

# Evidensbaserede metoder

## og pædagogisk hverdag i daginstitutioner

**Tina Nedergaard var undervisningsminister i en periode under den tidligere VK-regering. I februar 2011 blev hun af fagbladet Ingeniøren spurgt om, hvordan regeringen ville styrke danske skoleelevers matematikfærdigheder. Ministeren mente, at svaret var evidensbaseret undervisning. Regeringen havde sat gang i "folkeskolens rejsehold", som skulle gennemføre et omfattende serviceeftersyn med henblik på at styrke fagligheden i skolen. Det henviste ministeren til: "I foråret lavede vi en undersøgelse af Canada, Finland og Singapore, som jo virkelig har gode resultater. De har alle evidensbaseret undervisning. Læreren ved rigtig meget om, hvilken undervisning, der virker" (Jensen 2011).**

Ministerens udtalelse viser, at evidensbegrebet havde fået politisk og forvaltningsmæssig medvind i Danmark (Hansen og Rieper 2006). Det har det stadig, og derfor er det relevant at spørge, hvad der sker, når man forsøger at indføre evidensbaseret praksis på et område. Det handler denne artikel om. Vi ser på anvendelsen af såkaldt evidensbaserede metoder inden for pædagogisk praksis i daginstitutioner, og hvordan disse metoder præger den pædagogiske hverdag.

Det engelske ord "evidens" kan oversættes til en række danske ord, herunder både "bevis" og "vidnesbyrd". Nuanceforskellen mellem disse to forskellige oversættelser illustrerer en af de uklarheder, der kendetegner debatten om evidens, nemlig hvilken sandhedsværdi eller vægt begrebet tillægges – om evidens betyder et håndfast bevis på, at noget virker, eller at evidens mere bredt forstået betyder den bedste, tilgængelige viden (Krogstrup 2011).

Ideen om evidensbaseret undervisning er led i en bredere bevægelse mod evidensbaseret praksis, som har stået stærkt de seneste 10-15 år. Det startede inden for sundhedsområdet med evidensbaseret medicin, men er blevet taget op inden for flere andre områder, herunder socialpolitik og uddannelse. I historisk perspektiv kan evidensbaseret praksis ses som et forsøg på at genoptage det projekt, som den første generation af evalueringsforskere lancerede i 1970'erne, nemlig at bruge videnskabelige undersøgelsesmetoder til at evaluere praksis og dermed etablere et holdbart og objektivt grundlag for beslutninger om, hvordan praksis skal videreføres (Albæk 1988). Inden for evalueringsforskningen blev denne tilgang dog senere kritiseret og udviklet på forskellige måder (Krogstrup 2006).

Pædagogisk praksis i daginstitutioner er et af de områder, hvor evidensbaseret praksis debatteres og for-



søges udbredt. Det sker først og fremmest gennem anvendelse af metoder, som foreskriver bestemte former for systematisk praksis, og hvis virkning hævdes at være dokumenteret. Anvendelsen af sådanne metoder formidles ofte af officielle instanser på ministerielt og kommunalt niveau. Denne artikel bygger på resultater fra et forskningsprojekt gennemført i samarbejde mellem VIA UC og Aalborg Universitet og med støtte fra BUPLs forskningsfond<sup>1)</sup>. I projektet undersøgte vi indførelsen af evidensbaserede metoder i danske daginstitutioner med fokus på Midt- og Vestjylland. Det skete dels gennem en kortlægning af arbejdet med denne tilgang i tre jyske kommuner (Buus m.fl. 2012a), og dels gennem undersøgelse af, hvordan evidensbaserede metoder prægede de pædagogiske praksisformer og forståelser i udvalgte daginstitutioner inden for de tre kommuner (Buus m.fl. 2012b). Undersøgelserne blev gennemført i 2010 og 2011.

### Udbredelsen af evidensbaserede metoder

I de tre undersøgte kommuner blev lederne af daginstitutioner bedt om at udfylde et spørgeskema om evidensbaseret pædagogik i deres institutioner. Lidt under en femtedel (16 pct.) svarede, at de arbejdede eller havde arbejdet systematisk med evidensbaseret pædagogik, lidt færre (15 pct.) svarede, at de ikke arbejdede med evidensbaserede metoder og heller ikke havde planer om det. Størstedelen af lederne svarede enten, at de forventede at gå i gang med evidensbaserede metoder på et senere tidspunkt (26 pct.) eller at de lod sig inspirere af det evidensbaserede, men ikke brugte et egentligt program (43 pct.) (Buus m.fl. 2012a, s. 10).

Kommunerne arbejdede i vidt omfang med den samme række evidensbaserede metoder, herunder metoderne PALS, LP og De Utrolige År. Det kendetegner flere af disse metoder, at de har fokus på adfærdregulering, dels i forhold til børn med adfærdsvanskeligheder eller begyndende adfærdsvanske-

ligheder, dels i forhold til alle børn. Metoderne beskriver bestemte procedurer for socialt samvær og er kendetegnet ved at give mange konkrete anvisninger på, hvordan pædagogen skal handle i samspil med børnene. Arbejdet med nogle af disse metoder i SFO/fritidshjem, men også i børnehaver og integrerede institutioner skyldte, at metoderne var implementeret i nogle af områdets folkeskoler.

Langt størstedelen af lederne sagde som nævnt, at deres dagtilbud arbejdede med evidensbaserede metoder eller forventer at gå i gang med det. Dette billede stemte med udmeldinger fra forvaltningerne i de tre kommuner, som vi indhentede via interviews og officielle dokumenter; forvaltningernes medarbejdere på området betragtede alle evidens som et væsentligt og værdifuldt begreb at arbejde med på daginstitutionsområdet (Buus m.fl. 2011, s. 44 f.). De gav udtryk for, at flere institutioner fremover skulle inddrages i dette, og arbejdet med metoden eller metoderne skulle udvikles og systematiseres. Forvaltningsniveauet italesatte de evidensbaserede metoder som værdifulde for forvaltning, for praktikere og brugere, idet alle niveauer deler ønsket om, at de pædagogiske institutioner leverer en pædagogik, der virker.

På forvaltningsniveauet blev arbejdet med evidensbaserede metoder fremstillet som en tiltrængt effektivisering og modernisering af den pædagogiske praksis. Vi mødte en forestilling om, at de evidensbaserede metoder erstatter en tilfældig prøvensigfrem, som har kendetegnet den pædagogiske praksis førhen. I alle tre kommuner fortalte personer i forvaltningerne, at arbejdet med metoderne kræver, at gamle antagelser og vaner i den pædagogiske praksis erstattes af nye, og at metoderne kræver en faglig omstilling af pædagogerne.

Disse forestillinger stemte delvist overens med ledernes opfattelser af de evidensbaserede metoder. Flertallet af lederne så mange fordele ved arbejdet og pegede blandt andet på, at brugen af metoderne skaber refleksion og diskussion i personalegruppen. En del ledere gav dog også udtryk for, at arbejdet har ulemper som for eksempel en øget politisk styring, der kan begrænse kreative løsninger. Over halvdelen

<sup>1)</sup> Forskergruppen bestod af Anne Mette Buus, Trine Holck Grundhl, Stine del Pin Hamilton og Ulla Nørtoft Thomsen (VIA UC) samt Palle Rasmussen og Merete Wiberg (Aalborg Universitet).

af lederne pegede også på øget papirarbejde som en ulempe (Buus m.fl. 2012a, s. 15 f.).

Evidensbegrebet er som udgangspunkt ikke entydigt og fremstilles heller ikke sådan af de tre kommuner. Evidensbegrebet bruges i alle tre kommuner både som et udtryk for en universel, gyldig viden og en mere kontekstuel, lokal viden. Evidens bruges på forvaltningsniveauet til at udtrykke, at der foreligger en videnskabelig viden om, at bestemte tiltag har en bestemt effekt – men i alle kommuner understreges metodernes værdi også med henvisning til egen erfaringer.

Lederne delte generelt opfattelsen af, at metoderne ikke gør det alene. Over 80 pct. erklærede sig således helt eller delvist enige i, at evidensbaseret pædagogik kan være en god faglig støtte, men at pædagogens egen dømmekraft altid skal være styrende. Der var også et flertal blandt lederne, der var enige i, at man som pædagog ikke skal lade sig styre af et program, når man arbejder med en evidensbaseret metode – men lade metoden fungere som inspiration. Lidt over en tredjedel mente på den anden side, at evidensbaserede programmer bør følges fuldt ud for at være effektive.

De tre undersøgte kommuner havde selv taget initiativet til at arbejde evidensbaseret, men beskrev det som en beslutning, der hang fint sammen med "den vej vinden blæser". Beslutningen om at arbejde med evidensbaserede metoder kan således kobles til ændrede offentlige styringsrationaler, kommunal- og kvalitetsreformer. To af kommunerne, Ikast-Brande og Herning, indgik i et mange-årigt samarbejde med en yderligere kommune og Servicestyrelsen/Socialstyrelsen med det formål at udvikle arbejdet med evidens indenfor børn- og ungeområdet.

Vores undersøgelse peger således på, at evidensbegrebet er blevet etableret som et centralt begreb inden for daginstitutionsområdet. Men vi blev præsenteret for forskellige forståelser af, hvad evidensbegrebet dækker, og hvad arbejdet med evidens indebærer. Fælles for forvaltningsniveauet i de tre kommuner var dog en entydig optimistisk tro på, at arbejdet vil være kvalificerende for den pædagogiske praksis.

## Evidensbaserede metoder i den pædagogiske praksis

Vi prøvede også at undersøge, hvordan bestemte evidensbaserede metoder i seks udvalgte institutioner havde indflydelse på det pædagogiske personales anvendelse af viden og dømmekraft i den pædagogiske praksis (Buus m.fl. 2012b). Det var en kompliceret opgave. I tilrettelæggelsen af undersøgelserne lod vi os inspirere af den såkaldte Sophos-metode, som er udviklet i forbindelse med komparative undersøgelser af pædagogisk og social praksis i forskellige europæiske lande (Jensen og Hansen 2004, kap. 2 og 3). "Sophos" er en forkortelse af "Second Order Phenomenological Observation Scheme". At der er tale om observation af anden orden betyder, at man observerer personer, som observerer pædagogisk praksis. Vi anvendte dog en forenklet udgave af metoden. I hver institution gennemførte vi observationer og samtaler i 1-2 dage og optog samtidig forskellige situationer på video. Bagefter gennemså vi en sammenredigeret "film" med uddrag af optagelser sammen med pædagoger fra den pågældende institution og diskuterede med dem, hvorfor de handlede, som de gjorde og hvilke former for viden, der lå til grund for deres handlinger. Pædagogerne fortalte eksempelvis, at de anvendte en bestemt metode, at de trak på deres viden fra deres uddannelse eller efteruddannelse, at de anvendte deres erfaring i forhold til et enkelt barn eller mere generelt, at de gjorde, hvad der følte rigtigt i forhold til deres værdier. Vores analyser bygger således på pædagogernes udsagn om, hvordan de arbejder med forskellige vidensformer, samt på vores observationer.

Analyserne omfattede tre evidensbaserede metoder og for hver metode to institutioner, hvor metoden blev anvendt. Metoderne var PALS og De Utrolige År, som vi har nævnt ovenfor, samt ECERS, som er en metode til at evaluere den pædagogiske praksis ud fra nogle fastlagte parametre for et godt læringsmiljø. Vi har valgt at illustrere variationerne i arbejdet med metoder ved at beskrive arbejdet med metoden PALS i to forskellige institutioner (Buus m.fl. 2012b, s. 38-56).

PALS, som står for positiv adfærd i læring og samspil, implementeres i Danmark med støtte af den statslige

organisation Servicestyrelsen/Socialstyrelsen. Metoden anvendes i Danmark primært i skoler og tilhørende SFO'er. PALS er inspireret af en amerikansk metode, men er udviklet ved det norske forsknings- og udviklingscenter "Atferdssenteret". Metoden beskrives via fire hoveddele, nemlig 1) en systemdel, der omhandler den samlede kultur i den pædagogiske institution; 2) en praksisdel som omhandler den praktiske udførelse; 3) en datadel som omhandler indhentning af information og kortlægning af problemadfærd samt 4) en resultatdel, der sammenfatter de foregående tre dele med henblik på fortsat udvikling og evaluering.

PALS må overordnet beskrives som en behavioristisk inspireret metode, hvor vægten er lagt på indøvning af sociale kompetencer ved brug af en række redskaber med lokale varianter, som tydeliggør konsekvenserne af børnenes handlinger. Det ses som vigtigt, at personalet i fællesskab arbejder efter fælles værdier og regler. Således giver metoden personalet en række bestemte procedurer og sætninger, der anvendes i forbindelse med f.eks. løsning af konflikter og til påskønnelse af hensigtsmæssig adfærd. Der er vægt på det positive, hvorved forstås, at det handler om at foreskrive det rigtige frem for at straffe. Ros er således en væsentlig ingrediens i metoden, ligesom belønninger i form af "godt gået" kort eller armbånd, der tildeles børn, der handler som anvist, og i store mængder kan veksles til en belønning for alle børn – eksempelvis en fisketur eller popcorn til eftermiddagsmadden. Adfærd der vurderes som uhensigtsmæssig kan sanktioneres med timeout og noteres i en "hændelsesrapport".

Den ene af de to institutioner var en SFO på en skole, hvor man i nogle år har været i gang med at implementere PALS. Af vores observationer, videooptagelserne og gruppeinterviewet fremgik det, at PALS spillede en stor rolle i institutionen og at der var stor opbakning omkring indførelse af metoden. Der blev anvendt mange af PALS-redskaberne, og PALS indgik som et tydeligt element i alle vores optagelser af børn og personale i interaktion. Informanterne omtalte PALS som en "drejebog" og "en grundopskrift". Denne forståelse af PALS, som noget der i høj grad foreskriver pædagogernes ageren, blev understøt-

tet af pædagogernes udsagn om, at især PALS var udgangspunktet for deres handlinger. Adspurgt om, hvor meget PALS betyder for praksis, fortalte en pædagog således: "Altså hvis jeg sådan selv skal sige det i procenter, så tror jeg faktisk, at jeg... jeg synes selv, at jeg arbejder hen imod 60-70%. Ja, og jeg er meget glad for det, fordi det er aftalt spil. Alle ved, at det er sådan, vi skal gøre. Det er blevet meget nemmere i forhold til det. Altså som du også siger Y, altså førhen, så var det mere sådan, hvem man var, nu er det mere sådan, at vi har aftalt noget" (Buus m.fl. 2012b, s. 41).

Personalet gav udtryk for, at de oplevede, at metoden bidrog positivt til deres opgaveløsning og deres arbejdsglæde. De bakkede således loyalt op om metoden og var ganske optagede af at følge metodens forskrifter. Personalet i institutionen kombinerede evidensbaseret viden med viden fra uddannelse og egne erfaringer. En enkelt pædagog henviste til behaviorismen, hvilket siger noget om, at det var denne tænkning pædagogerne primært så som den teoretiske baggrund for PALS. Det var også tydeligt i den måde, som de tilsyneladende praktiserede PALS på – nemlig ved belønning og straf, herunder såvel positiv som negativ forstærkning. Pædagogerne anvendte en type af dømmekraft, hvor de dels reflekterede over, om de anvendte metoden korrekt, og i langt mindre grad reflekterede over metoden selv. I institutionen så vi, at personalet var optaget af at formidle og håndhæve sociale spilleregler. Personalet gav også udtryk for, at de så dette som en stor del af deres arbejde. PALS-metoden matchede således personalet forståelse af deres opgave

Den anden institution var en SFO på en skole, hvor man i cirka 1½ år har været i gang med at implementere PALS. Af vores observationer, videooptagelserne og gruppeinterviewet fremgik det, at PALS indgår i institutions hverdag som et element i nogle situationer, men bestemt ikke alle. Det var især, når personalet interagerede med børn, der havde konflikter med hinanden, eller børn med særlige behov, vi så metoden anvendt. Når personalet indgik i leg, bevægelse som boldspil og værkstedsaktiviteter som syning og træarbejde, havde børn og voksne fokus på aktiviteten og her så vi ikke brug af PALS artefakter eller procedurer.

Personalet tillagde metoden positiv værdi på samme niveau som viden fra deres uddannelse og efteruddannelse og deres erfaringer med specifikke børn eller fra pædagogisk arbejde mere generelt. Personalet fremhævede det som positivt, at arbejdet med metoden havde givet et fælles sprog og givet anledning til refleksioner i personalegruppen *"Vi har fået reflekteret over vores praksis i forhold til PALS, og der er nogle ting, hvor vi tænker: 'Ah, det her er lidt for mærkeligt. F.eks. det her med at give de der opmuntringsting, ikk'? Vi synes det er underligt, og det er det, der fylder, det er det, vi snakker meget om. Fordi det på en eller anden måde virker skævt. Men jeg synes, at mange af de ting, der er i PALS, de er sådan en forstærkning af ting, som vi egentligt i forvejen syntes var rigtige. Og så synes jeg også, det handler om, at det jo ikke er sådan, at vi har lagt hele vores praksis om, fordi vi er blevet PALS. PALS er blevet sådan et værktøj, vi har lagt oveni den praksis, vi har* (Buus m.fl. 2012b, s. 48).

Personalet fremhævede, at når de brugte metoden i nogle situationer, var det især fordi, de oplevede, at metoden havde positiv effekt.

### Konsekvenser af evidensbasering

Undersøgelsen omfattede som nævnt tre evidensbaserede metoder, hver af dem anvendt i to institutioner. Af de tre metoder var de to udførligt beskrevne metoder til udvikling og træning af børns sociale adfærd og kompetencer; den tredje var et redskab til beskrivelse og vurdering af læringsmiljøet. Hvad kan vi på baggrund af analyserne af det indsamlede materiale om pædagogiske forståelser, metoder og praksis i de seks institutioner sige om konsekvenserne af indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder?

Der er givetvis individuelle forskelle på pædagogers praksis og refleksion. Men i vores analyser har det vist sig vanskeligt at isolere de enkelte pædagogers vidensgrundlag. Det vidensgrundlag, pædagogerne henviser til, er i høj grad baseret på en kultur i institutionen. Den måde, hvorpå evidensmetoder kommer i spil, ser således ud til at være institutionsbestemt snarere end individbestemt.

For hver af de undersøgte tre metoder var der betydelige forskelle mellem de to undersøgte institutioner. Som det fremgår af beskrivelsen af PALS i de to institutioner, så vi stor variation i, hvordan institutionerne arbejdede med metoderne; fra en høj grad af direkte anvendelse til en langt mere selektiv brug af metoden.

Et afgørende element i pædagogisk arbejde er forståelsen af *den pædagogiske opgave*; formålet med den pædagogiske indsats. Havde indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder betydning for medarbejderne opfattede af dette? De fleste pædagogiske teorier er enige om, at pædagogisk arbejde indebærer at afveje indsiget i børns situation, mål for børnenes udvikling og midler til at fremme disse mål. I nogle af institutionerne så vi tendens til, at en bestemt evidensbaseret metode blev overtaget og søgt praktiseret som en "pakkedløsning". Metoden gav personalet et velbeskrevet bud på sammenhænge mellem mål og midler, og dermed blev den pædagogiske opgave dels at vurdere den evidensbaserede metodes relevans i forskellige sammenhæng og dels at praktisere metoden loyalt og omhyggeligt. Det blev forstået som viden, der virker, både fordi det var underbygget af forskning, men også fordi pædagogernes egen erfaring bekræftede det. Derfor var det vigtigt at være tro mod principperne. Selve kendskabet til og udførelsen af den evidensbaserede metode blev altså en central del af den pædagogiske opgave. I institutioner, hvor den evidensbaserede metode mere blev brugt som inspiration eller hvor man selektivt anvendte forskellige elementer, skete der ikke denne sammensmeltning af metode og mål.

Det har været diskuteret, om indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder betyder, at det pædagogiske personale mister *autonomi og metodefrihed* og begrænses i udøvelsen af egen *dømmekraft*. Ingen af pædagogerne i de undersøgte institutioner mente, at det er tilfældet. Uanset om de søgte at praktisere en bestemt evidensbaseret metode loyalt, eller de brugte den mere åbent som inspiration eller ressource, fandt de, at de havde autonomi og udøvede dømmekraft. For de pædagoger, som søgte at praktisere en metode loyalt, lå autonomien i, at de fulgte metoden, fordi de støttede den, stolede på den og fandt



den god for børnene og det pædagogiske arbejde. Dømmekraften blev så et spørgsmål om at reflektere over, hvorvidt de anvendte metoden korrekt og i relevante situationer. For de pædagoger, som brugte en evidensbaseret metode mere selektivt, blev dømmekraftens virkefelt mere omfattende og kom også til at omfatte vurderinger af selve metodens indhold, værdier og redskaber. Metoden anvendtes her med løbende kritisk vurdering og med tilpasning til børnene, pædagogerne, situationen og institutionen. I nogle tilfælde fungerede den evidensbaserede tilgang for pædagogerne som bekræftelse af en praksis, der allerede forekom samt som mulighed for en systematik, der kunne være betydningsfuld i forhold til dokumentation af kvalitet over for blandt andet forældre.

Spørgsmålet var så, om det faktisk var sådan, at pædagogerne kunne vælge en evidensbaseret metode fra, hvis den var blevet indført gennem decentrale eller centrale ledelsesbeslutninger. Meget kunne tale for, at det ikke altid var tilfældet. Men i de institutioner, der søgte at praktisere evidensbaserede metoder loyalt, er vi ikke stødt på ønsker om at vælge metoderne fra.

### Viden, evidens og professionalismisme

I klassiske, sociologiske forståelser af professioner tilkendes vidensgrundlaget en central rolle. En bestemt type videregående uddannelse har været betragtet som et afgørende kriterium for tilhørsforhold til en profession (Rasmussen 2004). Det er derfor, opgradering af grunduddannelsen har været en professionaliseringsstrategi for mange faggrupper. Uddannelse giver adgang til specialiseret viden, der foreligger inden for områder, som er relevante for professionen, men uddannelse udruster også den enkelte professionelle med de intellektuelle færdigheder, som er nødvendige for at fortolke og bruge denne viden.

Indførelse af evidensbaserede metoder kan være attraktivt for professionsgrupper, fordi det ligger på linje med den vægt, som professionsforståelsen tilkender vidensgrundlaget, og fordi det fremstår som en vej til at forene systematisk viden med praktisk anvendelighed. Blandt de institutionsledere, som deltog i projektets spørgeskemaundersøgelse, var der stor

opbakning til ideen om, at evidensbaserede metoder styrker pædagogers professionalismisme. Der var dog et mindretal, som fandt, at det svækkede den professionelle dømmekraft.

Men ideen om evidensbaseret praksis trækker principielt forståelsen af "at vide" i en anden retning end den klassiske forståelse. At vide bliver mindre et spørgsmål om at udvikle en fagligt begrundet dømmekraft og mere et spørgsmål om at få adgang til foreliggende anerkendt viden om, hvad der virker i professionel praksis. Denne tendens kunne vi også iagttage i undersøgelsen.

Pædagoger i flere af institutionerne fremhævede, at den evidensbaserede tilgang havde tilført deres arbejde en højere grad af professionalismisme. I kraft af redskaber, retningslinjer og vurderingskriterier blev deres pædagogiske praksis mere tydelig og begrundet og både for dem selv, børnene og forældrene. Professionalisme i denne forstand er nok i mange tilfælde det, som forvaltningerne har efterlyst hos pædagoger og institutioner, og i nogle institutioner kan det givetvis styrke kvaliteten i det pædagogiske arbejde. Ser man imidlertid professionalismisme som kompetence til løbende at vurdere og revurdere forholdet mellem børn, pædagoger, institution og situation og drage konsekvenser af vurderingerne, må man vurdere, at stærk tillid til en bestemt evidensbaseret metode som "pakkedløsning" er udtryk for en begrænset professionalismisme.

I de institutioner, som brugte evidensbaserede metoder mere selektivt og med en højere grad af kritisk refleksion, kunne metoderne understøtte en mere udviklet form for professionalismisme. For eksempel kunne pædagoger bruge elementer fra en evidensbaseret metode til at håndtere deres egne følelsesmæssige reaktioner. I denne form for professionalismisme kan evidensbaserede metoder levere input til en praksis og refleksion, der både bygger på personlig og professionel erfaring og på faglig viden fra forskellige kilder.

## Litteratur

Albæk, E. (1988): *Fra sandhed til information. Evalueringsforskning i USA – før og nu.* København: Akademisk Forlag.

Buus, A.M.; Hamilton, S.D.P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U.N. og Wiberg, M. (2011): *Når evidens møder den pædagogiske hverdag.* Foreløbig arbejdsrapport. VIA UC og Aalborg Universitet.

Buus, A.M.; Grundahl, T.H.; Hamilton, S.D.P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U.N. og Wiberg, M. (2012a): *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. 2. arbejdsrapport.*

*En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner.* VIA UC og Aalborg Universitet.

Buus, A.M.; Grundahl, T.H.; Hamilton, S.D.P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U.N. og Wiberg, M. (2012b): *Brug af vidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner.* VIA UC og Aalborg Universitet.

Eraut, M. (2009): *Transfer of Knowledge Between Education and Workplace Settings.* I Daniels, Lauder and Porter (eds.): *Knowledge, Values and Educational Policy – A Critical Perspective,* London: Routledge.

Hansen, H.F. og Rieper, O. (2006): *Evidensbevægelsen: Hvorfor, hvordan og med hvilke konsekvenser? Unge Pædagoger nr. 3, 2006.*

Jensen, J. J. og Hansen, H. K. (2004): *A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: Experiences Using the Sophos Model in Cross National Studies – Consolidated Report.* London: Institute of Education.

Jensen, M.B. (2011): *Undervisningsministeren: Vi skal have evidensbaseret undervisning.* Ingeniøren, februar 2011.

Krogstrup, H.K. (2011): *Kampen om evidensen.* København: Gyldendal Akademisk.

Rasmussen, P. (2004): *Professionsprojekt og vidensudvikling.* I Hjort, K. (red.): *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

