

Pædagogisk brug af redskaber

**til vurdering af børns læring i
dagtilbud - Guide til vurdering
af redskabernes kvaliteter og
implicitte pædagogiske valg -
Kompetencehjulet som eksempel
på et vurderingsredskab med
didaktiske anvisninger.**

I hver kommunes dagtilbudsområde anvendes der op til 11 forskellige redskaber til at vurdere børns udvikling. Resultaterne fra disse vurderingsredskaber har hver deres indbyggede potentiale for en meningsfuld pædagogisk brug. I "Master for en styrket pædagogisk læreplan" er der fokus på at styrke evalueringskulturen i dagtilbud, og at dokumentationen skal begrænses til det, der giver mest pædagogisk meningsfuldhed. Samtidig har EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) udgivet en guide med 10 spørgsmål til vurdering af måleredskaber, hvor mange af de pædagogiske valg ikke er tydeliggjorte. Jeg vil derfor supplere EVA's vurderingsguide med en tydeliggørelse af de didaktiske valg, der implicit gøres ved valg af vurderingsredskab. Som eksempel på brug af guiden - og et redskab med mange pædagogiske muligheder - beskrives vurderingsredskabet Kompetencehjulet.

I dagtilbud anvendes der mange redskaber til vurdering af børns læring med henblik på kvalitetsudvikling, præciseringer og prioriteringer af de pædagogiske indsatser. En sådan vurdering er jo ikke i sig selv en indsats, så vurderingsredskabernes resultater skal altid omsættes til en pædagogisk praksis i dagtilbuddet. Karakteren af de resultater, disse redskaber frembringer, lægger afgørende spor ud for valg og fravalg af pædagogiske tilgange. Derfor er det vigtigt med en faglig skellen, ikke bare mellem vurderingsredskabers validitet, men også mellem deres indbyggede pædagogiske meningsfuldhed og muligheder.

Jeg har derfor valgt her at supplere EVA's nye guide (EVA (17b)) til vurdering af måleredskaber med min be-

skrivelse af de pædagogiske valg og fravalg, der også allerede afgøres i de 10 spørgsmål, EVA stiller i sin guide. Dette gør jeg med udgangspunkt i min viden og erfaringer fra blandt andet 11 år på dette fagområde.

Artiklen vil dog først komme ind på, i hvilket omfang vurderingsredskaber bruges i dagtilbud. Artiklen afgrænser sig til de vurderings-/måleredskaber, pædagogerne selv bruger i dagtilbud – og dermed ikke de meget specifikke redskaber, der kun anvendes af faglige specialister i PPR'erne¹ m.m.

Jeg vil belyse, hvilke vurderingsredskaber der synes at være de mest brugte i dagtilbud, og pege på, hvorfor vurderingsredskaber bruges i praksis. Den fremtidige brug i dagtilbud kommer vi også kort ind på med udgangspunkt i forskningsresultater fra "Master for en styrket pædagogisk læreplan" (Minist. 16)), og gennem udgivelser fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om kvalitetsudvikling og måleredskaber (EVA (16) og (17a og 17b)).

Til sidst vil et af de mest brugte vurderingsredskaber, der også synes at have mange pædagogiske muligheder, nemlig Kompetencehjulet, beskrives ud fra artiklens sammensatte guide til vurdering af de kvaliteter og pædagogiske muligheder, der ligger implicit i redskaberne.

Meningsfuld brug af vurderingsredskaber i dagtilbud

Jeg vil første komme ind på den aktuelle og kommende meningsfulde brug af vurderingsredskaber i dagtilbud.

I hvilket omfang bruges vurderingsredskaber, og hvilke af disse bruges oftest i dagtilbud?

Hvor mange vurderingsredskaber bliver der brugt rundt omkring i kommunernes dagtilbud som hjælp til at vurdere børns læring og udvikling? En landsdækkende undersøgelse fra 2016 (EVA (16), se evt. slutnote herom) viser, at der bruges op til 11 vurderingsredskaber i enkelte kommuner, og der bruges i gennemsnit 5,6 forskellige vurderingsredskaber i hver kommune. Undersøgelsen viser også, at de ni oftest brugte vurderingsredskaber er: *TRAS*, *TRASMO*, *Kompetencehjulet*, *Sprogvurdering.dk*, *Hjernen og hjertet*, *Børnelinealen*, *DPU*, *SPU*, og endda stadig *Kuno Beller*² (i 39 % af kommunerne! Den er fra halvfjerdsere). På tiendepladsen befandt sig kategorien andre redskaber. De ni mest brugte redskaber bruges i en udstrækning fra 31 % til 78 % af kommunerne.

Hvorfor bruges vurderingsredskaber så meget?

Børns læring i dagtilbudsalderen er så omfangsrigt og vigtigt, at vurderingsredskaberne bruges som hjælp til at:

- A** få overblik over og præcisering af al den potentielle læring og de læringsprocesser, der måske er underrepræsenterede eller mangler i læringsmiljøet.
- B** optimere kvaliteten af alle børns læringsmiljøer i dagtilbuddene.
- C** tidligt opspore børn med ekstra behov for hjælp.
- D** få konkretiseret og prioriteret indsatsen for de børn, der har mest brug for hjælp.

Vurderingsredskaber bruges altså både til generelle og specifikke indsatser til udvikling af læringsmiljøerne. Det er her vigtigt, at man er opmærksom på, at læring også er den vigtige sociale og personlige læring. Fire af de ovenfor nævnte mest brugte redskaber har et bredt vurderingsområde, der også indeholder disse sider af læring (**se eksempel senere**).

Brugen af vurderingsredskaber giver mange muligheder for et løft af kvaliteten gennem supplerende af pædagogerne iagttagelses-, evaluerings- og dømmekraft. Man kan formulere det, som EVA gør:



¹ PPR = Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i kommunernes forvaltninger.

² Hvad de forskellige forkortelser står for og hvad de forskellige redskabers vurderingsområder afgrænses til angives senere i artiklen

Måling af det enkelte barns kompetencer og udvikling er én blandt mange muligheder for at understøtte den professionelle pædagogiske praksis, når dagtilbud og kommuner arbejder med at skabe kvalitet for det enkelte barn og i læringsmiljøet i dagtilbud (EVA (17b)).

Er der brug for vurderingsredskaber i dagtilbud?

Der synes fortsat at være brug for kvalitetsløft i flere dagtilbud. Nyere forskning i Danmark, Læringsledelse i dagtilbud (16), viser nemlig, at der er endog meget store forskelle på kvaliteten mellem dagtilbuddene internt i en kommune, hvorfor der i undersøgelsen ligefrem kategoriseres i de "bedste" og de "dårligste" dagtilbud. Hertil kommer, at resultater fra Fremtidens dagtilbud (16) viser, at en gruppe børn op mod skolestart ligger to år under det samlede gennemsnit af alle børns kompetencer på flere områder. Det specielt overraskende er, at en sådan forskel stort set er den samme i alle aldersklasser i dagtilbud, f.eks. i forhold til ordforråd og andre områder, der primært kan forklares med barnets sociale miljø. Dagtilbuddenes forsøg på at modvirke den sociale arv, som ellers er et af de helt klare mål i dagtilbudsloven, har altså en meget begrænset effekt, da forskellene stadig består.

Kvalitetsforbedringer har også været et af ønskerne bag det store arbejde med at få styrket læreplanerne i dagtilbud.

I "Master for en styrket pædagogisk læreplan" peges på en styrket evalueringskultur med fokus på meningsfuld dokumentation.

I "Master for en styrket pædagogisk læreplan" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016) er der ud over styrkelsen af læreplanstemaerne stort fokus på at styrke en ambitiøs dokumentationspraksis og en systematisk evalueringskultur i dagtilbud, der giver meningsfuld feedback:



En styrket pædagogisk læreplan må nødvendigvis være bæret af en tydelig og ambitiøs dokumentationspraksis og en systematisk evalueringskultur (...) En velfungerende evalueringskultur baserer sig på, at det pædagogiske personale og ledelse fastholder praksis gennem pædagogisk dokumentation og systematisk refleksion over indsats og resultater (...) Hovedformålet med evaluering er at udvikle kvaliteten af den pædagogiske praksis. Det vil sige at få øje på de steder, hvor der er behov for at skabe endnu bedre læringsmiljø for alle børn. Evalueringen skal ikke mindst skabe blik for "de blinde pletter", hvor man ikke af sig selv får øje på behovet for forbedringer... målet er bedre læringsmiljøer for børnene og en meningsfuld og udviklende feedback til det pædagogiske personale (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016, s. 18-20).

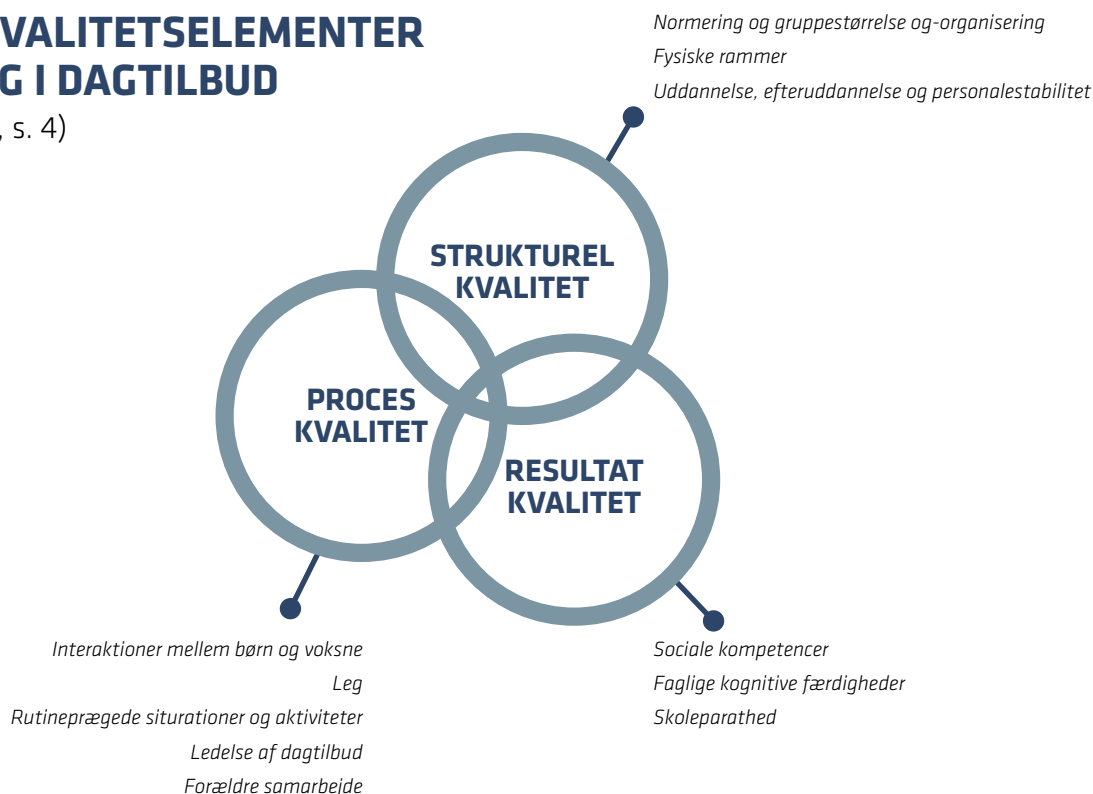
EVA har også et bud på, hvordan udvikling af kvaliteten i dagtilbud kan forstås.

Vurderingsredskaber og arbejdet med kvalitetsudvikling i dagtilbud

EVA har i udgivelsen "Kvalitet i dagtilbud - Pointer fra forskning" (EVA, 2017a) forsøgt at gøre kvalitetsudvikling mere gennemskueligt på dagtilbudsområdet ved at beskrive kvalitet som tre analytiske, men sammenhængende kvalitetselementer:

EVA'S KVALITETSELEMENTER TIL BRUG I DAGTILBUD

(EVA, 2017a, s. 4)



Strukturel kvalitet

Strukturel kvalitet kan forstås som de rammer og forhold, som den pædagogiske praksis arbejder inden for.

Proceskvalitet

Proceskvalitet er udtryk for den kvalitet, der findes i det pædagogiske arbejde.

Resultatkvalitet

Resultatkvalitet handler om, hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud, både her og nu og på længere sigt. Det gælder børns trivsel, læring og udvikling – kognitivt, socialt og motorisk (EVA, 2017a, s. 4).

Et dækkende kvalitetsfokus skal omfatte alle tre elementer i kvalitetsbegrebet. EVA skriver også, at strukturel kvalitet og proceskvalitet i høj grad er en forudsætning for resultatkvalitet. Den primære brug af vurderingsredskaber hører selvfølgelig til i resultatkvalitet. Jeg vil mene, at man lidt simplificeret kan sige at:

**Strukturel kvalitet + Proceskvalitet
=> Resultatkvalitet**

Eller som forsker Ole Henrik Hansen fra DPU har illustreret det:

Kvalitet

STRUKTUR-KVALITET

- Normeringer
- Gruppestørrelse
- Organisering
- Personale (kompetencer, samarbejde)



PROCES-KVALITET

- Normeringer
- Barn-voksen relation, dialog
- Barn-barn relationer
- Tryghed, omsorg, trivsel
- Stimulering
- Aktiviteter og erfaringer
- Deltagelse



EFFEKT FOR BARNET

- Sociale, sproglige selvregulerende, motoriske, kognitive kompetencer og færdigheder
- Trivsel
- Selvbillende, identitet

Ole Henrik Hansen, Powerpoint fra oplæg på DPU-konference, 2016

Hvis man vender det rundt med udgangspunkt i vurderinger af trivsel og læringsresultater, kan det se sådan ud:

Effekt for barnet i form af vurdering af trivsels- og læringsresultater => Giver feedback til justeringer af proceskvalitet og strukturkvalitet

Ethvert dagtilbud må for at udvikle kvalitet, trivsels- og læringsresultater under alle omstændigheder altid søge at kvalificere og udvikle sin proceskvalitet og strukturkvalitet. Men hvis vi kun koncentrerer os om disse to kvaliteter, og endda opnåede det optimale, kan vi ikke uden et blik på resultat kvaliteten reelt vide, hvad børnene har lært. Heller ikke, om det barn, der har mest behov for at lære noget bestemt, faktisk fik det lært. Derfor er det nødvendigt også at bruge vurderinger af børnenes læringsniveau og progression til at vurdere, justere, prioritere og præcisere sine indsats i de to andre kvaliteter. Pædagogerne gør jo i forvejen dette, ligesom de vurderer de andre kvaliteter. Sådanne vurderinger bør ske ud fra en så solid viden som muligt om, hvad børnene kan lære på hvilke tidspunkter (EPPSE/ Taggart, B. et al., 2015). Og her kan vurderingsredskaber netop hjælpe med at supplere og systematisere den viden, der vurderes ud fra, også i forhold til at udfordre eventuelt begrænsende forforståelser og blinde pletter.

Progression som et parameter for resultat kvalitet

EVA har i ovenfor nævnte udgivelse, *Kvalitet i dagtilbud – Pointer fra forskning*” (EVA, 2017), afgrænset sig til i resultat kvalitet kun at se på forskning om gode måder til at hæve kompetencen inden for tre vurderingsområder:

Sociale færdigheder, faglige kognitive færdigheder og skoleparathed.

Denne viden kunne lige så godt være en hjælp til såvel proces som strukturkvalitet. EVA har ikke i denne udgivelse fokus på resultat kvalitet i den form, den engelske dagtilbudsforskning EPPSE (Taggart, B. et al., 2015) anvender. I EPPSE identificeres højeffektive/højkvalitets-dagtilbud nemlig blandt andet ud fra den progression, der er skabt i dagtilbudstiden for især de børn, der er mest udfordrede. Progression vurderes her ud fra sammenligning af resultatmålinger over tid.

Hvis man virkelig vil begrænse betydningerne af chanceuligheder for de børn med største behov, må man netop have større fokus på progression for dem end de andre i dagtilbuddene. Alene af denne årsag mener jeg, at man bør se på progression for disse børn som et vigtigt kvalitetsparameter, når der tales om resultat kvalitet. Men jeg vil udstrække det til også at være tilfældet for kvalitetsudvikling af læringsmiljøet for alle børns progression. At få vist progression har været for vanskeligt før, men det er nu blevet langt lettere med de digitaliserede vurderingsredskaber.

Vurderingsredskaber bruges og kan bruges meningsfuldt

Der bruges altså mange vurderingsredskaber i dagtilbud, og der synes gode grunde til at fortsætte anvendelsen. I det fortsatte arbejde er det vigtigt at vide, hvilke kvalitetskrav og pædagogiske potentialer man skal vælge sit vurderingsredskab ud fra.

Vurderinger af vurderingsredskaber

EVA har i en guide om valg af måleredskaber på det sproglige område.

Guide: Måling af børns sproglige kompetencer og udvikling i dagtilbud.

(EVA, 2017b)

oplistet 10 vigtige spørgsmål, som bør overvejes, når der skal vurderes og vælges måleredskaber. De 10 spørgsmål i guiden er ikke kun til vurdering af sprogvurderinger, men generelt til vurderinger af vurderingsredskaber på børneniveau – noget EVA er i en proces med (EVA, 2017b, s. 9-18). Det bør selvfølgelig gøres på et bedst muligt grundlag. De første ni spørgsmål handler primært om redskabernes målekvalitet, hvilket selvfølgelig er helt væsentligt, da det er udgangspunktet for en hensigtsmæssig pædagogisk brug. Men først i sidste vurderingspunkt kommer EVA ind på overvejelser over vurderingsredskabernes anvendelighed i form af, hvordan måleresultaterne kan omsættes til en relevant pædagogisk praksis. Mange af de ni foregående spørgsmål inkluderer dog, som jeg ser det, også pædagogiske konsekvenser. Jeg vil derfor nu prøve at supplere EVA’s guide med de pædagogiske implikationer, valg og fravalg, der også

er vigtige at medtænke i vurdering og brug af vurderingsredskaber. Jeg vil til hvert punkt først skrive små uddrag af EVA's beskrivelse og dernæst supplere med de mere pædagogiske overvejelser.

Udvidet guide til vurdering af vurderingsredskaber:

1 Hvad måler redskabet, og er det passende til vores formål?

Måler redskabet et mere afgrænset kompetenceområde, som f.eks. sproglig udvikling, eller endda bare aspekter heraf ud fra en afgrænset kompetenceforståelse. Eller giver redskabet et samlet billede af flere sider af barnets udvikling (EVA, 2017b, s. 8)

Ved at bruge et redskab, der kun vurderer afgrænsede, enkelte områder af børns kompetencer, vil resultaternes primære anvendelse ofte begrænses til at finde børns særlige udviklingsbehov, dvs. med fokus på, hvad der ikke er udviklet af kompetencer. Med et mere bredt, helhedsorienteret/holistisk syn gives der også pædagogiske muligheder for et fokus på børns alsidige udvikling og derfor både deres udviklings- og ressourceområder. En mere alsidig vurdering vil også kunne give idéer til eventuelle udviklingssammenhænge mellem f.eks. sproglig og social udvikling m.m. Begge dele betyder, at der kan iværksættes en mere præcis og udbytterig indsats.

Flere redskaber vurderer udviklingen indenfor alle seks læreplanstemaer.

2 Hvor er redskabet udviklet?

Er det dansk eller udenlandsk? *"Internationale redskaber har ikke altid et fokus der passer til den danske dagtilbudstradition, det danske børnesyn og det danske pædagogiske grundlag"* (EVA, 2017b, s. 9).

De af EVA nævnte forhold kan medføre forskelle i fokus på f.eks. relations- og ressourceorientering og børn-børn-relations betydning for den sproglige udvikling. Det betyder en øget risiko for at fokusere skævt i en dansk kontekst.

3 Hvilken type redskab er der tale om?

Er der tale om observationsredskab eller testredskab? *"Observationsredskabet gør det muligt at vurdere barnets kompetencer og udvikling i naturlige situationer (...) og det er som regel mindre ressourcekrævende og opleves som mindre indgribende end et testredskab. En ulempe ved observationsredskaber er, at resultatet alene udtrykker det pædagogiske personales vurdering af barnets færdigheder, og der er derfor risiko for, at det pædagogiske personales forståelse af barnet får betydning for resultatet (...) Testredskaber har den fordel, at resultatet bygger på barnets besvarelser og derfor i mindre grad er følsomt over for det pædagogiske personales vurdering af barnets kompetencer og udvikling. Testredskaber er til gengæld typisk mere ressourcekrævende og stiller større krav til det pædagogiske personales kompetencer til at foretage testen på pålidelig vis. Samtidig kan testredskaber opleves mere indgribende over for barnet, og testen iagttager ikke barnets kompetencer i barnets naturlige miljø"* (EVA, 2017b, s. 10).

Om der er tale om test af børn eller **faglige observationer** giver, som nævnt af EVA, store forskelle i påvirkning af barnet, men er også overordentligt pædagogisk vigtigt i forhold til omsætningen af resultaterne. Bruges test på et udviklingsområde, vil det altid betyde en indsnævring af vurderingsområdet både tema-, udviklings- og kompetencemæssigt, da ikke alt kan testes – og da især ikke i denne aldersklasse. Man kan f.eks. ikke teste barnets egne kreative eksperimenter med sproget eller barnets hensigtsmæssige sociale respons i den kontekst, de er vant til. Med test er der derfor også en forøget risiko for, som professor i udviklingspsykologi Dion Sommer kalder det: **"Teach to the test and forget the rest"** (Sommer, 2017, s. 93), dvs. en såkaldt **"wash-back-effekt"**, at der i læringsmiljøet overfokuseres på det afgrænsede område, man tester i.

Ydermere vil en test, der ikke er udviklingsmæssigt adaptiv, for især de børn, der ikke er så langt i deres udvikling, betyde en resultatmæssig fokusering på, om udviklingsmæssige milepæle er nået eller ikke er nået. Testen vil dermed fokusere på en pædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i at lære barnet det, det endnu ikke formår. Det kan være milepæle, der synes flere mil væk for barnet.

Dermed er der implicit en tilskyndelse til et såkaldt mangelsyn og en øget risiko for, at man sætter ind på et for højt kompetenceniveau, da man kun ved, at barnet ikke kan endnu. Anlægger man derimod i højere grad et dynamisk syn på børns progression i læring, hvorved der adaptivt kan vurderes ud fra det enkelte barns niveau uafhængigt af alder, og der også er fokus på, hvilken progression barnet er i lige nu, vil man kunne finde barnets nærmeste udviklingszone. Et sådant resultat viser, hvor barnet er kommet til i udviklingen, som en opnået ressource, det umiddelbart kan hjælpes videre ud fra.

4 Hvilken målgruppe passer redskabet til?

”Det er ikke uden videre muligt at bruge et redskab i en anden aldersgruppe eller i en anden kontekst, end det er udviklet til”.

(EVA, 2017b, s. 12)

I pædagogisk henseende er det endvidere optimalt, at et redskabs vurderinger sker tilpasset barnets udviklingsalder og i den kontekst, de skal bruges i, så pålideligheden er høj, og omsætning til praksis er lettest.

5 Har andre undersøgt redskabets kvalitet?

”Ideelt set bør redskabers kvalitet altid efterprøves i uafhængige studier (...). Tre parametre kan bruges til at vurdere kvaliteten af et redskab: gennemsigthed, pålidelighed og gyldighed ... Selv om et redskab ikke lever op til alle tre kvalitetsparametre, er det en kvalitet ved redskabet, hvis udviklerne har forholdt sig til parametrene. Det vil sige, at redskabet afspejler, at udviklerne undervejs har overvejet og tilstræbt at sikre, at redskabet lever op til de tre parametre” (EVA, 2017b, s. 13).

De tre parametre behandles ved siden af i punkt 6-8.

Eksterne videnskabelige undersøgelser af kvalitetsparametrenes gyldighed og pålidelighed er svært at honorere for mange af de danske redskaber, da uafhængige vurderinger ofte implicerer et samarbejde med universiteterne, derfor også EVA's formulering **”ideelt set”**. Det er nemlig meget begrænset, hvad der er fuld evidens for.

”Hvis vurderingsredskaber skal have fuld evidens, kan der ikke i min levetid forventes, at der skabes måleredskaber, der kan vurdere børns læring bredt nok.”

Signe Bohm, områdechef for dagtilbud i EVA

Som områdechef for dagtilbud i EVA, Signe Bohm, valgte at formulere det på KL's faglige temadag med fokus på redskaber, der understøtter kvalitetsudviklingen i dagtilbud, d. 1. og 2. nov. 2017).

6 Hvordan er redskabets gennemsigthed?

”Et redskab er gennemsigtigt, når det er tydeligt, hvordan man er nået frem til den forståelse af kompetencer og udvikling, som man måler med et bestemt redskab (...).”

(EVA, 2017b, s. 14)

Hvis der konkret i redskabet redegøres for, at vurderingselementerne bygger på en tidssvarende og relevant forskning og teori, giver det gennemsigtighed og tillid til redskabet, men også yderligere viden om det, vurderingsredskabet måler. Det kan pædagogen bruge i sin faglige udvikling og til at præcisere sine indsatser.

7 Hvordan er redskabets pålidelighed?

”Det indebærer, at redskabet er stabilt over tid og konsistent på tværs af personer. Det vil sige, at målingen skal være uafhængig af, hvem der bruger redskabet... Selv et meget pålideligt redskab kan bruges forkert. Derfor bør et redskab altid have klare retningslinjer for, hvordan I bruger det, så den størst mulige pålidelighed opnås” (EVA, 2017b, s. 14).

Stabilitet og klare retningslinjer for brugen af et redskab er en klar forudsætning for, at resultaterne kan bruges til noget. Det kan f.eks. være retningslinjer for, hvem der bør vurdere med redskabet for at sikre en god pålidelighed:

Er det de personer, der i forvejen har mest sampraksis med barnet?

8 Hvordan er redskabets gyldighed?

”At et redskab er gyldigt, betyder, at det måler det, som det angiver, at det måler (...) Er det undersøgt, om redskabet stemmer overens med andre redskaber, der måler det samme?”

(EVA, 2017b, s. 15)

Som nævnt i punkt 5 er det begrænset med eksterne videnskabelige undersøgelser af redskabers gyldighed. I forhold til om redskabet stemmer overens med andre, så bygger flere af redskaberne på eller har tydelige referencer til, hvad

der er fundet ved forskning og undersøgelser med andre redskaber. Man må vurdere, om denne viden er dækkende for de kompetencer, man vil vurdere. Nogle redskaber har undersøgt deres egen validitet (se f.eks. problematikker om dette i Aabro, 2016).

9 a) Hvilket resultatniveau rækker redskabet til?

”(...) om et måleredskab giver mulighed for at iagttage resultater på børneniveau eller (samles) på gruppeniveau (...) Hvis et redskab skal bruges til at samle resultater på gruppeniveau, er det afgørende, at redskabets kvalitet er dokumenteret, så I sikrer, at de resultater, I lægger sammen, er sammenlignelige” (EVA, 2017b, s. 16).

Nogle af de digitaliserede redskaber kan direkte lave gruppebesvarelser og flere gør det let at sammenlægge enkeltobservationer til større grupper som f.eks. en stue eller en førskolegruppe. Enkelte redskaber har ligefrem handleplaner for grupper. EVA advarer dog om sammenlægninger af flere enkeltobservationer. Den variation i subjektivitet, der kan opstå ved, at det er forskellige pædagoger, der har vurderet børnene, kan potentielt undergrave kvaliteten af resultaterne. Men det er ikke et reelt problem, hvis vurderingerne er lavet efter klare og ens retningslinjer, og man bruger resultaterne som det, de netop er:

Et udtryk for, hvordan det pædagogiske personale oplever de børns kompetencer i den kontekst, de har ansvaret for, og vil bruge resultaterne til at udvikle.

b) Til dette punkt om resultatniveau vil jeg tilføje et underpunkt: **Kan redskabet vise progression?** Giver vurderingsredskabet kun enkeltstående øjebliksbilleder af børns udvikling, eller kan det også bruges til at vurdere væksten i kompetencer og dermed muliggøre reelle evalueringer af indsatser i læringsmiljøet? Som nævnt mener jeg, at dette er den bedste måde at vurdere resultat kvaliteten på, dvs. den udviklingsmæssige effekt af praksis.

10 Hvordan er redskabets praktiske anvendelighed?

"Et redskabs praktiske anvendelighed afhænger af en række forhold, herunder økonomi, tidsforbrug og kompetenceforudsætninger. Et redskabs anvendelighed kan også handle om, i hvilken grad redskabet er handleanvisende, det vil sige, hvordan redskabet understøtter det pædagogiske personales omsætning af resultaterne til en relevant pædagogisk praksis og tilpasning af barnets læringsmiljø" (EVA, 2017b, s. 18).

Der er stor forskel på, om redskaber er digitaliserede og automatiske – eller er bøger, hvor man selv skal regne scores ud. Der er også utrolig stor forskel på, om vurderingsredskaber er handleanvisende, altså understøtter omsætningen af resultaterne til pædagogisk praksis. Ved nogle vurderingsredskaber skal man selv regne resultatet ud, andre giver udelukkende resultaterne, nogle angiver det område, der bør arbejdes med, mens nogle har håndbøger, der mere generelt peger på pædagogiske indsatser inden for kompetenceområdet. Andre er ud over at være et vurderingsredskab samtidig et didaktisk redskab, hvor vurderingen af kompetencer er udgangspunktet, og der gives idéer til videre handlinger.

Til sidst

Helt overordnet kan man sige, at de vigtigste vurderinger af vurderingsredskaber handler om, at man har faglig tillid til redskabet, og om det opfylder den hensigt, man har i forhold til hvilke pædagogiske muligheder og effekter man gerne vil have.

Hvilke redskaber til vurdering af børns læring giver flest pædagogiske muligheder?

Jeg er nu, med en pædagogisk hensigt, interesseret i at finde et af de redskaber, der både bruges meget i praksis, og hvis resultater synes at åbne op for nogle af de største pædagogiske muligheder. Jeg vil så med den udvidede guide ovenfor beskrive dette og redskabets andre kvaliteter.

Først har jeg med en pædagogisk hensigt, qua punkt 1 i guiden, et ønske om, at det pågældende vurderingsredskab i videst mulige omfang skal undgå tilskyndelse til mangelsyn. Dvs. at vurderingsredskabet skal se på børns alsidige udvikling og dermed give mulighed for både at se ressourcer, behov og udviklingssammenhænge på en gang. Blandt de ni mest brugte vurderingsredskaber kan vi dermed udelukke TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling), Sprogvurdering.dk, TRASMO (Tidlig Registrering af Motorisk Udvikling, Bør-

nelinealen og SPU (Skoleparathedundersøgelsen), da de kun vurderer enkeltområder af børnenes udvikling, henholdsvis sprog og motorik, manglende trivsel og skoleparathed (kun fokus på enkeltdele af sproglig og kognitiv udvikling).

Af de mest brugte vurderingsredskaber er der så:

DPU (Dansk Pædagogisk Udviklingsbeskrivelse), Hjernen og hjertet (her Dialoghjulet), Kompetencehjulet og Kuno Bellers Udviklingsbeskrivelse at vælge mellem.

Ved at orientere sig på disse redskabers hjemmesider eller bogudgivelser fremgår det, at et af disse, nemlig **Kompetencehjulet**, synes at skille sig ud ved have de fleste pædagogiske muligheder:

Det kan følge børnenes løbende udvikling adaptivt, hvorved barnets nærmeste udviklingszoner fremstår, og det har en egentlig didaktisk udbygning, blandt andet med praksisidéer og direkte brug af resultater i handleplaner. Det kan endvidere bruges til at se børnenes progression over tid.

Lad os nu med udgangspunkt i guiden se på Kompetencehullets kvaliteter som et eksempel på et vurderingsredskab med store pædagogiske muligheder. Det betyder, at jeg vil forholde Kompetencehjulet til de udvidede 10 vurderings spørgsmål. Jeg vil dog ikke forholde mig kritisk til de informationer, der er om redskabet eller komme med en samlet vurdering af, om besvarelserne af de ti spørgsmål betyder, at Kompetencehjulet i tilstrækkelig grad lever op til de kvalitetskrav, man kan have. Det vil jeg overlade til læserens egen vurdering og eventuelle yderligere undersøgelse.

Vurderingsredskabet Kompetencehjulet

AD 1) Måleområde og formål

Kompetencehullets formål og pædagogiske hensigt er at vurdere og understøtte udviklingen af relationer, trivsel og læringsmiljø optimalt for ethvert barn i dagtilbud, uanset hvor barnet er i sin udvikling.

Helhedsorientering – Måleområdet er en konkretisering af de seks læreplanstemaer i form af udviklingsbeskrivelser.

Kompetencehjulets måleområde er de seks læreplanstemaer og dermed den relative helhedsorientering, der tilstræbes med disse. De seks temaer specificeres, konkretiseres, uddybes og udfoldes i undertemaer med hver deres udviklingsbeskrivelser med små lærings-/kompetencemål med stigende kompleksitet. Beskrivelserne af temaerne synes i øvrigt helt i harmoni med forslagene til de styrkede læreplanstemaer her i 2017.

Kvalitet	
Selvfølelse	Udviklingen i hvordan barnet synes, at udvikle sine følelser og bevidstheden om sit "selv". der er bl.a. tale om barnets udvikling af selvværd, selvtillid, selvafrænsning og selvbevidsthed.
Følelser	Udviklingen i hvordan barnet udtrykker, rummer og regulerer sine følelser, samt det at dele følelser med andre. der er bl.a. tale om udviklingen i vitalitetsfølelser, empati og barnets spejling i andre personer.
Tilknytning	Udviklingen i hvordan barnet etablerer tilknytning til de nærmeste, klarer adskillelse fra de nære, bruger overgangsobjekter, udvikler venskaber og selvstændighed.
Mestring	Udviklingen i barnets mestringsområder, f.eks. dets egen del i skabelsen af en rutine, når det skal spise og sove. Der er også tale om, hvordan det genkender og husker mønstrene i sine samhandlinger med andre, herunder f.eks. udviklingen i sin mestring af lege, hukommelse, forestillingsevne og forhandling.
Læring og udvikling	Udviklingen i barnets typiske læring på baggrund af en opvækst i en vesteuropærisk/dansk kultur. Omhandler bl.a. evnen til at indgå i samspil, have samforståelse of forestillingsevne samt være selvstændig og kreativ.
Oplevelse af sammenhæng	Hvordan barnet udvikler sig gennem oplevelse af sammenhæng i brugen af nysgerrighed, hukommelse, selvbestemmelse, handling, abstrakt tænkning og symboler.

Eksempel på oversigt over måleområdet og læreplanstemaet "personlige kompetencer", der er underopdelt i seks udviklingsbeskrivelser og temaer, som børnenes udvikling vurderes ud fra i alderen 0-6 år. De tre første temaer handler om den socioemotionelle udvikling og de tre sidste om den mere kognitive udvikling (LearnLab, 2017).

Med i alt 700 kompetencemål angives der inden for alle udviklingsniveauer mellem 0 og 6 år, hvad der typisk kan forventes, at børn kan eller er på vej til at kunne i dagtilbud. Hvilken social udvikling, sproglig udvikling eller selvværdsudvikling vil man f.eks. typisk forvente er i gang i alderen mellem 2-3 år (se eksempel) eller 4-5 år?

Nogle få eksempler på spørgsmål i alderen 2-3 år

Sproglige kompetencer – søjle 1 af 6: Kommunikation: Barnet anvender to-ordskombinationer.

Barnet bruger nu to-ordskombinationer, herunder flere faste udtryk til at beskrive handlinger, som f.eks. "mer' mælk!" og "luk dør!" til at få indflydelse på sine omgivelser og få tilfredsstillet sine ønsker og behov.

Personlige kompetencer – Søjle 5 af 6: Læring og udvikling: Opmærksomhed I-Begyndende viljestyring

Barnet kan, alene eller sammen med andre rette sin opmærksomhed, mod en aktivitet/leg, og kan nu mere viljestyret fokusere, overveje og fastholde opmærksomheden – i hvert fald i lidt længere tid, inden det går i gang med en ny leg eller aktivitet.

Sociale kompetencer – Søjle 1 af 4: Social adfærd: Aktivt i leg med jævnaldrende – I: Fysiske lege, udforskningslege og før-rollelege

Barnet vil og kan nu i højere grad indgå i fælles lege med de andre børn – uden den voksne – specielt i de mere fysiske lege, udforskningslege samt før-rollelege, som f.eks. at køre i bus eller at lave mad m.m.

Nogle få eksempler på spørgsmål i alderen 2-3 år. Bemærk romertallet I i de to sidste spørgsmål. De angiver, at spørgsmålet er en del af flere følgende i en progression (LearnLab, 2017).

Pædagogerne svarer på disse progressionsspørgsmål om det enkelte barn ud fra deres iagttagelser og vurderinger fra dagligdagen i dagtilbuddet.

Kompetencehjulet samler vurderingerne til en visuel profil (se senere), der giver overblik over udviklingen og konkrete muligheder for at målrette, hvad der bør videreudvikles i læringsmiljøet i dagtilbuddet, samt hvordan forældre og tværfaglige kan supplere disse indsatser (LearnLab, 2017).

Ad 2) Oprindelse

Kompetencehjulet er skabt i Danmark til brug i dagtilbud. Den første version blev finansieret af midler fra Socialstyrelsen og blev skabt af eksperter fra UC Nordjylland og firmaet LearnLab. LearnLab har igennem de seneste otte år videreudviklet redskabet (LearnLab, 2017).

Ad 3+4) Type redskab + målgruppe

Med Kompetencehjulet er der ikke tale om test af børnene, men vurderinger, der bygger på pædagogers iagttagelser i dagtilbuddet. Målgruppen er alle børn i dagtilbud, da der kan vurderes på alle niveauer. Tosprogede børns kompetencer vurderes som alle andres, dvs. såvel deres dansk-sproglige kompetence som de fem andre temaer. De vil på helt samme måde som andre hjælpes videre fra, hvor de har deres nærmeste udviklingszone. Vurderingernes resultater bruges endvidere kun til den kontekst, hvor vurderingen af barnets udvikling er foretaget. Vurderingerne foregår ikke i forhold til milepæle:

Udvidede, graduerede svarmuligheder viser både, hvad barnet kan, og hvor det er i gang med sin udvikling.

Pædagogerne kan ud fra deres oplevelser og iagttagelser med børnene svare på kompetencemålene i fire gradueringer:

De kan i yderpunkterne enten svare et **"kan"** eller et **"kan ikke endnu"** til, om barnet på egen hånd kan kompetencen. Mellem disse yderpunkter er der to gradueringer, i forhold til om barnet er kommet mere eller mindre langt med at lære kompetencen, dvs. om det har brug for mere eller mindre samarbejdende hjælp. Disse to besvarelser hedder **"Barnet kan med hjælp"** og **"Viser initiativer, men kan ikke selv"**.

Svaret **"Barnet kan med hjælp"** er det, vi forbinder med Vygotskys begreb **"den nærmeste udviklingszone"**, hvor barnet kan noget, men har brug for samarbejdende hjælp i et mindre omfang. Den anden svarkategori **"Viser initiativer, men kan ikke selv"** har sin rod i den moderne psykologis

øgede fokus på barnets mindre initiativer og bestræbelser på at forstørre disse (ligesom i ICDP og Marte Meo). Tilsammen peger disse to **"undervejs-besvarelser"** på det udviklingsniveau, børnene pt. bedst kan hjælpes videre i. Og dermed hvad man bør gøre i dagtilbuddets læringsmiljø.

Profiler startes på et udviklingsniveau under barnets alder og er udviklingsmæssigt adaptive.

Når pædagoger udarbejder en kompetenceprofil, begynder pædagogerne med kompetencespørgsmål lige under barnets alder. Pædagogerne advares, hvis de skal starte længere nede i alder (for at få positive svar). Man besvarer kun fra udgangspunktet og frem på kompetencespørgsmålene i en stigende kompleksitet. Så længe man giver et positivt svar, dvs. at barnet kan, eller er mere eller mindre i gang med at lære det, fortsætter spørgsmålene. Herved sikrer man sig, at man altid både har positive svar om barnets udvikling, nærmeste udviklingszoner, og at man når barnets højeste kompetenceniveau i hvert undertema (LearnLab 2017).

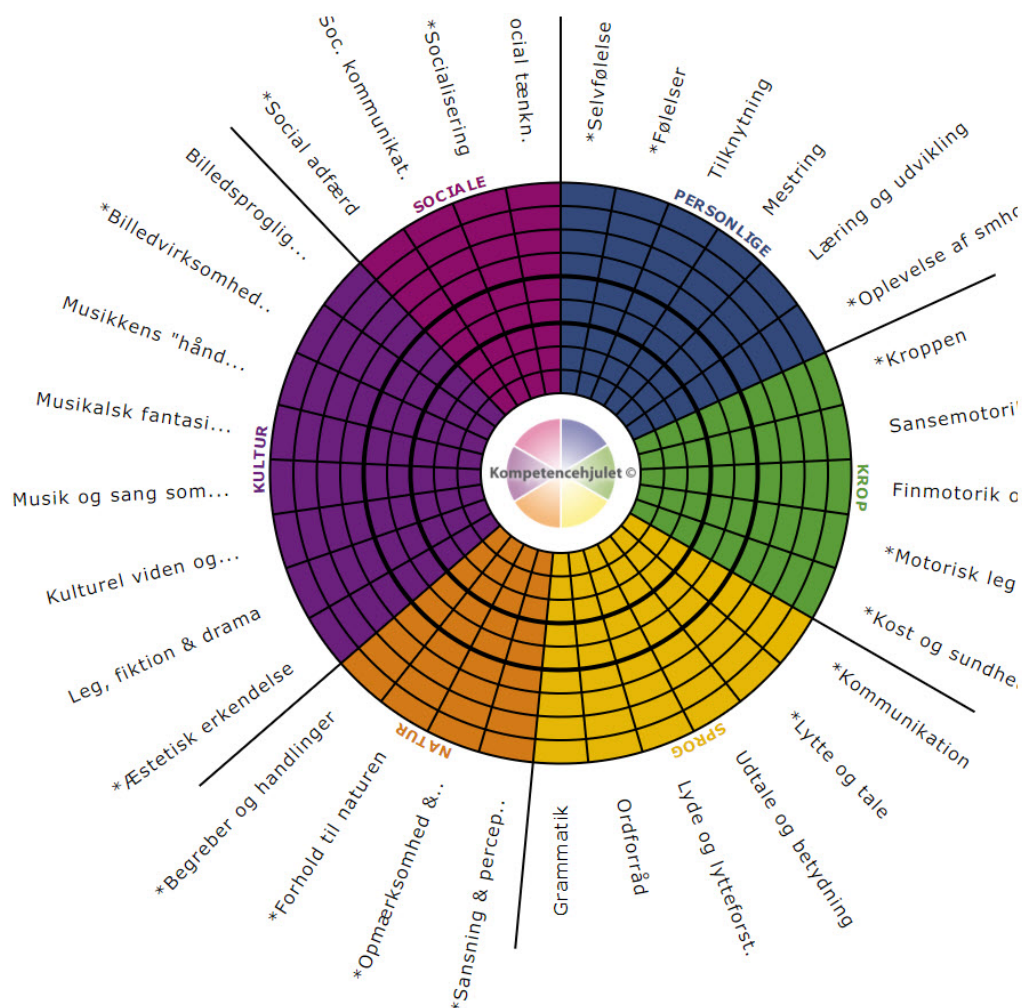
Ad 5) Eksterne undersøgelser af målekvalitet

Der foreligger ikke eksterne undersøgelser af redskabets målekvalitet. Men progressionsmålene er bygget op på de for hvert tema relevante forsknings- og undersøgelsesresultater (se senere) (LearnLab, 2017). Se i Ad 10) om bruger kvalitet.

Ad 6) Redskabets gennemsigthed

Ved hvert enkelt progressionsmål er der henvisning til den faglige baggrund, uddybelser og litteratur i form af forskning, undersøgelser og teorier. Der angives også, hvilket fagligt fundament det bygger på:

Kompetencehjulets fundament – og brug – som fagligt bibliotek, blandt andet med forslag til praksis.



Kompetencehjulets fundament er en nyere udviklingsbeskrivelse, der baserer sig på et relationsorienteret syn på børns udvikling (Stern m.fl.). Kompetencemålenes udvælgelse og Kompetencehjulets udviklingsbeskrivelse og funktioner i øvrigt er digitalt tilgængelig via netop "Kompetencehjulet", som ovenfor. Hvert læreplanstema er opdelt i undertemaer. Ringene angiver typisk udvikling i forhold til alder. De tre inderste er 4-mdr.s- intervaller i spædbørnsalderen, og de fem næste er 1-års-intervaller, hvor den næstyderste ring er 5-6 år og yderste ring 0. kl.

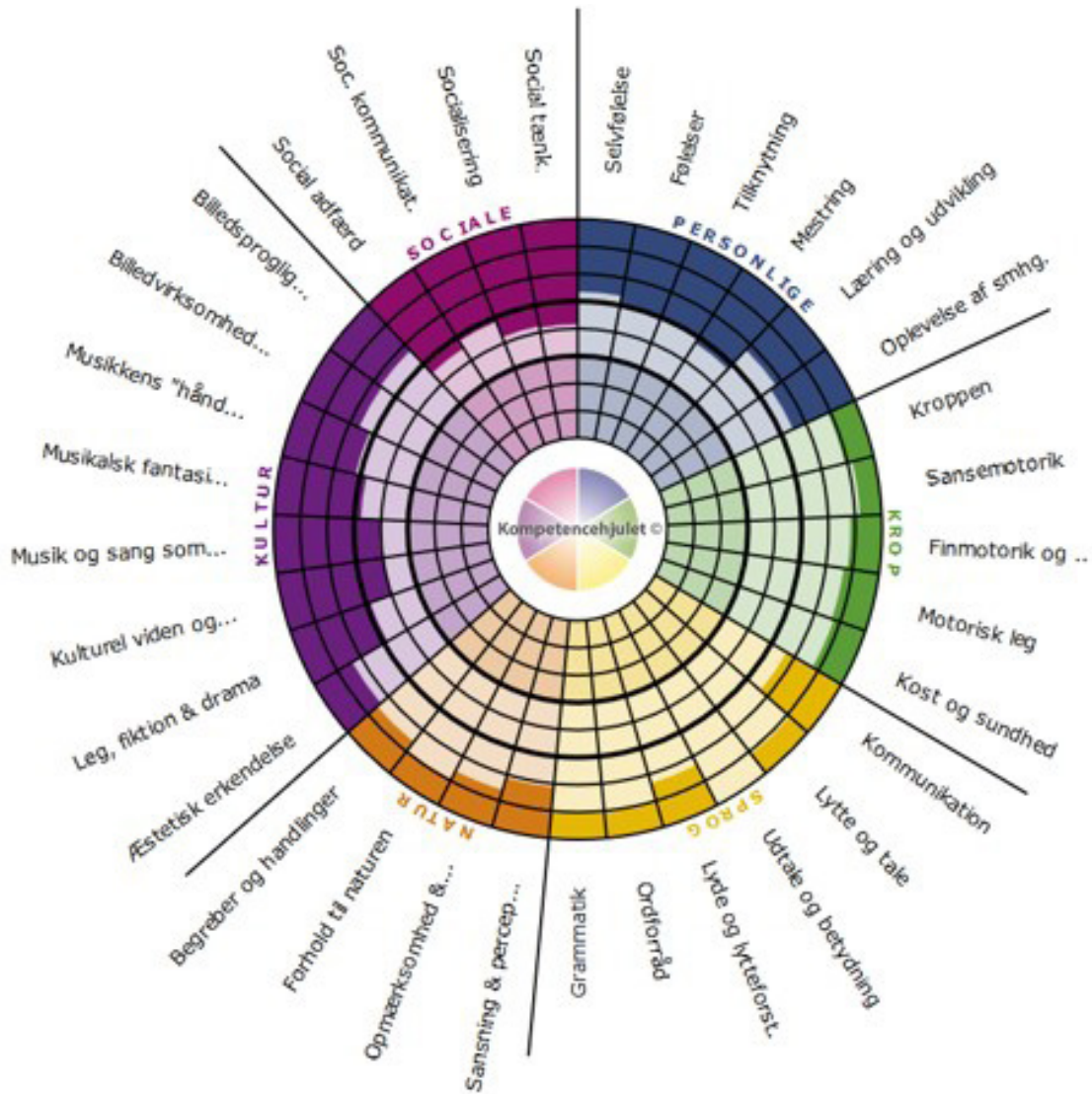
Placering bygger på nyere forskning samt en bred skare af relations- og ressourceorienterede eksperter teoriopbygninger herom. Hvert enkelt af kompetencemålene beskrives med små tekster, videoer, fagligt uddybende tekster og faglige oversigtsartikler og dokumentation, inklusive litteraturlister for, hvad kompetencemålet bygger på fagligt. Inden for den enkelte kompetence foreslås forskellige konkrete pædagogiske lege og aktiviteter samt metoder til, hvordan

pædagogerne kan hjælpe børnene videre i deres læring. Udviklingsbeskrivelsen bruges derfor også som et fagligt bibliotek.

Visualiserede profiler

Pædagogernes besvarelser summeres automatisk og resulterer i en samlet, visualiseret profil, hvor hvert undertema er repræsenteret med en søjle. Søjlerne gennemskæres på tværs af linjer, der angiver aldersintervaller for typisk udvikling.

Tilsammen giver dette en profil for det enkelte barns udvikling i de seks læreplanstemaer, og hvor barnet pt. er på vej hen i sin udvikling i dagtilbuddet. Pædagogerne får herved en systematisk samling af deres iagttagelser til fælles analyse og vurdering af barnets alsidighed og ressourcer, som de udfoldes i dagtilbudskonteksten.



Her et eksempel på et udfordret 5-årigt barns kompetenceprofil i dagtilbuddet. De tre yderste ringe angiver udviklingsalderen 3-4 år, 4-5 år og 5-6 år. Det fremgår af det hvides udstrækning i profilens seks overordnede læreplanstemaer, at barnet har relativt gode ressourcer inden for hele det kropslige område (grøn lagkagedel). Det gælder også de mere tekniske dele i sprogudviklingen (gul lagkagedel som udtale og betydning, ordforråd og grammatik). Barnets brug af sprogligt kommunikative kompetence med de andre børn er dog på et niveau svarende til et barn mellem 3 og 4 år. Dette har formentlig sammenhæng med barnets mindre udviklede sociale (lilla lagkagedel) og personlige kompetencer (blå lagkagedel). Hovedparten af de to kompetencer ligger på niveau med et barn på 3 år eller derunder. En kun sproglig indsats vil altså ikke være tilstrækkelig.

Aflæsning og analyse af profilerne – Se ressourcer, udviklingsbehov og udviklingsammenhænge.

Der, hvor søjlerne er størst i profilen, er børnene kommet længst med udvikling af kompetencerne i de tilhørende undertemaer. I analysen af profilen forstås dette som barnets *relative ressourcer*. Der vil oftest også være søjler, der viser en udvikling, der er mindre end det typisk forventede for børn i den aktuelle alder. Og det er jo fint. Alle børn skal ikke være ens og lige kompetente i alt.

Men der hvor undertemaernes søjler eventuelt er noget mindre fremme, end man ville forvente, vurderes der, om barnet har et **udviklingsbehov**, der peger på en almen eller særlig pædagogisk hjælp, herunder egentlige handleplaner for udviklingen af læringsmiljøet.

Der kigges også efter bud på eventuelle **udviklingsammenhænge**. Der kan f.eks. være stor sammenhæng mellem barnets sproglige og sociale kompetencer, og et pædagogisk fokus på kun den ene kompetence kan derfor blive resultatløs.

Nærmeste udviklingszoner tydeliggøres til det pædagogiske udgangspunkt – uanset niveau i udvikling.

Til vurderingen af, hvilken pædagogisk praksis man vil tilstræbe i barnets læringsmiljø, bruges profilens visning af de **nærmeste udviklingszoner**. Det er netop disse, pædagogerne bruger til at hjælpe børnene på det rette udviklingsniveau – lige der, hvor det kan knytte an til læringen.

Kommunikation

De første to-ords ytringer (Sp1-16) 1-2 år

Barnet taler ikke i egentlige sætninger, men i ytringer. Eksempelvis vil barnet sige "kom gå" i stedet for "jeg vil gerne have, at du kommer med mig nu". Barnet kan evt. trække den voksne hårdt i armen for at signalere, at det er "os to", der skal gå.

Barnet svarer på "Hvem er det?" og "Hvad er det?" (Sp 1-17) 1-2 år

Barnet kan svare, når barnet bliver spurgt "Hvem er det?", og man peger på far eller mor. Det svarer også, når man spørger "Hvad er det?", og man peger på en kendt genstand. Barnets udtale er dog ikke nødvendigvis korrekt.

Ord-spurten og de første sætninger (Sp 1-18) 1-2 år

Barnet begynder omkring 18-måneders-alderen at bruge stedord som f.eks. "mig", "jeg" og "min" eller sit navn, der med bestemthed og glæde gentages i det uendelige – selv om alle omkring barnet kender barnets navn.

Barnet spørger: "Hva' det?" (Sp 1-19) 1-2 år

Barnet peger på ting og spørger "Hva' er det" Det kan også trække os hen til en ting og spørge. Den korrekte udtale er ikke afgørende.

Når ord ikke slår til (Sp1-20) 1-2år

Barnet kan bruge andre "sprog" end talesproget, når det har svært ved at udtrykke sig med ord. Barnet kan f.eks. bruge kropssprog, pegen, ansigtsudtryk m.m., der kombineres med det talte.

På hvert udviklingsområde kan man få angivet barnets nærmeste udviklingszoner: "Barnet kan med hjælp" (grøn farve), "Barnet viser initiativer" (gul farve) og "Barnet kan ikke denne kompetence endnu" (orange farve). Pædagogen bør tage udgangspunkt i de læringsmål, der er grønne og gule.

Fokus på relationen til barnet og det læringsmiljø pædagogerne har ansvaret for.

Kompetencehjulet bruges i dagtilbud både til den generelle læreplan for gruppen og til mere specifikke pædagogiske handleplaner for læringsmiljøet for de børn, der har de største udviklingsbehov. Der er i begge tilfælde fokus på, at det, der skal arbejdes med, er relationer, lege og aktiviteter i læringsmiljøet og den læringskultur, pædagogerne også har ansvaret for (LearnLab, 2017).

Ad 7) Redskabets pålidelighed

Pålideligheden er søgt sikret gennem klare retningslinjer for, hvem, hvordan og til hvad redskabet bruges, og ved, at der ved udfyldelsen altid er mulighed for at se såvel svarkategorier som uddybninger af progressionsspørgsmålene (LearnLab, 2017).

Ad 8) Redskabets gyldighed

I forhold til redskabets gyldighed foreligger der ikke en decideret uvildig undersøgelse af dette. Kompetencehjulet tydeliggør dog undervejs, hvilken evidens det bygger på i form af forskning og teori.

Både norm- og kriteriebaserede progressionsmål.

Spørgsmålenes validitet ligger i, at de er hentet fra nyere forskning og teoriopbygninger, der er anerkendte og relevante for danske børns udvikling. Hvis f.eks. CDI-ord fra Dorthe Bleses' undersøgelse viser, at 80-85 % børn kan en sproglig kompetence i alderen 2,8 år, så indgår spørgsmålet om, hvorvidt barnet kan dette, til sidst i aldersintervallet 2-3 år i sprog. Der, hvor det er muligt at bygge på forskning, vil de fleste spørgsmål derfor være såkaldt normbaserede. Er der ikke en sådan forskningsnorm på området, bygges der på anerkendte, nyere teorier om børns udvikling, der harmonerer med det overordnede relationære udviklings- og læringsyn. Disse spørgsmål vil derfor være såkaldt kriteriebaserede. Hertil kommer, at flere kommuner har lavet profiler på alle deres børn i forskellige aldre. Disse har i de pågældende aldersklasser vist, at kalibreringen er god nok, da de viser, at gennemsnittet for de flere tusinde børn passer godt til det anførte typiske (LearnLab, 2017).

Mulighed for vurderinger på alle udviklingsniveauer giver muligheder for løbende opfølgning og evaluering af indsatsers effekt.

Da Kompetencehjulet dækker hele området fra 0-6 år, kan kompetenceprofilerne vise, lige hvor udviklingen er pt., uanset hvilket niveau barnets eller gruppens udvikling er på. Kompetencehjulet bruges derfor også dynamisk over tid. Når man har udført praksis med baggrund i en profil, kan man følge op på, hvor barnets eller gruppens udvikling nu er. Dermed kan man evaluere aktiviteterne/læringsmiljøets effekter og den videre planlægning, blandt andet til aktionslæring og til at skabe lokal evidens for udbyttet af forskellige udviklingsprojekter.

I et dagtilbud fandt brugere af Kompetencehjulet via gruppeprofiler f.eks., at drengenes udvikling hvert år lå lavere end pigernes og lavere end ønsket på de vigtige sociale og personlige kompetencer. Dog var det omvendt inden for det motoriske. De valgte at fokusere mere på drengenes ressourcer, dvs. de kropslige aktiviteter i dagtilbuddet. Året efter viste det sig, at drengene nu lå langt mere på niveau med pigerne i alle udviklingsområder.

Datainformeret forbedringsarbejde kan give målrettet kvalitetsudvikling i dagtilbud.

Da Kompetencehjulet direkte bygger på en detaljeret udfoldning af alle seks læreplanstemaer, er det oplagt at bruge til vurdering af indholds- og curriculumkvalitet. Med dette menes, i hvor høj grad dagtilbuddet lykkes med at skabe en ønsket udvikling inden for et eller alle de seks læreplanstemaer.

Man har i flere kommuner lavet profiler på alle børn i en alderskategori og på denne måde undersøgt deres indholds- og curriculumkvalitet. Resultaterne fra dette har i enkelte

kommuner igangsat centrale initiativer i forhold til f.eks. mere fokus på indholdsdele i læreplanerne såsom Musikalsk udvikling og Natur og naturfænomener (LearnLab, 2017).

Ad 10) Praktisk anvendelighed

Som vi så ovenfor, kan Kompetencehjulets resultater og faglige bibliotek direkte bruges til at få konkrete pædagogisk praksis-idéer og lave handleplaner ud fra angivne forslag til aktiviteter og metoder og ikke mindst angivelserne af barnets nærmeste udviklingszoner. I forhold til undersøgelser af Kompetencehjulets praktiske anvendelighed og effekt på kvalitetsudvikling i dagtilbud er der to kommuner, der har lavet effektundersøgelser af deres brug af Kompetencehjulet.

I august 2016 evaluerede Faxe Kommune deres brug gennem 1,5 år af Kompetencehjulet ved spørgeskemaer til alt personale i dagtilbud. Her er undersøgelsens resultater fra Byrådsreferatet:

Evalueringens væsentligste resultater. Evalueringen viser overordnet set, at de fleste medarbejdere oplever:

At kompetencehjulet har en god betydning for deres faglige dialog.

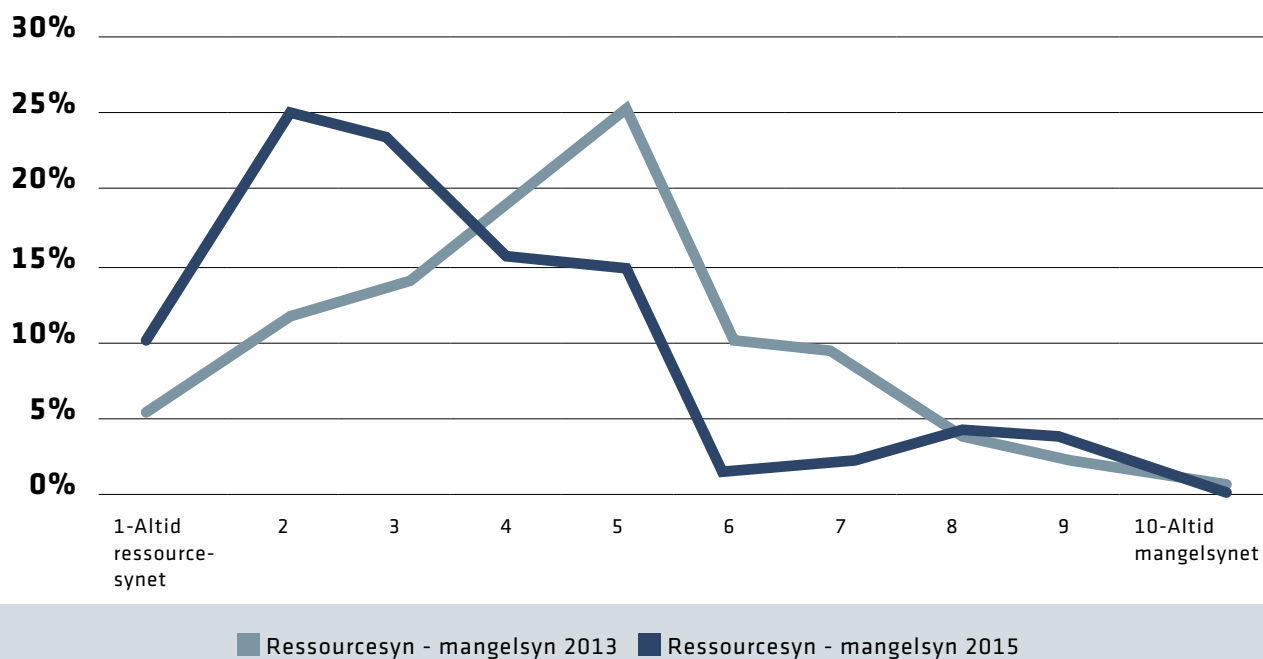
At kompetencehjulet har en god betydning for deres samarbejde.

At kompetencehjulet er et godt værktøj til brobygningsarbejdet.

www.faxekommune.dk/sag/boernefamilieudvalget

For en anden kommune viste en spørgeskemaundersøgelse, at pædagogerne efter godt 2 års brug af Kompetencehjulet blandt andet oplevede, at deres eget dagtilbud havde rykket sig markant nærmere på et **ressourcesyn** og længere væk fra et mangelsyn. De oplevede sig også mere fagligt sikre på læringsindholdet i læreplanstemaerne samt havde en meget større sikkerhed for, at de fik opsporet de børn, der havde størst behov.

Udvikling fra mangelsyn til resourcesyn



Pædagogernes egne syn på deres dagtilbud i spektret: "Der bruges altid et mangelsyn" til "Der bruges altid et resourcesyn". Der ses en klar bevægelse væk fra et mangelsyn i dagtilbud i kommunens dagtilbud i perioden på 2 år, hvor Kompetencehjulet blev anvendt (Kommunes (anonym) effektundersøgelse af brug af Kompetencehjulet, upubl., 2015).

Pædagoger beretter da også, at de oplever at få et "fagligt boost" ved brug af Kompetencehjulet. De får øjnene op for langt flere læringsområder, flere nærmeste udviklingszoner og ressourcer hos børnene, og de føler, at de bedre kan afgøre, hvad de vil gøre fremadrettet. Der kommer også øget fokus på de børn, der ikke mere åbenlyst tiltrækker sig opmærksomheden om deres behov for hjælp til videreudvikling – de såkaldte panelbørn (LearnLab, 2017).

Afsluttende kommentar: Vurderingsredskaber er meget forskellige.

Jeg håber, at der med denne artikel er givet flere væsentlige input til den faglige vurdering og diskussion af redskaber

til vurdering af børns udvikling i dagtilbud. Herunder især de forskellige pædagogiske fordele og ulemper. Med vurderingsredskabet Kompetencehjulet som eksempel har jeg vist, at der er redskaber, der kan give mange pædagogiske muligheder.

Note

Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) undersøgelse fra 2016 bygger på spørgeskemaer til alle kommuners dagtilbudsschefer eller andre med ansvar for den faglige ledelse af dagtilbudsområdet. EVA spurgte til den aktuelle benyttelse af værktøjer til måling, evaluering og dokumentation af enkelte børn. De har spurgt i forhold til 18 forskellige redskaber. Der bruges i alt 409 værktøjer på børneniveau, hvilket giver et gennemsnit på 5,6 værktøjer (EVA, 2016).

Litteraturliste

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

EVA (2016): *Kommunernes brug af redskaber til vurdering, dokumentation og evaluering*. Fundet på <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/overblik-kommunernes-brug-redskaber-vurdering-dokumentation-evaluering>

EVA, (2017a): *Kvalitet i dagtilbud – pointer fra forskning: EVA 2017*

EVA, (2017b): *Guide - Måling af børns sproglige kompetencer og udvikling i dagtilbud – En guide til sprog-vurderingsredskaber: EVA 2017*

Faxe Kommune (2016). *Byrådsreferat fra Faxe Kommune 30-08-2016*. Fundet på: <http://www.faxekommune.dk/sag/boernefamilieudvalget-30082016referat> og http://www.faxekommune.dk/sites/default/files/bilag/bilag_1_-_evaluering_af_kompetencehjulet_2016.pdf

Fremtidens dagtilbud – Konsortie af AU, SDU og Rambøll (2016): "Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud – analyser af 0-6-årige børn i dagtilbud". Udarbejdet af Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet på vegne af Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning 2016.

Hansen; Ole Henrik m.fl. (2016) (Forskningsprogrammet Læringsledelse). *Dagtilbud Læringsrapport 2015 - Uligheder og variationer i dagtilbud*. Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP), Aalborg.

Hansen, Ole Henrik (2016). *PowerPoint fra præsentation på DPU-Konferencen: 0-6 årige børns institutions- og hverdagsliv, 7. juni 2016 på DPU, AU*. http://konferencer.au.dk/fileadmin/konferencer/Smaaboernskonference_2016/Empati_og_dens_betydning_-_Ole_Henrik_Hansen.pdf

Kommune – Anonym (Upubl. 2015). *Kommunes effektundersøgelse af brugen af Kompetencehjulet 2013-2015 (upubl. 2015)*. Spørgeskemaundersøgelser med konsulenthjælp fra Danmarks Evalueringsinstitut.

LearnLab (2017). *Formål, tankegang, baggrund samt retningslinjer for brug af Kompetencehjulet*. Fundet på: https://www.learnlab.dk/index.php?id=retningslinjer_og_gyldighed

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*. 2016

Sommer, Dion (2017). *Udvikling – Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. Samfundslitteratur 2017.

Taggart, B. et al. (2015). *EPSSE- Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+) (15): How pre-school influences children and young people's attainment and developmental out-comes over time*. UCL Institute of Education, University College London, Birkbeck, University of London, University of Oxford.

Anden baggrundslitteratur

Nordahl, T.; Hansen, L.S. (16). *"Datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud"*. Dafolo 2016.

Næsby, T. (2014). *"Kvalitet i dagtilbud – Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer"*. Aalborg Universitetsforlag 2014.