

# Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld

Databrug og professionsetos i læsevejledningen

Af Karina Kiær & Thomas R.S. Albrechtsen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet

(American Psychological Association System, 7th Edition):

Kiær, K. & Albrechtsen, T. R.S. (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld. Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (13), 55-77. DOI: 10.7146/lt.v8i13.132786

# Abstract

---

Denne artikel undersøger professionsetos i læsevejledningen i folkeskolen med særlig fokus på databrug. Vi argumenterer for, at databrug ikke blot er en ”teknisk” bedrift, men også indebærer udøvelsen af professionsetos. På baggrund af resultater fra et etnografisk studie i læsevejlederes arbejde i folkeskolen, zoomer artiklen ind på en case, hvor en læsevejleder, under corona-pandemien i 2020 på et online-møde, informerer nogle forældre om, at testdata viser, at deres barn er ordblind. Vi analyserer, hvordan læsevejlederen udøver et professionelt ansvar i denne situation med udgangspunkt i en skelnen mellem sandfærdighed, retfærdighed og omsorg som tre centrale professionsetiske orienteringspunkter. Vi diskuterer, hvilke konsekvenser denne opmærksomhed kan have for faglig vejledning specifikt og for databrug i folkeskolen generelt.

This article investigates opportunities and challenges of data use in literacy coaching in the Danish Folkeskolen. We argue that data use not only is a “technical” achievement of the literacy coach but also calls for a professional ethos. Based on results from an ethnographic study of literacy coaches’ work, the article zooms in on a case where a literacy coach, during the corona pandemic in 2020 at an online meeting, informs parents that their child has been tested dyslexic. The case shows how there is a need for both technical knowledge and professional ethos when using data. We analyze how the literacy coach enacts professional responsibility in this situation considering ethical issues of truthfulness, justice and caring. We discuss possible consequences this may have for instructional coaching specifically and the data-informed decision making in schools more generally.

# Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld

## Databrug og professionsetos i læsevejledningen

Af Karina Kiær, UC SYD, & Thomas R.S. Albrechtsen, UC SYD

### Indledning

En del af lærerens professionelle arbejde handler om at evaluere elevens læring og trivsel med brug af data (Kiær, 2020a). I dag evalueres elever i stadigt større omfang via digitale teknologier fx i form af test og prøver i diverse digitale systemer. Evaluering og databrug indgår også som helt centrale aktiviteter mere specifikt i skolens læsevejledning. Læsevejledning består af en række forskellige opgaver såsom vejledning af kolleger, ledere og forældre, og hvor data, fx i form af testdata, udgør et centralt element for beslutningstagning (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Læsevejledere forventes således at kunne indhente, bearbejde og formidle data, der produceres via forskellige digitale testteknologier. Det er en vigtig del af deres arbejde løbende at forholde sig til sådanne digitale teknologier og de data, de genererer, da det kan være brugbar information til at træffe effektive og rigtige beslutninger i undervisningen og i forhold til den enkelte elev. Læsevejledere må med andre ord udvikle en *didaktisk data literacy*.

Med udgangspunkt i Mandinach & Gummer (2016) definerer vi her didaktisk data literacy som evnen til at transformere information til didaktisk viden og praksis gennem indsamling, analyse og fortolkning af forskellige typer af data, der kan hjælpe med at afgøre næste skridt i undervisningen eller vejledningen. Det kombineres med en forståelse af data, der knytter an til en bredere professionel viden såsom kendskab til eleverne i klassen, viden om det faglige indhold, indsigt i de givne læreplaner og fagdidaktisk viden (se også Kiær & Albrechtsen, 2021). Data forstås her bredt. Det kan være i form af digitale data (som fx fra elevens besvarelser af opgaver på en digital læringsplatform eller i digitale testsystemer) eller analoge (fx elevens tegninger på et papir) og de kan både være kvantitative eller kvalitative.

Dét at kunne læse og forstå disse data og træffe beslutninger

informeret af dem, er ikke alene et *teknisk* anliggende. Det er også et *juridisk* spørgsmål, hvor man må kende til GDPR-regler og vide, hvilke data man må bruge til hvilke formål. Der er også et *styringsmæssigt* aspekt, der regulerer, hvilke data skolen er forpligtet til at indsamle. Tæt forbundet med det juridiske og styringsmæssige er der de *etiske* overvejelser, der følger med databrug, fx den moralsk forsvarlige måde man som lærer og vejleder søger efter, taler om og præsenterer data på (Mandinach, Parton, Gummer & Anderson, 2015; Mandinach & Gummer, 2021; Mandinach & Jimerson, 2021; Hakimi, Eynon & Murphy, 2021; Staunæs, Juelskjær, Bjerg & Gylling, 2021).

Mandinach og Jimerson (2021) understreger vigtigheden af, at en etisk ansvarlig databrug ikke alene handler om, at elever skal præstere bedre og hurtigere til de næstkommende test, ligesom databrug ej heller må ske på bekostning af mere langsigtede indsatser. Et centralt aspekt ved etisk databrug må derimod være en prioritering og overvejelser omkring, hvordan brugen af data gavner eleverne på længere sigt. Databrug bliver således en praksis, hvor man fx undersøger, hvorfor en elev klarer sig dårligt fagligt på baggrund af data-drevne dialoger og processer.

Der er forsket en del i den moralske og etiske side af lærerens arbejde og professionalisme, og nogle taler her om lærerens *professionsetos*, hvor det professionelle ansvar tænkes ind som en grundlæggende del af lærerens kernekompetencer (Oser & Biedermann, 2018; Oser, Heinrichs, Bauer & Lovat, 2021; Brinkmann & Rödel, 2021). Det er dog endnu begrænset, hvor meget der er forsket i etiske perspektiver på lærings- og uddannelsesteknologier mere generelt (Moore & Ellsworth, 2014; Spector, 2016; Biedermann & Nagel, 2021; Ifenthaler, Gibson, Prasse, Shimada & Yamada, 2021). Det er også stadig sparsomt med forskning, der undersøger forholdet mellem databrug, uddannelsesteknologier og læreres professionsetos (Datnow, Greene & Gannon-Slater, 2017; Mausethagen, Skedsmo & Prøitz, 2016). Med den teknologiske udvikling i en evalueringssammenhæng kan man, som fx Jarke & Breiter (2019; 2021) gør, spørge, om der er ved at ske en "datalogisering" i skolen, eller om skolen er blevet en "digital vurderingsfiguration", hvor evalueringspraksisser i højere grad konstrueres og samles på baggrund af digitaliserede, automatiserede og algoritmiske processer. Man kan spørge til, hvad der i praksis konstituerer beslutninger med brug af data, som vi vil gøre her. Denne opmærksomhed er særlig vigtig, når digitale data og algoritmer spiller en stadig større rolle i de beslutninger, der træffes i skolesammenhæng, og hvor sådanne processer kan være usynlige (Ruckenstein, Lupton, Berg & Pink, 2022; Selwyn, 2022).

I denne artikel vil vi se nærmere på *læsevejlederens professionsetos* i folkeskolen i forbindelse med databrug. De fleste folkeskoler

har en læsevejleder ansat, hvilket er en funktion, som varetages af en efteruddannet lærer. Læsevejledere er en interessant gruppe at undersøge, når man ønsker nærmere indblik i, hvordan professionsetos og databrug udøves i skolens praksis, da de har et særligt ansvar, når det kommer til at arbejde med data i skolens test- og evalueringsrutiner (Kiær, 2020b). Det spørgsmål, vi ønsker at undersøge i denne artikel, er derfor:

## Hvordan kan læsevejlederes databrug i folkeskolen forstås med udgangspunkt i teori om professionsetos?



Til at besvare dette forskningsspørgsmål analyserer vi en case fra empirisk materiale indsamlet i et etnografisk studie, som er del af et igangværende ph.d.-projekt (Karina Kiær). I det følgende vil vi først udbyde, hvad der her nærmere skal forstås ved læreres professionsetos.

## Teori om læreres professionsetos

I et nyere litteraturreview fastslår Drahmman & Cramer (2019), at begrebet *etos* ofte knyttes til moral og etik inden for et erhverv eller en profession. Blandt de perspektiver der er på etos, er der nogle, som fremhæver værdier og værdiorientering, etos som levede dyder, etos som en kognitiv færdighed i forhold til moralsk dømmekraft, etos som omsorg, etos som identitet og sensibilitet, etos som professionel kodeks og etos som kompetence (Drahmann & Cramer, 2019).

Vi vil i artiklen tage udgangspunkt i den sidstnævnte forståelse af etos som læreres moralske handlekompetence. Professionsetos forstås her som noget, der vedrører beslutningstagning, som potentielt kan læres, som er kontekstspecifikt og afhængig af motivation og vilje hos den udøvende professionelle. Vi vil mere specifikt bygge på den tyske pædagogiske forsker Fritz Osers (1998) teori om læreres professionsetos som et perspektiv på vores analyse af, hvordan læsevejledere udøver et professionelt ansvar i deres arbejde med særligt henblik på brugen af data. Osers model for læreres professionsetos (se Figur 1) er særlig relevant i denne sammenhæng, da den giver mulighed for at udfolde, hvordan professionsetos udøves i praksis med dens konceptua-

liseringer af både professionelle færdigheder og etik, samt dens særlige opmærksomhed mod niveauer for beslutningstagning. Oser har i nogle årtier, og helt frem til sin død i 2020, forsket i betydningen af moral og etik i skolen (fx Oser, 1992; 1994; Cramer & Oser, 2019). Os bekendt er Osers arbejde ikke særlig kendt og anvendt i en dansk pædagogisk sammenhæng eller benyttet i undersøgelser af databrug i skolen. Med denne artikel vil vi vise, hvordan teorien kan være frugtbar til at forstå den etiske dimension af databrug i folkeskolen.

Oser (2018) stiller i en af sine sidste udgivelser spørgsmålet, om man kan undervise uden at "have etos". Ifølge Oser vil det nok kunne være tilfældet, men konsekvensen vil blive væsentlige mangler og næppe føre til en god undervisning og i værste fald ende i det modsatte karakteriseret ved fx afvisninger, manglende anerkendelse og kynisme i relationen mellem lærer og elever. Det er derfor en helt afgørende del af lærerprofessionalismen.

Oser (1998) har udviklet en model for læreres professionsetos, der lægger vægt på betydningen af samtale, dialog og konfliktsituationer i lærerarbejdet. Han kalder den derfor for en *realistisk diskursmodel for professionsetos* og omtaler den også som en særlig fremgangsmåde, som han kalder for "Det Runde Bord". Modellen er udviklet for at kunne besvare følgende tre spørgsmål:

1. Hvordan kan man lave en brugbar procesmodel for moralske handlinger?
2. Hvilken pædagogisk relevans har den?
3. Hvad er relationen mellem ansvar og succes?

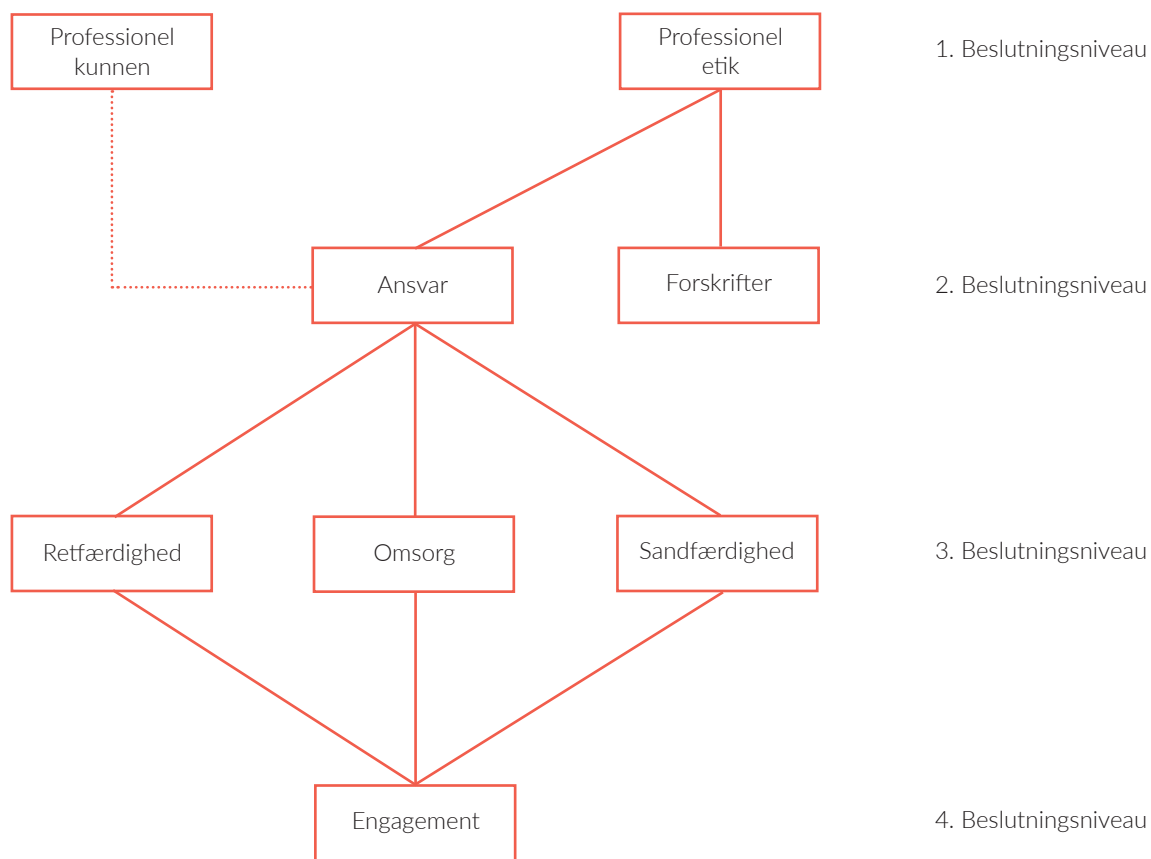
For det første bygger Osers diskursmodel ikke på en idealistisk forestilling om, at lærere har en "rygsæk af dyder", som gør, at de vælger det rigtige, men derimod på en procesforståelse, som fremstiller en kamp om at finde en god løsning i en konkret situation, som vil være muligt i en periode at leve med for alle de involverede. Modellen er for det andet rettet mod lærerprofessionen, og er dermed pædagogisk relevant. Den retter sig mod beslutninger, der må træffes i pædagogiske konfliktsituationer, hvor der må findes en balance mellem forskellige interesser og synspunkter. Der er brug for viden om faget og om moralske handlinger. Oser fremhæver for det tredje, at modellen tager fat på spørgsmålet om effektivitet og succes på den ene side og om moralske værdier og ansvar på den anden side. Kæden i beslutningsforløbet er her mellem: 1. teknisk handling *vs.* etisk handling, 2. reguleringer/love/forskrifter *vs.* ansvarsovertagelse, 3. en ikke-balancering mellem modstridende forpligtelsesaspekter *vs.* en balancering af konkurrer-

ende forpligtelsesaspekter, 4. ikke at udføre *vs.* at udføre og engagere sig i en mulig løsning.

De forpligtelsesaspekter Oser her taler om, som man må finde en balance imellem, er værdierne *sandfærdighed*, *retfærdighed* og *omsorg*. Den realistiske diskursmodel skelner således mellem forskellige beslutningsniveauer, som illustreret nedenfor (se også Forster-Heinzer, 2015, s. 41; Oser & Biedermann, 2018, s. 29) og som udgør lærerens professionsetos:

**Figur 1.**

*Professionsetisk handling i konfliktsituationer ifølge Oser (1998, s. 38 – vores oversættelse).*



Vi vil benytte modellen til at analysere en læsevejledningssituation, hvor der bruges data fra digitale testsystemer til at træffe beslutninger vedrørende en elevs ordblindhed. Det er en særlig situation, et møde med forældre, som kalder på mere end blot teknisk kunnen i forhold til databrug. Situationen kalder også på et professionelt ansvar i forhold til brugen af de tilgængelige data. På baggrund af denne empiriske iagttagelse vil vi efterfølgende diskutere, hvordan Osers model "Det Runde Bord" vil kunne benyttes som et redskab i skolens pædagogiske læringscentre (PLC) i forhold til reflekterende samtaler om den etiske brug af data i vejledning og undervisning mere generelt. I det følgende vil vi sige lidt mere om forskellen mellem de tre værdier eller forpligtelsesaspekter i modellen og relatere dette i forhold til læsevejledning og databrug.

### **Sandfærdighed**

Når en lærer eller vejleder står i en situation, der kalder på en ansvars- overtagelse, kan der være tre forskellige værdiorienteringer, der aktiveres. Den ene værdi kan være i form af at fortælle sandheden, også selvom den måtte være "ilde hørt". For at kunne regne med eller stole på eksempelvis data, må de være gyldige, og læreren må stræbe mod sandfærdighed i sin formidling af dem, og hvor der må handles på den viden, som læreren er i besiddelse af. Sandfærdighed forbindes også med troværdighed og pålidelighed. Derfor må digitale testsystemer og test i det hele taget være til at stole på, når disse indgår i læsevejledningen. Et aspekt som danske testforskere har sat spørgsmålstejn ved (Bundsgaard & Kreiner, 2019). Når sådanne data fylder stadig mere i skolen, og dermed også i læsevejledningen, er det væsentligt, at det er nogle data, man kan stole på. Der kan dog også være behov for at inddrage andre informationer, for at kunne tegne et endnu mere sandfærdigt billede af virkeligheden, og som man efterfølgende kan handle på.

### **Retfærdighed**

Situationen kan også dreje sig om, at læreren må træffe en retfærdig beslutning. At blive retfærdigt behandlet og føle sig retfærdigt behandlet, kan være et individuelt anliggende. Retfærdig behandling knyttes således både til en handling og en følelse. Retfærdighed ses i relation til andre mennesker, hvor en sammenligning finder sted. I begrebet retfærdighed ligger idéen om social lighed. Når mennesker føler sig uretfærdigt behandlet, kan denne uretfærdighed også være forbundet med følelsen af skam (Benner, 2021). Mennesker er dog sjældent ens og vil derfor ikke profitere af en ens behandling i alle livets henseender. Dette aspekt er særligt interessant, når det kommer til at træffe beslutninger i forhold til bestemte data om en elev, da alle



ikke nødvendigvis vil profitere af samme pædagogiske og didaktiske beslutninger. I forhold til didaktisk data literacy handler det om at inddrage andre typer af viden om eleven også, ligesom i tilfældet med sandfærdighed. Retfærdighed kan også forstås i forhold til en på forhånd defineret målestok. I dette tilfælde er det eksempelvis test, som elever måles med og sammenlignes med. I test vises dette i en norm, og sådanne normer beregnes, så elever kan sammenlignes med andre elever. Her er det målestokken, der skal bidrage til en retfærdig beslutningstagning ud fra, hvad der er 'normalt'. Det kan også forstås som et ønske om lige behandling eller at give alle ens chancer eller muligheder. Elever kan også måles i forhold til særligt faglige kriterier eller områder (Bundsgaard, 2018).

Retfærdighed er en forpligtelse til at behandle andre retfærdigt efter indsats og fortjeneste. Retfærdighed kan altså blandt andet komme til udtryk gennem karaktergivning, eller hvad Oser (1998) omtaler som "selektionsprocesser". Sådanne selektionsprocesser finder sted i forbindelse med testning (Bundsgaard, 2018).

### **Omsorg**

Den tredje værdi, som det professionelle ansvar kan orientere sig mod i en given situation, er omsorg for eleven. Man kan drage omsorg for en, man har en særlig relation til. Læreren kerer sig om eleverne, og er derfor optaget af, at eleverne har det godt, at de trives – og sætter dem trivsel forrest. Når man som lærer drager omsorg, har man elevens fremtid for øje, og man overvejer, hvilke konsekvenser, der kan opstå for eleven, når man gør noget bestemt. Det er her, at værdien om retfærdighed sommetider må træde i baggrunden, når værdien om omsorg er i forgrunden. At drage omsorg kan forstås på mange måder, og kan kolliderer med de to andre værdier. Det kan være vanskeligt at udvise omsorg, sandfærdighed og retfærdighed for alle involverede personer på samme tid. Det er derfor en grundlæggende kompetence hos lærere at finde en mulig balance mellem disse værdier i skolens praksis. I arbejdet med data består øvelsen som læsevejleder i at kunne balancere omsorg i forbindelse med fortolkningen af de givne data, særligt i formidlingssituationer til eleven selv og til elevens forældre.

## Metode

Artiklens empiriske grundlag er fra et ph.d.-projekt gennemført i perioden 2019 til 2022. Det empiriske materiale består af både felt-noter, lydoptagelser, skærmoptagelser, billeder, e-mails, PowerPoints og forskellige typer af dokumenter. Som led i en etnografisk undersøgelse er fem læsevejledere blevet skygget og interviewet (Czarniawska, 2007; McDonald, 2005; Quinlan, 2008) for at se, hvordan de interagerer med både data og andre aktører som eksempelvis lærer-kolleger, elever og forældre i skolen.

Kodningen er foregået med inspiration fra grounded theory, hvor materialet er læst igennem linje efter linje, hvor særlige begivenheder er identificeret med udgangspunkt i Osers teori om professionsetos (Charmaz, 2014). Læsevejlederes interaktion med elevdata, såsom test fra forskellige teknologier, foregår i relation til kollegaer, ledelse og forældre, hvilket har vist sig at være centralt for læsevejledningsfunktionen. I dette arbejde spillede test en væsentlig rolle for at komme frem til en sandhed. Den udvalgte case, hvor en læsevejleder tester en elev for ordblindhed, indgår som led i en større undersøgelse. Situationen er således et eksempel på, hvordan databrug i læsevejledning kan foregå og hvilke etiske overvejelser, der kan opstå i den sammenhæng. Med Flyvbjerg (2010) kan vi beskrive det som en informationsorienteret caseudvælgelse, hvor hensigten er at "maksimere nytteværdien af information fra små stikprøver og enkeltstående cases" (Flyvbjerg, 2012, s. 475) og mere specifikt, hvad Flyvbjerg kalder for en "paradigmatisk case", hvor det er intentionen at udvikle et mønstereksempel eller en prototype for det område, som casen vedrører, hvilket i dette tilfælde altså er læsevejlederes databrug i et professionsetisk perspektiv.

Casen er særlig interessant idet, det fremgår, hvordan læsevejledere analyserer og formidler resultater fra test til blandt andet forældre, samtidig med at de drager omsorg, når testresultater skal formidles og beslutninger skal træffes. Samtidig er der tale om en case, der giver indsigt i de beslutninger, som følger efter sådan en testning, beslutninger som skal opleves som retfærdige. Der er valgt fire tematiske nedslag som følge af den forudgående kodning:

1. Regulatorer
2. Sammenholdning af testresultater
3. Interaktioner med forældre og
4. Handleplanen.

Det er vanskeligt at forske i udøvelsen af professionelt ansvar, og der følger mange overvejelser i forhold til vurderingen af at skulle bruge empiriske data, hvor omdrejningspunktet er ansvar. Vi har gjort os overvejelser om, hvorvidt forskningsprojektets informanter på nogen måder holdes ansvarlige for deres beslutninger på senere tidspunkter. Ligesom arbejdet med sløring af personer og caseskole har været nødvendigt for at sikre den nødvendige etiske ansvarstagen. I den følgende analyse benytter vi Osers (1998) teori om professionel etos som beskrevet ovenfor. Vi har her forsøgt at identificere, på hvilken måde de forskellige beslutningsniveauer er i spil i vejledningssituationen, og hvordan læsevejlederen udøver professionsetos i sin brug af tilgængelige data og herunder balancerer mellem sandfærdighed, retfærdighed og omsorg.

## Analyse

Analysen falder i fire dele, som hver især tematiserer forholdet mellem læsevejledningens professionsetos og brugen af data i et møde med en elevs forældre.

Analysen tager udgangspunkt i en skole-hjemsamtale under COVID-19-lockdown, hvor en læsevejleder skal formidle resultater fra forskellige test, herunder den nationale ordblindedet til forældre om deres barn i 8. klasse. Skole-hjemsamtalen sker som led i en undersøgelse af en elev, hvor læsevejlederen skal finde ud af, hvorvidt eleven har dysleksi/ordblindhed. Til samtalen deltager skolens læsevejleder, elevens dansklærer samt forældrene til eleven, som undersøges for ordblindhed. Samtalen foregår over Google Meet. Professionsetos udgøres både af regulativer og ansvarlighed, som tidligere redegjort for. Ansvarlighed består ifølge Oser i, at den professionelle, i dette tilfælde læsevejlederen, er i stand til at balancere sandfærdighed, retfærdighed og omsorg, som endeligt skal føre til forpligtelser og engagement i forhold til de beslutninger, som træffes om fx en elev. Regulativer, som også indgår i casen, er det første tematiske nedslag, vi analyserer.

### Regulativer

Regulativer (eller forskrifter jf. Osers model, Figur 1) er i høj grad bestemmende for, at ordblindedetning finder sted, og læsevejlederen må derfor løbende forholde sig til sådanne regulativer. En sådan testning (også kaldet dysleksitest) gennemføres, såfremt der er mistanke om ordblindhed (UVM, 2020). Til testen følger en vejledning, som regulerer og udstikker retningslinjer for dette arbejde, som også kan karak-

teriseres som en mere teknisk side af databrug i skolen. Beslutningen kan altså her tages med henvisning til de givne forskrifter. Vejledningen, som følger med testen, informerer om processer før, under og efter testning. Den foreskriver blandt andet, at der alene kan testes med samtykke af forældre, ligesom den foreskriver, at testen skal tages i nogle udvalgte måneder, marts til og med juni, for at sikre testens gyldighed (UVM, 2020, s. 2). Den må kun gennemføres med fagfolk, som eksempelvis kan være en læsevejleder (UVM, 2020, s. 4).

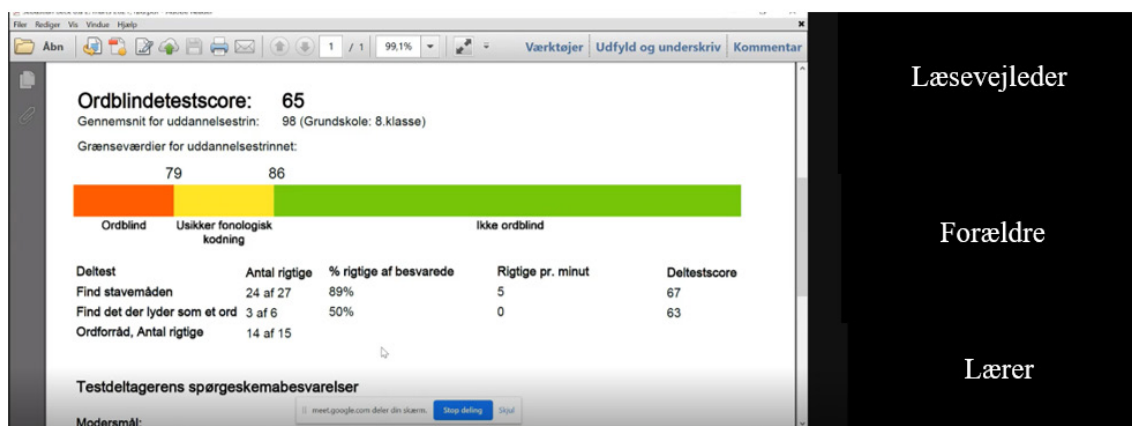
Den person, der er ansvarlig for ordblindedtesten, skal have erfaring med læsetestning, for at vurdere om *testforløbet* gør, at data kan betragtes som gyldige. For det andet skal testvejlederen kunne sammenholde testresultatet fra ordblindedtesten med andre relevante oplysninger om eleven, der testes, for at kunne bedømme resultatets gyldighed. For det tredje skal testvejlederen kunne støtte eleven, men også elevens lærere i at tilrettelægge undervisning og muligvis også andre tiltag, der kan fremme elevens læsefærdigheder og mindske *de handicappende konsekvenser af ordblindheden*. For det fjerde skal testvejlederen også kende til andre typer læsevanskeligheder end ordblindhed, og dette er for at sikre, at professionelle også handler i forhold til elever med andre vanskeligheder, som eksempelvis lander i den gule kategori (jf. Figur 2), og dermed ikke betegnes som værende ordblinde.

Overordnet set er vejledningen til den nationale ordblindedtest et regulativ, som foreskriver, hvordan noget skal (og bør) foregå i praksis. Vejledningen influerer på det ansvar, der følger skolen overordnet set, og læsevejlederen specifikt i denne case. Den skal sikre, at eleven får en retfærdig behandling.

At blive testet positiv for ordblindhed medfører en række hjælpeforanstaltninger, der træder i kraft. I regulativet er der indskrevet en normativitet for retfærdig behandling af eleven. Det er tydeligt beskrevet, at *hvis* en elev er ordblind, *så* skal specifikke foranstaltninger iværksættes. Imidlertid tages der ikke højde for eksempelvis forældres holdninger, meninger eller frygt. Efter gennemførelse af en ordblindedtest foreskrives der i regulativet, at et møde med forældre skal afholdes. Det er dette møde, der er omdrejningspunktet i den videre analyse. Til mødet formidler læsevejlederen testresultater, hvor det i denne case foregår over Google Meet på grund af COVID-19.

**Figur 2.**

En læsevejleder deler sin skærm og viser resultatet af ordblindetesten.



Elevers testresultater visualiseres med farverne rød, gul og grøn, som er genereret af testteknologien, som vist ovenfor i Figur 2. Bag disse farver er en programmeret norm, som er udslagsgivende for, om man kategoriseres som ordblind eller ej. Når man vurderes at være ordblind, lander man i den røde kategori. I vejledningen udtrykkes det med et skema over testens grænseværdier (UVM, 2020, s. 9). Testens grænseværdier tjener det formål at give både et ærligt men også et troværdigt svar, altså et svar som er til at stole på. Sammen med vejledningen skal visualiseringen af testens resultat føre til, at eleven får en retfærdig behandling i form af nogle beslutninger, der skal træffes, eksempelvis særlige hjælpeforanstaltninger. I samtalen med forældrene henviser læsevejlederen til den gældende lovgivning. Derudover aktualiseres det professionelle ansvar gennem inddragelse af disse regulativer, som illustreres i Figur 2.

### Læsevejlederens sammenholdning af testresultater

Det andet tematiske nedslag i analysen er sammenholdning af testresultater. Før resultatet fra ordblindetesten præsenteres for forældrene, gennemgår læsevejlederen en række eksempler på elevens vanskeligheder med udgangspunkt i data fra andre test end ordblindetesten. Disse test er grundlaget for at dokumentere 'en mistanke' i forhold til ordblindhed, sådan som vejledningen foreskriver er nødvendigt for at kunne gennemføre ordblindetesten. Det drejer sig om da-

ta fra en stavetest fra 8. klasse samt en IL-test (individuel læseundersøgelse), der tester elevens læsehastighed, læseforståelse, ordudtale samt læsestrategier. Der er tale om forskellige test, der belyser problemstillingen, der undersøges, og har således karakter af en teknisk databrug. Denne undersøgelse er nødvendig at foretage før en ordblindetest må gennemføres:

” Jeg lægger mærke til, at der er nogle ord [eleven] ikke er i stand til at stave. På baggrund af disse resultater tager jeg de nysgerrige briller på. Der er nogle ting, som jeg må undersøge nærmere, for at finde ud af, hvilke vanskeligheder [eleven] har.  
(Læsevejlederen)

Elevens stavefærdigheder kategoriseres, og eleven ender i en problematisk kategori, hvor man må have en særlig opmærksomhed i forhold til skriftsproglige vanskeligheder, herunder tegn på dysleksi. Læsevejlederen har også forsøgt at lade eleven tage testen med læse-skriveteknologier, og der fandt hun i sin analyse ud af, at antallet af fejl blev minimeret. Alligevel mener læsevejlederen ikke, at denne test alene kan bidrage til nuanceret viden omkring elevens vanskeligheder, men den bliver afsættet for det videre undersøgende arbejde. For at undersøge problemstillingen nærmere har læsevejlederen også benyttet en IL-test, som er særligt målrettet de ældste klassetrin. Ifølge læsevejlederen skal denne test bidrage med mere viden om elevens vanskeligheder:

” Jeg bemærker at [eleven] er en langsom læser og at eleven ofte bruger gættestrategier. Eleven udtaler også ord forkert og nogle gange bliver ord til noget helt andet end det, der står. ... Vokaler forveksles, eleven springer linjer over i teksten. [Eleven] har fortalt mig, at det sker, når ordene er lange. ... Når jeg spørger ind til teksten, hvad teksten handlede om, så har eleven ikke forstået detaljerne i teksten, ligesom [eleven] ender op med helt andre forståelser. Eleven siger også, at [eleven] ikke bryder sig om test eller testsituationer, og det er jeg selvfølgelig nødt til at have med i mine overvejelser, når jeg ser på testens resultater.  
(Læsevejlederen)

I citatet fremgår det, hvordan læsevejlederens 'knowhow' i form af særlig viden om læseudvikling med afsæt i analyse af testdata får betydning for undersøgelsen af elevens vanskeligheder. Læsevejlederen bemærker nogle særlige ting under testtagningen og i testresultaterne, hvilket bidrager til, at eleven får en ærlig og dermed sandfærdig vurdering. Samtidig har læsevejlederen en opmærksomhed på elevens følelser i forhold til at blive testet. Læsevejlederens viden om læsehastighed, læsestrategi, manglende læseforståelse og forkert udtale af ord bidrager til at kunne udøve det professionelle ansvar gennem dét

at bemærke noget i data. I IL-testen er der indlejret en dialog med eleven, og denne dialog mellem læsevejleder og eleven bidrager med viden om, hvordan testsituationen har indvirkning på testens gyldighed. Læsevejlederen udtrykker jf. citatet, at hun er opmærksom på dette i tolkningen af testresultatet. Læsevejlederen understreger, at hun er forpligtet til at teste eleven videre, når eleven viser tegn på ordblindhed (dysleksi), sådan som IL-testen har vist *"jeg bemærkede, at der er tydelige tegn på dysleksi"*. Desuden opstår et dilemma; at læsevejlederen er forpligtet til at validere den 'begrundede mistanke', hvilket resulterer i at skulle foretage flere test på trods af, at eleven har givet udtryk for, at testning er en udfordring for vedkommende. Balancepunktet forskyder sig henimod sandfærdigheden, som regulativerne understreger vigtigheden af, og det viser, hvor vanskeligt det kan være at balancere omsorg og fortolkningen af de givne data.

Læsevejlederen har som led i sin undersøgelse af problemstillingen genbesøgt data fra elevens 1. klasse. I disse data bemærkede hun elevens vanskeligheder *"Eleven havde vanskeligheder med lydprincippet i læsningen, det kan jeg se, når jeg kigger på [elevens] test fra 1. klasse"*. Læsevejlederen har også undersøgt data fra 3. klasse, hvor det foreslås, at eleven testes for ordblindhed, men andre data vidner ikke til, hvorvidt det er blevet gjort. Dette forsøger læsevejlederen at forklare med, at eleven måske har været i trivsel, men også fordi eleven har kunnet læse på det tidspunkt: *"lærerne har måske tænkt, at det [automatiseringen af læsningen] må komme meget snart"*. Læsevejlederen vælger i denne situation at være ærlig ved at fortælle om skolens ansvar og om de tilgængelige data, som er stillet til rådighed i det system, der opbevarer elevens data. Det bliver her tydeligt, at det er værdien om sandfærdighed, der træder frem, og den position som læsevejlederen tager. Det er nødvendigt at undersøge elevens problemstillinger, fordi vejledningen til den nationale ordblindetest foreskriver, at der skal være en 'mistanke'. At lære at læse er en proces, som er forskellig fra elev til elev, og det kræver øvelse. Læsevejlederen forsøger at forklare, hvorfor mistanken om elevens ordblindhed i 3. klasse ikke er testet. Læsevejlederen rækker ud til forældrene og siger: *"Jeg forstår godt, hvis I er skuffede eller frustrerede over, at vi først opdager det [at eleven er ordblind] så sent"* .

Læsevejlederen balancerer her den saglige vurdering med en omsorg, og vil gerne rumme forældrenes frustrationer, tanker og følelser. Ovenstående viser det vanskelige i at balancere den forventning og det ansvar, der følger med data og som er formuleret i et regulativ.

1 På dette tidspunkt fandtes der ikke en national ordblindetest.

Data tjener formålet at udtrykke det sandfærdige, som bl.a. kommer til udtryk i form af kategoriseringer. Her evalueres eleven i forhold til bestemte områder. ST-testen (stavetesten), som tages, bliver anledningen for det videre undersøgende arbejde. Den hjælper professionelle med at få øje på elevens vanskeligheder, men den kan ikke stå alene. Flere test må gennemføres, selvom eleven giver udtryk for at testning er en vanskelig situation for vedkommende. For at kunne undersøge og bidrage med viden om karakteren af elevens vanskeligheder, gennemføres flere test, som til gengæld kan kaste lys på problemstillingen. Dette forudgående arbejde er nødvendigt for at kunne gennemføre den test, som skal udtrykke det sandfærdige; hvorvidt eleven er ordblind eller ej. I ovenstående analyse fremgår det, hvordan læsevejlederen balancerer sandfærdighed og omsorg, men også at test-data spiller en afgørende rolle.

### **Interaktioner med forældre**

Det tredje tematiske nedslag zoomer særligt ind på interaktionen med forældrene, idet der her tegner sig et tydeligt dilemma i læsevejlederens professionsetos i forhold til brugen af data. Før forældrene logger på Google Meet refererer dansklæreren til læsevejlederen om en telefonsamtale, hun har haft med forældrene nogle dage forinden mødet. Derhjemme er forældrene bekymrede for, at elevens motivation *“bliver dræbt”*, hvis der testes for meget, eller hvis eleven sygeliggøres:

*Læreren og læsevejlederen venter på at forældrene logger på Google Meet. De taler om, hvordan læreren har arbejdet med læsestrategier i undervisningen og om andre undervisningsrelevante ting. Læreren nævner en samtale, hun har haft med moren. Læreren forklarer læsevejlederen, at forældrene er bekymrede for deres elev: ”de er meget bekymrede for, at vi dræber elevens motivation med test eller sygeliggør eleven ved at sige eleven har dysfunktioner.”*

(Feltnoter samt transskription af lydoptagelse 5.3.2021)

På selve mødet sikrer læsevejlederen, at forældrene får tid til at bidrage til samtalen:

” [Eleven] har haft vanskeligheder, siden eleven var 3 år gammel. Eleven havde svært ved at finde de rigtige ord, eleven havde svært ved at tale indtil eleven var 4 år. Motorisk var eleven langt foran, men verbalt var eleven langt bagud.

(Lydoptagelser af faren 5.3.2021)



Faren fortsætter med at fortælle om de mange bekymringer, der var forbundet med skolestart, og det ender også med, at eleven tager 1. klasse om, da skolen anbefaler dette.

” Så var der nogle år, hvor [eleven] var ked af det. Det var svært for [eleven] at forlade sin venner. Han havde nogle virkelig gode venner (Lydoptagelser 5.3.2021)

Faren tilføjer, at eleven ender med at modtage specialundervisning, hvor eleven blandt andet introduceres for læse- og skriveteknologier.

” Så tog du over [faren refererer til den nuværende dansklærer] i 7. klasse. Eleven behøvede ikke længere at deltage i specialundervisning, selvom eleven stadig havde adgang til læse- og skriveteknologier. ... men på én eller anden måde blev det besluttet, at eleven ikke længere skulle bruge disse. For første gang i flere år var eleven en normal elev. Eleven ønskede at være som de andre. ... Fra vores synspunkt [farens og morens] var der en enorm udvikling, det er gået sindssygt fremad. Eleven er rigtig glad for at gå i skole. (Skærmoptagelser 5.3.2021)

Faren tilføjer, at de derhjemme har bemærket, at eleven ikke er en god læser:

” Eleven er ikke så god til at læse taget i betragtning, at eleven går i 8. klasse. Vi må øve noget mere”. Ligesom han også understreger: “Vi skal kun give eleven læse- og skriveteknologier, såfremt det er strengt nødvendigt, og hvis eleven ikke kan leve uden. Vi skal kun lave et særligt forløb for eleven, hvis det er strengt nødvendigt. Vi er nødt til at tale om det. (Skærmoptagelser 5.3.2021)

Forældrene udtrykker deres bekymring for, hvis deres barn skal bruge læse- og skriveteknologier eller i et særligt forløb, fx at modtage kompenserende undervisning. Der opstår en spænding, eftersom forældrene er stærkt bekymrede for dette, og de er nervøse for, at deres barn mister motivationen for at læse. Samtidig foreskriver vejledningen til ordblindedetsten brugen af læse- og skriveteknologier, hvis eleven testes positiv for ordblindhed samt kompenserende undervisning (UVM, 2020, s. 16 samt s. 19). Det er specifikt italesat i vejledningen til den nationale ordblindedetstest, at læse- og skriveteknologier kan indgå som led i problemløsningen, dog assisteret af målrettet undervisning. Jævnfør vejledningen har eleven ret til at få stillet læse- og skriveteknologier til rådighed og ret til at bruge dem, både i den daglige under-

visning men også i prøvesammenhæng. Der viser sig nogle vanskeligheder i dette tilfælde, som ovenstående citater viser, og retfærdigheden, dét, at eleven har ret til og som vejledningen foreskriver, må balanceres med en omsorg over for forældrene, som ser teknologien som en særlig udfordring og ligefrem sygeliggørende. De har et andet synspunkt og en opmærksomhed på deres barns motivation, hvor de italesætter teknologien som en udfordring.

### Handleplanen

Det fjerde tematiske nedslag er handleplanen. Som vejledningen til ordblindetesten også foreskriver, skal der udarbejdes en handleplan, når en elev testes positiv for ordblindhed. I handleplanen fremgår det, hvilke test, der er taget, samt hvordan resultatet er blevet tolket og præsenteres.

Figur 3.  
Handleplanen præsenteres (skærbillede).

Han er ikke særlig glad for tests.  
Lange ord er svære at læse og nogle gange endelser.

Indsigt i egne udfordringer

Egne mål

Skriftsprogskompetencer

Succeser i skriftsprogskompetencer:

Udfordringer ved stavning:

- [Redacted] skal arbejde med:
- Vokalforveksling
- Forvekslinger af g/k
- Konteksten som redskab til at tjekke om et ord er et ord
- Arbejde med morfologi for at få en god ortografi (genkendelse af ordet og ordets dele herunder endelser samt indlyd)
- Homografer, homofoner og homonymer – at kunne bruge denne viden i stavning og læsning

Staveudviklingstrin: 2-3

Læsning:

[Redacted] skal være opmærksom på følgende, når han læser:

- Ikke at springe linjer over
- Om han udtaler vokalen korrekt eller kommer til at ændre vokalen (brug evt. vokaltappen)
- Sætte fokus på endelser i ord
- At gå fra gættelæsning til fokus på ord- og kontekstlæsning
- Nedsætte læsehastigheden ud fra teksttypen og har arbejde med forforståelsen inden læsning af en tekst bl.a. ved brug af læseteknikker som overblikslæsning

Handleplanen viser, hvad eleven skal arbejde med, men i den fremgår det også, hvornår der er et opfølgende møde med forældrene. I handleplanen beskrives udfordringer i stavningen, udfordringer i læsningen på detaljerede måder. Eksempelvis står der, at eleven: *'skal bruge konteksten for at tjekke om et ord er et ord'* og *'arbejde med morfologi'* samt forskellige læsestrategier foreslås. Dette appellerer i høj grad til læreren, som er ansvarlig for planlægningen af undervisningen. Handleplanen har således et dobbelt sigte. I handleplanen fremgår det også, hvori problemstillingerne opstår i det faglige. Dette arbejde er et analytisk og tolkende arbejde, som foretages af læsevejlederen forud for mødet, og som er komponenter i en didaktisk data literacy. I handleplanen står der, hvad eleven kan arbejde med fremadrettet. Udover de observerbare vanskeligheder, indgår også elevens eget syn på vanskeligheder. En handleplan kan med udgangspunkt i Osers model (Figur 1) også forstås som det fjerde beslutningsniveau vedrørende engagement. Handleplanen fastholder, hvad der bliver besluttet, samtidig med at den kommunikerer til forældrene, hvad der vil udføres på baggrund af samtalen.

Vi har analyseret et empiriske materiale med Osers diskursmodel og teori om læreres professionsetos, hvilket har givet indblik i, hvordan læsevejledning med brug af data i folkeskolen kan forløbe. Nu vil vi først diskutere disse fund, for derefter at konkludere, hvad vi kan udlede af ovenstående analyse.

## Diskussion og konklusion

Vi har i det ovenstående undersøgt en læsevejledningssituation, hvor en læsevejleders forskellige professionelle kompetencer og 'know-how' bringes i spil i formidlingen af en information om en elevs ordblindhed til elevens forældre. Vi rejste spørgsmålet: *Hvordan udøver læsevejledere professionsetos med brug af data i folkeskolen?* Til at besvare dette har vi analyseret en case, der viser, hvordan data bruges som led i at undersøge, hvorvidt en elev er ordblind eller ej og som særligt zoomer ind på læsevejlederens professionsetos i relation til samarbejdet med forældre og elev i folkeskolens praksis i brugen af data fra digitale testsystemer. Gennem brugen af Osers teori om professionsetos har analysen på den ene side vist, hvordan læsevejlederen har en forståelse af, hvad disse data "siger" i forhold til nogle givne normer og faglige områder, men også hvordan læsevejlederen må forholde sig til det indskrevne i regulativer i en vejledning tilhørende den nationale ordblindetest. Denne vejledning foreskriver, at der skal være 'en mis-

tanke', som læsevejlederen dokumenterer i mødet med forældre for at udvise professionsetos, men som også kræver, at der træffes nogle beslutninger på elevens vegne i forhold til elevens videre udvikling. På den anden side viser casen også, at læsevejlederen i sit møde med forældrene ikke alene må være i stand til at præsentere nogle testresultater på en korrekt måde fra ordblindedtesten, men også må dokumentere den begrundede mistanke med andre og tidligere data (stavetest og IL-test). I samtalen med forældrene aktiveres læsevejlederens professionelle ansvar, hvor der opstår spørgsmål om læsevejlederens balancering mellem sandfærdighed, retfærdighed og omsorg. Læsevejlederen må således forholde sig til de tilgængelige data, være ærlig i sin udmelding og afgøre dataenes sandhedsværdi, og hvor meget man kan stole på dem. Her bliver forskellige oplysninger om eleven bragt på banen for at skabe det mest sandfærdige billede af elevens læseevne. I forhold til retfærdigheden opstår der spørgsmål om, hvad det er, eleven og forældrene har ret til, når eleven vurderes værende ordblind. Denne del er tydeligt udfoldet i blandt andet vejledningen til den nationale ordblindedtest, som er regulativet, der foreskriver, hvilke ressourcer man har ret til, for at få den nødvendige hjælp fremover, som Mandinach og Jimerson (2021) også peger på. Endelig er der spørgsmålet om læsevejlederens omsorg i forhold til forældrene og i det hele taget omsorgen for eleven. Den empatiske kommunikation, imødekommenhed over for bekymringer og italesættelsen af håb bliver her af særlig værdi og er også med til at balancere den sandfærdige besked om, at forældrenes barn er testet positiv for ordblindhed. Konkret fremgår det i casen, at forældrene har en frygt for, at deres barns motivation 'dræbes', såfremt læse- og skriveteknologi igen iværksættes, hvilket er et forslag som regulativet foreslår, og som læsevejlederen er forpligtet på.

Med denne empiriske case ønsker vi at åbne op for en bredere diskussion af læsevejledning og professionsetos specifikt med henblik på brug af data i skolen. Her giver Osers (1998) model en mulighed for at identificere nogle af de etiske spørgsmål, der kan dukke op i praksis. I analysen har vi således vist, hvordan læsevejledning og databrug med professionsetos kan se ud. Det professionelle ansvar består i at balancere sandfærdighed, retfærdighed og omsorg. Med Osers analytiske apparat bliver det tydeligt, at 'knowhow' og data kan løse noget, der er særligt centralt i læsevejlederens arbejde. Samtidig viser analysen, at der kan opstå problemer af moralsk sensitiv karakter, og dette aktualiserer et professionelt ansvar i beslutningsprocessen. Vi kan konkludere, at test fylder meget i dette arbejde, som en kilde til sandfærdighed. Samtidig bliver balancen mellem sandfærdighed, omsorg og retfærdighed også afgørende i læsevejlederens kommunikation med forældrene og specifikt i formuleringen af den gensidigt forpligtende

handleplan. Læsevejlederen finder en balance i de spændinger, dilemmaer og vanskeligheder, der opstår i situationen og finder frem til, hvad det næste skridt er, og som skolen forpligter sig på sammen med forældrene, hvilket blandt andet materialiserer sig i en handleplan for eleven. Som analysen har vist, indgår elevens perspektiv i handleplanen via de test, som er taget og i form af den dialog, som eleven og læsevejlederen har, og som følger med i forbindelse med testtagning. Elevens perspektiv bringes også ind i beslutningsprocessen via forældrene og deres fortælling om deres barns udvikling, trivsel og motivation gennem skoleforløbet. En frygt og tvivl, særligt i forhold til læse- og skriveteknologier, som der i det videre arbejde må tages hånd om af de professionelle i skolen. Det kan være vanskeligt at udfordre et regulativ, der foreslår brugen af læse- og skriveteknologier.

Løfter vi blikket og iagttager spørgsmålet om didaktisk data literacy og professionsetos i en større sammenhæng i folkeskolen, så vil vi argumentere for, at denne opmærksomhed på det professionelle ansvar i faglige vejlederes arbejde generelt vil være af værdi i forhold til den fremtidige udvikling i og af de pædagogiske læringscentre (PLC). Ikke alene spørgsmål om det ”tekniske” og ”professionel kunnen” – eller viden og færdigheder relateret til bl.a. databrug – men også spørgsmål om, hvad der er det rette og etisk forsvarlige at beslutte, hvor det professionelle ansvar bliver ”aktiveret”. Hvordan kan man tage sådan nogle diskussioner op i PLC?

Som vi beskrev det i teori afsnittet, omtaler Oser (1998) også sin diskursmodel som “Det Runde Bord”, hvor man mere styret og systematisk kan gennemgå de forskellige beslutningsniveauer i forhold til en given moralsk problemstilling. Sådanne rundbordssamtaler kan således anvendes som led i arbejdet med udvikling af etos, eksempelvis i skolens PLC. Ifølge Oser & Althof (1993; se også Oser, Althof & Higgins-D’Alessandro, 2008) kan professionelle i skolen arbejde med forskellige etiske aspekter af beslutningstagning. En rundbordssamtale åbner op for at se problemet eller dilemmaet fra flere perspektiver, og det giver mulighed for at forstå typer af reaktioner. Det foregår med afsæt i en særlig fremgangsmåde, som består af nogle forskellige skridt eller opmærksomhedspunkter:

- 1) Fora, der muliggør, og anledninger, der fører til at tage ansvar for sig selv og andre,
- 2) deltagelse i samarbejdende beslutningstagning,
- 3) åbenhed og troværdighed i arbejdet med konflikter fra virkeligheden,
- 4) mulighed for flere perspektiver på problemstillingen,
- 5) mulighed for at foretage værdimæssige sammenligninger og
- 6) sociale og fysiske infrastrukturer, der kan opbygge en særlig etos på skolen.

Disse seks aspekter er alle sammen forbundet til hinanden og påvirker også hinanden. Tilsammen har de som formål at støtte skolers progression og udvikling af moralsk refleksion, beslutningstagning og evaluering.

Den beskrevne case kan i sig selv virke som et eksempel, man vil kunne tage op i et team af vejledere i PLC for at drøfte og reflektere over, hvordan man kan gribe tingene an på en professionel ansvarlig måde, når man bruger data til at informere beslutningstagning i dagligdagen. Det er vores håb med denne artikel, at den vil kunne bidrage til at skabe større opmærksomhed omkring, hvordan den etiske side af læreres og vejlederes didaktiske data literacy kan komme i spil side om side med den mere tekniske side.

## Referencer

- Benner, D.** (2021). On Justice in Pedagogical Contexts. *ECNU Review of Education*, 4(4), 669-685. <https://doi.org/10.1177/2096531120933278>
- Biedermann, H.** & Nagel, A. (2021). Teachers' Professional Information and Communications Technology Responsibility: Further Development of a Scale to Measure the ICT Ethos of Teachers. I: F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer & T. Lovat (red.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (s. 197-210). Cham: Springer.
- Brinkmann, M.** & Rödel, S.S. (2021). Ethos im Lehrerberuf: Haltung zeigen und Haltung üben. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 42-46. <https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-03>
- Bundsgaard, J.** (2018). Pædagogisk brug af test. *Sakprosa*, 10(2). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6007>
- Bundsgaard, J.** & Kreiner, S. (2019). *Undersøgelse af De Nationale Tests måleegenskaber*. Aarhus University Library. <https://doi.org/10.7146/aul.319.217>
- Charmaz, K.** (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: SAGE.
- Cramer, C.** & Oser, F. (Hrsg.) (2019). *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf*. Waxmann.
- Czarniawska, B.** (2007). *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press DK.
- Datnow, A.**, Greene, J. C. & Gannon-Slater, N. (2017). Data use for equity: Implications for teaching, leadership, and policy. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 354-360. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0040>
- Drahmann, M.** & Cramer, C. (2019). Vermutungen über das Lehrerehos – revisited. Eine literature review zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. I: C. Cramer & F. Oser (Hrsg.) *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf* (s. 15-36). Waxmann.
- Forster-Heinzer, S.** (2015). *Against all odds: An empirical study about the situative pedagogical ethos of vocational trainers*. Springer.
- Flyvbjerg, B.** (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463-488). Hans Reitzels Forlag.

- Hakimi, L., Eynon, R. & Murphy, V.A.** (2021). The Ethics of Using Digital Trace Data in Education: A Thematic Review of the Research Landscape. *Review of Educational Research*, 91(5), 671-717.
- Ifenthaler, D., Gibson, D., Prasse, D., Shimada, A. & Yamada, M.** (2021). Putting learning back into learning analytics: actions for policy makers, researchers, and practitioners. *Education Tech Research Dev*, 69, 2131-2150. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09909-8>
- Jarke, J. & Breiter, A.** (2021). Die Schule als digitale Bewertungsfiguration? Zur Soziomaterialität von Algorithmen und Daten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 44, 140-159. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.11.01.X>
- Jarke, J. & Breiter, A.** (2019). Editorial: the datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1573833>
- Kiær, K.** (2020a). Læreres databrug – mellem indsigt og valg. I: A. Qvortrup & K. Kiær (red.), *En moderne og aktuel didaktik* (s. 47-81). Dafolo.
- Kiær, K.** (2020b). Spændinger mellem testdata og valg af læremidler: et virksomhedsteoretisk perspektiv på læsevejledning i skolen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (8), 94-121. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i8.119749>
- Kiær, K. & Albrechtsen, T. R. S.** (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning & Forandring*, 3(1), 28-46. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2131>
- Kiær, K. & Albrechtsen, T. R. S.** (2021). Didaktisk data literacy og kollegial vejledning i folkeskolen. *Kognition & Pædagogik*, (119), 6-17.
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S.** (2016). *Data Literacy for Educators: Making it Count in Teacher Preparation and Practice*. Teachers College Press.
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S.** (Eds.) (2021). *The Ethical Use of Data in Education: Promoting Responsible Policies and Practices*. WestEd.
- Mandinach, E. B. & Jimerson, J. B.** (2021). Data Ethics in Education: A Theoretical, Practical, and Policy Issue. *Studia paedagogica*, 26(4), 9-26. <https://doi.org/10.5817/SP2021-4-1>
- Mandinach, E. B., Parton, B. M., Gummer, E. S. & Anderson, R.** (2015). Ethical and appropriate data use requires data literacy. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 25-28. <https://doi.org/10.1177/0031721715569465>
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S.** (2016). Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skolen – rom for læring. *Nordiske organisasjonsstudier*, 1, 79-97.
- McDonald, S.** (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- Moore, S. L. & Ellsworth, J. B.** (2014). Ethics of Educational Technology. I: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (s. 113-127). Springer.
- Oser, F.** (1992). Morality in Professional Action: Discourse Approach for Teaching. In: F. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (red.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (s. 109-125). Jossey-Bass.
- Oser, F.** (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 57-127. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001057>
- Oser, F.** (1998): *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*. Leske und Budrich.

- Oser, F.** (2018). Unterrichten ohne Ethos? I: H. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern: Perspektiven und Anwendungen* (s. 57-72). Waxmann.
- Oser, F. & Althof, W.** (1993). Trust in Advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/0305724930220306>
- Oser, F., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A.** (2008). The Just Community approach to moral education: System change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415. <https://doi.org/10.1080/03057240802227551>
- Oser, F. & Biedermann, H.** (2018). The Professional Ethos of Teachers: Is Only a Procedural Discourse Approach a Suitable Model? I: A. Weinberger, H. Biedermann, J. Patry & S. Weyringer (red.), *Professionals' Ethos and Education for Responsibility*, (s. 23-39). Brill.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J. & Lovat, T.** (red.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos*. Springer.
- Quinlan, E.** (2008). Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499. <https://doi.org/10.1177/1077800408318318>
- Ruckenstein, M., Lupton, D., Berg, M. & Pink, S.** (red.) (2022). *Everyday Automation: Experiencing and Anticipating Emerging Technologies*. Routledge.
- Selwyn, N.** (2022). Less Work for Teacher? The Ironies of Automated Decision-Making in Schools. I: Ruckenstein, M., Lupton, D., Berg, M. & Pink, S. (red.) (2022). *Everyday Automation: Experiencing and Anticipating Emerging Technologies*, (s. 73-86). Routledge.
- Spector, J. M.** (2016). Ethics in educational technology: towards a framework for ethical decision making in and for the discipline. *Education Tech Research Dev.*, 64. 1003-1011. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9483-0>
- Staunæs, D., Juelskjær, M., Bjerg, H. & Gylling, K.** (2021). *Datasans: Etisk skole-og uddannelsesledelse med data*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- UVM** (2020). *Vejledning til ordblindetesten*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet og Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, Socialstyrelsen og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 25.3.2022 på: [https://www.videnomlaesning.dk/media/2372/vejledning\\_ordblindetesten\\_version6\\_januar2018.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2372/vejledning_ordblindetesten_version6_januar2018.pdf)