsager til de negative effekter i studiet (Balu et al., 2015). Omtaler en række udfordringer og forudsætninger for RTI.
(Dufour, 2004) What Is a "Professional Learning Community"?	PLF	Fagartikel	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Supplerende. Redegør kort og med eksempler for principperne og kerneelementerne i PLF.
(EVA, 2016)* Skolers erfaringer med at anvende data	Monitorering af elevers læring og progression	Rapport (EVA)	Alle elever i grundskolen	Beskriver forskelle i brugen af kvantitative og kvalitative data samt pointer om, hvad data bruges til. Omtaler udfordringer og forudsætninger for arbejdet med data til monitorering af elevers progression samt behov og efterspørgsel for brug af data.
(EVA, 2017)* Evaluering af Program for Læringsledelse. Et notat om 13 kommuners erfaringer med programmet	PLF	Rapport (EVA)	Alle elever i grundskolen	Evaluering af kommuners erfaring med PLF. Fremhæver en række udfordringer og mulige løsninger mht. PLF.
(EVA, 2018)* Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen	PLF	Rapport (EVA)	Alle elever i grundskolen	Baseret på (EVA, 2017).
(Gersten, Compton, et al., 2009 a) Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (Rti) for elementary and middle schools	RTI	Rapport (What Works Clearinghouse)	Elever med læsevanskeligheder i grundskolen	Supplerende. Giver en række handlingsrettede anbefalinger til arbejdet med elevers læsevanskeligheder vha. RTI.
(Gersten, Beckmann, et al., 2009 b) Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (Rti) for elementary and middle schools	RTI	Rapport (What Works Clearinghouse)	Elever med matematikvanskeligheder i grundskolen	Supplerende. Giver en række handlingsrettede anbefalinger til arbejdet med elevers matematikvanskeligheder vha. RTI.
(Hamilton et al., 2009)* Using student achievement data to support instructional decision making	Monitorering af elevers læring og progression	Rapport (What Works Clearinghouse)	Alle elever i grundskolen	En guide med konkrete vidensbaserede anbefalinger til effektiv brug af data til monitorering af elevers faglige progression.
(Hopkins et al., 2014) School and system improvement: A narrative state-of-the-art review	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Supplerende. Meget historisk og bredt fokus på udvikling og forbedring af skoler. Nævner kun PLF enkelte steder.
(Huffman et al., 2016) Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities	PLF	Forskningsartikel	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Supplerende. Forfatterne udgør Global PLF Network og undersøger fælles PLF strukturer på tværs af Kina, Taiwan, Hong Kong, Singapore og USA. Fremhæver udfordringer og forudsætninger for PLF.
(Lomos et al., 2011)* Professional communities and student achievement – a meta-analysis	PLF	Meta-analyse	Elever i udkolning eller på ungdomsuddannelse	Undersøger forholdet mellem professionelle fællesskaber og elevers faglige præstationer. Fremhæver faktorer, der hver især har en sammenhæng med elevers faglige præstation.

Reference og titel ¹	Tematisk fokus ²	Materialtype	Elevmålgruppe	Bidrag til litteraturgennemgangen
(Mundschenk & Fuchs, 2016)* Professional Learning Communities: An Effective Mechanism for the Successful Implementation and Sustainability of Response to Intervention	PLF og RTI	Forskningsartikel	Alle elever, inkl. elever med særlige behov	Undersøger og beskriver kerneelementer og mekanismer i hhv. RTI og PLF samt deres indbyrdes sammenhæng og kompatibilitet. Fremhæver også en række forudsætninger for succesfuld implementering af RTI og PLF.
(Nielsen et al., 2017) Elevernes oplevelse af skolen i folkeskolereformens tredje år. En kortlægning.	Folkeskolereformen	Rapport (VIVE)	Alle elever i grundskolen, inkl. elever med særlige behov	Supplerende. Indgår i evalueringen af den danske folkeskolereform og redegør for elevernes oplevelse af skoledagen efter reformen trådte i kraft. Rapporten indeholder et kapitel om elever med særlige behov.
(Nielsen et al., 2018) Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen. En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018.	Folkeskolereformen	Rapport (VIVE)	Alle elever i grundskolen, inkl. elever med særlige behov	Supplerende. Indgår i evalueringen af den danske folkeskolereform og redegør for elevernes oplevelse af skoledagen efter reformen.
(Nordahl, 2015)* Det ved vi om datainformeret forbedringsarbejde i skolen	Monitorering af elevers læring og progression	Bog	Alle elever i grundskolen	Beskriver hvordan man kan arbejde datainformeret i skolen - dvs. bruge data til forbedring af undervisning og elevers læringsudbytte, fx vha. PLF. Fremhæver udfordringer og muligheder samt forudsætninger for dette arbejde.
(Olsson, 2019)* Improving teaching and learning together: A literature review of Professional Learning Communities	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Beskriver PLF's gavnlige virkninger og karakteristika. Diskuterer hvordan PLF kan udvikles, styrkes og fastholdes. Fremhæver en række forudsætninger og betingelser for PLF.
(Pedersen et al., 2018)* Faglig udvikling, trivsel og alsidig udvikling blandt elever med særlige behov	Monitorering af elevers læring og progression	Rapport (VIVE)	Elever med særlige behov	Kortlægger og sammenligner anvendelsen af evalueringsredskaber i almindelige folkeskoler og specialskoler til at følge faglig udvikling, trivsel og alsidig udvikling blandt elever med særlige behov.
(Quortrup, 2016)* Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber	PLF	Bog	Elever i almenundervisningen	Beskriver hvad PLF er og hvordan man konkret arbejder med PLF. Fremhæver også udfordringer og forudsætninger.
(Rambøll, 2016) Komparativ analyse af indsatser over for børn med særlige behov. Fokus på Ontario og Finland	Organisering af inklusionsindsatser til elever med særlige behov	Rapport (Rambøll)	Elever med særlige behov - primært inkluderet i almenundervisningen	Supplerende. Formål med rapporten er at bidrage med inspiration til dansk organisering af inklusionsindsatser over for elever med særlige behov. Peger på inspiration og konkrete redskaber fra arbejdet med inklusion i hhv. Ontario Canada og Finland.
(Regional Education Laboratory, 2011) Information on professional learning communities (PLCs) and their effect on teachers, students, and school culture	PLF	Rapport/notat	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Supplerende. Indeholder et overblik over studier vedr. PLF.
(Stoll et al., 2006)* Professional Learning Communities: A Review of the Literature	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Undersøger kerneelementer af PLF er, hvordan PLF er effektive, hvilke processer, der kan understøtte og udvikle PLF, samt hvad, der kan hindre, fremme og styrke den fortsatte udvikling af PLF.

Reference og titel ¹	Tematisk fokus ²	Materialtype	Elevmålgruppe	Bidrag til litteraturgennemgangen
(Tran et al., 2011) A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities	RTI	Meta-analyse	Elever i risiko for læsevanskeligheder	Supplerende. Undersøger om individuelle forskelle i baseline læsefærdigheder forudsiger respons hen over typer af indsatser samt kriterier for identifikation af respons.
(Vangrieken et al., 2015)* Teacher collaboration: A systematic review	Lærersamarbejde (inkl. PLF)	Systematisk forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Undersøger lærersamarbejde i bred forstand (som kontinuum), inkl. PLF, og beskriver positive/negative konsekvenser samt faktorer der hhv. fremmer eller forhindrer sådanne samarbejdsformer.
(Vescio et al., 2008)* A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning	PLF	Forskningskortlægning	Ingen særlig afgrænsning af elevmålgruppe	Beskriver overordnede karakteristika og sammenfatter forskningen om PLF, inkl. forudsætninger for at arbejde effektivt med PLF.
(Wanzek & Vaughn, 2007)* Research-based implications from extensive early reading interventions	RTI	Forskningskortlægning	Indskolings elever med læsevanskeligheder	Undersøger effekten af tidlige indsatser til forbedring af indskolings elevers læsevanskeligheder.
(Wanzek & Vaughn, 2010)* Tier 3 interventions for students with significant reading problems	RTI	Forskningskortlægning	Elever med læsevanskeligheder	Undersøger effekten af tier 3-indsatser til forbedring af elevers læsevanskeligheder.
(Wanzek et al., 2013)* Extensive Reading Interventions for Students With Reading Difficulties After Grade 3	RTI	Meta-analyse	Elever med læsevanskeligheder (fra 4. klasse)	Udvider studiet (Wanzek & Vaughn, 2007). Undersøger effekten af indsatser til forbedring af elevers læsevanskeligheder.
(Wanzek et al., 2016)* Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3	RTI	Meta-analyse	Elever med eller i risiko for læsevanskeligheder (indskoling)	Udvider studierne (Wanzek et al., 2013; Wanzek & Vaughn, 2007). Undersøger effekten af tier 2-indsatser til forbedring af indskolings elevers læsevanskeligheder.
(Wayman, 2005)* Involving Teachers in Data-Driven Decision Making: Using Computer Data Systems to Support Teacher Inquiry and Reflection	Datawarehousing og datapræsentationsredskaber	Forskningsartikel	Alle elever	Fremhæver en række udfordringer og forudsætninger for skolers hensigtsmæssige og effektive brug af data ud fra især et teknisk fokus.
(Bjørnholt et al., 2020; Flarup, 2020; Flarup et al., 2020; Hindsholm, 2020; Louise et al., 2020; Rohde & Hønge, 2020a, 2020b) Evalueringer af de nationale test	De nationale test	7 rapporter (VIVE)	Alle elever i grundskolen	Supplerende. Evalueringer af flere aspekter af de danske nationale test, herunder skolers brug af test.

Note: ¹ Titler med en * anvendes som primære kilder, de øvrige titler anvendes som supplerende litteratur.

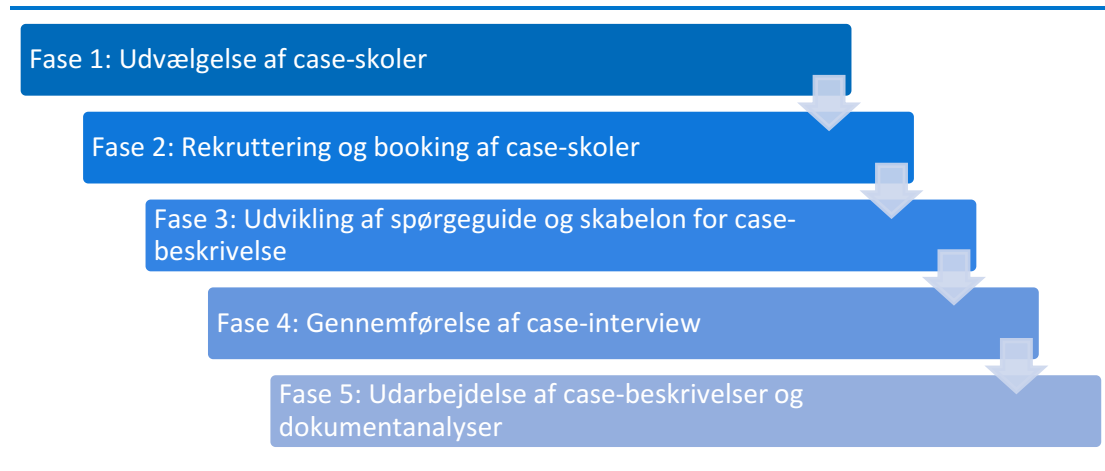
² PLF: Professionelle læringsfællesskaber. RTI: Response to Intervention.

Kilde: Optegnelser foretaget af VIVE til projektet

Bilag 2 Metoder anvendt i praksisafdækningen

Dette metodebilag har teknisk karakter og beskriver den anvendte metode og datagrundlaget i praksisafdækningen. Kapitlet beskriver de fem faser af praksisafdækningen:

Bilagsfigur 2.1 Faser til gennemførelse af praksisafdækning



Kilde: Oversigt udarbejdet af VIVE til projektet.

Fase 1: Udvælgelse af case-skoler

Fase 1 bestod af identificering og udvælgelse af mulige case-skoler i en bruttoliste. Identificeringen og udvælgelsen af skoler tog udgangspunkt i VIVEs og STUKs erfaring med området, og blev foretaget med et strategisk sigte for at sikre stærke eksempler på samarbejdspraksisser.

Bruttolisten bestod af kombinationen af en liste fremsendt af læringskonsulenterne i tillæg til VIVEs egne forslag over potentielle skoler. For hver skole er der tilføjet en beskrivelse af, hvorfor den konkrete skole er blevet udvalgt. VIVE har derefter tilføjet skolens løfteevne, for de skoler, hvor denne viden var tilgængelig. Som indikator for løfteevne er skolens karaktergennemsnit i skoleåret 2018/2019 sammenlignet med den socioøkonomiske reference for skolen anvendt via uddannelsesstatistik.dk.

Med udgangspunkt i disse data er skolerne blevet prioriteret først af VIVE og derefter af STUK i fem prioriteringsniveauer. Efterfølgende er der ved uoverensstemmelse mellem prioriteringer taget en konkret vurdering af prioriteringsniveauet i samarbejde mellem VIVE og STUK. I alt blev ni skoler tildelt første prioritet.

Fase 2: Rekruttering og booking af case-skoler

Fase 2 og 3 foregik sideløbende. VIVE kontaktede i første omgang otte skoler med første prioritet med henblik på at rekruttere dem til praksisafdækningen. To skoler takkede nej til deltagelse med begrundelse i travlhed på skolerne særligt i lys af covid-19-situationen i Danmark. Derfor blev den sidste skole med første prioritet kontaktet, som sagde ja. Dermed endte antallet af skoler med at være syv.

Antallet af valgte skoler afspejler en afvejning mellem en bredere praksisafdækning med flere, mere overfladisk beskrevne cases, og færre, mere dybdegående cases. Vi valgte at kontakte otte skoler indledningsvist, da det vurderedes at være en middelvej, der sikrede et tilstrækkeligt antal cases til at beskrive forskellige typer af praksis, samtidig med at det er muligt at udarbejde fyldestgørende cases, der kan anvendes i det fremadrettede arbejde.

Skolerne blev kontaktet via skolelederne via telefon og mails. Formålet med opgaven og det forventede omfang for deltagelse blev beskrevet for skolerne, ligesom den forventede tidsplan blev afstemt. I flere tilfælde blev deltagelsen aftalt med en leder under skolelederen efter henvisning fra skolelederen med den begrundelse, at disse personer er de centrale i skolens praksis.

Efter skolerne godkendte deltagelsen, gennemførte VIVE en konkret booking med henblik på at finde tidspunkter for gennemførelse af interview med de relevante aktører. I samarbejde med kontaktpersonen på den lokale skole blev øvrige relevante aktører udpeget til interview. Eksempler på relevante aktører:

- Skoleleder
- Viceskoleleder
- Pædagogisk leder/afdelingsleder
- Faglige vejledere i fx dansk og matematik
- Faglærere
- AKT- eller inklusionsvejleder.

Som supplement til interviewene har de enkelte skoler fremsendt relevante dokumenter til VIVE som illustrationer og beskrivelser af praksis. Det er eksempelvis lokalt udviklede redskaber, årshjul, officielle retningslinjer eller andet, der er med til at sætte billeder på og beskrive praksis. De fleste af skolerne har været behjælpelige med fremsendelse af relevant materiale. For enkelte skoler har det ikke inden for tidsrammen været muligt at indhente de pågældende materialer, eller der har ikke været grundlag for eller interesse i at fremsende dem.

Fase 3: Udvikling af spørgeguide og skabelon for case-beskrivelse

Fase 3 bestod af udvikling af en spørgeguide samt skabelon for case-beskrivelserne. De to redskaber er gensidigt afhængige og blev derfor udviklet i sammenhæng med hinanden.

Udvikling af case-skabelon og spørgeguide er sket med inddragelse af STUK, der har fået mulighed for at kommentere og drøfte indholdet. I Bilagstabel 2.1 vises et skema over de overordnede elementer i case-skabelonen samt de overordnede temaer i spørgeguiden.

Bilagstabel 2.1 Indhold i case-skabelonen

Case-element	Kort beskrivelse af indhold og formål
Praksis kort fortalt	Kort opsummering af casen i boks
Indhold af praksis	Kortfattet beskrivelse af den lokale praksis, herunder hvilke aktiviteter der indgår, og hvem der er en del af samarbejdspraksis.
Målgruppe	Beskrivelse af, hvilken målgruppe praksis er målrettet, fx alle elever, elever med særlige behov eller udskolings elever med særlige behov
Organisering	Beskrivelse af, hvordan praksis og ansvar er organiseret og forankret lokalt. Det vil sige en beskrivelse af de centrale aktørers adfærd i praksis.
Faglige tilgange, redskaber og metoder	Beskrivelse af, hvilke faglige tilgange der anvendes, herunder hvilke konkrete redskaber og metoder, der anvendes. Det kunne eksempelvis være, hvilke kvantitative og kvalitative testresultater de kombinerer, eller om de anvender en særlig metodik eller har udviklet et redskab selv.
Implementeringserfaringer	Beskrivelser af erfaringer med implementering af tilgang samt hæmmende eller fremmende forhold for implementeringen.
Erfaringer med ressourceforbrug	Beskrivelse af skolens vurdering af, hvor mange ressourcer der forbruges i forbindelse med deres praksis.
Erfaringer med kompetencebehov	Beskrivelse af, hvilke kompetencer der er nødvendige for at kunne gennemføre deres praksis.
Behov og efterspørgsel	Beskrivelse af skolernes oplevede behov for indsatsen og efterspørgslen herefter.
Oplevelse af resultater	Skolernes vurdering af, hvilke resultater deres praksis har givet.

Kilde: Udarbejdet af VIVE til projektet.

Spørgeguiden lægger op til en blanding af et struktureret og et semistrukturerede interview, hvor det er muligt at forfølge andre veje end de tiltænkte. Men det har desuden været en prioritet at bibeholde et stort fokus på, at de overordnede elementer fra case-skabelonen indgik i interviewet. Der er udarbejdet en spørgeguide, der er dækkende for alle relevante interviewmålgrupper. Det har i de enkelte interview været relevant at fremhæve eller nedtone bestemte temaer alt afhængig af aktøren. Eksempelvis er nogle spørgsmål mere oplagte for en skoleleder at besvare, mens andre måske primært retter sig mod faglærere.

Fase 4: Gennemførelse af interview

Interviewene blev så vidt muligt afviklet som fokusgruppeinterview, hvor flere af de relevante aktører deltog samtidig. Dette blev gjort for at understøtte den kombinerede viden hos aktørerne. Fokusgruppeinterview er gode til at sætte forskellige aktørers erfaringer i spil på samme tid, så de kan supplere hinanden. På den måde er det nemmere at tegne et nuanceret billede af en praksis, hvor samme tema belyses fra flere vinkler. Omvendt kan det være vanskeligt at finde tidspunkter, hvor flere aktører kan deltage på samme tid. Den endelige gennemførelse af interview endte med at være en kombination af enkelt- og fokusgruppeinterview samt en række samtaler og mails om udvalgte temaer som opfølgning på et eller flere gennemførte interview. Interviewene blev grundet covid-19 samt den stramme tidsplan afholdt via telefon eller videokonference.

Interviewene blev gennemført og optaget på diktafon til internt brug. Der blev taget et referat af hvert interview med henblik på bidrag til case-beskrivelserne. Ved hvert interview er der aftalt mulighed for yderligere kontakt i forbindelse med eventuelle opfølgende spørgsmål.

Fase 5: Udarbejdelse af case-beskrivelser og dokumentanalyser

Viden fra de gennemførte interview og fremsendte materialer blev overført til case-beskrivelserne for skolerne. Derefter er det blevet vurderet for hver konkret case, om den er virksom i forhold til det overordnede formål med praksisafdækningen. Det vil sige, at det blev vurderet, om casen bidrog med tilstrækkelig viden, og var relevant i forhold til det valgte tema med henblik på at blive inkluderet i den endelige praksisafdækning. Alle syv cases blev i denne vurdering anset for relevante.

Case-beskrivelserne er kvalitetssikret gennem godkendelse og kommentering hos de deltagende skoler, hos STUK samt Børne- og Undervisningsministeriets Læringskonsulenter, og igennem VIVEs interne og eksterne kvalitetssikringsprocedure. VIVE har fremsendt udkast til de konkrete cases til kontaktpersonen fra skolen med det formål at afklare, om der var uklarheder eller elementer, som er direkte forkert beskrevet.

**VIDEN I H
VELFÆRD**

**DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD**