

Tanja Miller
 Videncenterleder hos CEPR
Uddannelse:
 Ph.d

Praksisfortællinger og kvalitet i pædagogisk arbejde

Alle steder, hvor der arbejdes med mennesker, fortælles der mange historier. Relationsarbejde involverer personligheden i arbejdet, og derfor har vi stort behov for at dele og bearbejde oplevelser. Dette grundlæggende kendetegn ved pædagogisk arbejde har ført til en professionalisering af fortællinger og hverdagshistorier under betegnelsen praksisfortællinger. Parallelt med dette sker en professionalisering af dokumentation og evaluering i det pædagogiske område. Det handler denne artikel om.

Hvad er kvalitet i pædagogisk arbejde? Hvordan kan professionelle arbejde med kvalitetsudvikling i hverdagen? Og hvem har definitionsmagten til at fremhæve noget som kvalitet og samtidig efterlade noget i skyggen som mindre godt eller rigtigt? Hvilke processer i pædagogisk praksis kan føre til mere viden om, hvad kvalitet i pædagogisk arbejde er for en størrelse?

Denne korte artikel giver et bud på nogle af disse spørgsmål ved at kæde arbejde med kvalitetsudvikling sammen med en bestemt metode. Pædagogiske praksisfortællinger. Artiklen reflekterer ligeledes over, hvem al den kvalitetsudvikling er et gode for og hvilke faldgruber der kan iagttages. Indledningsvis vil artiklen beskæftige sig med evaluering som begreb og folder begrebet ud eller ind i den pædagogiske verden. Ligeledes vil fortælling som fænomen blive kort introduceret.

Evaluering

Evaluering handler om værdsættelse og systematik, hvorfor evaluering altid implicerer værdier, kriterier og data. Evalueringsforskningen opererer med paradigmer inden for feltet på samme måde som andre videnskabelige genrer. I denne artikel vil hovedvægten være lagt på evaluering i det kulturelle paradigme (Miller 2007). I det kulturelle paradigme er grundantagelsen, at evalueringsprocesser fungerer som brobygger mel-

lem forskellige kulturelle værdier i et samfund med stor kompleksitet og med et stort råderum for professionsudøvere. Evalueringen bliver et sæt nye briller og dermed læringsorienteret. Metoder, der fungerer som læringsorienteret og procesorienteret evaluering, kaldes under et for *formative evalueringer*. Vi kan lære af hinandens erfaringer, især når de systematiseres og transformeres i en kendt form. Her byder fortællinger sig til som en almen menneskelig måde at videregive og dele erfaringer. Men hvad er en fortælling?

Fortælling

I litteraturen om praksisfortællinger skelnes mellem historier og fortællinger. Begge dele har som substans selvoplevede episoder. Historier som begreb præciserer arbejdet med handlingssekvenser, der skaber et sammenhængende hele, og som indeholder pointer og et plot. Det kan handle om spontane hverdagsoplevelser eller mere systematisk indsamlede observationer. Til forskel herfra betegner fortælling formidlingen af oplevelsen eller historien (Broström 2006). I fortællingen forbliver man tro over for den rækkefølge, tingene er sket i, mens episoden stadig levede. Der lægges ikke til eller trækkes noget fra, men i selve fortællingen benyttes forskellige teknikker til at skabe opmærksomhed, flow og refleksion. Her er det centralt at forholde sig til fem generelle elementer i en fortælling (Broström, 2006: 21):

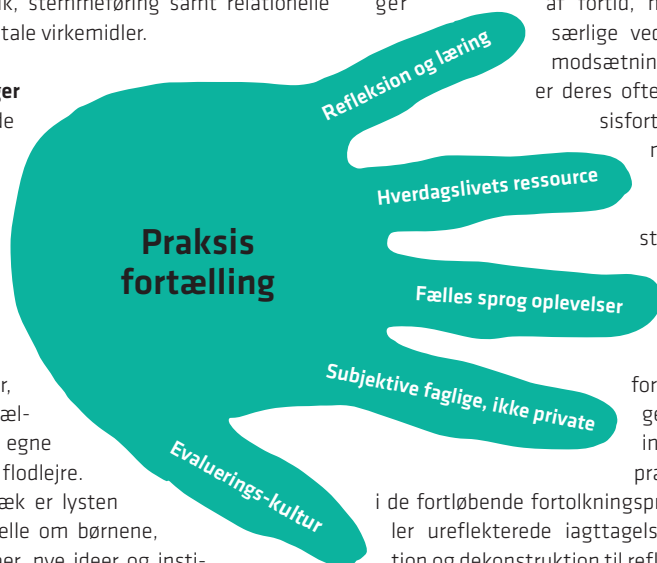
Der er hovedpersoner.

- Personerne skaber handling – gør noget.
- Handlingen udspringer sig i en bestemt ramme – på en scene.
- Handlinger har en intention.
- Personerne udfører handlingerne ved hjælp af redskaber – midler.

Fortællingen indeholder således altid oplysninger om hvor, hvem hvad og et hvorfor. Pointerne i fortællingen fremkommer i selve fortællerprocessen, hvor kropssprog, mimik, stemmeføring samt relationelle tiltaleord udgør vitale virkemidler.

Praksisfortællinger

Det er spændende at komme rundt på institutioner som praktislærer og konsulent. Det er som at få lov til at opleve og opholde sig i eventyrlige landskaber, der både har fællestræk og helt egne højderygge og flodleje. Et vitalt fællestræk er lysten til fortælle. Fortælle om børnene, beboerne, kollegaer, nye ideer og institutionen. I praktiksamtaler ude på institutionen med den studerende og vedkommendes praktikvejleder sker det ofte, at samtalen løber af sporet, og der må gives plads til fortællinger om det barn eller den beboer, den studerende har et særligt ansvar for. Det er helt tydeligt en del af den pædagogiske kultur at fortælle og derfor noget nær en genistreg at inddrage fortællingerne i det pædagogiske arbejde. Som dokumentations- og evalueringsværktøj og som en byggesten i en organisationsudvikling. Fortællinger er dog ikke i sig selv praksisfortællinger, men praksisfortællinger har den spontane lystbetonede fortælling som udgangspunkt.



I litteratur om praksisfortællinger forekommer flere konkurrerende definitioner, hvilket ikke er så interessant i nærværende kontekst. Praksisfortællinger er kort og godt fortællinger om praksis, fortalt af en praktiker (Mørck 2004). Det er ikke barnets stemme eller forældrenes holdninger, der undersøges. Det er en professionel, der med afsæt i iagttagelser, sanserindtryk og oplevelser konstruerer en fortælling. Praksisfortællinger omtales også som stedfortrædende erfaring, der gør at vi kan dele den fortid, vi ikke har tilfælles og invitere til nye synspunkter og fortolkninger af fortid, nutid og fremtid. Det

særlige ved praksisfortællinger i modsætning til blot fortællinger er deres ofte skriftlige form. Praksisfortællinger i både den mundtlige og skriftlige form bygges op med en nogenlunde klar struktur med indledning, midte og afslutning (Frederiksen 2007). En fortællings forvandling til praksisfortælling indebærer redigering og formulering af intention. Potentialet i praksisfortællinger ligger

i de fortløbende fortolkningsprocesser, som forvandler ureflekterede iagttagelser gennem konstruktion og dekonstruktion til reflekterede pædagogiske handlinger og målsætninger. Dette synes at udfylde et behov i det reflektive moderne samfund med dets tab af faste normer, for hvordan etiske og faglige problemstillinger skal løses. Der er behov for metoder, der fremmer kommunikation mellem professionelle i en søgen efter at skabe fælles forståelse, mening og etisk bæredygtige løsninger.

Forskellige typer af praksisfortællinger

Det indebærer altid en smule tilvænnning at bestemme sig for at lave en praksisfortælling og anvende den i kollektive fortolkningsprocesser, fordi man dermed stiller sine tilværelsesfortolkninger til rådighed for

hele institutionen. Det er vigtigt ikke at lade sig gå på af skriftligheden. Lige så vigtigt er det at bekæmpe egne utilstrækkelighedsfølelser og slippe angsten for at stille svagheder og styrker til skue¹. Det er også vigtigt at bestemme med sig selv eller i teamet, hvad i den pædagogiske praksis, praksisfortællingen skal belyse og gøre alle klogere på. Og hvorfor. Derfor præsenteres nu en slags typologi for praksisfortællinger samt formålet med hver enkelt type. Typologien er i hovedsagen skabt af den norske børneforsker Louise Birkeland, som i fællesskab med institutionsledere og pædagoger har skabt selve begrebet praksisfortællinger (Birkeland: 2004).

Solskinshistorier er fortællinger om barnet, hvor den professionelle får plads til at udtrykke sin glæde og nærmest stolthed over det, barnet gør eller ikke gør. Barnet er helten i historien, og den voksne identificerer sig med barnets mestring. Solskinshistorier er gode til kommunikation med forældre og der, hvor bekymringer over barnets udvikling fylder meget for de voksne i institutionen. I evalueringsterminologi minder solskinshistorier om selvevaluering.

Succeshistorier er fortællinger, der har udgangspunkt i den professionelle virksomhed. Typisk i situationer, hvor der iværksættes pædagogiske aktiviteter, der støtter specifikke sider af barnets udvikling. Konstruktionen af fortællingen har mange lighedstræk med den evalueringsmetode, der kalder virknings-evaluering (Dahler - Larsen 2003). I denne metode opererer man med forandringsteori, som bygges op omkring hypoteser. En hypotese kunne være, at mere opmærksomhed og støtte i udvalgte situationer vil bringe barnet frem til at få erfaringer med fx social kontakt med jævnaldrende. Dette afprøves på forskellige måder, og den situation, hvor støtten faktisk giver pote, fremstilles som en praksisfortælling. Formål med succesfortællinger er at fungere som positivt spejl for pædagogens anstrengelser, men også systematisk at undersøge forskellige hypotesers møde med den pædagogiske praksis. Og dermed blive klogere på,

hvad der virker i forhold til hvilke børn. Naturligvis vil også de hypoteser, der viser sig ikke at være holdbare, også afspejle sig i historier, men de vil falde uden for kategorien, der som det centrale har succeser.

Vendepunktfortællinger er grænseoverskridende og fungerer som øjenåbner i forhold til måske lidt fastlåste beskrivelser af et barn. Vendepunktfortællinger er især virksomme, hvis vanefortællinger har taget magten over beskrivelse af et bestemt barn. Forudsætningen for en vendepunktshistorie er overraskelse og undring hos den professionelle. Pædagoger og undervisere har alle et lager af vendepunktshistorier, da netop iagttagelser af et barns overraskende og positive udvikling er i centrum. Eller måske drejer det sig om, at den voksne blot pludselig kan se noget i barnet, som af den ene eller anden grund før har været skubbet i baggrunden. Derfor kan vendepunktfortællinger som genstand både have barnets udvikling og den voksnes nye optik. Evalueringsmæssigt er vendepunkthistorier mest i familie med kvalitative evalueringsformer, der kan være indlejret i forskellige evalueringsdesigns. Herunder virkningsevaluering og narrativ evaluering.

Brølere er en forløsende fortælling om noget, den professionelle gerne ville have gjort anderledes. Heri findes der megen læring. Med henvisning til Donald A. Schöns begreb *den reflekterende praktiker* med vægt på refleksion-i-handling bliver disse fortællinger til vigtige lærestykker for den enkelte. Det er typisk, at den nye erkendelse opstår spontant og næsten øjeblikkeligt. Dog lidt for sent til at kunne rette op på situationen her og nu. Fortællertypen har desuden nærmest terapeutisk virkning for fortælleren og fungerer i praksis som et opgør med fejlfindingstænkning. Og er dermed til at skabe professionel nærhed i en personalegruppe. Evalueringsteoretisk placerer brølere sig som en slags procesevaluering, hvor systematisk feedback fra kollegaer indgår.

Pejlemærker er også praksisfortællinger (Rothuisen 2004). Fortællingernes eksistensberettigelse er at pædagogers arbejde indebærer fleksibilitet i forhold

1 Telefoninterview med Karen Ringgaard, Busklundeskolen, maj 2008

til opgaveløsning. Derfor kan det være nyttigt at arbejde med pejlemærker. Pejlemærker er som begreb hentet fra søfarten og betyder blot orienteringspunkter, som kan give viden om, hvorvidt man er på rette vej. Fortællingerne handler overordnet om, hvor man er. Eksemplet omhandler et tilbageblik på etablering af en institution og fungerer i sammenhængen som en slags baseline for " hvor kom vi fra?" og kan fortættes med " hvor er vi nu?"

”De hjemlige rammer og en lille overskuelige enhed var noget, vi værnede om og var stolte af, og denne nærhedspædagogik kom til at forme vort samvær også i årene fremover, da det i høj grad byggede på, at her var man forpligtet over for hinanden og nødvendige hver især for det sociale fællesskab. En vigtig faktor i dette arbejde var den tidsmæssige. Her skulle børnene ikke videre til en anden institution eller hjem. De var holdt op med at være svingdørsbørn, der ustandselig skulle bryde op og begynde forfra. Nu kunne de slå rødder blandt ligestillede, og de kunne tænke på og drømme om en fremtid, hvor de kender betingelserne.” (Jan Jaap Rothuisen 2004: 153: 204)

Således vil en pejlemærkefortælling i en daginstitution kredse om institutionens opgaver set i forhold til værdier, forældre eller andre faggrupper. I skolen vil fortællingen kredse om lærerens rolle i forhold til børnenes læring. Hvor rummelig skal underviseren være. Aktuelt er der stor usikkerhed om, hvordan brudflader mellem specialundervisning og almen undervisning skal beskrives. Man er i tvivl om, hvor man er.

Pejlemærker er et overbegreb i forhold til traditionelle målsætninger og evalueringskriterier, da pejlemærker altid tager udgangspunkt i praksis og skabes på baggrund af praksiserfaringer. Det forhindrer dog ikke, at en pejlemærkefortælling kan konstrueres med afsæt i beskrevne mål og kriterier og på den måde fungere som brobygger mellem interne og eksterne krav til evaluering og kvalitetssikring.

Vanefortællinger er negativt ladede og repræsenteres ved umiddelbare iagttagelser uden dybde. Fortællingerne er båret af frustrationer og irritation. Måske kan det bedst beskrives som fortællinger med rod i afmagtsfølelse hos den professionelle. Vanefortællinger bliver til ved selvbekræftende iagttagelser og kan indgå som en del af positioneringen i især institutioner uden integrerede og synlige værdier. Det pædagogiske fællesskab kan da præges af konflikter og diskursive kampe om tolkningsmønstre af børns og beboeres virksomhed. Vanefortællinger er med til at fastholde et bestemt billede af virkeligheden og tjener i denne oversigt det formål at få formidlet, at ikke alle praksisfortællinger egner sig til udvikling *i sig selv*.

Ida fortæller om Henrik – en macho mand på 5 år

Jeg er rigtig godt træt af Henrik. Det barn er altid imod. Jeg kan aldrig få ham til at passe sig ind. Han er et konstant forstyrrende element i vores ellers dejlige hverdag i børnehaven. Det gælder ved spisning, det gælder ved samling, det gælder på legepladsen, på ture, aktiviteter, hele vejen rundt. Jeg må nok konstatere, at vores kemi ikke passer sammen, han byder mig virkelig imod med sit frække sprog og flabede attituder. Han skal virkelig være en mand og efterligner faderen i stor stil. Han bakker ham i øvrigt også op i det på alle måder. –Hvor har du lært at bande sådan, spurgte jeg Henrik forleden. – Det siger min far, at man godt må, svarede han rask. Jeg synes virkelig, den sociale arv stikker hovedet frem her.

Proceskommentarer

Det er tydeligt, at selvom Ida er vred og irriteret, så har hun det heller ikke godt med situationen. Hverken Henrik eller Ida oplever positiv respons eller positivt samvær. Ida er låst fast i sin negative forståelse. Der-

for beslutter personalegruppen sig til at give Ida en opgave: Hun skal til deres næste møde fortælle om en situation, hvor Henrik viser noget, han er god til, velvidende at alle mennesker rummer sådanne ressourcer. Ida opfordres altså til at lave en solstrålehistorie eller en vendepunktfortælling. Måske kan Ida ikke skabe en hel fortælling i løbet af den kommende uge, derfor er det udgangspunktet, at Ida blot skal finde noget positivt og fortælle om det. I næste omgang kan Ida så få til opgave at skabe basis for en succesfortælling. Ida kunne også få til opgave at fortælle vanefortællingen på en ny og mere positiv måde.²

I evalueringssøjemed kan vanefortællinger anvendes som cases i en kulturanalyse, og simple optællinger af forekomsten af typer af fortællinger vil kunne give et fingerpeg om den herskende diskurs i institutionen om værdier og menneskesyn.

Læringshistorier har fokus på børnenes forsøg på mestring og tilegnelse af ny viden (Broström 2006). Læringsfortællinger stiller skarpt på barnets læreprocesser, som de tager sig ud for den professionelle. Fortællingerne gengiver børns udsagn og konstruktioner af virkeligheden og bygger spænding på ved at fremstille læreforløbene som før, undervejs og til sidst. Læringsfortællinger er samtidig en evalueringsmetode, der gennem iagttagelser registrerer og vurderer, hvad et barn har lært sig. Dette sammenholdes efterfølgende med de målsætninger, de voksne arbejder med. Læringshistorier og andre typer af praksisfortællinger er subjektive oplevelser, så for at styrke validiteten af en given vurdering kan der tænkes i metodetriangulering. Det vil sige, at der anvendes mere end en datamængde, når der skal vurderes. Læringshistorier er i særlig grad knyttet til barnets livsverden og egne fortællinger og oplevelser. Derfor er børneperspektivet meget fremtrædende i denne type fortællinger. Evalueringsmæssigt kan læringshistorier placeres som løbende evaluering, hvorimod fænomenet i dagtilbud og socialpædagogik kaldes løbende iagttagelser eller observationer. Pointen er igen systematik og valg af et fokus.

² <http://praksisfortaellinger.academica.dk/vidensbase-eksempler/vanefortaelinger-og-kontrastfortaellinger.html#c166>. Hentet maj 2008

Den følelsesorienterede fortælling har fokus på den professionelle følelsesmæssige reaktioner i konkrete situationer. Formålet med denne type praksisfortælling er at give plads og rum til gennem fortællingen at bearbejde, forløse og identificere egne følelser i forbindelse med arbejdet. De, der lytter, beriges ligeledes med en følelsesmæssig oplevelse og kan via det vikariende håb (Bandura 1997) anerkende fortællerens følelser uden at overtage dem eller identificere sig med dem. Da denne type først for nylig er dukket op i litteraturen, bringes et eksempel

Anne fortæller til sin klasse: Frygten for Kristian

Jeg er i lønnet praktik på Solhøj, et bosted for demente. I torsdags havde jeg vagt sammen med Tove, som jeg ikke havde mødt før. På grund af travlhed fik vi ikke rigtigt gennemgået beboerne og aftalt et samarbejde. Pludselig ser jeg Kristian, en ældre beboer, løbe hen imod mig med armene løftet, som om han vil slå mig. Han ser helt vild ud i ansigtet, håret stritter til alle sider, og han har fråde om munden. Han råber noget, jeg ikke forstår. Ud ad øjenkrogen ser jeg, at de andre beboere stivner. De er bange for ham. Jeg registrerer, at Tove er væk. Jeg mærker et sug i maven, og mit hjerte begynder at hamre løs. Jeg prøver at få min stemme under kontrol, da jeg siger: Kristian, jeg vil gerne hjælpe dig. Men min stemme lyder svag, og jeg er svimmel af angst. Pludselig træder Tove ind foran mig og lægger hænderne beroligende på Kristians skuldre. Hans arme falder ned, og hans blik bliver mere nærværende. Tove og Kristian sætter sig sammen i sofaen. Kristian har glemt, hvad han ville og rækker ud efter kaffekoppen. Jeg bliver overvældet af skam. Hvorfor bliver jeg så bange for Kristian, er jeg ikke professionel nok? Hvad mon Tove tænker? Og hvordan mon Kristian har det?³

Evalueringsteoretisk kan de følelsesorienterede fortællinger forstås som en del af feedbackløkker som har professionsudvikling som mål. Det kan være en del af en supervision.

³ <http://praksisfortaellinger.academica.dk/vidensbase-eksempler/denfoeelsesorienterede-fortaelling.html#c168>. Hentet maj 2008

Den problemorienterede fortælling har fokus på problemafgrænsning og problemløsning. Pædagogiske dilemmaer fylder meget i denne type. Da personlige og faglige profiler må gøres tilgængelige i det kollektive rum for at lande som en del af en institutions værdier, er det en forudsætning, at dilemmaer og uklarheder gøres tilgængelige. Her bringes et eksempel på en problemorienteret fortælling.

Per, en rolig og kærlig dreng

Jeg vil fortælle om Per, der er 11 år og lige begyndt at gå i vores klub efter skoletid. Han har tidligere gået i SFO, men har nu nået aldersgrænsen. Per beskrives af skolen som en normalt begavet, men noget umoden dreng. Per har fra starten haft mange problemer med de andre børn, han kommer hele tiden op at slås eller skændes, og det foregår tit meget voldsomt. Han søger ikke de voksnes hjælp, og selvom vi har sagt, at han skal kalde på en voksen, når han begynder at råbe eller slås, så gør han det ikke. Dagligdagen bliver præget af, at vi render rundt og "samler op" efter Per. Han er en konstant kilde til uro, og det har ikke været muligt at se noget mønster i konflikterne.

På sin vis virker han som en meget ulykkelig og ensom dreng, der har mistet troen på de voksne. Forældregruppen er også begyndt at presse på, fordi Per har fået et ry som en, der slår, og han slår hårdt. Vi har også observeret, at de andre børn griner hånligt af Per. Vi ved fra skolen, at det også går dårligt der, og at man har haft samtaler med forældrene, som ikke kan se, at de har andel i Pers problemer. Skolen siger, at forældrene oplever Per som en meget kærlig dreng, og at han i hjemmet er rolig. Skolen har peget på familierådgivning, men forældrene har afslået dette med begrundelse i, at familien netop ikke oplever problemer derhjemme. Vi er en helt almindelig familie, har Pers mor sagt. Samarbejdet med skolen er gået i hårdknude.

Forældrene har henvendt sig til os og bedt om en samtale, fordi det er gået så galt med Per i skolen, og de udtrykker store forventninger til, at man kan få vendt billedet af Per. Klubben skal være en ny chance for Per, siger forældrene, et sted, hvor han kan slappe

af efter skoletid og have det godt med de andre børn. Et sted, hvor man kan se, at Per er en god og kærlig dreng. Men, hvor skal man nu ende og begynde?⁴

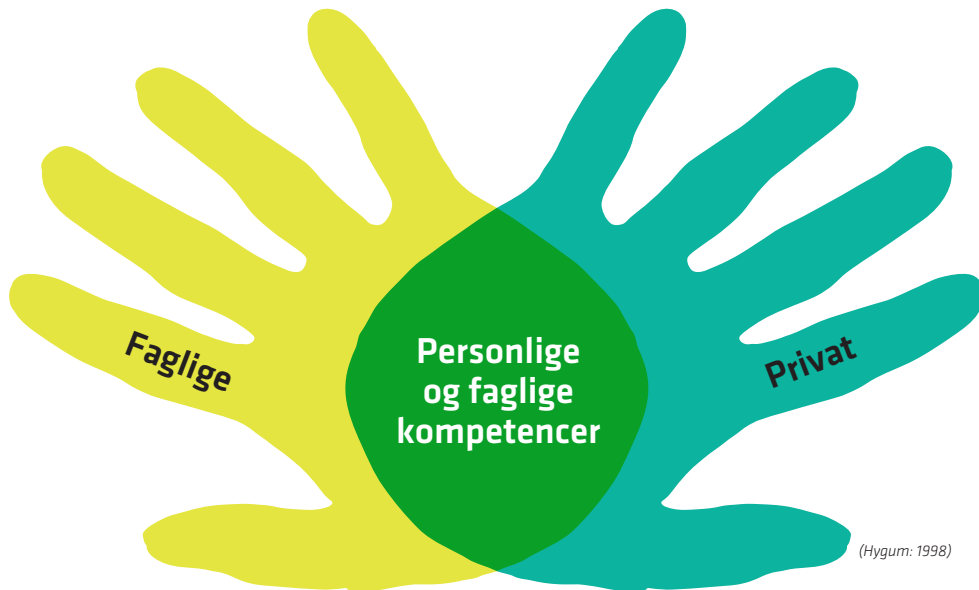
Den problemorienterede fortælling er evalueringsmæssigt svær at placere, da problemformuleringsfasen stort set er en del af alle evalueringsdesigns. Det er her evalueringsspørgsmålet findes, og der dernæst tages stilling til, hvilke evalueringsmetoder, der bedst skaber viden om sammenhænge i dilemmaerne.

Som det er fremgået, fortæles praksisfortællinger gennem mange genrer. Alle trækker dog på centrale, iboende energier fra det at fortælle og dele erfaringer og oplevelser med andre. Mange pædagoger kan fortælle, at personalemøder og faglige samtaler med praksisfortællinger som omdrejningspunkt har fået en helt ny plads i bevidstheden og ligefrem kan være noget, man glæder sig til. Afslutningsvis vil artiklen beskæftige sig med hvorfor.

Hvorfor er det så godt?

Praksisfortællinger skriver sig ind i den fænomenologiske videnskabstradition. Her anerkendes det enkelte menneskets oplevelse af sin verden som unik og interessant. Den måde, hvert menneske skaber mening på, afspejler tidligere erfaringer og vurderinger af, hvad der er muligt i den aktuelle situation. Vi tilskriver mening til handlinger, tanker og følelser gennem for forståelse. Vi kan ikke altid selv iagttage, hvordan forståelsen spiller en rolle i vores søgen efter mening. Derfor er det lærerigt at dele oplevelser og pointer med andre, som gennem deres forståelser af fænomenerne kan berige og klargøre. Under alle omstændigheder tilbydes et spejl, således at det kan blive synligt for os, hvordan forståelsen har formet vores oplevelse og meningsdannelse. Især for professioner, der arbejder med mennesker, er det særligt vigtigt. Det er nemlig ikke muligt at skille personlighed og faglighed fuldstændigt af. For at kunne blive professionel må der tænkes over, hvordan personligheden sættes i spil, således at den giver medløb på opgaveløsningen.

⁴ <http://praksisfortaellinger.ocademica.dk/vidensbase-eksempler/den-problemorienterede-fortaelling.html#t169>. Hentet maj 2008



Da praksisfortællinger på en og samme tid er personlige og faglige, egner de sig til at finde medløbssiderne og få erkendelse af, i hvilke samspilssituationer dette ikke sker. Derfor kræver det lidt personligt mod at sætte sig selv på spil i kollegasammenhæng. Fortælleren må være parat til at få sin fortælling nyfortolket og til at møde helt andre forståelser af oplevelsen. Heri ligger læringspotentialet og muligheder for at få øje på nye handlemuligheder i praksis.

Vi har fået øje på hinanden

På Buskelundskolen i Silkeborg⁵ har skolen gennem flere år arbejdet med at udvikle *Barnets egen bog* som dokumentation og evalueringsredskab. I den forbindelse har Skolefritidsordningen inddraget praksisfortællinger i arbejdet⁶. Det har været vigtigt for personalet, at praksisfortællingerne bliver lavet i arbejdstiden. Organiseringen af arbejdet er derfor enkelt og nærmest genialt. Hver medarbejder har en bestemt ugedag, hvor vedkommende skriver en praksisfortælling. Der er mulighed for i løbet af dagen af gå fra og skrive lidt ned. Praksisfortællinger gennemarbejdes

så på personalemøderne. De reflekseive processer er på personalemødet organiseret efter principper i det reflekterende team med kun en interviewer (Alenkær 2005), hvilket understøtter den kollektive læring. Det har været et ønske at identificere børneperspektivet, der satte udviklingsarbejdet i gang, men hele personalegruppen kan efter det første halve år med praksisfortællinger med én stemme konstatere: "Vi har fået kollager".

Baggrunden herfor er, at SFO'en er funktionsopdelt, og derfor arbejder det pædagogiske personale meget opdelt. Som før nævnt tilbyder praksisfortællinger en platform, der fremmer kommunikationen i en søgen efter at skabe fælles forståelse, mening og etisk bæredygtige løsninger. Desuden noget meget fundamentalt – nemlig fællesskabsfølelse. Lykkes dette arbejde, vokser personalegruppen kvalitativt. Praksisfortællinger er med til at styrke den pædagogiske kultur med vægt på samspil og anerkendelse. Praksisfortællinger underbygger og styrker opfattelsen af, at pædagogisk arbejde vanskeligt lader sig planlægge i detaljer. Dermed ikke sagt, at den professionelle ikke reflekterer og med faglige begrundelser iværksætter forskellige aktiviteter og former bevidste samværssituationer. Men for at give plads til de børn/beboere, der lever dele af deres liv i de professionelle varetægt

⁵ Skolen arbejder på et selvpsykologisk grundlag med kvalificeret selvbestemmelse som nøglebegreb. Men også psykologisk ilt og barnets rettigheder er vigtige begreber. Se Jan Tønnesvang(2002): *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Klim. Århus.

⁶ Telefoninterview med pædagog Karen Ringgaard, SFO Buskelundskolen, maj 2008

må pædagogiske forløbsplaner være åbne for nuet. Det kan jo ikke planlægges, om Casper netop i dag viser tegn på at ville fællesskabet, eller om Rosa Marie har besluttet sig for at optage den nye pige i fællesskabet. Situationsfornemmelse, høj moral, empati og glæde ved relationer udspringer sig i en dialektisk proces med de mennesker og børn, der nu engang er til stede i konteksten og kan ikke mekanisk holdes ud i strakt arm og måles på. Praksisfortællinger tager afsæt i konteksten, fortælles i konteksten og handles på i konteksten. Hverken mere eller mindre. Derfor er det så godt. Nogle praksisfortællinger vil kunne udvikles til at optræde som casemateriale, som har den mere generelle og almengyldige islat, der gør det muligt at flytte en case til andre kontekster.

Afslutning

En vigtig pointe ved alle evalueringer er, at der altid konstrueres ét billede af virkeligheden, og at dette billede altid naturligvis reducerer virkeligheden til netop det konstruerede billede. Mange udøvere af evalueringer i institutioner tager svære livtag med dette faktum. Det er en svær proces at erkende og acceptere, at man ikke kan få alle nuancer med. Man er som professionsudøver optaget af hele institutionens praksis og hvad skal man skære fra? Det hele hænger jo sammen. Praksis indeholder altid så meget mere, end evalueringer kan indeholde og tydeliggøre.

Det er samtidig evalueringens styrke. Netop at få sat fokus på afgrænsede dele af virksomheden og fordybe sig i dem. Lære af erfaringer og få formuleret kriterier, der viser frem mod kvalitetsmål i form af værdier og pædagogiske intentioner. Netop processer, der viser veje fra overordnede værdier til konkret pædagogisk praksis, er en stor del af indholdet i evaluering. Er man først kommet dertil, er det overkommeligt at gå det sidste stykke med at sammenholde kriterier eller tegn på de ønskede tilstande. Praksisfortællinger kan netop få fat om den kaotiske og uafgrænsede praksis på grund af dens nærhed til den pædagogiske kultur. Metoden afgrænser og hjælper med at sætte fokus og angive retning. I den pædagogiske institutionspraksis er evaluering stadig lidt en fremmed fugl (Jensen 2008), hvorimod pædagogisk dokumentation har

vundet stort indpas. Mange steder indgår pædagogisk dokumentation som udgangspunkt for refleksioner og dermed læring. Så det er nok mere rigtigt blot at konstatere, at der i feltet er lidt begrebsforvirring.

Praksisfortællinger begynder ofte som et led i den pædagogiske dokumentation og er med til at synliggøre og kvalificere sider af den pædagogiske praksis, men er klart egnede til at fungere som data i en bredere anlagt evaluering af institutionens virksomhed. Praksisfortællingerne udfordrer som evalueringsredskab de samfundsmæssige bestræbelser på at indføre parametre som effektivitet, gennemsigtighed og måling af resultater og brugertilfredshed.

Professionelle må dog passe på ikke at lade pædagogiske praksisfortællinger indgå som en nærmest automatisk del af den pædagogiske dokumentation. Det er nemlig sådan, at dokumentation og for den sags skyld evaluering lavet for deres egen skyld opleves som meningsløse⁷ af udøverne. Det må være klart, hvorfor der skal udarbejdes praksisfortællinger og klart, hvordan arbejdet med dem kan styrke professionen?

ECERS, som er præsenteret andet sted i dette temanummer, indeholder store muligheder for at arbejde med praksisfortællinger, da vurderinger af kvaliteten af den pædagogiske praksis struktureret i de otte kategorier med fordel kan have praksisfortællinger som bærende metode. Brugt på den måde vil praksisfortællingen fungere som dokumentation af *progression* centreret om et ganske bestemt udviklingspunkt.

⁷ Pointe fortalt af leder Anne Steffensen i telefoninterview, maj 2008. Børnehaven Buskelundeskolen, Silkeborg.

Litteratur

- Alenkær, Rasmus (2005): *Narrativ team-refleksion*. Frydenlund.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. USA. W.H. Freeman and Company.
- Birkeland, Louise: *Fortællinger det fænger og fanger – praksisfortællinger og personaleudvikling i børnehaven*. I: Susanne Idun Mørch (red.) (2004): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime Academica. Herning.
- Broström, Stig og Thorleif Frøkjær (2006): *Fortællinger som dokumentations- og evalueringsmetode*. Kroghs forlag. Vejle.
- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Academica. Systime.
- Frederiksen, Pia (2007): *Er evaluering og dokumentation det samme? I: Tanja Miller, Bodil Christensen, Hans Jørgen Staugaard, Signe Holm Larsen (red.): Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Kroghs Forlag. Vejle.
- Hygum, Erik og Søren Gytz Olesen (1998): *Introduktion til pædagogisk teori & praksis*. PUC. Viborg.
- Jensen, Charlotte (2008): *Evaluerings nuancer*. I: CEPRAs Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Nr.1 2008.
- Miller, Tanja (2007): *Evaluering – paradigmer og historie*. I: Tanja Miller, Bodil Christensen, Jørgen Staugaard, Signe Holm Larsen (red.): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Kroghs forlag. Vejle.
- Mørch, Idun Susanne (red.) (2004): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime. Academica. Herning.
- Rothuizen, Jaap Jan (2004): *Praksisfortællinger og pejlemærker*. I: Susanne Idun Mørch: *Pædagogiske Praksisfortællinger*. Systime Academica. Herning.
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim. Århus.
- Tønnesvang, Jan (2002): *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Klim. Århus.

