

## Børns perspektiver i evaluering i dagtilbud

Denne artikel formidler viden fra to kvalitative forskningsprojekter vedrørende pædagogers anvendelse af børns perspektiver i evalueringsprocesser i dagtilbud. Det ene forskningsprojekt har undersøgt, hvordan børns perspektiver fremtræder og anvendes i forbindelse med evaluering af læreplanen (Andersen & Lund, 2018). Det andet har udforsket, hvordan pædagogers undersøgelser af børns perspektiver kan indgå i nye og meningsfulde evalueringsformer.

Artiklen tager afsæt i en praksisfortælling og en kort introduktion til forskningsprojekternes teoretiske og forskningsmæssige grundlag. Herefter præsenteres og diskuteres følgende fire indsigter:

- 1) Pædagoger har fokus på voksenplanlagte forløb og aktiviteter, når der evalueres skriftligt,
- 2) pædagogers opmærksomhed på børns perspektiver indsnævres i deres evalueringspraksis,
- 3) pædagoger anvender børns perspektiver selektivt i deres evalueringspraksis – og børnene positioneres som informanter, og
- 4) pædagoger evaluerer gerne og bedre, når evalueringen opleves meningsfuld.

### Det er svært – en praksisfortælling

*En treårig dreng sidder i Bamsevens hus og har netop trykket på optageknappen på iPaden. Han kigger sig nysgerrigt omkring i det lille, fint dekorerede hus, som pædagogerne har lavet ud af en stor papkasse, som engang udgjorde emballagen til et køleskab. I det han vender blikket mod iPaden ser han lidt rådvild ud. Han trækker vejret dybt et par gange, mens han kigger på den lille bamse, som de i børnehaven kalder for bamseven, og som han holder i sin hånd. Så hvisker han langsomt: "Det er svært", mens han ser eftertænksom ud. Han trækker igen vejret dybt. Det ser ud, som om han tager tilløb til at sige noget betydningsfuldt til sin bamseven. Men da han kort efter siger noget, er det atter: "Det er svært", og også denne gang kommer ordene som en hvisken. Efter at have hvisket ordene i alt fem gange, forlader han Bamsevens hus.*

Ovenstående episode fandt sted i forbindelse med et forskningsprojekt, hvor undersøgelserne blandt andet kredsede om pædagogernes egne eksperimenter med evaluering og evalueringsformer, som inddrager børneperspektiver.

Et af de eksperimenter, som en gruppe pædagoger gennemførte, var Bamsevens hus. Eksperimentet havde en varighed af tre uger. Børnene kunne selv vælge, om de ville deltage, når der dagligt, i forlængelse af eftermiddagsmaden, blev givet mulighed for at gå i Bamsevens hus. En pædagog sørgede for, at børnene, enkeltvis eller to og to, på skift fik adgang til huset.

Evalueringen, som kunne foregå i huset, var åben: *Fortæl din bamseven om din dag.* Pædagogernes intention var at skabe et evalueringsrum, hvor børnene frit kunne udtale sig om det, som de var optagede af. Pædagogerne ønskede med tiltaget at skabe muligheder for, at børnene kunne blive medaktører i evalueringsprocessen, ved at de fik indflydelse på, hvornår og hvad der skulle evalueres. Pædagogerne havde hidtil primært brugt samlingen som det evalueringsrum, hvor der blev

spurgt ind til børnenes oplevelser og perspektiver. Men de oplevede dels, at det mest havde været de verbalt stærke børn, som havde ytret sig, dels at børnenes svar var enslydende:

**(Det er bare) faldet til jorden, fordi de siger det samme som den, der lige sidder ved siden af, eller synes det samme som bedsteveninden**  
*(pædagogudsagn, fokusgruppeinterview).*

Pædagogerne var blevet opmærksomme på, at deres evalueringer hidtil havde haft fokus på noget, som de gerne ville have belyst eller "informeret om" af børnene. De havde indset, at de havde skabt et evalueringsrum, hvor deres eget vidensbehov var i fokus, og hvor børns perspektiver var interessante og velkomne i det omfang, at de drejede sig om "sagen". En af pædagogerne fortalte blandt andet, at han af og til havde af- fejret et børneudsagn, fordi "det ikke var det, vi talte om nu" (fokusgruppeinterview).

Efter eksperimentet konkluderede pædagogerne, at det mest var de verbalt stærke børn, der var gået i Bamsevens hus og at det, ikke overraskende for pædagogerne, også var dem, der havde været mest vedholdende og havde fået sagt mest, mens de sad der. Pædagogerne mente, at det åbne spørgsmål – "Fortæl din bamseven om din dag" – var for abstrakt for nogle af børnene, blandt andet den treårige dreng fra praksisfortællingen. Pædagogerne var overraskede over, at børnene – på de i alt cirka 50 videooptagelser – næsten ikke havde talt om det aktuelle "fri for mobberi"-forløb eller andre voksenplanlagte aktiviteter. Børnene havde primært været optagede af at fortælle om deres venner, om leg og om deres foretrukne legetøj. Og spørgsmålet, som pædagogerne stillede sig selv, var: Hvilke konsekvenser skal dette indblik i børnenes perspektiver have for den daglige pædagogiske praksis?

#### Introduktion til forskningsprojekterne

Forskningsprojekt 1 (afsluttet i efteråret 2017) forsøger at indkredse og beskrive, *hvordan børneperspektiver fremtræder og anvendes i forbindelsen med evalueringen af læreplanen i dagtilbud* (læs mere om projektets fund i Andersen & Lund, 2018). Forskningsprojekt 2 (afsluttet i efteråret 2019) undersøger, *hvordan pædagogers erfaringer*

med børneperspektiver i pædagogisk praksis kan indgå i nye og meningsfulde evalueringsformer. I begge projekter anvendte vi følgende kvalitative undersøgelsesmetoder: Semistrukturerede interviews (Brinkmann & Kvale, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2010), deltagerobservationer (Andersen, 2013a; Spradley, 1980) og dokumentanalyser (Lynggaard, 2010). I forskningsprojekt 2 gennemførte vi desuden en række workshops med pædagoger og ledere, som var tilrettelagt med inspiration fra narrativ teori (Clandinin, 2016). Til disse workshops blev pædagogernes egne børnesensitive evalueringseksperimenter gjort til genstand for dialog og refleksion.

### Børns perspektiver som centralt orienteringspunkt

Begge forskningsprojekter tager afsæt i den forståelse, at børns perspektiver skal være et centralt orienteringspunkt i pædagogisk arbejde i dagtilbud, og at villighed og kompetence til at undersøge og anvende børns perspektiver både i den daglige pædagogiske praksis og i forbindelse med pædagogiske udviklings- og evalueringsprocesser er et afgørende kriterium for pædagogisk kvalitet. At børns perspektiver skal vægtes højt, kan begrundes med en række psykologiske, etiske, demokratiske, samfundsmæssige, juridiske og videnskæssigt pragmatiske perspektiver (Warming, 2011; Lund & Koch, 2016).

### Børns perspektiver og børneperspektiver – en begrebsafklaring

Indenfor barndomsforskningen har det i længere tid været diskuteret, hvordan begrebet børneperspektiv kan forstås, afgrænses og defineres, og om – og på hvilke måder – det overhovedet er muligt for voksne at gribe og forstå et børneperspektiv (se fx Dalrymple, 2001; Sommer, 2010; Sommer, Hundeide & Samuelsson, 2010; Warming, 2011; Koch & Jørgensen, 2018). I de to forskningsprojekter, som denne artikel omhandler, har vi ladet os inspirere af Bronfenbrenners og Sommers sondring mellem *børns perspektiver* og *børneperspektiver* (Bronfenbrenner, 1979; Sommer, 2010).

*Børns perspektiver* er børns egne udtryk eller synspunkter, som de udtrykkes verbalt og kropsligt gennem handlinger eller i forbindelse med æstetiske produktioner (Sommer, 2010; Koch & Jørgensen, 2018). Børns perspektiver kan komme til udtryk

på barnets eget initiativ eller kan hjælpes frem af en voksen, der støtter barnet i at dele sine perspektiver. Dalrymple (2001) taler i denne forbindelse om at den voksne *rejser* barnets perspektiv.

*Børneperspektiver* er konstrueret af en voksen, som eksplicit og systematisk har bestræbt sig på at se, høre, forstå og leve sig ind i børns egne subjektive oplevelser, forståelser eller synspunkter (Bronfenbrenner 1979; Sommer, 2010; Andersen & Lund, 2018). Børneperspektiver er *voksnes tilnærmelser* til børns perspektiver (Koch & Jørgensen, 2018) eller det, som Warming kalder et *tilstræbt indefraperspektiv* (Warming, 2011). Et børneperspektiv bygger altså på børns perspektiv, men er udtryk for den voksnes fortolkning. Det er ifølge Gulløv og Højlund (2003) slet ikke muligt for en voksen at anlægge et "rent" eller ufortolket børneperspektiv:

(...) et børneperspektiv er ikke en empirisk størrelse, der fremkommer ved studiet af børns udsagn og handlinger alene, men en analytisk konstruktion, der hænger sammen med de teoretiske overvejelser, man gør sig (Gulløv & Højlund, 2003: 29).

I dagtilbud kan de teoretiske eller erfaringsbaserede overvejelser, som pædagogen gør sig vedrørende børnegrupper og enkeltbørn, blive så styrende for fortolkningen af børns udtryk eller synspunkter, at det ikke lykkes for pædagogen at nærme sig et børneperspektiv. Det er derfor vigtigt, at pædagoger forholder sig kritisk refleksivt til egne tolkningsprocesser og kontinuerligt bestræber sig på at komme så tæt på børns unikke oplevelser og perspektiver som muligt (Andersen & Lund, 2018).

I både forskning, faglitteratur og pædagogisk praksis anvendes begrebet børneperspektiver ofte som et fællesbegreb for børns perspektiver og (den voksnes tilstræbte) børneperspektiver. Men en skelnen i teori og praksis kan være befordrende for, at pædagoger bliver mere bevidste om betydningen af at "rejse" og anvende børns perspektiver i dagtilbuddets hverdagsliv og evalueringsprocesser.

Viden, som er erhvervet ved at undersøge børns perspektiver og ved at tilstræbe et børneperspektiv, kaldes i denne artikel for børnesensitiv viden.

### Evaluering i pædagogiske institutioner

Evaluering i pædagogiske institutioner kan ifølge den svenske evalueringsforsker Evert Vedung forstås som en *systematisk retrospektiv vurdering* af organisering, gennemførelse og udfald af den pædagogiske praksis (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2001, p. 14).

Pædagoger foretager hundredevis, måske tusindvis af vurderinger i løbet af hverdagen i dagtilbudet. De vurderer hele tiden, hvad der er det enkelte barns og børnegruppens behov, interesser og forudsætninger, og hvordan de skal imødekomme og handle i forhold til disse. De vurderer hele tiden enkeltbørns følelses- og oplevelsesmæssige tilstand, og de afstemmer deres respons efter den. Alle disse vurderinger foretages her og nu og er ofte fremadskuende.

Vedungs definition peger på, at pædagogers vurderinger først kan betegnes som evalueringer, når de *systematiseres*. En evaluering kan ikke bygge på tilfældige erfaringer eller vurderinger, men skal foretages på baggrund af informationer og viden, der er indhentet med en vis systematik ved hjælp af relevante undersøgelsesmetoder (Dahler-Larsen, 2010; Andersen, 2019). Ifølge Vedungs definition er evaluering altid *tilbageskuende* eller opsummerende (*summativ*). I hans optik sigter en evaluering altid på at vurdere udfaldet af aktiviteter eller processer, som allerede har fundet sted. McDavid et al. (2013) udvider definitionen af evaluering, så den også indebærer et fremadrettet – eller *formativt* – fokus på at skabe og *sammenfatte information*, der blandt andet sigter mod at kvalificere den fortsatte indsats (McDavid et al., 2013, p. 3). Den formative evaluering, som er procesorienteret og har *udvikling* som hovedfokus (Krogstrup, 2016), har historisk set har været fremherskende i pædagogiske institutioner i Danmark (Andersen, 2013b), men der stilles i stigende grad krav om, at pædagoger og ledere kan lave summative evalueringer, som er baseret på en kvantitativ bedømmelse af resultater, fx i forbindelse med den obligatoriske evaluering af den pædagogiske læreplan (Andersen, 2013b).

Hvilke evalueringsformer eller -metoder, der skal anvendes i forbindelse med bestemte forløb og processer i dagtilbud, afhænger af evalueringens formål og det konkrete evalueringsspørgsmål, som rejses (Krogstrup, 2016). Form- eller metodevalget er ikke nødvendigvis et valg mellem kvalitative og kvantitative metoder eller mellem summativ og formativ evaluering, men kan være et både-og (Krogstrup, 2016). Det vigtigste er, at evalueringen er forankret i overvejelser og valg, der kvalificerer evalueringen, og som er i overensstemmelse med det børnesyn og de værdier, som gør sig gældende i dagtilbuddet. En kvalificeret evaluering er, ifølge Krogstrup, en informeret evaluering, som er baseret på overvejelser over evalueringens *genstandsfelt, viden, værdimæssige afsæt og anvendelse* (Krogstrup, 2016, p. 3).

I vores forskningsprojekter har vi, sammen med de deltagende pædagoger og ledere, arbejdet ud fra den forståelse, at når evalueringens *genstandsfelt* – det, der evalueres – er børnenes trivsel i og udbytte af processer i dagtilbuddets brede læringsmiljø, herunder det relationelle miljø og børnemiljøet, så må en væsentlig del af evalueringens viden være børnesensitiv viden. Derfor må evalueringen basere sig på kvalitative undersøgelser af børns perspektiver, som desuden kan muliggøre og kvalificere et tilstræbt børneperspektiv. Evalueringen skal bidrage til en vurdering af det pædagogiske læringsmiljø i et børneperspektiv, og dermed baserer den sig på *værdier* om demokrati, medbestemmelse og inddragelse i partcipatoriske evalueringsprocesser (Dahler-Larsen 2010, p. 176).

De vurderingskriterier, der knytter sig til evalueringen, er ikke fastlagt på forhånd, men må formuleres undervejs i en formativ evalueringsproces, som formes af, hvad der opstår i samspillet med børnene (jf. Krogstrups definition af formativ evaluering; Krogstrup, 2016, p. 60). Evalueringens værdimæssige afsæt forpligter pædagogerne på et anvendelsesorienteret sigte, hvilket betyder, at børnenes perspektiver på deres hverdagsliv i institutionen får betydning for, hvordan læringsmiljøet justeres og tilrettelægges – også på kort sigt.

### **Fire indsigter vedrørende børns perspektiver i evaluering**

Der findes efterhånden et væld af udgivelser, der giver anvisninger på (og drøfter både etisk og metodisk), hvordan børns perspektiver og børneperspektiver kan undersøges og inddrages i forbindelse med pædagogiske udviklings- og evalueringsprocesser (fx Lind, 2006; Clark, 2017; Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017; Børnerådet, 2017; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a).

En række kvalitative studier har undersøgt, hvordan pædagoger forholder sig til og inddrager børns perspektiver i den daglige pædagogiske praksis i dagtilbud. Studierne tegner et billede af, at pædagoger er optagede af at forholde sig åbent og undersøgende til børns perspektiver, som de udtrykkes både verbalt, kropsligt og gennem handlinger, og at pædagogerne kontinuerligt justerer deres praksis på baggrund af børns perspektiver og egne tilstræbte børneperspektiver (Svinth, 2013; Koch & Jørgensen, 2018; Dansk Evalueringsinstitut 2018a; Krøyer & Laursen, 2019). Spørgsmålene, som vores projekter søgte svar på, er empirisk underbelyst. Vi ved for lidt om, hvordan børns perspektiver og børneperspektiver fremtræder og anvendes i dagtilbuddets evalueringsprocesser, og hvad pædagoger er optagede af og finder meningsfuldt i disse processer. I det følgende formidles og diskuteres fire indsigter fra de to forskningsprojekter, som kan bidrage til at belyse dette.

#### **Pædagogers fokus på voksenplanlagte forløb og aktiviteter**

Dokumentanalyser, interviews og samtaler med pædagoger og ledere i de to kommuner, som vi har samarbejdet med, afslører, at alle deres formelle, skriftlige evalueringer vedrører voksenplanlagte forløb og aktiviteter, som tager sigte på at indfri mål vedrørende den pædagogiske læreplan. Dermed skriver vores projekt sig ind i en række af danske og norske forskningsprojekter, der peger på, at omdrejningspunktet for pædagogisk dokumentation og evaluering i dagtilbud er den pædagogiske læreplan (fx Danmarks Evalueringsinstitut, 2009; Rønning, 2010; Andersen, 2013b). De hidtidige bestræbelser på at skabe en evalueringskultur i dagtilbud har altså givet målrationelle former for evaluering forrang (Andersen,

2013b), hvilket også fremgår af EVA's rapport *Evalueringsredskaber i dagtilbud* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b). Rapporten viser, at langt de fleste evalueringsredskaber anvendes til at *måle noget* (fx børns sproglige kompetencer) i forhold til bestemte standarder, eller til at vurdere, i hvilken grad pædagogiske mål er opnået.

Det evalueringsmæssige fokus på voksenplanlagte forløb og aktiviteter kan, ifølge Ahrenkiels undersøgelser, forklares med, at voksenplanlagte forløb og aktiviteter anses for at være bedst egnede til at indfri pædagogiske mål, der knytter sig til arbejdet med den pædagogiske læreplan (Ahrenkiel et al., 2012a; 2012b). Voksenplanlagte forløb og aktiviteter gives derfor evalueringsmæssig forrang i dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø, og der sker på bekostning af fx børnenes legemiljøer, børneinitierede aktiviteter og spontant opståede aktiviteter. At eksempelvis børnenes legemiljøer ikke gøres til genstand for formelle, skriftlige evalueringsprocesser, betyder ikke, at de ikke evalueres. Vores interviews og observationer viser, at pædagoger ofte foretager hurtige, uformelle evalueringer af det, som de spontant igangsætter eller understøtter i dagtilbuddets hverdag (Krøyer & Laursen, 2019).

Mens Ahrenkiel sætter kritisk fokus på, hvad prioriteringen af målorienterede, voksenplanlagte forløb og aktiviteter betyder for pædagogers faglighed og for det pædagogiske miljø mere generelt, har vi primært interesseret os for, hvad det betyder for pædagogers opmærksomhed på og anvendelse af børneperspektiver i evalueringsprocesser.

#### **Opmærksomhed på børns perspektiver indsnævres i en evalueringspraksis**

Vores studier viser, ligesom andre kvalitative studier, som vi tidligere har refereret til, at pædagoger i den daglige pædagogiske praksis ofte tilpasser deres praksis, så den tager hensyn til børns behov, oplevelser og perspektiver. Men når det kommer til evaluering, indsnævres pædagogernes opmærksomhed på børneperspektiver. Det ene forskningsprojekt gav os således indblik i, at pædagoger i nogen grad anvender både børneperspektiver og børns perspektiver i deres *mundtlige, interne evalueringsprocesser*, men at hovedfokus-

set er på de voksnes vurderinger af, hvordan børn har haft gavn af den voksenplanlagte aktivitet eller proces – set i lyset af de formulerede pædagogiske hensigter eller mål. Samtidig viser vores analyser af en række skriftlige evalueringer fra institutionerne, at kun få børneperspektiver finder vej til de interne skriftlige evalueringer, som pædagogerne i begge institutioner er forpligtede på at lave. Vi fandt ét evalueringsdokument, som inddrog børns perspektiver:

De forskellige lege hjalp børnene med at se, hvor forskellige vi er.

Og her er et eksempel på børneudsagn:

**“Jeg synes, at det er dejligt at få et kram af to på én gang”**

I nogle af evalueringsdokumenterne evalueres der fra et tilstræbt børneperspektiv, fx:

**Vi oplevede meget engagerede børn.**

**Børnene har generelt været begejstrede for de forskellige aktiviteter og er gået til det med nysgerrighed.**

I de fleste af evalueringsdokumenterne evalueres der fra et voksenperspektiv. Her er nogle eksempler:

**Det er vores indtryk, at (...).**

**De kan huske sansesangen nu.**

**Vi kom i mål med alle vores mål.**

I den obligatoriske, *eksternt rettede evaluering* af læreplanen, som dagtilbudslederen er ansvarlig for, indgår der ingen børneperspektiver (Andersen & Lund, 2018). Det kan skyldes, at børns perspektiver hverken efterspørges eller fanges af de it-systemer, som forvaltningen bruger til evaluering af læreplanen, hvilket vores dokumentanalyser peger på (Andersen & Lund, 2018).

Der sker altså en gradvis svækkelse af pædagogers opmærksomhed på børns perspektiver, når de evaluerer. Det hænger tilsyneladende sammen

med evalueringsformen eller -redskabet. I den mundtlige, interne (og formative) evaluering er der i nogen grad fokus på børns perspektiver, mens den svækkes betydeligt i den interne, skriftlige evaluering og forsvinder helt i den obligatoriske, eksternt rettede evaluering af den pædagogiske læreplan (Andersen & Lund, 2018).

At pædagogers opmærksomhed på børneperspektiver svækkes i evalueringsaktiviteter, hænger, ifølge Peter Ø. Andersen, sammen med fremvæksten af en *målrational evalueringskultur* (Andersen, 2013b), hvor der i stort omfang gøres brug af refleksions-, analyse- og måleredskaber, som ikke kalder på anvendelse af børneperspektiver. EVA har for nylig, på vegne af Børne- og Socialministeriet, udgivet rapporten *Evalueringsredskaber i dagtilbud* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b). Rapporten beskriver danske dagtilbuds og forvaltningers aktuelle evalueringspraksisser og præsenterer en kortlægning af de evalueringsredskaber, som anvendes på dagtilbudsområdet. Der refereres til 39 forskellige refleksions-, analyse- og måleredskaber, som anvendes i evaluerings-sammenhæng, og kun fire af disse baserer sig på en eksplicit og systematisk undersøgelse og anvendelse af børns perspektiver og/eller børneperspektiver. Rapporten afslører altså, at det er en anden slags viden end den børnesensitive viden, der efterspørges og anvendes i dagtilbuddenes formelle evalueringspraksisser, hvilket vores kvalitative undersøgelser også peger på.

### **Børns perspektiver anvendes selektivt – og børn bliver informanter**

I de tre institutioner, som vi har samarbejdet med, gennemføres de fleste af pædagogernes skriftlige evalueringer med udgangspunkt i systematikken i den didaktiske model SMTTE (Andersen, 2000). Det betyder, at pædagogerne ofte evaluerer pædagogiske aktiviteter med udgangspunkt i de mål og tegn på læring, som de har formuleret inden aktiviteten (Andersen, 2000). Og det er de langt fra ene om. Ifølge EVA's rapport er SMTTE det mest udbredte evalueringsredskab i dagtilbud og dagpleje (Danmarks Evalueringsinstitut 2018b).

I forbindelse med vores undersøgelser i de tre institutioner fik vi indblik i, at SMTTE-systematikken har betydning for, *om* og *hvordan* børneperspektiver

anvendes i evalueringsprocesser. Når pædagoger har fokus på at evaluere, hvordan den pædagogiske aktivitet understøtter barnets læringsudbytte i forhold til et bestemt læreplanstema eller læringsmål – og i forhold til specifikke tegn på læring – bliver deres anvendelse af børneperspektiver og børns perspektiver selektiv. Pædagogerne udvælger i evalueringssituationen de børneudsagn og børneperspektiver, der positivt bekræfter, at der er sket en udvikling i forhold til de mål eller tegn på læring, som er opstillet for aktiviteten. En af de deltagende pædagoger udtrykte det på følgende måde i forbindelse med et fokusgruppeinterview:

**(...) Hvis det er i forhold til et projekt, hvor der er tre-fire mål, så skal vi lige finde noget, der passer til de mål. Åh, nej – har vi nu husket at få det her udsagn skrevet ned? Der var nogen, der sagde et eller andet, der lige kunne passe ind.**

Det målrationalle blik på pædagogiske aktiviteter og forløb, som SMTTE-modellen kan medføre, får potentielt betydning – både for, hvilke børneperspektiver og børneudsagn pædagogerne er opmærksomme på i selve den pædagogiske aktivitet, og hvilke der anvendes, når aktiviteten evalueres. Det får også betydning for, hvilken *tilgang* til anvendelse af børneperspektiver i evaluering, der gør sig gældende. Her kan der, ifølge Andersen & Lund (2018), skelnes mellem tre tilgange: 1) *En dannelsesmæssig tilgang*, hvor der er fokus på, hvordan og til hvad barnet dannes i evalueringsaktiviteterne, 2) *en informanttilgang*, hvor der er fokus på at inddrage børneperspektiver, der belyser et bestemt genstandsfelt, som er fastlagt af pædagogerne og 3) *en medkonstruerende tilgang*, hvor børnene inddrages som medkonstruktører af selve evalueringsaktiviteterne og gives medbestemmelse, fx i forhold til spørgsmål om, hvad og hvordan der skal evalueres.

Evalueringsaktiviteter, der tager udgangspunkt i SMTTE-systematikken, risikerer at positionere børn som *informanter* i evalueringerne, fordi børnenes perspektiver anvendes i det omfang, at de leverer relevant information om det udbytte, som pædagogerne har tilsigtet med den pædagogiske aktivitet – i forhold til et specifikt emne, læreplanstema, mål eller bestemte tegn på læring.

Når pædagoger anvender børneperspektiver selektivt i evalueringer, og når de positionerer børnene som informanter til noget bestemt, udelades samtidig børneperspektiver, som kan bidrage med viden om, hvordan børnene oplever pædagogiske aktiviteter og det pædagogiske læringsmiljø mere generelt. Hvis der arbejdes med en *informanttilgang* til anvendelse af børneperspektiver i evaluering, kan personalegrupper gå glip af en vigtig faglig dialog om, hvad det betyder for børn at være udsat for pædagogisk dokumentation og evaluering, og hvordan – og til hvad – børnene dannes gennem dagtilbuddets evalueringsaktiviteter.

#### Når evalueringen opleves meningsfuld

Evalueringens kultur i dagtilbud har fået fornyet fokus med den styrkede læreplan. Ambitionen er, at evaluering skal være fagligt reflekteret, systematisk og meningsfuld. Derudover lægges der vægt på, at evaluerings- og dokumentationspraksisserne er valgte til formålet, og at de er blevet afstemt med den pædagogiske praksis i dagtilbud (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016).

Ifølge EVA's rapport gennemføres der færre evalueringer, og/eller kvaliteten af evalueringerne bliver dårligere, hvis ikke de anvendte evalueringsredskaber eller -former giver mening for dagtilbuddene. Omvendt får både dagtilbud og forvaltninger, ifølge rapporten, et stort udbytte af de evalueringer, som giver mening for dagtilbuddene. Der evalueres altså mere og bedre – og med større udbytte for det enkelte dagtilbud – når pædagogerne oplever, at evalueringen er meningsfuld (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b).

I forbindelse med forskningsprojekt 2 fik vi indblik i, hvornår pædagoger oplever evaluering som meningsfuld. Først og fremmest gav pædagogerne udtryk for, at evaluering opleves meningsfuld, når den bidrager til at udvikle pædagogisk praksis *på kort sigt*. En pædagog udtrykte det på følgende måde:

Det, der har været meningsfuldt, er, at det (evaluering) sker her og nu. Sådan en evaluering kan vi faktisk gå ned og bruge lige efter, og (vi kan) gøre det med henblik på netop at gøre praksis bedre; det, jeg går i hver dag, og gøre det bedre for børnene. Der synes jeg, at det er fedt at se: OK, det gjorde en forskel for de her børn. Så bliver det meget mere meningsfuldt.

Meningsfuldheden afhænger altså blandt andet af, at evaluering er noget, som kan gøres nu og her, spontant, sammen med en børnegruppe, når det opleves som nødvendigt eller gavnligt. Det er noget, som bidrager til at skabe forandringer på kort sigt. Dermed kommer meningsfuldheden også til at hænge sammen med frihed til at vælge en evalueringsform, der passer til situationen og børnegruppen. En pædagog satte følgende ord på:

(Det er vigtigt), at der ikke er de her forventninger om, hvordan det skal gøres eller være, men at jeg kan tage det nu og her, og jeg kan gøre det med dem, jeg står med. Så kan vi faktisk se i morgen: Hov, der er sket noget! Så gider man godt evaluere, og så bliver det et fedt redskab at have i sin dagligdag  
(udsagn, fokusgruppeinterview).

Pædagoger og ledere gav også udtryk for, at evaluering opleves meningsfuld, når den gør en forskel for børnenes trivsel. En leder sagde det på følgende måde:

Den evaluering, vi laver, fokuserer på det, som vi bare er blevet bekræftet i igen: At det vigtigste for os er at arbejde med børns trivsel, fordi vi tror på, at det er vejen frem, og det synes jeg giver mening (...). Pludselig bliver der en glæde ved evaluering, som giver energi, fremfor noget med vores SMTTE-skema, som måske tapper energi og bliver en pligt oveni alle de pligter, vi har i forvejen (...). Det giver rent faktisk noget energi til huset og til børnene.

En pædagog delagtiggjorde os i, at udviklingsforløbet har ændret hendes syn på, hvad evalueringens fokus skal være. Hvor hun tidligere evaluerede med udgangspunkt i snævert formulerede mål, er hun i dag mere optaget af at evaluere bredt på

børnenes udviklings- og trivselsmæssige udbytte af pædagogiske processer:

Det er slet ikke vigtigt for mig, om jeg når i mål med alle målene. Det vigtige er, at jeg kan se, at børnene trives, at de har været med, at der er gang i en udvikling, at det har rykket ved deres udvikling og givet dem nogle nye kompetencer eller åbnet nogle relationer  
(udsagn, fokusgruppeinterview).

Pædagogernes oplevelser af, at evalueringspraksisserne passer til børnegruppen og giver mening i den daglige pædagogiske praksis, hænger sammen med deres muligheder for selv at vælge evalueringsform. Som en pædagog udtrykte det: "Ingen metode kan anvendes til alle børn". Der må ifølge pædagogerne forskellige undersøgelses- og evalueringsformer i spil, hvis alle børn skal have mulighed for at ytre sig. Derfor gav pædagogerne udtryk for, at det har været meningsfuldt at eksperimentere med evalueringsformer og indgå i refleksionsprocesser vedrørende deres anvendelsesmuligheder.

En af pædagogerne, som havde deltaget i tilrettelæggelse og gennemførelse af eksperimentet Bamsevens hus, fortalte i et fokusgruppeinterview, at eksperimentet har bidraget til, at de som pædagoger har fået bedre indblik i, hvad det enkelte barn tænker og føler:

Fordi de har siddet alene, og fordi spørgsmålet har været så åbent: Hvordan har din dag været? Så har de simpelthen kunnet åbne op for både det gode og det dårlige. Når vi har holdt samlinger, ved vi godt, at de gerne vil please os voksne og sige noget rart, som de kan se, at vi bliver glade for at høre. I og med at de har betroet sig til bamseven, har de ikke skullet please os eller være loyale overfor vores ønsker. På det punkt har videodagbogen været god – at få den her øjenåbner ind i deres perspektiv.

Evaluering på baggrund af videooptagelserne havde ifølge pædagogerne den fordel, at børnene kunne udtale sig uden at påvirkes af andre børns eller af pædagogernes forventninger, og at de kunne udtale sig om det, som de syntes var



vigtigt. Men evalueringsformen gav også anledning til nogle kritiske overvejelser, blandt andet fordi både formen og spørgsmålet var svært at håndtere for de mindste og ikke mindst de verbalt svage børn.

Vores samarbejde med pædagoger og ledere gav anledning til, at der blev eksperimenteret med en række undersøgelses- og evalueringsformer, som havde børneperspektiver i fokus, blandt andet børns egne fotos og de omtalte videooptagelser. Der blev også gennemført nogle evalueringseksperimenter med fokus på børnenes brug af dagtilbuddets fysiske rum (Koch, 2021). Eksperimenterne gav anledning til en dialog om, hvad evaluering overhovedet er, og til en bredere forståelse af, hvordan der kan evalueres, og hvad det vil sige at inddrage børneperspektiver i evaluering.

#### **”Vi har slet ikke rigtig fået evalueret”**

Et team mødte op til en workshop og fortalte, at de på grund af travlhed ikke havde fået løst hjemmeopgaven, som bestod i at eksperimentere med egen evalueringspraksis. Det eneste, de havde gjort, var at flytte rundt på en sofa, som hverken børn eller voksne brugte. De havde flyttet den fra væg til væg og fra rum til rum, mens de undersøgte, om, eller hvordan, børnene brugte den. Til sidst havde de fundet et sted til den, hvor rigtig mange børn brugte den, og hvor de voksne også havde lyst til at sidde i den og eksempelvis læse bøger for børnene.

I den efterfølgende dialog på workshoppen stod det klart for både pædagoger og forskere, at processen med sofaen rent faktisk var et evalueringseksperiment, der havde børnenes brug af institutionens fysiske som genstandsfelt. Vi blev enige om, at evalueringen var blevet udført med en vis systematik, idet den vekslede mellem tesedannelse (*sofaen står ikke det rigtige sted, når den ikke bruges*) og eksperimenter (*står den bedre her?*), og den baserede sig på regelmæssig observation af børnenes brug af sofaen. Vi fik også sammen øje på, at børnene var blevet positioneret som aktører i evalueringsprocessen, fordi det var børnenes verbalt og kropsligt udtrykte præferencer og intentioner vedrørende brugen af sofaen, der udgjorde den primære evalueringsviden, og som blev afgørende for, hvor sofaen endte med at stå.

#### **Opsamling og perspektivering**

Denne artikel formidler indsigter fra to mindre kvalitative forskningsprojekter, som isoleret set ikke kan udsige noget *generelt* om, hvordan der arbejdes med børneperspektiver, og hvilken status de har, i dagtilbuddenes evalueringspraksisser. For at styrke validiteten af de fire indsigter, der er blevet formidlet, har artiklen løbende refereret til andre og mere omfangsrige studier.

Vores undersøgelser muliggør et kvalitativt indblik i pædagogers arbejde med evaluering og deres overvejelser over god og meningsfuld evalueringspraksis, som inddrager børns perspektiver. Forhåbentlig kan projekterne bane vej for flere og mere omfangsrige undersøgelser af, hvad der evalueres, og hvordan bestemte dokumentations- og evalueringsmetoder (herunder it-systemer, der anvendes til dokumentation og evaluering) bidrager til at udgrænse den børnesensitive evalueringsviden.

Vores undersøgelser peger, ligesom andre undersøgelser, på, at pædagogers formelle og skriftlige evalueringsaktiviteter har fokus på voksenplanlagte forløb og aktiviteter, der ofte tager sigte på at indfri mål vedrørende den pædagogiske læreplan. At disse forløb og aktiviteter har evaluingsmæssig forrang i dagtilbuddet, er ude af trit med ambitionerne i den styrkede læreplan. Her præciseres det, at *hele* det pædagogiske læringsmiljø – herunder *leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner* (jf. dagtilbudsloven, § 8, stk. 3) – og dermed hele den pædagogiske hverdag skal gøres til genstand for evaluering.

Formelt set skal evalueringsaktiviteter i dagtilbud tage udgangspunkt i læreplanens brede pædagogiske mål og have fokus på at vurdere sammenhængen mellem det samlede pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse (jf. dagtilbudsloven, §9, stk. 2 og 3). Det indebærer, at pædagogernes formelle og systematiske evalueringer også rettes mod børnenes relationer og leg, mod de aktiviteter, som børnene selv initierer, samt mod hverdagspædagogikken og de daglige rutiner.

Vores studier viser, at pædagogers opmærksomhed på børns perspektiver indsnævres i deres evalueringspraksis. Selvom der er høj opmærksomhed på børns perspektiver i den hverdagspædagogiske praksis, svækkes denne opmærksomhed, når pædagogerne evaluerer – især når der evalueres skriftligt. Den svækkede opmærksomhed kan som nævnt skyldes, at der anvendes evalueringsredskaber, som ikke ”spørger efter” børnesensitiv viden. Disse evalueringsredskaber er ikke nødvendigvis nogle, som pædagogerne selv har valgt, men kan være redskaber, som forvaltningen introducerer. De indfanger den evalueringsviden, som efterspørges kommunalt og politisk.

Hvis dagtilbuddets samlede evalueringsstrategier ikke omfatter kontinuerlige, kvalitative undersøgelser af børns perspektiver, er det problematisk, fordi børnenes demokratiske rettigheder og dannelse så tilsidesættes. Ifølge dagtilbudslovens formålsparagraf skal tilrettelæggelsen af det pædagogiske læringsmiljø tage *udgangspunkt i et børneperspektiv* (§ 7). Det fordrer, at *hele* det pædagogiske læringsmiljø, gennem hele den pædagogiske hverdag, evalueres i et børneperspektiv. Netop dette er også ambitionen med Børne- og Socialministeriets inspirationsmateriale *Kort om evaluerende pædagogisk praksis*, som skal understøtte implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan, herunder etableringen af en evalueringskultur i det enkelte dagtilbud (Danmarks Evalueringsinstitut & Børne- og Socialministeriet, 2018). Her fremhæves det blandt andet, at børnene skal have mulighed for at bidrage aktivt til dokumentationen af læringsmiljøet, og at evalueringen af læreplanen skal inddrage børnenes perspektiver på aktiviteter og læringsmiljø (p. 9).

Vores studier peger desuden på, at pædagoger anvender børns perspektiver selektivt i evaluering, fordi de i evalueringssituationen har fokus på de børneudsagn og -perspektiver, som bekræfter, at der er sket en udvikling i forhold til de opstillede læringsmål og tegn på læring (jf. SMTTE-modellen). Dermed positioneres børnene som *informanter* om det, som pædagogerne ønsker belyst, og en del af børnenes perspektiver tages derfor ikke i betragtning i evalueringssituationen. Skal børnene

positioneres som aktører i evalueringen – og skal flere af børnenes perspektiver tages i betragtning – skal pædagogerne anvende en mere formativ evalueringsstrategi, hvor vurderingskriterierne ikke er fastlagt på forhånd, men hvor de formuleres undervejs i evalueringprocessen, inspireret af det, som opstår i samspillet med børnene.

Endelig peger både vores og andres undersøgelser på, at pædagoger evaluerer gerne og bedre, når evalueringen opleves meningsfuld. Hvad der bidrager positivt til oplevelsen af meningsfuldhed, har artiklen forsøgt at belyse. Hvis evaluering i dagtilbud skal have børns perspektiver som centralt omdrejningspunkt, får det betydning, dels for hvad vi forstår ved evalueringskompetence, dels for pædagogers valg af evalueringsformer.

Evalueringskompetence handler i denne artikels optik om at kunne vurdere, hvilke evalueringsformer der er relevante at anvende i forskellige situationer og miljøer og i forhold til bestemte børnegrupper – med tanke på, hvordan børnenes perspektiver kan *rejses* eller *tages*. Kompetencen kræver, at pædagogen udvikler fortrolighed med en række forskellige evalueringsformer, så de kan anvendes spontant og fleksibelt, når det opleves nødvendigt eller gavnligt – og dermed meningsfuldt.

Afslutningsvis rejses et vigtigt spørgsmål, som pædagogerne bag evalueringseksperimentet Bamsevens hus også blev konfronteret med: Hvilke konsekvenser skal den børnesensitive evalueringsviden have for tilrettelæggelsen af det pædagogiske læringsmiljø? I dette tilfælde besluttede pædagogerne sig for at aflyse alle voksenplanlagte aktiviteter i et par uger. De ville være til stede i børnenes legemiljøer med henblik på at kortlægge børnenes indbyrdes relationer og understøtte deres legerelationer. Det var uvant for pædagogerne at tilsidesætte deres egen planlægning, men det var nødvendigt for dem – for at inddrage børnene i evalueringen og opdage, at børnene var mest optagede af leg og venskaber. Har man sagt A, må man også sige B.

### Om projekterne

Forskningsprojekt 1 er gennemført i samarbejde med Jens H. Lund (ph.d., forfatter og lektor) i VIA's FOU-program *Evaluering, dokumentation og evidens* – og i samarbejde med to medarbejdere på forvaltningsniveau samt to ledere og to pædagoger fra en daginstitution i en middelstor dansk kommune.

Forskningsprojekt 2 er gennemført i samarbejde med Anette Boye Koch (ph.d., docent), Hanne Hede Jørgensen (ph.d.-studerende), Hanne Laursen (lektor) og Pia Rauff Krøyer (lektor) i VIA's FOU-program *Barndomspædagogik* – og i samarbejde med to dagtilbud (14 pædagoger og 3 ledere) i en stor dansk kommune. Projektet er støttet af BUPL-fonden.



## Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012a). *Daginstitutionen til hverdag: Den upågtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012b). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andersen (2019). *Pædagogen som leder af børnegrupper og læringsmiljø*. København: Akademisk Forlag.
- Andersen & Lund, J.H. (2018). *Børneperspektiver i evaluering af den pædagogiske læreplan i daginstitutioner*. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21 (1), 15-27.
- Andersen, F.B. (2000). *Tegn er noget vi bestemmer. Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Emdrup: Danmarks Lærerhøjskole.
- Andersen, I. (2013a). *Den skinbarlige virkelighed. Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, P.Ø. (2013b). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Børnerådet (2017). *Håndbog i børneinddragelse*. København V: Børnerådet.
- Clandinin, J.D. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dahler-Larsen (2010). *Evaluering. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2001). *Tendenser i evaluering – en introduktion. I: Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.). Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dalrymple, J. (2001). *Safeguarding Young People through Confidential Advocacy Services. Child and Family Social Work*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018a). *Børneperspektiver. Forskning og ny viden om dagtilbud*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018b). *Evalueringer af dagtilbud*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut & Børne- og Socialministeriet (2018). *Kort om evaluerende pædagogisk praksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut & Børne- og Socialministeriet.
- Flyvbjerg, B. (2010). *Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography – Principles in Practice*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koch, A.B. (2021). *Pædagogers arbejde med børn som deltagere i pædagogisk udvikling og evaluering. "Hvor skal sofaen stå?" I: Kornerup, I. & Petersen, M. (red.). Perspektiver på børns deltagelsesmuligheder i socialt og pædagogisk arbejde - praksis, forskning og udvikling. Et nordisk og tværvideenskabeligt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag. (Under udgivelse).
- Koch, A.B. & Jørgensen, H.H. (2018). *Pædagogers arbejde med børneperspektiver. "Det er vigtigt at få lavet de drejninger børnene har lyst til"*. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21 (1), 110-121.
- Krøyer, P.R. & Laursen, H. (2019). *Pædagogisk rettedhed og situerede evaluerende praksisser*. FFFU. (Under udgivelse).
- Lind, U. (2006). *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Lund, J.H. & Koch, A.B. (2016). *Børneperspektiver i professionspraksis. I: Lund, J.H. (red.). Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge – en studiebog*. Aarhus: Turbineforlaget.
- Lynggaard, K. (2010). *Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Nielsen, B.S. & Nielsen, K.A. (2010). *Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D., Hundeide, K. & Samuelsson, I.P. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. New York: Springer.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Cengage learning, Inc.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk forlag.