

# cepra-striben

TEMA: KVALITET I VELFÆRDSYDELSER



■ Nordisk komparativ analys av riktlinjergällande innehåll och kvalitet i förskola

■ Tidlig innsats i barnehagen

■ Bokstaver, tall og geometriske figurer i barnehagen-preliminære resultater fra en pilotstudie i seks barnehager

■ Vurdering af kvalitet. Inklusion som eksempel

■ "Sikker viden" som princip for styring af folkeskolen

■ Misbrugsbehandling til unge

## Abonnement

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk). Her finder du skrivemanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

## Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Vibeke Christensen, Lektor Torben Næsby, Konsulent Trine Lolk Haslam.

## Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: [tlh@ucn.dk](mailto:tlh@ucn.dk)

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

ISBN 978-87-991408-3-1

ISSN 1903-8143

# FORORD

**Dette temanummer sætter fokus på kvalitet i velfærdsydelser. Hvordan opfattes kvalitet i opgaveløsningen af professionerne og af brugerne? Kan vi tale om kvalitet uden at tale om kontekst? Er kvalitet under pres når samfundet skal spare og hvem går det ud over?**

*Den første artikel: 'Nordisk komparativ analys av riktlinjer gällande innehåll och kvalitet i förskola'* af Ann-Christine Vallberg Roth, Professor of Early Childhood Education, Malmö högskola, Fakulteten Lärande och Samhälle

Artikeln baseras i ett projekt som syftade till att vidareutveckla kunskap om likheter och skillnader i nordiska bindande och vägledande riktlinjer för innehåll och kvalitet i förskola år 2013. I den komparativa analysen framträdde både variation och likriktning gällande innehållskonstruktioner och kvalitet. Kvalitet kunde främst tolkas vara inriktat på verksamhet, men också på individnivå. Vidare var kvalitet genomgående relaterat till lärande (livslångt lärande) och var mer linjärt och målrationalt än icke-linjärt. Ansvar för utvärdering, bedömning och registrering fokuserades i riktlinjerna. Även om variation kunde utläsas var det sammantaget mer spår av Edu än Care – mer inriktning på lärande, livslångt lärande, än på omsorg, lek och välbefinnande.

*Den anden artikel: 'Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle.'* Af Stine Vik, Førsteamanuensis, Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer

Prinsippet om tidlig innsats har i flere utdanningspolitiske dokumenter de siste 10 årene blitt vektlagt som en sentral strategi for å møte utfordringer norsk skole og barnehage står overfor i dag. Tidlig innsats beskrives i St. meld nr.16 (2006-2007) som en strategi som på den ene siden skal forebygge at barn utvikler vansker, og på den andre siden kompensere ved å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt for å hindre dem i å bli større. Barnehagen og barnehagens inn-

- **Nordisk komparativ analys av riktlinjergällande innehåll och kvalitet i förskola**  
Af: Ann-Christine Vallberg Roth SIDE 4
- **Tidlig innsats i barnehagen**  
Af: Stine Vik SIDE 14
- **Bokstaver, tall og geometriske figurer i barnehagen-preliminære resultater fra en pilotstudie i seks barnehager**  
Af: Ratib Lekhala og Ellen Nettet Mælana SIDE 22
- **Vurdering af kvalitet. Inklusion som eksempel**  
Af: Torben Næsby SIDE 30
- **"Sikker viden" som princip for styring af folkeskolen**  
Af: Niels Borch Rasmussen SIDE 40
- **Misbrugsbehandling til unge**  
Af: Tina Termansen og Jan Hylid Pejtersen SIDE 48



hold er et viktig satsingsområde for tidlig innsats fordi dette er den første omfattende institusjonene som barnet er del av.

*Den tredje artikel: 'Bokstaver, tall og geometriske figurer i barnehagen-preliminære resultater fra en pilotstudie i seks barnehager: En ny vurderingsmetode?'* af Ratib Lekhala, Førsteamanuensis Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) og Ellen Nesset Mælana, Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Artiklen formidler resultater fra et studie, der undersøker 141 norske fem-åringers kunnskap om bokstaver, tall og geometriske figurer. I tillegg beskriver vi likheter og forskjeller mellom barnehagene når det gjelder barnas gjenkjennelse av bokstaver, tall og geometriske figurer. Dataene ble samlet inn gjennom en metode der barna selv løste oppgaver som involverer tall, former og bokstaver via en elektronisk webportal. Resultater viste at en relativt høy andel av barna i vår studie gjenkjente mange av bokstavene, tallene og de geometriske figurene. Allikevel var det noen variasjoner i utvalget. Spesielt fant vi relativt stor variasjon mellom barnehager. Resultatene er diskutert i forhold til et stadig økt fokus på tidlig intervensjon.

*Den femte artikel: 'Vurdering af kvalitet. Inklusion som eksempel'* Af: Torben Næsby, Lektor, ph.d. Pædagoguddannelsen UCN

Artiklen beskæftiger sig med begrebet pædagogisk kvalitet som det kommer til uttrykk inden for uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning som et flerdimensionelt, værdiladet, meningsbærende og målrettet fænomen. Det betyder, at kvalitet i dagtilbuddet dels er holdbar i betydningen bestandig og kulturgenerel, men også foranderlig og kontekstuel påvirkelig. Dermed er kvalitet ikke endegyldig, og at enes om en endegyldig definition er hverken muligt eller attråværdigt.

*Den sjette artikel: 'Sikker viden' som princip for styring af folkeskolen'* af Niels Borch Rasmussen, Ph.D.-studerende,

Institut for Statskundskab, Københavns Universitet og Institut for Ledelse og Forvaltning Professionshøjskolen Metropol

Tendenser som evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering ændrer måden, den offentlige sektor styres på. Disse tendenser har fælles forankring i en forestilling om, at "sikker viden" skal være ledetråd for udvikling af velfærdssydler. "Sikker viden" introduceres i artiklen som et nyt styringsprincip i den offentlige sektor, som er forskelligt fra mål og resultater, der i årtier har været det dominerende styringsprincip. Ved at undersøge den nye folkeskolereform og undervisningsmetoder knyttet til reformens læringsmål vises, hvordan "sikker viden" er blevet et grundlæggende styringsprincip i folkeskolen. I organiseringen af "sikker viden" spiller læringsvejledere en central rolle for at implementere nye undervisningsmetoder, som er knyttet til folkeskolereformens læringsmål. Læringsvejlederen træder således frem i en ny rolle i folkeskolernes organisation. Det diskuteres, hvilken betydning læringsvejlederen kan have for relationen mellem lærere og ledelse.

*Den syvende artikel: 'En evaluering af tre behandlingsmodeller'* af Tina Termansen, cand. scient. anth., videnskabelig assistent & Jan Hyld Pejtersen, cand. polyt., seniorforsker, Ansættelsessted: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Denne artikel præsenterer hovedresultaterne fra SFIs evaluering af tre sociale behandlingsmodeller til unge under 18 år med et problematisk forbrug af rusmidler. Projektet blev igangsatt af Socialstyrelsen på baggrund af et ønske om at øge vidensgrundlaget vedrørende misbrugsbehandling til unge. Artiklen beskriver først formålet med undersøgelsen samt undersøgelsesens metoder, hvorefter resultaterne præsenteres og diskuterer udfordringerne og perspektiverne i evalueringer af kvaliteten i social misbrugsbehandling.

God læselyst

Tanja Miller, docent  
Ansvarshavende redaktør  
for CEPRA-sriben

Ann-Christine Vallberg Roth

Professor of Early Childhood Education,  
Malmö högskola,  
Fakulteten Lärande och Samhälle

# Nordisk komparativ analys av riktlinjer

## gällande innehåll och kvalitet i förskola



**Artikeln baseras i ett projekt som syftade till att vidareutveckla kunskap om likheter och skillnader i nordiska bindande och vägledande riktlinjer för innehåll och kvalitet i förskola år 2013. I den komparativa analysen framträdde både variation och likriktning gällande innehållskonstruktioner och kvalitet. Kvalitet kunde främst tolkas vara inriktat på verksamhet, men också på individnivå. Vidare var kvalitet genomgående relaterat till lärande (livslångt lärande) och var mer linjärt och målrationellt än icke-linjärt. Ansvar för utvärdering, bedömning och registrering fokuserades i riktlinjerna. Även om variation kunde utläsas var det sammantaget mer spår av *Edu* än *Care* – mer inriktning på lärande, livslångt lärande, än på omsorg, lek och välbefinnande.**

Komparativa studier av förskoleverksamheten är ett efterträtt forskningsområde och jämförande studier mellan de nordiska ländernas riktlinjer är av särskilt intresse. Riktlinjer och läroplaner anger riktningen för innehållet och kvaliteten i förhållande till pedagogisk praktik i institutionerna, det vill säga hur praktikerna kan arrangeras som stöd för varje barns utveckling, kunskapande och tillblivelse i förskolan. Läroplanstänkandet och läroplanerna genomgår en likartad utveckling i dessa länder (Åsén & Vallberg Roth, 2012) och det finns behov av forskning som fokuserar kännetecknen för nordisk förskolemodell med utvecklingsspår som har betydelse för innehåll och kvalitet i förskolan. Forskning om den nordiska förskolans styrning är också angelägen i en tid då decentraliseringen ökar i vissa avseenden, samtidigt som den statliga styrningen ökar i andra avseenden (ibid). Tendensen går i riktning mot ökad målrationellitet, individualisering och harmonisering.

Det råder också ett ökat internationellt och globalt intresse för relationen mellan designen av nationella läroplaner, utvärdering, och familje-engagemang (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2012). I rapporten "Starting Strong III" (ibid) konstateras att investeringar i förskolor med hög kvalitet på sikt ger högre ekonomisk avkastning än investeringar i senare skolformer. För att möta det globaliserade samhällets utmaningar har Europeiska Unionen (EU) utformat några nyckelkompetenser som varje medborgare anses behöva (Europeiska gemenskaperna, 2007). Studier som belyser hur nordiska länder har

transformerat internationella och europeiska riktlinjer är i sammanhanget av särskilt intresse (jfr Bennett, 2010; Björk Eydal, 2012; Einarsdóttir & Wagner, 2006; Gullø, 2012; Jensen, Broström & Hansen, 2010; Karila, 2012; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Strandell, 2011). Den nordiska förskolemodellen, som beskrivs i termer av *EduCare*, anses röra sig mer i en riktning mot *Education* än *Care* i tidigare forskning. I föreliggande analysresultat framträder också *Edu*-inriktningen väldigt starkt, medan *Care* är betydligt svagare i dokumenten. Med tanke på att den nordiska modellen inkluderar barn mellan 0/1-5/6 år är detta extra intressant. Det är en viktig skillnad i en OECD-jämförelse, där utomnordiska nationer inte sällan erbjuder förskola, eller motsvarande, först när barnen är runt 3 år (jfr Moss, 2013). Vidare poängteras i tidigare forskning att politiken baseras på en nordisk tradition och ideologi som betonar demokrati, jämlikhet, frihet och solidaritet (se t.ex. Einarsdóttir & Wagner, 2006). I föreliggande analysresultat kommer några av dessa nordiska spår att nyanseras och ibland framträda i mer varierad skepnad utifrån närstudier av riktlinjerna år 2013<sup>1</sup>. Först några rader om vad som avses med kvalitet.

Termen *kvalitet* har införts på bred front i utbildningspolitiken. Kvalitet används ofta i kombination med: säkerhet, bedömning, utbildning, utvärdering, ansvarsutkrävande och kontroll; men också som idé och medel för att skapa bättre förutsättningar för barns livslånga lärande (jfr Biesta 2011; Dahlberg, Moss & Pence; 2001; Haug, 2003; Karila, 2012; Kjørholt & Qvortrup, 2012; Löfdahl & Pérez Prieto, 2010; Sheridan, Williams & Sandberg, 2013; Åsén & Vallberg Roth, 2012). Forskare har kallat detta fokus på kvalitet i utbildningen för "the Quality Turn" – den kvalitativa vändningen (Segerholm, 2012). Därigenom uppmärksammas behovet av att kritiskt granska språk och politik som är inriktade på utbildningskvalitet, och inte minst på metoder för att mäta kvalitet i utbildning och dess konsekvenser. De politiska intentionerna att förbättra utbildningen globalt är en fråga som är svår att ifrågasätta. Vad som behöver ifrågasättas är den kvalitativa vändningen, dess underliggande antaganden om betydelsen av utbildning som en målrationell process, som huvudsakligen syftar till att främja ekonomisk tillväxt (styrning genom New Public Management). Thomas Schwandt (2012) diskuterar balansen mellan vikten av standarder, redovisningsskyldighet och kvalitet och de parallella riskerna för standardisering, överreglering och kontroll. Schwandt framhåller behovet av att diskutera den kvalitativa vändningen och möjligheten att balansera ansvar för redogörelse,

1. Artikeln bygger på rapporten: Vallberg Roth, Ann-Christine (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Oslo, Norden: Nordiskt Ministerråd.

”accountability”, med ansvar för det mänskliga, ”human responsibility” (jfr Schwandt 2012; Segerholm, 2012).

### Syfte och övergripande fråga

Syftet med projektet och artikeln är att vidareutveckla kunskap om likheter och skillnader i nordiska riktlinjer gällande innehåll och kvalitet i förskola så som det framträder i lagar och läroplaner. Andra relevanta vägledande, nationella riktlinjer och stödmaterial för innehåll och kvalitet i förskola är också av betydelse. Övergripande fråga är följande:

## - Hur framträder likheter och skillnader i nordiska riktlinjer för förskola gällande innehåll och kvalitet?

### Underlag, teori, metod och analys

Underlaget utgörs av relevanta politiska, nationella styrdokument såsom lagar och läroplaner för förskolans innehåll och uppdrag, samt vägledande riktlinjer och stödmaterial (se Vallberg Roth, 2013). En uppdelning görs mellan styrdokument som är bindande och dokument som bara är vägledande. I studien ingår riktlinjer från Danmark, Finland, Island, Norge och Sverige. Urvalet av styrdokument har delvis skett i dialog med en nordisk referensgrupp, delvis med medlemmar i det nordiska nätverket för ECEC (Early Childhood Education and Care). Utöver lagar och läroplaner analyseras några exempel på övrigt vägledande material. I de fall referensgrupp och ECEC-nätverk föreslagit fler än två riktlinjer har jag valt två vägledande material som kan tolkas sprida ljus över utmärkande drag för respektive nations riktlinjer, med andra ord exempel på nordisk variation (se vidare Vallberg Roth, 2013).

Då studien belyser läroplaner och styrdokument, utgår jag från läroplansteori som en teoretisk resurs. Projektets frågeformulering samordnas genom ett teoretiskt perspektiv som främst kan placeras i gränslandet mellan läroplansteori och didaktik (Gundem & Hopmann, 1998; Broström, 2012). I projektet används ett vidgat läroplansbegrepp (Gundem, 1997) som ger möjlighet till komparativ (jämförande) analys och speglingar av innehållet i olika typer av pedagogiskt riktgivande texter med olika grad av tvång.

Metod och analys kan beskrivas i termer av kritisk textanalys i en utvidgad hermeneutisk ansats (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008). Analys och tolkning sker i växelverkan mellan

teori och empiri, en så kallad abduktiv analysprocess. Med abduktiv analysprocess avses att en alternering sker mellan teoriladdad empiri och empiriladdad teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Peirce, 1903/1990). Jag närmar mig studieobjektet genom att kritiskt problematisera, ställa frågor och belysa formuleringar, spänningar och spår. Analysen pendlar mellan hel och del, mellan empirinära, öppen läsning-kodning och teorinära kategorisering. Konkret läser jag igenom, bearbetar och kodar materialet. I detta skede söker jag efter framträdande spår i form av ord (ordfrekvensanalyser, se översikter 2.1-2.5, 3.1-3.5 och 4.1-4.5 i Vallberg Roth, 2013), formuleringar och teman. Artikelns resultatrubriker utgör och illustrerar analysens teman.

### Avgränsning, ord och begrepp

Nordiska riktlinjer är en samlande term för alla styrdokument som analyserats, både bindande och vägledande material. *Norden* består av de nordiska länderna Danmark, Finland, Island, Norge och Sverige samt de *självstyrande områdena* Färöarna, Grönland och Åland. I projektet ingick inte de självstyrande områdena.

I de nordiska riktlinjerna används olika beteckningar för institutionell verksamhet med barn i åldern 1-5 år, enligt följande: *Dagtilbud* i Danmark, *Barndagvård* i Finland, *Lekskola* på Island, *Barnehage* i Norge och *Förskola* i Sverige. För att förenkla och inte skriva alla de nordiska beteckningarna använder jag ibland termen *förskola* när jag behöver en generell term. Riktlinjerna har sammantaget sin grund mellan 1973- 2013, men alla bindande riktlinjer har uppdaterats och är giltiga år 2013. Lagen med ursprung år 1973 är finsk. Omfattningen för de nordiska riktlinjerna rör sig mellan 8-254 sidor.

**Innehåll** avser konstruktionen av målområden och organiseringen av innehåll och teman eller ämnesinriktningar som framträder i riktlinjernas innehållsförteckningar och mål- och innehållskonstruktioner.

**Kvalitet** är ett mångtydigt och kontextuellt begrepp som är svårt att fånga i en klar och entydig definition. Kvalitet kan avse värdet av egenskaper hos objekt, subjekt eller handlingar/ aktiviteter. I projektet och artikeln har analysen inriktats på hur kvalitet operationaliseras i styrdokument utifrån en indelning i struktur, process och resultat.

Orden som valts i frekvensanalysen är ord som kan kopplas till *EduCare* (Education och Care). Dessa ord kallar jag för signalord (se Vallberg Roth, 2013). Ordfrekvensanalysen är inte

så exakt som den kan ge intryck av att vara. Exempelvis är antal ord relaterat till antal sidor och omfattningen på dokumenten (fler ord får ju plats på fler sidor). Vidare kommer exempelvis ord som råkat bli felstavade inte med och översättning av ord kan vara oprecisa när ord på olika språk kanske inte riktigt motsvarar varandra, med mera. Ordfrekvensanalysen kan därmed ses mer som en indikation på en riktning än som en exakt spegling (för vidare metod- och analysbeskrivning se Vallberg Roth, 2013)

### Resultat

De nordiska läroplanerna för förskolor är inbyggda i decentraliserade målstyrningssystem. Detta innebär att utöver läroplanen kan en förskola ha egna policydokument eller arbetsplaner som vidgar, preciserar eller konkretiserar förskolans inriktning eller arbetssätt utan att strida mot läroplanen. Dessa dokument kan ses som ett komplement och kan i den enskilda förskolan fungera parallellt med den nationella läroplanen. "Det som skiljer målstyrning från andra styrtekniker är att man styr mot mål med hjälp av mål, målbeslut och uppföljning av mål (Rombach, 1991, s. 31). Styrning kan i sammanhanget definieras som "aktörers medvetna försök att påverka andra aktörer" (Lundquist 1992, s. 147). I en värld av mångfald och komplexitet behövs, enligt Dahlberg, Moss och Pence (2001), en läroplan som bygger på processer av ifrågasättande dialog, reflektion och meningskapande snarare än färdigt och förutbestämt innehåll och givna metoder. Det innebär att en statligt reglerad läroplan måste omprövas mot olika lokala läroplaner där deltagarna blir medkonstruktörer i lokala processer.

Katrin Hjort (2008) hävdar att trenden i Danmark har gått från att ha haft offentliga institutioner, där enbart deras legitimitet i sig och utförandet av arbetet diskuterats bland professionella, till i dag, där institutionerna måste redogöra för effekter och där effekterna villkorar eventuella anslag. Hon sammanfattar trenden från målstyrning till mål- och resultatstyrning enligt följande:

- **Från decentraliserade målsättningar till centrala målsättningar som inte tar hänsyn till lokala omständigheter, villkor eller önskemål.**
- **Från övergripande mål och frihetsgrader (tolkningen av övergripande mål) till specifika mål.**
- **Från kollektiva mål till individuella mål.**
- **Från intern utvärdering till extern utvärdering eller externa mål för utvärdering.**






### Innehåll

Enligt OECD-rapporten (2012) tenderar anglosaxiska länder att ha ett outcome-baserat och akademiskt, kognitivt närmande, medan nordiska länder snarare specificerar vad som förväntas av personalen i ett input-baserat och allsidigt närmande. "Nordic countries tend to avoid using the term 'child outcomes', while Anglo-Saxon countries favour the approach" (OECD, 2012, s 1). I dagens nordiska förskolors riktlinjer tycks dessa båda traditioner till viss del samexistera, med ett växande intresse för att dokumentera och bedöma enskilda barns utveckling, kunskaper och förmågor också i akademiskt, kognitivt inriktade målområden (se översikt 1).



**ÖVERSIKT 1:**

**Exempel på innehållsliga inriktningar och dokumentation på individnivå i nordiska riktlinjer**

	Innehållsliga inriktningar*	Dokumentation-bedömning på individnivå**
 <b>Danmark</b>	Allsidig personlig utveckling Social kompetens Språklig utveckling Kropp och rörelse Naturen och naturfenomen Kulturella uttrycksformer och värden	Språkscreening av 3-åringar
 <b>Finland</b>	Matematisk inriktning Naturvetenskaplig inriktning Historisk och samhällelig inriktning Estetisk inriktning Etisk inriktning Religions- och åskådningssanknuten inriktning (Språk genomsyrar alla inriktningar)	Individuell plan
 <b>Island</b>	Literacy Hållbarhet Hälsa och välbefinnande Demokrati och mänskliga rättigheter Jämlikhet Kreativitet	Bedömning av varje barns utveckling
 <b>Norge</b>	Kommunikation, språk och text Kropp, rörelse och hälsa Konst, kultur och kreativitet Natur, miljö och teknik Etik, religion och filosofi Närmiljö och samhälle Antal, rum och form	Fortlöpande observation och bedömning av varje barns utveckling och trivsel Språkkartläggning
 <b>Sverige</b>	Målområdet <i>Utveckling och lärande</i> : Helhet och allsidighet (5 punkter) Språk-kommunikation (5 punkter) Matematik (4 punkter) Naturvetenskap (3 punkter) Teknik och byggande (2 punkter) Motorik, kroppsutfattning, hälsa och välbefinnande (1 punkt) Skapande - lek, bild rörelse, sång och musik, dans och drama, (1 punkt) Kulturell identitet, kommunikation i svenska & modersmål (1 punkt)	Systematisk dokumentation av varje barns lärande och utveckling

\*Här presenteras enbart en del av innehållskonstruktionerna (som teman, inriktningar, pelare, fagområden och målområdet utveckling och lärande).

\*\* Innehåll, dokumentation och bedömning på individnivå baseras på både bindande och vägledande riktlinjer (se Vallberg Roth, 2013)



## Kvalitet

Kvalitet uttrycks och kan tolkas bli operationaliserat både som struktur och process i de nordiska riktlinjerna, dock med en variation och skiftande utmärkande drag (se nedan under rubriken "Några utmärkande drag för respektive nordiska nations riktlinjer").

Struktur rör faktorer som skapar ramar för de processer som barnen upplever i förskole-verksamheten. Både personal-täthet och storlek på barngrupper, organisatoriska, lokal- och miljömässiga förhållanden ingår. Andra strukturfaktorer är styrning och ledning, professionellas kompetensutveckling, samt ramar som ges genom läroplaner och riktlinjer.

Kvalitet kopplat till process rör den pedagogiska verksamheten och de processer som äger rum i förskolan. Samhandling mellan barn-vuxen och barn-barn är central. Det kan gälla barns utveckling och lärande, värdegrund, personalens arbetsformer, samarbete med föräldrar, barn i behov av särskilt stöd och modersmål.

Kvalitet kopplat till resultat i de nordiska riktlinjerna kan tolkas vara inriktat på både verksamhet och individ (t.ex. språkscreening och språkkartläggning där barns språkliga kompetens bedöms). Generellt kan resultat, vara något som "kommer ut" av en insats eller verksamhet. Inom utbildningsväsendet handlar det framförallt om vad personalen har genomfört och vad det i sin tur leder till, det vill säga effekter i form av barn och elevers utveckling och lärande. Ett resultat kan alltså vara prestationer *eller* effekter, eller prestationer *och* effekter. När det gäller resultat är det intressant att det, enligt svenska råd för kvalitetsarbete, är verksamhetens resultat och inte individresultat som ska framgå av kvalitets-arbetet. Samtidigt ska graden av måluppfyllelse bedömas både utifrån vilka åtgärder förskolan vidtar och utifrån hur väl barns förmågor utvecklas. Individresultat i form av bedömning av mål att uppnå och kunskapskrav på individnivå, kan tolkas som oförenliga med mål att sträva mot för verksamheten.

Kvalitet är genomgående kopplat till lärande (livslångt lärande) och är mer linjärt och målrationellt än icke-linjärt i de nordiska riktlinjerna. Det handlar mer om ett förutbestämt och framtidsinriktat lärande (efter mål), än om ett oförutsägbart meningsskapande i nuet. Vidare leder kvalitetsinriktningen till att ansvar för utvärdering, bedömning och registrering kommer i förgrunden. Kvalitet operationaliseras genom dokumentation och registrering (jfr Andersen Østergaard, Hjort & Skytthe Kaarsberg Schmidt, 2008).

## Kvalitet - lärande, utveckling, fostran eller omsorg, trygghet och vård

Materialet visar spår av en likriktning med variation för kvalitet i förhållande till EduCare. Danska riktlinjer tolkas vara inriktade på vård och språk, finska inriktas på fostran och vård, isländska på lek och omsorg, norska på lärande och lek och svenska på lärande och utveckling. Sammantaget visar dock materialet spår av en trend som rör sig från omsorg och trygghet till lärande, samt utvärdering kopplad till livslångt lärande (jfr Vallberg Roth, 2011). Bente Vatne (2012) konstaterar att en kombination av omsorg, lek och lärande fortfarande utgör barnehagens särprägel i Norge. Även om det i de nordiska riktlinjerna finns spår av lek kopplat till omsorg, samvaro och lek som självändamål, tenderar lek att invaderas av mer lärande och målstyrd aktivitet än av icke-linjär lek. Gert Biesta (2011) har introducerat termen *lärifering* som uttryck för en generell trend som manifesteras i individens ansvar för ett livslångt lärande. Med ett *livslångt lärande* och sammanhållet utbildningssystem, tycks det också bli ett vidgat spelrum för vuxen-normerat innehåll och bedömning. Äldre generationer normerar de uppväxande och yngre generationernas innehåll och mål med förtätad dokumentation och bedömning inriktad på den enskilda individen. Genom exempelvis EUs nyckelkompetenser (Europeiska gemenskapen, 2007) blir mål, innehåll och utvärdering mer inriktade på efterföljande och senare skolår och yrkesliv (Åsén & Vallberg Roth, 2012), än på exempelvis lek, omsorg och välbefinnande. I nordiska riktlinjer tycks transformering av och harmoniseringen till EUs nyckelkompetenser vara påtaglig. Sammantaget tolkar jag de nordiska riktlinjerna snarare som ett uttryck för *helhetssyn på lärande - livslångt lärande*, än som *helhetssyn på barn* (med tanke på att lek och omsorg inte är lika betonade).



## Några utmärkande drag för respektive nordisk nations riktlinjer

### Danmark

Danska bindande riktlinjer utmärker sig med betoning på föräldrar i möjliga föräldrastyrelser med föräldramajoritet. Det är vidare intressant att matematik inte explicit regleras i riktlinjernas tematiska innehållskonstruktioner. Modersmål utöver danska nämns inte i de danska riktlinjerna. Ett åldersuppdelat läroplansarbete (0-2 år och 3år<) regleras i dansk lag, men inte i de övriga nordiska nationella styrdokumenten där målen inte sällan kan tolkas känneteckna en inriktning mot de äldre förskolebarnen. Samtidigt som det i den danska *Dagtilbudloven* framträder en åldersdiversifiering, så kan de allra yngsta också uppfattas bli betonade. Dessutom upptar reglering av mat och måltider, i jämförelse med andra nordiska lagar, en ganska omfattande del.

Dagtilbud är obligatorisk för tvåspråkiga treåringar i Danmark och mer konkretiserat är exempelvis vägledande material gällande språkscreening för treåringar. Föräldrar ska delta i språkbedömningen. Den pedagogiska delen, som dagtilbudena ansvarar för, inkluderar graderad kunskapsbedömning där den språkliga delen omsätts till poäng som gör det möjligt att placera barnen i tre språkliga profiler, vilka leder till generell, fokuserad eller särskild insats.

### Finland

Finska riktlinjer utmärker sig genom sin inriktning på fostran. Utmärkande är också att barn ska erbjudas fortgående trygga och varma människorelationer. I finska riktlinjer för småbarnsfostran förekommer begrepp som fred och jämlikhet, dock inte demokrati. Läroplanen som inkluderar innehållskonstruktionen historisk(-samhällelig) inriktning är utmärkande, liksom att språk inte utgör ett speciellt spår utan genomsyrar alla inriktningarna. Generellt utmärker sig finsk läroplan genom att den inte är bindande. Föräldrar ska arbeta i samråd med personalen i en fostringsgemenskap. Inom fostringsgemenskapen ska personalens och föräldrarnas kunskaper och erfarenheter förenas. Utmärkande för den finska läroplanen är att föräldrar med barn som har annat modersmål än finska ska ta ansvar för barnets utveckling av modersmålet.

### Island

Det som främst utmärker isländsk lag är inriktningen på lek i termer av lekskola, lekskolelag, lekskolelärare och lagen markerar att den nationella läroplanen ska betona värdet av lek i all förskoleverksamhet. Det som vidare utmärker isländsk läroplan är att den är omfattande och de inledande

kapitlen är gemensamma för alla skolformer. Utmärkande är också att verksamheten ska bygga på det kristna arvet och traditionen. Innehållsområden för lärande i förskola är Litteracitet och kommunikation, Hälsa och välbefinnande, Hållbarhet och naturvetenskap samt Kreativitet och kultur. Innehåll som matematik och teknik betonas inte, men inordnas i området Hållbarhet och naturvetenskap. Utvärdering och bedömning framhävs både i termer av intern och av extern utvärdering. Lärare och lärarprofessionalism betonas i den isländska läroplanen. Andra utmärkande drag är att lärarlegitimation utfärdas av Ministeriet för utbildning vetenskap och kultur (mastersgrad, 300 hp, utgör lekskolelärares utbildningsnivå).

Ur materialet om ramverk gällande kvalifikationer för livslångt lärande framgår att politiken bakom Islands nya lagstiftning gällande utbildning från förskola till universitet och vuxenutbildning baseras på "the policy of lifelong learning".

### Norge

Utmärkande för Norge är liksom för Island att värdegrunden i riktlinjerna framhäver kristen och humanistisk tradition. Det som skiljer norsk Barnehagelov från isländsk Lekskolelag är att privata barnehager enligt den norska lagen kan välja att inte grundlägga verksamheten på kristen och humanistisk tradition. I norska riktlinjer betonas lärande och lek, men det utmärkande i den nordiska jämförelsen är att begreppet *danning* (bildning) också förekommer. När det gäller modersmål tolkar jag det som att samiska som modersmål har en särställning i riktlinjerna. Vikten av att barnen får uppleva värme och kärlek betonas i ramplanen för barnehagen.

Språkkartläggning är i fokus i de valda vägledande riktlinjerna. I språkmaterialet konstateras att alla barn har utbyte av att vara i en flerspråkig miljö. När det gäller dokumentation och bedömning av flerspråkiga barn framträder barns sammantaget mer som barn med problem och behov av stöd, än som potentiellt resursstarka barn. Kartläggningsredskapen som diskuteras har generellt majoritetsspråket norska som norm och mål för lärandet. Vägledningen för föräldrar med barn som bedöms ha bekymmer med språkutvecklingen är både mer omfattande och mer närgående (t.ex. dokumentation av om andra i familjen har eller har haft liknande utmaningar) än för andra föräldrar.

### Sverige

Sverige utmärker sig i Norden genom att inte ha någon särskild lag för förskola. Undervisning, lärande och kunskap betonas mer än lek, omsorg, vård och trygghet som är

svagt, eller obefintligt framträdande. I FNs barnkonvention uttrycks barns rätt till lek. Lek förekommer emellertid inte alls i den svenska Skollagen, men framträder i den bindande läroplanen. Utbildning och undervisning är också framträdande och definierade i Skollagen. Undervisning avser målstyrda processer som under ledning av förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden (jfr Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson, 2013). Undervisning framträder dock inte i läroplanen. Vård nämns inte i Skollagen och de allra yngsta barnen är inte särskilt kommenterade i texten (jfr dansk lag med plan för 0-2-åringar). Däremot betonas mer av både ansvar och inflytande i jämförelse med övriga nordiska lagar. Sverige är ensam om en förskola som frivillig skolform. Stöd för modersmål samt en icke-konfessionell undervisning utmärker också den svenska Skollagen i den nordiska jämförelsen. Sveriges explicita policy med inriktning på mål att sträva mot och inte mål att uppnå för barnet är också kännetecknande.

Vägledande riktlinjer betonar systematiskt kvalitetsarbete och pedagogisk dokumentation. Systematiskt kvalitetsarbete rör både struktur, process och resultat. Materialet om pedagogisk dokumentation utmärker sig i den nordiska jämförelsen med grunden i en post-konstruktionistisk teori med rhizomatiska ideal, de-centrerade subjekt och material med agens. Till skillnad från andra styrdokument kan kvaliteten i detta material tolkas vara mer kopplat till icke-linjära processer.

### Avslutande reflektion

Forskare efterlyser teoretiska och praktiska närmanden som förenar begreppen omsorg, fostran och utbildning i relation till den globaliserade utmaningen (Jensen, Broström & Hansen, 2010). Analysen av riktlinjerna indikerar att de nordiska nationerna i olika grad har svårt för och inte riktigt lyckas förena dessa, utan på något sätt väljer spår. Broström (2012) framhåller behovet av en kritisk barnehavepedagogik och didaktik som både är kunskaps- och bildningsorienterad, som både är en förberedelse för skolan och som bidrar till en kritisk-demokratisk bildning. Även om reflektion och kritiskt tänkande förekommer är en kritisk demokratisk bildning inte påtagligt närvarande i de nordiska styrdokumenterna och kvalitet kopplas inte i första hand till kritisk bildning. Bildning som begrepp är överhuvudtaget sällsynt i styrdokumenterna. Konkret finns exempelvis inte några spår av att barns nyfikna ifrågasättande av och kritiska reflektion över dokumentation ska stödjas, om än spår av stöd för att barnen ska förhålla sig nyfikna och kritiska till vad som förmedlas genom mediabilder (norsk läroplan). Vidare

kan kritisk reflektion över dokumentation både offline och online stödjas och vidareutvecklas hos både barn och professionella.

I ett tidsperspektiv visar materialet en mer omfattande hänvisning till kvalitet i de senare riktlinjerna jämfört med de tidigare (räckvidd mellan 1973 och 2013). Begreppet kvalitet är både ett resultat av och del i den samtida diskursen (jfr Haug, 2013). Kvalitet operationaliseras främst som förutbestämda mål relaterade till demokrati. Det finns få spår av öppna och ej förutbestämda mål, det vill säga kvalitet och demokrati som icke-linjär, oförutbestämd och öppen process, i enlighet med följande: "We should not try to judge what emerges before it has taken place or specify what should arrive before it arrives. We should let it arrive first, and then engage in judgement so as not to foreclose the possibilities of anything worthwhile to emerge that could not have been foreseen" (Osberg & Biesta, 2010, s. 603).

I introduktionen presenterades Thomas Schwandt (2012) som diskuterar balansen mellan vikten av standarder, redovisningsskyldighet och kvalitet och de parallella riskerna för standardisering, överreglering och kontroll. Schwandt framhåller behovet av att diskutera den kvalitativa vändningen och möjligheten att balansera ansvar för redogörelse, "account-ability", med ansvar för det mänskliga, "human responsibility" (jfr Schwandt 2012; Segerholm, 2012). I detta sammanhang kan ansvar för det mänskliga också relateras till icke-linjär lek, omsorg och välbefinnande, vilket kan balanseras med ansvar för redogörelse. Vidare kan värdet av barns rätt till en öppen framtid och livschanser genljuda i riktlinjerna, liksom barns rätt till sin version av den egna upplevelsen, tankefriheten och viljan. Det rör sig med andra ord om riktlinjer för barns bildning, rätt till stöd för utveckling, samvaro, möjlighet till kunskapande, att agera kritiskt och ha det bra i varje nu.



## Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldböck, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen Østergaard, Peter, Hjort, Katrin & Skytthe Kaarsberg Schmidt, Lene (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Københavns Universitet.
- Bennett, John (2010). *Pedagogy in Early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches*. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21.
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Björk Eydal, Guðný (2012). *Childcare Policies at a Crossroads: The case of Iceland*. In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp. 38-55). UK: Palgrave Macmillan.
- Broström, Stig (2012). *Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation?* *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1-14.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Doverborg, Elisabet, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Einarsdóttir, Jóhanna, & Wagner, Judith T. (Eds.) (2006). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Europeiska gemenskapen (2007) *Nyckelkompetenser för livslångt lärande: En Europeisk Referensram*. Elektroniskt tillgänglig 2011-10-26: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_sv.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_sv.pdf)
- Gulløv, Eva (2012). *Kindergartens in Denmark: Reflections on continuity and change*. In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp. 90-110). UK: Palgrave Macmillan.
- Gundem, Bjørg B. (1997). *Läroplansarbete som didaktisk verksamhet*. I Michael Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (ss. 246-267). Lund: Studentlitteratur.
- Gundem, Bjørg B. & Hopmann Stefan (Eds.) (1998). *Didaktik and/or Curriculum: An international Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Haug, Peder (2003). *Om kvalitet i förskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Fritzes.
- Haug, Peder (2013). *From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective*. In Peter Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship* (pp. 112-129). London and New York: Routledge.
- Hjort, Katrin (2008). *Hvorfor taler vi om kompetenceindikatorer? I Er kompetenceindikatorer et kvalificerende styringsredskab? En analyse af et styringsredskab og dets konsekvenser for det pædagogiske arbejde*. København: BUPL.
- Jensen, Anders, Broström, Stig & Hansen, Ole Henrik (2010). *Critical perspectives on Danish early Childhood Education and Care – between the technical and the political*. *Early Years – An International Journal of Research and Development*, 30(3), 243-254.
- Karila, Kirsti (2012). *A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy*. *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Kjørholt, Anne Trine & Qvortrup, Jens (Eds.) (2012). *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* UK: Palgrave Macmillan.
- Lundquist, Lennart (1992). "Styrning. I Jan Moen (red.), *Kommunal oppslagsbok* (s. 199). Stockholm: Bra Böcker.
- Löfdahl, Annika. & Pérez Prieto, Héctor (2010). *Den synliggjorda förskolan*. I Christian. Lundahl, & Maria Folke-Fichtelius (red), *Bedömning av och i skolan – praktik, principer, politik* (ss. 71-84). Lund: Studentlitteratur.
- Moss, Peter (Ed.) (2013). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London and New York: Routledge.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Osberg, Deborah & Biesta, Gert (2010). *The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593-607.
- Peirce, C.S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg: Daidalos.
- Rombach, Björn (1991). *Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras*. Lund: Studentlitteratur.
- Schwandt, Tomas A. (2012). *Quality, Standards and Accountability: An Uneasy Alliance*. *Education Inquiry* 3(2), 217-224.
- Segerholm, Christina (2012). *The Quality Turn: Political and Methodological Challenges in Contemporary Educational Evaluation and Assessment*. *Education Inquiry* 3(2), 115-122.
- Sheridan, Sonja, Williams, Pia & Sandberg, Anette (2013). *Systematic quality-work in preschool*. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 123-150.
- Strandell, Harriet (2011). *Policies of Early Childhood Education and Care – Partnership, and Individualisation*. In Anne Trine Kjørholt & Jens Qvortrup (Eds.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Child Care Policies and Practices at a Crossroad?* (pp. 222-241). UK: Palgrave Macmillan.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria – didaktik, dokumentation och bedömning i förskola (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. Oslo, Norden: Nordiskt Ministerråd.
- Vatne, Bente (2012). *Innhald i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet*. *Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13.
- Åsén, Gunnar & Vallberg Roth, Ann-Christine (2012). *Utvärdering i förskolan - en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Stine Vik

Førsteamanuensis  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer

# Tidlig innsats i barnehagen

En studie av barnehagelæreres  
forståelse av egen profesjonsrolle



**Prinsippet om tidlig innsats har i flere utdanningspolitiske dokumenter de siste 10 årene blitt vektlagt som en sentral strategi for å møte utfordringer norsk skole og barnehage står overfor i dag (St. meld nr. 16 (2006-2007), St.meld. nr. 41 (2008-2009)).**

Tidlig innsats beskrives i St.meld nr.16 (2006-2007) som en strategi som på den ene siden skal forebygge at barn utvikler vansker, og på den andre siden kompensere ved å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt for å hindre dem i å bli større. Barnehagen og barnehagens innhold er et viktig satsingsområde for tidlig innsats fordi dette er den første omfattende institusjonene som barnet er del av. Ansatte i barnehagene er derfor i en særstilling for å oppdage problemer og utfordringer hos barnet på et tidlig stadium (Hausstätter 2014). For å utvikle forebyggende strategier i barnehagen har det dukket opp en rekke evalueringsprogrammer som kan benyttes for å vurdere barns faglige og sosiale ferdigheter. Bruken av disse programmene er imidlertid debattert (Løvlie 2013; Pettersvold og Østrem 2012, Sommer og Klitmøller 2014). Vik og Haustätter (2014) hevder at den norske satsingen på tidlig innsats er influert av en angloamerikansk Early Intervention-tradisjon og at det er utfordrende for norsk barnehage og skole fordi det også eksisterer en ideologi som er knyttet til en kontinental humanistisk orientert pedagogikk. Pettersvold og Østrem (2012) problematiserer blant annet hvordan implementeringen av programmene anses som et kvalitetstegn i seg selv, og at svært mange barnehager derfor blir pålagt å gjennomføre ulike typer evalueringer av barna. Et problematisk resultat av dette evalueringsfokuset er ifølge Pettersvold og Østrem(2012) at barnehagelærerens profesjonalitet svekkes og at de blir redusert til servicemedarbeidere og ikke til talspersoner for barns oppdragelse. Pettersvold og Østrem (2012) kommer med en kraftig kritikk av fokuset på testing og evaluering. Deres hovedbudskap er at barn gjennom dette vil lide fordi man dermed de-profesjonaliserer barnehagelæreren. Nettopp denne påstanden om deprofesjonalisering av pedagogens rolle er utgangspunkt for studien som er foretatt og for denne artikkelen. Her vil barnehagelærerens profesjonelle refleksjon bli vurdert opp mot kravet om å følge opp et tidlig innsatsprogram. Spørsmålet som stilles er: *Hvordan oppfatter barnehagelærere sin profesjonelle rolle som deltakere i et program for tidlig innsats?*

Jeg tar i denne artikkelen tar utgangspunkt i barnehagelærere som har hatt opplæring i, og benytter seg av *Kvello-modellen* i sin barnehage, en modell for tidlig innsats som er utarbeidet av Øyvind Kvello. Denne modellen har fokus på systematisk identifisering av vansker eller problemsere i barnehagen, og den har de siste årene hatt stor utbredelse i norske barnehager. I 2013 benyttet 40 norske kommuner dette programmet, og initieringen av det kom fra administrativt nivå. Studien bygger på en kvalitativ studie med intervjuer av barnehagelærere om deres forståelse av tidlig innsats og deres profesjonsutøvelse i forbindelse med denne programsatsingen. I den hensikt å få innsikt i pedagogenes rolleforståelse blir deres utsagn analysert i et diskursteoretisk perspektiv og organisert i kategorier som kan knyttes til bestemte diskurser. Pedagogenes forståelser drøftes i lys av profesjonsteori og knyttes til spenningsforholdet mellom en angloamerikansk og en kontinental forståelse av barnehagens funksjon.

### Education versus Pädagogik

En rekke forskere har pekt på eksistensen av to teoretiske hovedrammer for å forstå innhold og målsetning med utvikling av pedagogisk kunnskap (se for eksempel Biesta 2011; Gundem og Hopman 1998; Gundem 2011; Klafki 1995). Biesta (2011, 2013) konkretiserer dette ved å peke på forskjellene mellom en angloamerikansk og en kontinental kunnskapstradisjon. Den angloamerikanske tradisjonen knyttes til begrepet *education* og tar utgangspunkt i teoriutvikling som rettes mot praktisk undervisning i utdanningsinstitusjonene. Lærerens profesjonsutøvelse er innen dette perspektivet summen av teorier og perspektiver utviklet innenfor ulike fagdisipliner som sosiologi, psykologi, historie, filosofi og økonomi. "Undervisningsteori blir dermed et interdisiplinært fagfelt hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap om, og perspektiver på, det pedagogiske arbeidet i utdanningsinstitusjonen." (Vik 2014: 4). Teorien som utvikles fremstår dermed i form av kunnskap *omkring* et praktisk felt. *Education*-tradisjonen består altså ikke av ett avgrenset fagområde, eller én bestemt disiplin, som gir teorier om praktisk undervisning og læring autonomi, men trekker på kunnskap fra en rekke fagdisipliner. Profesjonalitet og god profesjonsutøvelse er innenfor dette perspektivet koblet opp til hvor god man er som lærer til å bruke de teoretiske perspektivene som omgir det praktiske undervisningsfeltet.

Den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen skiller seg på mange måter fra den angloamerikanske ifølge Biesta (2011; 2013). Kunnskapsfeltet *pedagogikk* har en egen autonom plass, og pedagogisk teori er her ikke en sammensetning av teori fra ulike kunnskapsfelt. Med kampen mot natur-

vitenskapelig objektivisering av mennesket som bakteppe fokuserer ikke denne tradisjonen på forklaringer basert på observasjoner av mennesket, men et ønske om å forstå og tolke fra innsiden. Pedagogikk er i denne tradisjonen knyttet til spørsmål om hva det vil si å være menneske, og utgangspunktet for pedagogisk praksis er derfor relasjonen mellom barnet og den voksne.

Skillet mellom *education*- og *pädagogik*-tradisjonen blir spesielt tydelig når man ser på identitet og hva som legitimerer praksis og teoriutvikling for de to konstruksjonene av feltet:

**Mens identiteten til det anglo-amerikanske "education studies" kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt (education), kan en si at identiteten til "Pädagogik" er karakterisert som interessert, ved at den er knyttet til en bestemt (verdilatet) interesse for barnets selvbestemmelse.**

(Biesta, 2013: 179).



Legitimiteten til den angloamerikanske forskningstradisjonen synes å ligge i dens evne til å *oppretholde institusjonenes mål og rammeverk*. Mens det som synes å gi teori og praksisområdet legitimitet i Pädagogik-tradisjonen, er *kvaliteten på relasjonen mellom den som skal lære og den som skal tilrettelegge og bidra til barnets læring og vekst*. Pädagogik behøver nødvendigvis ikke foregå innenfor institusjonelle rammer. Disse ulike pedagogiske tradisjonene konstruerer ulike rammer og normative punkt for skjønnsutøvelse. Rammen for skjønn innen *education*-tradisjonen knytter seg opp til intensjonelle mål som for eksempel definerte faglige og sosiale standarder. Innen *pädagogik*-tradisjonen er rammen knyttet opp til et humanistisk verdigrunnlag uttrykt gjennom barns selvbestemmelse og individuell utvikling.

Barnehagelærerens forståelse av egen profesjonalitet vil preges av om kunnskapsgrunnlaget for profesjonell utøvelse funderes i et *education* eller Pädagogik-perspektiv, og om metodene de blir pålagt å bruke, her Kvellomodellen, tuftes på det samme kunnskapsgrunnlaget eller ikke.

### Kvello-modellen

Respondentene i denne undersøkelsen jobbet alle i barnehager som bruker Kvello-modellen i en kommunal satsing på tidlig innsats. Kort sagt innebærer det at barna blir systematisk observert av pedagogene og av et observasjonskorps, som besøker den enkelte barnehagen to-tre ganger i året for å avdekke mulige vansker. Programmet inneholder en rekke fokusområder som man skal jobbe ut fra for å avdekke om et barn er i risiko eller ikke.

Utviklingen av kunnskapsområdet tidlig innsats er knyttet til de begreper som tilbys i teorigrunnlaget for Kvello-modellen. Et sentralt poeng er at dette teorigrunnlaget som tilbys i Kvello-modellen i sterk grad knyttes til en barnevernsfaglig språktradisjon og ikke en pedagogisk tradisjon. Her kan det oppstå en potensiell konflikt mellom det kunnskapsgrunnlaget forståelsen for tidlig innsats er basert på, altså en barnevernsfaglig tradisjon, og den konteksten tidlig innsats skal utføres i, det vil si en pedagogisk kontekst. En slik konflikt mellom kunnskapsgrunnlaget og utøvelsen av skjønn kan drøftes med utgangspunkt i forholdet mellom et *education* og *pädagogik*-perspektiv.

### Kvello-modellen: skjønn og pedagogikk

Kvello-modellen er et eksempel på et program som rammes av kritikken fra Pettersvold og Østrem (2012) og Løvlie (2013). De mener slike programmer reduserer barnehagelærerens profesjonalitet ved å innskrenke muligheten for å bruke skjønn. Opplevelsen av en redusert mulighet for



å utøve skjønn kan komme av at evalueringsprogrammer etablerer mer tydelige rammer og normative punkt som barnehagelæreren må forholde seg til når skjønn skal utføres. Som vist tidligere er skjønnsutøvelse avhengig av rammer for å fungere. Utfordringen er altså ikke at pedagogen får rammer å forholde seg til, men at man opplever en konflikt mellom ulike rammer.

Grimen og Molander (2008) gjør et poeng ut av at rammen og de normative punktene man utøver skjønn ut fra kan være mer eller mindre tydelige. *Education*-tradisjonen er definert opp til institusjonelle mål, og rammen for profesjonelt skjønn er tydelig definert innenfor institusjonens normer. Hvorvidt man utøver et godt skjønn eller ikke er dermed også relativt enkelt å vurdere. De normative punktene er mye mer utydelige innenfor *pædagogik*-tradisjonen. Når pedagogens skjønn ikke kan måles eller vurderes direkte opp mot institusjonelle krav men mot mer abstrakte forhold som barns individuelle utvikling og vekst, blir det derimot vanskeligere å vurdere det.

### Profesjonelt skjønn

Pettersvold og Østrem (2012) hevder at barnehagepedagogens profesjonalitet blir svekket som følge av en økt bruk av testing og programmer. Andresen (2010) hevder, med henvisning til stortingsmeld 41(2008-2009), at deprofesjonalisering av barnehagepedagogen kan være et resultat av at barnehagens funksjon på den ene siden beskrives som instrumentell og teknologisk og på den annen side vektlegger et humanistisk verdigrunnlag med fellesskap, inkludering og mangfold.

Schein (1972) hevder at en profesjon og en profesjonell yrkesutøver har en rekke kjennetegn som distanserer profesjonell kunnskap fra de som ikke er profesjonelle og de som besitter en annen type profesjonell kunnskap. Et sentralt kjennetegn på en profesjon er at den har en formell kompetanse og ulike former for lisenser som blir holdt i hevd og kontrollert av profesjonen selv gjennom et kvalifiseringssystem. Profesjonell kompetanse innebærer imidlertid noe mer enn formelle kvalifiseringer. Det er forventet at en profesjonell yrkesutøver har evnen til å gå ut over, og *overskride*, formelle kunnskapsforståelser gjennom å utøve et profesjonelt skjønn.

Grimen og Molander (2008: 181) beskriver en rekke teoretiske posisjoner og kjennetegn på profesjonelt skjønn, som baserer seg på det de omtaler som en negativ frihet. Dette er en frihet som oppstår fordi det ikke eksisterer konkrete regler for hvordan en situasjon skal styres. En profesjonsutøver er innenfor denne rammen en person som gjennom sin

faglige kompetanse er gitt makt til å håndtere de utfordringene som ikke direkte styres. Måten dette gjøres på er ved å utøve skjønn.

Profesjonen er imidlertid omsluttet av en rekke formelle restriksjoner og regler, både gjennom de institusjonelle kravene som profesjonen jobber innenfor og i forhold til de faglige forutsetningene som profesjonen er etablert på (Hausstätter 2007). Det er i møte mellom enkeltindividens eller gruppens behov og institusjonens og profesjonens kunnskapsrammer at den profesjonelle yrkesutøver må utøve sitt skjønn. Grimen og Molander (2008) understreker med henvisning til Dworkin at profesjonens mulighet til å utøve skjønn alltid er styrt av en rekke standarder:

**Det må presiseres hvilke standarder beslutninger er underlagt. Og det må presiseres hvilken autoritet som har delegert myndigheten til å utøve skjønn.**

**Å ha et rom for skjønn er da – slik Dworkin ser det – ikke å ha en absolutt negativ frihet til å gjøre hva man vil uten innblanding fra andre. Det er å ha en frihet relativ til standarder fastsatte av en myndighet.**

(s. 181-182).

Et viktig siste poeng her, er at de standardene profesjonsutøveren jobber etter kan ha ulik grad av klarhet. Med andre ord gir klare standarder klare *rammer* til profesjonsutøveren for hvor man skal utøve skjønn, mens mer uklare standarder gir større *frihet* for å definere bruken av skjønn. Som nevnt kan en institusjon etablere rammer for det. I tillegg kan profesjonens kunnskapsgrunnlag også definere rammer for profesjonelt skjønn. En skjønnsutøvelse er alltid avhengig av normative holdepunkter (Grimen og Molander 2008) som utgangspunkt for de valgene man gjennomfører. I de tilfellene det er samsvar mellom institusjonens rammer og profesjonens kunnskapsgrunnlag for skjønnsutøvelse, har man klare holdepunkter for skjønnsutøvelse. Motsatt vil man i de tilfellene man har svake holdepunkter innen institusjonen eller den profesjonelle kunnskapsbasen forholde seg til *det sterkeste normative holdepunktet* når man utøver skjønn.

Pettersvold og Østrem (2012) beskrivelse av en profesjonalitet som svekkes kan her forstås som en konsekvens av at barnehagen som institusjon etablerer nye og mer tydelige normative rammer og punkter for barnehagelærerens

skjønnsutøvelse. Motsetningen de beskriver kan være et uttrykk for en opplevelse av at barnehagens handlingsrom blir definert på en slik måte at den kommer i konflikt med barnehagelærerens profesjonskunnskap og den skjønnsutøvelsen som denne kunnskapen er tuftet på.

Kort oppsummert kan kritikken som blir fremsatt av Petersvold og Østrem (2012) kobles til spenningen mellom et *education*- og et *pædagogik*-perspektiv, altså en kritikk av en dreining av den profesjonelle forståelsen fra et *pædagogik*-perspektiv over mot et *education*-perspektiv, et uttrykk for en uenighet mellom institusjonelle rammer og barnehagelærerens profesjonskunnskap er avhengig av hvordan man forstår standarder for pedagogisk kunnskap.

### Metode

Empirien baseres på seks intervjuer med barnehagelærere. Fokus for intervjuene var hvordan barnehagelærerne oppfatter sin profesjonelle rolle som deltakere i Kvello-prosjektet. I analysen knyttes språkbruken de benytter til ulike diskurser om tidlig innsats for skape et bilde av hvordan de forstår sin profesjonelle rolle. Studien bygger metodisk på diskursanalytiske perspektiver. Diskursanalytiske tilnæringer prøver å vise hvordan språk er en sosial praksis, og hvordan kunnskap og subjektposisjoner blir konstituert gjennom diskurser (Wodak & Meyer 2009). Påstanden er altså at gjennom språkbruk kommer pedagogens forståelse av sin egen profesjonalitet til uttrykk. Gjennom språkbruken skapes sosiale identiteter, sosiale forhold mellom mennesker eller typer av selvforståelse.

*Dominerende eller hegemoniske diskurser* skapes og konserveres ved at flere og flere bruker én måte å tenke og snakke på framfor en annen. Når et fenomen beskrives gjennom en bestemt diskurs utelukker den andre måter å beskrive fenomenet på og dette har nødvendigvis konsekvenser for forståelsen av egen rolle og handlingsrepertoaret i praksis (Fairclough 1992).

### Kvalitative forskningsintervju

Pedagogene i denne undersøkelsen har gjennomført kurs med Øyvind Kvello, deltatt i lesesirkler hvor teorigrunnlaget (Kvello 2010) ble gjennomgått, og har jevnlig stormøter med observasjonskorpset etter deres observasjonstid i barnehagen. Samtlige har barnehagelærerutdanning og jobber som pedagogiske ledere i barnehage.

For å besvare artikkelens forskningsspørsmål *Hvordan oppfatter barnehagelærere sin profesjonelle rolle som deltakere i et tidlig innsatsprogram?* blir informantenes utsagn og

språkbruk analysert med utgangspunkt i om det er mulig å knytte utsagnene til spesifikke dominerende diskurser og hvordan språkbruken i diskursene er med på å skape en profesjonell selvforståelse. Den diskursanalytiske tilnærmingen fungerer som omdreiningspunkt, men presenteres ikke her som en detaljert språkanalyse. Det er heller slik at utsagnene kategoriseres og knyttes til dominerende diskurser. På bakgrunn av kategoriseringen i analysen vil jeg deretter kunne skissere et bilde av pedagogens forståelse av sin profesjonelle rolle. Deres forståelse drøftes opp mot profesjonsteori og knyttes til spenningen mellom et angloamerikansk og et kontinentalt perspektiv på pedagogikkens målsetning. Dette gjøres for å forklare den potensielle konflikten som kan oppstå mellom pedagogens utøvelse av sin profesjonelle rolle og det kunnskapsgrunnlaget denne utøvelsen bygger på.

### Analyse og drøfting

Dette materialet ble kategorisert i 5 diskurser: *redningsdiskursen*, *skoleforberedelsesdiskursen*, *barnets bestediskursen*, *statusdiskursen* og *skjønnsdiskursen*.

Det er imidlertid skjønnsdiskursen som vil bli vektlagt i drøftingen. Sammen med skjønnsdiskursen drøftes også hvordan felles språk kan bidra til å befeste forståelser av egen profesjonalitet.

### Felles begrepsapparat- felles profesjonsforståelse

Kvello-modellen tilbyr en mengde begreper som pedagogene gjennom opplæring i modellen tilegner seg. Disse begrepene gjør det mulig å språksette utfordringer i barnehagen på en bestemt måte og gir pedagogene et felles profesjonelt språk. Ved å benytte dette språket blir de også en del av det språklige domenet som denne måten å forstå fenomenet tidlig innsats på representerer. På spørsmålet om hvordan informanten forstår prinsippet om tidlig innsats svarer alle informantene at det er knyttet til *forebygging og identifi- sering av vansker* på et tidlig tidspunkt.

### Jeg tenker forebygging så tidlig som mulig.

(Informant 1, bhg 1).

**Det er å kartlegge utfordringer tidlig. Det er ofte at man ser at utfordringene som kanskje kan bli store i høyere alder allerede i barnehagealder. Både å forebygge at det kan komme, og hjelpe til der hvor det har kommet skakt ut.**

(Informant 2, bhg3).

Forståelsen av prinsippet knyttes til teorigrunnlaget og deltakelse i Kvello-modellen:

**Nå er vi jo kursa da, i forhold til Kvello-modellen. Så tidlig innsats går for eksempel ut på å gjenkjenne faresignaler som kan kjennetegne at det er fare på ferde når det gjelder barn og foreldre. Både barna i samspill med sine omgivelser og samspillet mellom foreldre og barn.**

*(Informant 1, bhg 1).*

Som beskrevet av Haustätter (2009) har begrepet forebygge både et temporalt og deterministisk aspekt. Å *forebygge* vil si å ta høyde for noe som vil inntreffe frem i tid hvis man ikke gjør tiltak. Når disse tiltakene blir omtalt som *hjelp*, forsterker disse uttrykkene hverandre og konstruerer bildet av et potensielt, men allerede eksisterende problem som barnet selv (eller foreldrene) er ute av stand til å håndtere.

Et annet eksempel på felles språkbruk er knyttet til begrepene risiko og beskyttelsesfaktorer:

**Jeg har blitt mer reflektert på å se risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer og å tenke helhetlig, ikke bare tenke i den firkanten som vi er i barnehagen, barnet, sånne ting. Vi må tenke rundt barnet i tillegg.**

*(Informant 6, bhg 3).*

Begrepene er med på å opprettholde sannheten som ligger i denne måten å beskrive fenomenet på. Ved å bruke *risiko* og *beskyttelse* konstruerer begrepene et bilde av en tenkt *fare*. Det vil si sannheten om at tidlig innsats handler tiltak rettet mot et problem eller at det er en risiko for at et problem kan oppstå. Begrepene forsterker redningsdiskursen i den forstand at noen trenger beskyttelse og at det ligger en risiko som man på best mulig vis må redusere. Disse begrepene er direkte hentet fra teorigrunnlaget for Kvello-modellen, og inngår ifølge informanten som en internalisert måte å beskrive arbeidet med tidlig innsats i barnehagen.

Når pedagogene bygger sitt språk om tidlig innsats rundt de samme, sentrale begrepene, med implisitt det samme betydningsinnholdet, etablerer de både seg selv som fag-

personer og som del av et faglig fellesskap basert på en felles teoretisk ramme. Relasjonene til både fagdisiplinen, profesjonsrollen og til arbeidsfellesskapet vedlikeholdes.

### Skjønnsdiskursen

Som nevnt tidligere kan en institusjon etablere rammer for profesjonelt skjønn, og i dette tilfellet er Kvello-modellens forståelse av tidlig innsats den rammen skjønnutøves i forhold til. Så sant programmets rammer og profesjonens kunnskapsgrunnlag for skjønnutøvelse er i overensstemmelse, har man klare holdepunkter for skjønnutøvelse (Grimen og Molander 2008). Det er imidlertid problematisk hvis man opplever at handlingsrommet for skjønnutøvelsen blir definert på en slik måte at den går på tvers av barnehagelærerens profesjonskunnskap og skjønnutøvelsen kunnskapen er basert på. Dette materialet indikerer ikke at denne konflikten er fremtredende hos pedagogene. Det ser imidlertid ut til å være flere ytre faktorer som i følge to av informantene har en understøttende funksjon for pedagogens skjønnutøvelse. I tillegg til føringer og standarder som legges i teorigrunnlaget for modellen hva gjelder skjønnutøvelse ser det ut til at observasjonskorpset har en forsterkende funksjon som bekreftelse av pedagogens skjønn.



Pettersvold og Østrem (2012) hevder at barnehagelærerens profesjonalitet svekkes som en del av programmenes inntog i barnehagen. De hevder at de ansatte i barnehagen opptrer som servicemedarbeidere for lisenseierene og videre at de får sitt skjønn avmontert i arbeidet med disse programmene. Det empiriske materialet i denne undersøkelsen støtter imidlertid ikke den kritikken som Pettersvold og Østrem (2012) kommer med. Snarere tvert imot. Funn i denne studien indikerer at barnehagelæreren opplever at profesjonaliteten økes gjennom at de får en høyere status, gitt mer verdi gjennom arbeidet med modellen og at de har rom for å utøve sitt skjønn. Det kan henge sammen med at modellen nettopp tydeliggjør utfra hvilket kunnskapsgrunnlag, kriterier og standarder deres skjønn skal ta utgangspunkt. Skjønnsutøvelsen kan dermed vurderes opp mot gitte predefinerte standarder i modellen. Dette muliggjør en ekstern vurdering av pedagogens skjønnsutøvelse. For pedagogene representerer observasjonskorpset en viktig rolle som vurderende og bekreftende instans overfor denne skjønnsutøvelsen. Rammene i modellen stiller en bestemt standard til rådighet for observasjonskorpset slik at de kan vurdere pedagogens skjønn ut ifra gitte kriterier. Dermed oppleves antagelig også pedagogens skjønn å ha større verdi og aktelse i sammenhengen den utøves i, fordi den kan knyttes til standardene som er gitt i Kvello-modellen. Med denne gjensidige bekreftelsen oppstår en diskursiv konsensus, i og med at både pedagogene og observasjonskorpset bekrefter hverandre i en bestemt måte å forstå fenomenet på.

### Profesjonalitet i education og pädagogik-perspektivene

Pedagogens rolle vil legitimeres på ulike måter innen henholdsvis *education* og *pädagogik*-tradisjonen, og dermed er også synet på profesjonalitet forskjellig. I *education*-perspektivet er profesjonalitet knyttet til pedagogens evne til å velge teorier og modeller, fra ulike tilstøtende fagfelt, som på best mulig måte kan bidra til å oppfylle de mål som formuleres i institusjonen. Altså er normen for pedagogens skjønnsutøvelse basert på rammer definert av institusjonen. Programmer, modeller og diagnostiske verktøy er derfor en sentral strategi i dette perspektivet. Vik & Haustätter (2014) hevder at språkbruken og det ideologiske tankegodset i Kvello-modellen kan betraktes innenfor, og knyttes an til, et *education*-perspektiv på den måten at det er en tydelig tverrfaglig modell som har sitt teoretiske utgangspunkt og identitet innenfor en barnevernsfaglig tradisjon hvor pedagogens rolle er legitimert i institusjonen.

I *pädagogik*-perspektivet er profesjonalitet knyttet til profesjonelle vurderinger som skal bidra til å ivareta barnets ver-

dighet. Det betyr at pedagogens profesjonelle rolle ikke legitimeres gjennom institusjonelle standarder men gjennom relasjonen pedagogen klarer å skape til barnet. Skjønnen består derfor i å foreta etisk-normative vurderinger av hva god oppdragelse og utdanning er, og videre være lydhør for det enkelte barnets stemme. Barnets deltakelse i det pedagogiske arbeidet vil derfor være sentralt i dette perspektivet for å ivareta intensjonen om barnets autonomi og verdighet. Dette datamaterialet indikerer imidlertid at pedagogenes forståelse av egen profesjonelle rolle som deltakere i et tidlig innsats-prosjekt handler blant annet om å være beredt til å møte de krav som institusjonen stiller, og deres forståelse ligger slik nærmere *education*-tradisjonen enn *pädagogik*-tradisjonen. Skjønnsutøvelsen er i *pädagogik*-perspektivet imidlertid fundert i langt mer abstrakte størrelser enn i *education*-perspektivet, og unndrar ser derfor også muligheten for å bli vurdert etter gitte kriterier fordi kriteriene er knyttet til det enkelte barn og ikke eksterne standarder. Den mulige konflikten som nevnt tidligere oppstår når kunnskapsgrunnlaget skjønnsutøvelsen skal ta utgangspunkt i ikke samsvarer med pedagogens egen rolleforståelse.

### Avslutning

Analysen trekker frem en rekke diskurser som kan knyttes til pedagogens profesjonalitet og forståelse av sin egen rolle. Sammenfattet kan vi se at disse diskursene har elementer og bygger på forutsetninger som gjør at de preges av *education*-tradisjonen. Med utgangspunkt i diskursene om tidlig innsats og pedagogens rolle som er identifisert er det mulig å skissere et rimelig tydelig bilde av pedagogens rolleforståelse i arbeidet med Kvello-modellen. Pedagogens rolle legitimeres i institusjonen og arbeidet med tidlig innsats baseres på en felles predefinert forståelse som er fundert i modellen. En potensiell konflikt kan imidlertid oppstå hvis man opplever at handlingsrommet for skjønnsutøvelsen blir definert på en slik måte i programmet at den går på tvers av barnehagelærerens profesjonskunnskap og skjønnsutøvelsen som denne kunnskapen er basert på. Studien indikerer imidlertid at rolleforståelsen til pedagogene i liten grad er i konflikt med kunnskapsgrunnlaget pedagogene utøver sitt skjønn i forhold til. Årsaken til dette kan være at pedagogene ikke opponerer mot Kvello-modellen, men tvert i mot gir programmet legitimitet og definisjonsmakt for sin egen forståelsen av arbeidet med tidlig innsats. Om det betyr at pedagogene var orientert om *education*-tankegangen i utgangspunktet, eller om det er et uttrykk for at de tydelige rammene Kvello-modellen gir fortrenger de mer diffuse rammene *Pädagogik*-tradisjonen representerer, fremkommer ikke i denne studien. Det kan derfor diskuteres videre om bruken av standardene har en utilsiktet effekt på pedagogenes arbeid med barna eller ikke.

## Litteratur

- Andresen, R. (2010) Å lytte i stedet for å planlegge. I: Første steg nr. 4 s.30-33.
- Biesta, G. (2011). *Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field*. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 172-183.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (Vol. 41). New York: P. Lang.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Hausstätter, R. S. (2009). *Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?* *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 26-35.
- Hausstätter, R. S. (2014). *Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen*. I *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Oslo: Fagbokforl.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Iano, R. P. (1990). *Special Education Teachers: Technicians or Educators?* *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 462-465.
- Klafki, W. (1995). *On the problem of teaching and learning*. I Hopmann, S., Riquarts, K. (Red.), *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kvællø, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laclau, E. & C. Mouffe. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Løvlie, L. (2013). *Verktøyskolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 185-198.
- Pettersvold, M., & S. Østrem. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Schein, E.H (1972). *Professional education: some new perspectives*. N.Y: McGraw-Hill.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Oslo: Aschehoug).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Sommer, D & J. Klitmøller (2014) (red). *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *Tidlig innsats for livslang læring: Og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vik, S. (2014). *Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager*. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 8. nr.2 s.1-13.
- Vik, S., & Hausstätter, R. S. (2014). *Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk*. *Spesialpedagogikk*, 6(6).
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.

# Bokstaver, tall og geometriske figurer

i barnehagen-preliminære resultater fra en pilotstudie i seks barnehager:

## En ny vurderingsmetode?

**Denne studien undersøker 141 norske fem-åringers kunnskap om bokstaver, tall og geometriske figurer. I tillegg beskriver vi likheter og forskjeller mellom barnehagene når det gjelder barnas gjenkjennelse av bokstaver, tall og geometriske figurer. Dataene ble samlet inn gjennom en metode der barna selv løste oppgaver som involverer tall, former og bokstaver via en elektronisk web-portal. Resultater viste at en relativt høy andel av barna i vår studie gjenkjente mange av bokstavene, tallene og de geometriske figurene. Allikevel var det noen variasjoner i utvalget. Spesielt fant vi relativt stor variasjon mellom barnehager. Resultatene er diskutert i forhold til et stadig økt fokus på tidlig intervensjon.**

Norske barnehager er pedagogiske virksomheter som er pålagt å følge en pedagogisk rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2011). Innholdet skal være variert, og utformet på en slik måte at det enkelte barn får opplevelser som støtter utviklingen av deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For å gjøre det lettere å planlegge et variert og

omfattende pedagogisk program, er rammeplanen inndelt i sju områder med blant annet antall, rom og form, kommunikasjon, språk og tekst som to av områdene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen gir føringer for at barnehagen skal bidra til at barna lytter til lyder og rytme i språket og blir fortrolige med symboler som tallsiffer og bokstaver. For å arbeide i retning av disse målene, presiseres det i rammeplanen at personalet må la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, lekeskrive eller diktere tekst. Videre gir rammeplanen føringer for at barnehagen skal bidra til at barna opplever glede over å utforske og leke med tall og former, tilegner seg gode og anvendbare matematiske begreper og erfare, utforske og leke med form og mønster. For å arbeide i retning av disse målene må personalet være bevisst egen begrepsbruk om matematiske fenomener og styrke barnas nysgjerrighet, matematikkglede og lyst til å utforske matematiske sammenhenger. Dette skal gjøres ved å resonnerer og undre seg sammen med barna om likheter, ulikheter, størrelser og antall og stimulere barnas evne til å bruke språket som redskap for logisk tenkning. Videre skal barnehagen sørge for at barna har tilgang til og tar i bruk ulike typer spill, teknologi, tellemateriell, klosser, leker og formingsmateriell og tilby materiell som gir barna erfaringer med klassifisering, ordning, sortering og sammenligning (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnets læring og kunnskap om tall, bokstaver og geometriske figurer skal derfor være en naturlig del av barns hverdag i barnehagen. I tillegg vil barnets kompetanse på disse områdene ved skolestart være med å påvirke hvordan barnet møter skolen og ha betydning for barnets skolefaglige mestring. Flere studier har vist at barnets kunnskaper i barnehagealder er en sterk pekepinn på senere lese-, skrive- og matematikkferdigheter (Melby-Lervåg, Lyster & Humle, 2012). Likevel finnes det i dag få norske studier som har forsøkt å kartlegge barns ferdigheter på disse områdene før skolestart og enda færre studier som har benyttet metoder der barna selv svarer på oppgaver om tall, former og bokstaver gjennomført i en elektronisk nettportal.

### Hensikten med denne studien

Denne studien presenterer preliminaire funn fra en pilotstudie i seks norske barnehager. De eldste barnehagebarnas kompetanse på bokstav-, tall- og formgjenkjenning er samlet inn gjennom barns egen deltakelse i en elektronisk spørreundersøkelse. Denne typen spørreundersøkelser er i liten grad gjennomført tidligere og vil i så måte betraktes som nyskapende innenfor barnehageforskningen. Artikkelen har til hensikt å undersøke norske 5 åringers kjennskap til bokstaver-, tall- og geometriske former. Mer spesifikt søker studien å:

- **Beskrive variasjon i gjenkjenningen av bokstaver-, tall- og geometriske former for et utvalg av norske fem åringer og om variasjonen er lik for gutter og jenter.**
- **Beskrive ulikheter og fellestrekk mellom barnehager med hensyn til barns gjenkjenningen av bokstaver-, tall- og geometriske former.**



### Tidlig tall og bokstav kunnskap sett i lys av barns lesing og matematiske utvikling

Det har vært en klar økning i hvor mange barn som går i barnehage de siste årene i Norge, og i 2013 gikk 90 % av alle barn i alderen 1-5 år i barnehage, mot i underkant av 70 % ti år tidligere. Det har også vært en økning i antall timer pr. uke barna tilbringer i barnehagen, og en klar overvekt av barna har et barnehagetilbud på 40 timer eller mer pr uke (statistisk sentralbyrå, 2014). Barnehagen som pedagogisk arena spiller derfor en viktig rolle i barns utvikling og gir gode muligheter for å stimulere barns ferdigheter i førskolealder, slik at de står bedre rustet til senere skolefaglig mestring.

I 2005 ble en større oversiktsstudie gjennomført på oppdrag fra kunnskapsdepartementet i Norge over forskning som har sett på sammenhenger mellom kvaliteten på det språklige miljøet barn tilbys i førskolealder og senere leseforståelse (Aukrust, 2005). Oppsummert konkluderte studien med at de barna som er best rustet til å utvikle seg til dyktige tekstbrukere, med gode lesestrategier og som kan benytte tekstene til å tilegne seg kunnskap, er de som får optimale muligheter til å utvikle bevissthet om det språklige lydsystemet og talespråket før skolestart (Aukrust, 2005). Flere andre undersøkelser har også vist at fonemisk bevissthet og bokstav-lyd kunnskap er blant faktorer som har stor betydning for barns senere leseutvikling (Melby-Lervåg, Lyster & Humle, 2012, Frost et.al., 2005). Dette er ferdigheter som kan stimuleres i førskolealder (Melby-Lervåg, 2011, Gabrielsen & Oxborough, 2014), og dersom barnehagen jobber systematisk og godt med dette, vil det kunne gi mulighet for å utjevne forskjeller i barns ferdigheter før skolestart.

På samme måte gir også tallgjenkjenning og enkel tallforståelse hos barnehagebarn indikasjoner på barns utvikling av matematiske ferdigheter i skolealder (Mazzocco, 2005). De faktorene som har vist seg å ha sterkest betydning for utvikling av matematiske ferdigheter er kombinasjonen av lesing av enkle tall og tallrekker, summering av enkle tall og forståelse for forhold mellom enkle tall (Mazzocco & Thompson, 2005). Å kunne identifisere disse ferdighetene hos de eldste barna i barnehagen vil derfor gi barnehagens personale mulighet til å dreie sin pedagogiske virksomhet mot aktiviteter som vil være viktige for barnehagebarnas utvikling. Fra 2006 har «Antall, rom og form» vært et tema barnehagene i Norge er pålagt å jobbe med i følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2010 2011). I barnehagen skal barna ha mulighet for å utvikle matematisk kompetanse gjennom lek, eksperimentering og hverdagsaktiviteter. Kunnskapsdeparte-

mentet har utarbeidet temahefter som kan gi barnehagens personale inspirasjon til aktiviteter som kan fremme disse ferdighetene hos de eldste barna (Reikerås, 2008, Høigård, Mjøl & Hoel, 2008), og i tillegg har de ulike kompetansesentrene (matematikkcenteret og lesesenteret) utviklet gode ressurser utarbeidet for bruk i barnehagen. Et bevisst fokus på rammeplanens føringer for systematisk arbeid med å gjøre barna fortrolige med ulike geometriske former og med symboler som tallsiffer og bokstaver, vil kunne være av stor betydning for barnas senere lese- og matematikkutvikling.

### Metode

#### Utvalg

Denne studien bygger på pilotdata fra seks norske barnehager. Totalt deltok 141 femåringer i undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført i en elektronisk nettportal der hvert enkelt barn besvarer spørsmål ved hjelp av PC eller I-Pad. Ved hvert spørsmål fremstilles spørsmålene som stilles ved hjelp av en grafisk illustrasjon. I tillegg får barnet lest opp spørsmålet. Barna tar så stilling til animasjonen og utsagnet ved å klikke på ett av tre svaralternativer.

#### Måleinstrumenter

**Bokstaver** ble målt ved tre spørsmål til barnet. Spørsmålene som ble stilt var for eksempel trykk på bokstaven A. Deretter kom det opp tre svaralternativer, hvor av barnet skulle trykke på alternativet som det mente var bokstaven A. Tilsvarende spørsmål og svarkategori ble også stilt for bokstaven O og S.

**Tall** ble også målt med tre spørsmål og på tilsvarende måte som bokstaver. Tallene det ble spurt om barnet kunne gjenkjenne var tre, fem og åtte.

**Geometriske figurer** ble målt på tilsvarende måte, men til forskjell fra tall og bokstaver ble det stilt fem spørsmål til barna i et forsøk på å måle denne faktoren. Barna ble spurt om de kunne gjenkjenne sirkel, firkant, trekant, kvadrat og rektangel.

**Generell skolemodenhet** ble målt ved å slå sammen de tre overnevnte faktorene til en faktor.

Spørsmålene i hver faktor ble summert for å angi en generell indikator for barnets gjenkjenning av bokstaver, tall og geometriske figurer. Tre faktorer (bokstaver, tall og skolemodenhet) hadde tilfredsstillende resultater fra reliabilitetsanalysene (Cronbachs alpha = .60 -.70). Faktoren geometriske figurer ligger på et litt lavere nivå enn det som regnes

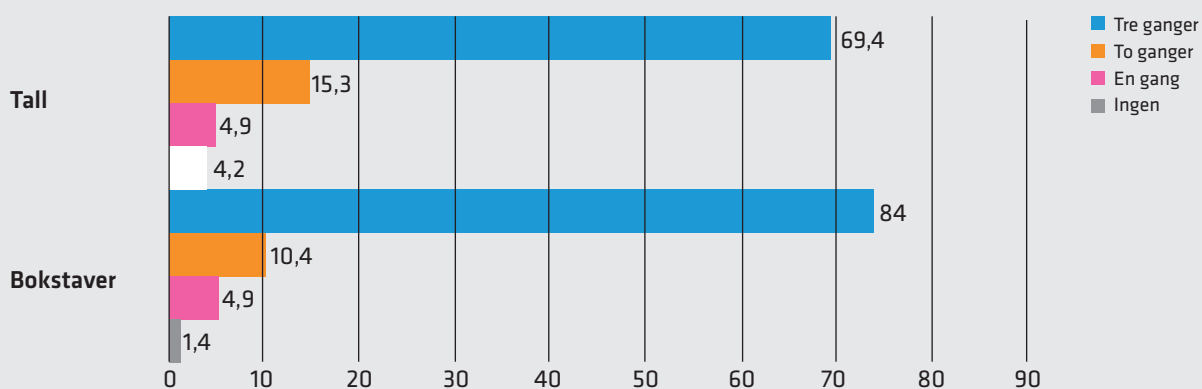


som tilfredsstillende resultat (Cronbachs alpha = .56). Verdt å merke seg er at alle faktorene består av få spørsmål. Antall spørsmål vil påvirke resultatene fra reliabilitetsanalyser. Nylig har det blitt stilt spørsmål ved om reliabilitetsanalyser ved skaler som består av få spørsmål er den beste måte å regne reliabilitet på (Brandlistuen m.fl., 2010, Cronbach & Shavelson, 2004, John & Benet-Martínez 2000).

## Resultater

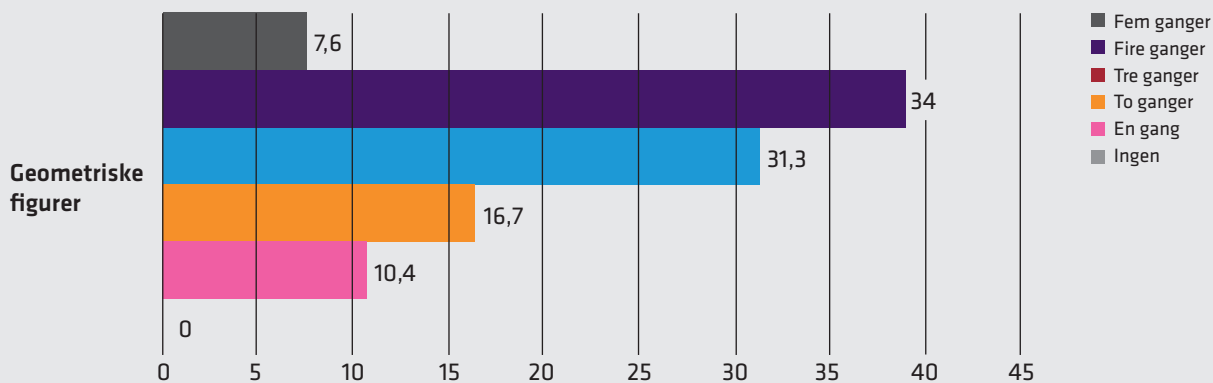
I det følgende vil resultatene bli gjengitt i prosentandel barn fordelt på antall riktig svar på de ulike faktorene. Som vi ser i figur 1 oppnår størst andel barn tre av tre riktige (mellom 70 og 85 %) både på bokstav- og tallgjenkjenning. Større spredning finner vi i gjenkjenningen av geometriske figurer (figur 2). Her ser vi at det er en tilsvarende normalfordeling. Noen barn klarer med andre ord ingen eller alle, mens de aller fleste klarer to til fire av de fem spørsmålene.

### Prosent av antall riktige svar på gjenkjenning av tall og bokstaver



Figur 1. Gjenkjenning av tall og bokstaver

### Prosent av antall riktige svar på gjenkjenning av geometriske figurer



Figur 2. Gjenkjenning av geometriske figurer

Variabel/faktor	Gutt	Jente
<b>BOKSTAVER</b>		
Ingen riktige	7,2 %	2,7 %
En riktige	11,6 %	9,3 %
To riktige	17,4 %	13,3 %
Tre riktige	63,8 %	74,7 %
<b>TALL</b>		
Ingen riktige	2,9 %	0 %
En riktige	4,3 %	4,0 %
To riktige	10,1 %	10,7 %
Tre riktige	82,6 %	85,3 %
<b>GEOMETRISKE FIGURER</b>		
Ingen riktige	0 %	0 %
En riktige	7,2 %	13,3 %
To riktige	15,9 %	17,3 %
Tre riktige	30,4 %	32,0 %
Fire riktige	37,7 %	30,7 %
Fem riktige	8,7 %	6,7 %

Tabell 1. Gjenkjennelse av bokstaver, tall og geometriske figurer fordelt på kjønn

### Kjønnsforskjeller

Det finnes en relativt stor litteratur som viser at gutter er senere utviklet enn jenter på de aller fleste utviklingsområder, som for eksempel språk, motorikk og sosial og emosjonell utvikling (se for eksempel Zambrana, Ystrøm, & Pons, 2012). I tillegg er det også kjent at jenter gjør det bedre i nesten alle fag på skolen sammenliknet med gutter, med unntak av i faget matematikk (se diskusjon i Aasen, Lekhal, Drugli og Nordahl, til trykking). Som vi ser i tabell 1 viser denne forskjellen seg til en viss grad også ved 5 årsalderen. Jenter gjør det noe bedre på gjenkjennelser av bokstaver. Når det gjelder matematiske ferdigheter (tall og geometriske figurer) er det en mer tilsvarende lik fordeling mellom gutter og jenter (tabell 1).

### Ulikheter mellom barnehager

Det kan være store variasjoner mellom barnehager både i hvordan og hvor systematisk de jobber med bokstaver, tall

og geometriske figurer. I tillegg kan det være demografiske forskjeller mellom barnehager som for eksempel viser seg i forskjeller i foreldrenes utdannelsesnivå, og disse forskjellene kan være med å påvirke hvilken type barnegruppe hver barnehage har. Begge disse faktorene kan spille en rolle for hvordan barna svarer på oppgavene. Uavhengig av årsak er det viktig å danne et bilde av forskjeller og likheter mellom barnehager.

De eventuelle forskjellene mellom gruppene er her uttrykt gjennom forskjell i standardavvik som Cohens  $d$  (Cohen, et al., 2011). Formelen kan uttrykkes slik:

$$\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}$$

---


$$\text{Gjennomsnittlig standardavvik}$$

Det kan være vanskelig å tolke hvor stor eller liten en forskjell er. Dette vil alltid være preget av en viss skjønsmessig vurdering avhengig av det enkelte fokusområde. En forskjell i et fokusområde kan være av stor betydning i hverdagen, mens for andre fokusområder vil en liten forskjell være av mindre betydning. Hattie (2009) bruker disse målene på forskjell for å kunne angi en ca. styrke på forskjellene mellom grupper:

- **Under 0,20 standardavvik viser ingen forskjell**
- **0,20 – 0,39 viser til en liten forskjell, men at den er såpass stor at den allikevel er av betydning.**
- **0,40 – 0,59 indikerer en moderat forskjell**
- **Over 0,60 viser til en sterk forskjell**

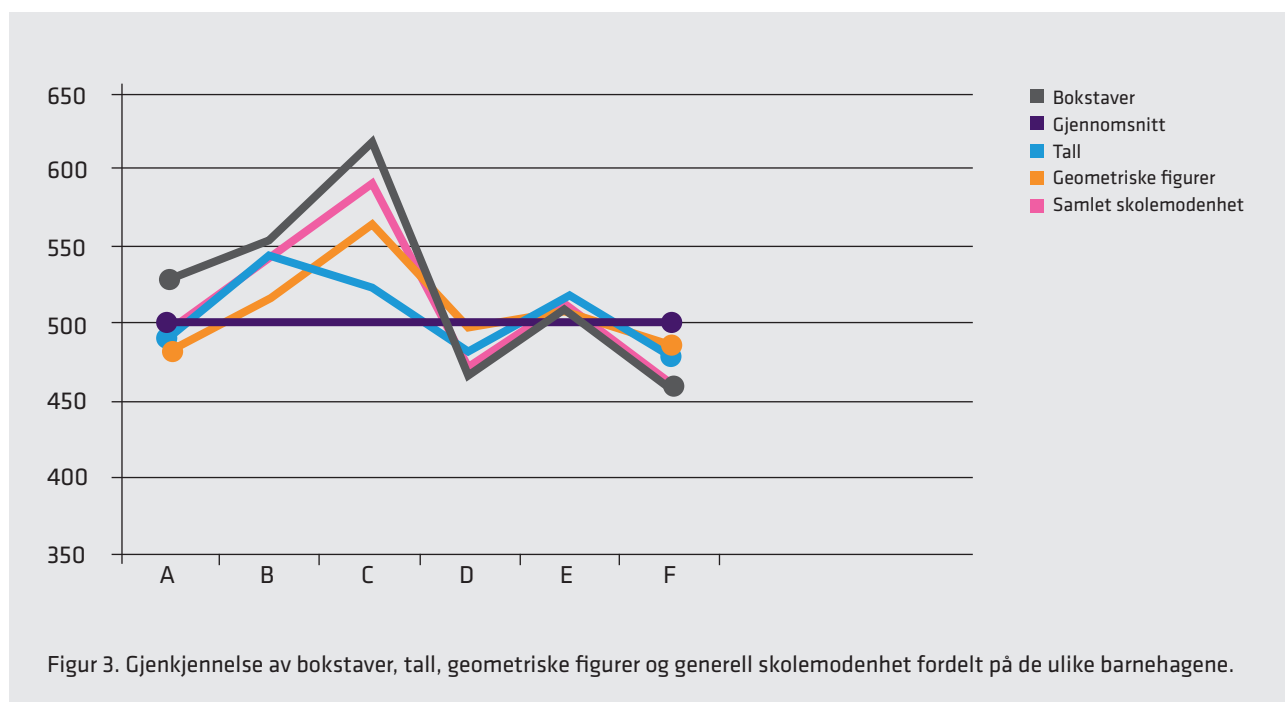
Videre presenteres resultatene her i en 500 poengskala hvor 500 alltid er gjennomsnittet og hvor 1 standardavvik er 100 poeng. Det betyr for eksempel at gjennomsnitt innenfor et fokusområde er satt til 500. Dersom et resultat på samme fokusområde for sammenligningsgruppen (barnehage A) for eksempel er på 530 poeng, viser dette en positiv forskjell på 30 poeng (0,30 standardavvik) fra den andre gruppen (gjennomsnittet alle barnehager) og anses som en liten, men betydelig forskjell.

Figur 3 gjengir resultatet ved hjelp av 500 poengskalaen til hver barnehage på de tre faktorene bokstaver, tall og geometriske figurer. I tillegg vises også en samlet faktor (generell skolemodenhet). De ulike barnehagene har fått navnet A til F.

Som vi ser i figuren 3 er det relativt store gjennomsnittsforskjeller mellom de ulike barnehagene. Tar vi for eksempel forskjellen mellom barnehage C og F på faktoren skolemodenhet finner vi en forskjell på 152 poeng som tilsvarer 1.5 standardavvik. Tilsvarende finner vi om vi ser på forskjellen mellom for eksempel barnehage D og B på faktoren bokstaver. Her finner vi en forskjell på 86 poeng (0,86 standardavvik) Dette er ifølge Hattie (2009) noe som vil betraktes som store forskjeller.

### Diskusjon

Denne studien bidrar med ny kunnskap på to områder. For det første er det en av få studier som undersøker et utvalg av norske barnehagebarns kompetanse når det gjelder gjenkjenning av bokstaver, tall og geometriske figurer. For det andre representerer denne studien data hentet fra barns egen stemme innhentet gjennom en elektronisk nettportal. Overordnet finner denne studien at de fleste spørsmålene ser ut til å fungere fint. Selv om det er noen spørsmål og faktorer som ikke fungerer helt optimalt, ser det ut som om de fleste faktorene fungerer innenfor hva som er forventet



både i forhold til faktorstruktur og i forhold til resultater fra reliabilitetsanalyser med tanke på det lave antallet spørsmål på hver faktor.

Videre ser vi at en relativt stor andel av barna i studien vår mestrer mange av oppgavene. Det er likevel noe variasjon i utvalget. Særlig ser vi at kompetansen varierer mellom de ulike barnehagene. Det er vanskelig å si hva som er årsaken til den relativt store variasjonen mellom barnehagene. En plausibel og ofte benyttet årsaksforklaring er demografi, det vil for eksempel si at barnehagen ligger i et område med lavt utdanningsnivå. Foreldrenes utdanningsnivå har gjentatte ganger funnet å forklare deler av variasjonen i for eksempel barns språk og kognitive ferdigheter (Hart & Risley, 1995). Flere studier har også funnet positive sammenhenger mellom kvalitet på barnets omsorgstilbud (barnehage) og barns utvikling (Zachrisson, Lekhal, & Schjølberg, 2009). Forskjellene vi her finner mellom den sterkeste og den svakeste barnegruppen er så stor at det er vanskelig å tro at kun en enkelt faktor kan forklare forskjellen. Mest sannsynlig er det en rekke faktorer som sammen kan bidra til å forklare forskjellene vi finner. Uavhengig av årsak til variasjonene vi finner vil det ulike kompetansenivået barnegruppene befinner seg på være av betydning. Lite fokus på disse ferdighetene fra de voksne i barnehagen, sammen med lavt ferdighetsnivå hos de eldste barna, kan ha en negativ påvirkning på barnegruppens kompetansenivå. De eldste barna i barnehagen blir snart skoleelever, og møter skolen med ulikt ferdighetsnivå når det gjelder gjenkjenning av tall, bokstaver og geometriske figurer. Skolen skal tilrettelegge undervisningen i forhold til elevenes behov, enten gjennom tilpasset opplæring eller gjennom spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven. Å forebygge lærevansker har en stor samfunnsøkonomisk og ikke minst menneskelig gevinst. Tiltak som kan fremme lese-, skrive og matematikkferdigheter vil derfor være av stor betydning, og dette arbeidet kan starte allerede i barnehagen.

At barn fra samme kommune skal ha et så forskjellig utgangspunkt som denne studien viser gir et godt utgangspunkt for nettopp en av hoved-målsetningene med utviklingen av kartleggingsundersøkelsen som vi her har vist til. Kartlegging av barnegruppenes ferdigheter kan gi barnehagene et bedre utgangspunkt for å jobbe med områder de gjennom kartleggingen får tydeliggjort at de burde ha et ekstra fokus på.

Det kan finnes en betydelig andel sårbare barn som kan trenge ekstra oppmerksomhet, hjelp og oppfølging. For at tilbudet til disse barna skal kunne være treffsikre, må de bygge på en grundig kartlegging av situasjonen til barnegruppen i den enkelte barnehage. Målsetningen med kartlegging av barns ferdigheter er ikke kategorisering av det enkelte barn, og det er viktig å ha forståelse for at variasjoner i barns utviklingsløp er normalt. Praksisen er ment å gi personalet et nødvendig grunnlag for arbeidet med å tilrettelegge for maksimal utvikling for barnegruppen. Kartleggingen gir et situasjonsbilde som sier noe om barnegruppens status på et gitt tidspunkt, med de begrensninger og muligheter dette åpner for. En viktig målsetting er å identifisere eventuelle områder for barnehagen som trenger mer oppmerksomhet, og dermed bidra til at hjelp og støtte kommer så tidlig som mulig. Tidlig innsats i barns liv har vist seg å være blant de mest virksomme hjelpetiltakene for å styrke barns utvikling (Shonkoff & Phillips, 2000; Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006). Det handler om å kartlegge og jobbe med eventuelle utfordringer som ligger i barnehagen (uavhengig av årsak) så tidlig som mulig, for å unngå at utfordringene blir omfattende og fastlåste som dermed hindrer videre mestring og positiv utvikling.

## Referanser

- Aasen, A.M., Lekhal, R., Drugli, M.B., og Nordahl, (til trykking) *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold*
- Aukrust, V.G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en Kunnskapsoversikt. Rapport utarbeidet for kunnskapsdepartementet.*
- Brandlistuen, R.E., Stene-Larsen, K., Holmstrom, H., Landolt, M.A., Eskedal, L.T., Vollrath, M.E. (2010). *Motor and social development in 6-month-old children with congenital heart defects. Journal of Pediatrics, 156, 265-269.*
- Cronbach, L.J. & Shavelson, R.J. (2004): *My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. Educational and Psychological Measurement, 64, 391-418.*
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education. London: Routledge.*
- Frost m.fl. (2005): *Semantic and phonological skills in predicting reading development. From 3-16 years of age. Dyslexia 11: 79-92*
- Gabrielsen & Oxborough, (2014): *Det Gode Grunnlaget. I: Lundetræ, K & Tønnesen F.E.: Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. Gyldendal Akademisk.*
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.*
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc.*
- John, O.P., & Benet-Martínez, V. (2000) *Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. I: H.T. Reis & C.M. Judd (Eds.) Handbook of research methods in social and personality psychology (pp.339-369). Cambridge: Cambridge University Press.*
- Mazzocco (2005): *Challenges in identifying target skills for math disability screening and intervention. Journal of Learning Disabilities, 2005, Vol.38(4), p.318*
- Mazzocco M. & Thompson, R (2005): *Kindergarten predictors of math learning disability. Learning Disabilities Research & Practice, 20, 142-155.*
- Melby-Lervåg, Lyster & Humle (2012): *Phonological Skills and their Role in Learning to Read. A meta-analytic Review. Psychological Bulletin, 138 (2)322-352.*
- Melby-Lervåg, (2011): *Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse. Hva kan forskning fortelle oss? Spesialpedagogikk 2/2011.*
- Statistisk sentralbyrå: *Endelige tall 2013*
- Zachrisson, H.D., Lekhal, R. og Schjølberg, S. (2009): *«Barnehage og psykisk helse hos sped - og småbarn», i (Red.), Oslo: Gyldendal. In V. Moe, K. Slinning og M. Bergum Hansen (Eds.), Håndbok i sped - og småbarns psykiske helse, Oslo: Gyldendal.*
- Zambrana, I.M., Ystrom, E., og Pons, F. (2012). *Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: a longitudinal study from 18 to 36 months of Age. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 33(2), 146-155.*



Torben Næsby

Lektor, ph.d.  
Pædagoguddannelsen  
UCN

# Vurdering af kvalitet

## Inklusion som eksempel



**Pædagogisk kvalitet ses inden for uddannelsesforskningen og den pædagogiske forskning som et flerdimensionelt, værdiladet, meningsbærende og målrettet fænomen (SirajBlatchford & Mayo 2012). Det betyder, at kvalitet i dagtilbuddet dels er holdbar i betydningen bestandig og kulturgenerel, men også foranderlig og kontekstuel påvirkelig. Dermed er kvalitet ikke endegyldig, og at enes om en endegyldig definition er hverken muligt eller attråværdigt (Sheridan 2012, 36). Således mener den svenske kvalitetsforsker Sonja Sheridan, at man skal medregne både den såkaldte objektivistiske tilgang til kvalitet, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af kvalitet inddrages (Sheridan 2012).**

Udfordringen – eller problemet – er dog, som jeg ser det, at hvis ikke der eksisterer en form for nationale standarder, kan det føre til, at der accepteres en meget stor spredning og store forskelle i kvalitet på alle niveauer. Falder kvaliteten i mindre landkommuner pga. dårlig økonomi og ringere normeringer, eller falder kvaliteten i den store by, fordi der er mange medarbejdere uden uddannelse, eller det faglige tilsyn ikke sikrer god organisering af dagligdagen eller efteruddannelse til pædagogerne i takt med nye opgaver?

Dagtilbud af høj kvalitet har dokumenteret positiv effekt for alle børn, for høje standarder og effekterne af dem er både mærkbare og målbare (Esping-Andersen 2008; Heckman 2006; EU-kommissionen 2011). Derfor skal alle dagtilbud have høj pædagogisk kvalitet til gavn for børns trivsel, læring og udvikling. Men hvordan ser vi, hvad der er høj kvalitet, og hvad der er mindre god kvalitet?

Inklusion er i denne artikel genstanden for beskrivelsen af en metode til vurdering eller måling af kvalitet. Først diskuteres begrebet kvalitet ud fra national og international forskning inden for dagtilbudsområdet. Kvalitetsbegrebet beskrives gennem fire pædagogiske kriterier; læring, relation, medvirken og inklusion, der på den ene side er vævet sammen og på den anden side må forstås på flere sammenhængende niveauer, der interagerer med hinanden. Dernæst uddybes

inklusionsbegrebet og det vises, med eksempler fra et forskningsprojekt i Vordingborg kommune (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015), hvordan der kan udvikles tegn på god inklusion, og hvordan tegnene kan vurderes i pædagogisk praksis.

Atiklens sigte er at understrege, at selv om kvalitet kan være mange ting og afhænger af perspektivet, må vi i forskningen og i praksis forholde os mere systematisk til det for at forstå, hvordan internationale kvalitetsstandarder kan kombineres med lokale og kulturelt betingede forståelser, uden at det ene perspektiv udelukker det andet.

### **Pædagogisk kvalitet**

En række komparative studier viser, at generelle kvalitetskriterier ikke uproblematisk kan overføres fra en kontekst og kultur til en anden. Der er naturligvis store forskelle på, hvordan man verden over har indrettet sig på inden for dagtilbudsområdet (Siraj-Blatchford & Wong 1999). Andre studier viser dog også, at fund i danske og skandinaviske studier inden for uddannelsesforskningen er præcis de samme, som findes i internationale studier og reviews (Laursen 2015). Pædagogisk kvalitet eksisterer altså ikke som sådan "i fast form" i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne (konteksten), og i samspillet med miljøerne i dagtilbuddene. Det gør det på måder, der kan generaliseres, for i dette samspil genfindes alment menneskelige kvaliteter og interaktioner (fx Hundeide 2004; Bronfenbrenner & Morris 2006) og professionelle kapaciteter (fx Hargreaves & Fullan 2012), som understøtter, at såvel nationale standarder som forskellige perspektiver på kvalitet fra interessenter interagerer på en måde, der gør det muligt at sammenligne kvaliteten af dem.

På fælles europæisk plan er der fx politisk konsensus om en række basale kriterier eller karakteristika for dagtilbud af høj kvalitet, der omfatter:

- **et trygt, men udfordrende læringsmiljø for børn.**
- **et understøttende og opmuntrende personale.**
- **at børnene får intensiv sproglig og social støtte og udvikling.**
- **at børnene har muligheder for oplevelser og erfaringer, der fremmer deres kognitive, fysiske, sociale og emotionelle udvikling (EU-kommissionen 2014).**

Kvalitetsforskningen viser også, at nogle dimensioner og aspekter af kvalitet globalt er mere betydningsfulde end andre (Næsby 2014b). Selv om alle aspekter og standarder er bundet til og skal forstås i en given kontekst, det konkrete indhold, og ud fra organiseringen af læreprocesser og målsætninger for dagtilbudsområdet nationalt, er værdier som inklusion, ret til beskyttelse mod overgreb og ret til medvirken og deltagelse i lærende fællesskaber nogle, der virker for alle børn på tværs af kontekster – ja, endog på tværs af lande, som det kan ses i for eksempel FN's børnekonvention.

I kvalitetsvurderingsværktøjet ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), der anvendes i en række lande, bl.a. England, Tyskland, Norge, Sverige og Danmark, er et sådant internationalt og dermed kulturoverskridende perspektiv indskrevet som temaer i evalueringsskalaen (Næsby 2014b). De kendetegner dermed de aktuelle internationale samfundsmæssige og institutionelle udfordringer:

**”Dagtilbud af høj kvalitet må understøtte de basale behov, som alle børn har: omsorg for deres sundhed og beskyttelse mod overgreb, muligheder for at udvikle positive relationer og muligheder for at blive stimuleret i læring og udvikling og gøre egne erfaringer”**

(Clifford, Reszka & Rossbach 2010, 2 - min oversættelse).

Disse udfordringer skal imødekommes i lyset af landenes egne pædagogiske, filosofiske og organisatoriske traditioner. Den amerikanske evalueringsskala kan ikke blot oversættes og overføres til danske forhold. Kulturen inden for dagtilbudsområdet, pædagogikken og de pædagogiske uddannelser er alt for forskellige, så den internationale skala skal genbeskrives og udvikles empirisk ud fra vore traditioner og forståelser for at kunne give mening for fx danske pædagoger.



For at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud må såvel de nationale som lokale standarder altså kunne operationaliseres til konkrete tegn på kvalitet. Det vil sige, at de pædagogiske kvalitetskriterier og perspektiver må forankres i danske:

- **samfundsmæssige værdier, børnepolitiske mål og aktuelle barndomsopfattelser.**
- **samfundsmæssige og institutionelle forhold og udfordringer og viden fra barndomsforskningen og fra uddannelsesforskningen (fx i dagtilbudspædagogik).**
- **nationale og lokale organiseringer og indholdsbestemmelser af dagtilbuddene, deres ressourcer og deres opgaver fx under den betingelse og det ansvar, at 97 % af de tre-fem årige går i børnehave (Danmarks Statistik <sup>1</sup>).**
- **lokale og familiemæssige forhold og betingelser**
- **alle aktørers, familier og børns perspektiver.**

Sådanne kendetegn virker på tværs af de samfundsmæssige niveauer – fra overordnede politiske beslutninger og målsætninger til det nære samspil mellem pædagoger og børn (Bronfenbrenner & Morris 2006). De interagerer, kan man sige, og derfor må vi anvende en interaktionistisk tilgang for at indfange hvordan, det finder sted, og vi må anvende en systemisk grundlagsforståelse for at kunne beskrive interaktionerne mellem systemer, dvs. de forskellige niveauer (se fx Næsby 2014b; 2015).

Kvaliteten af interaktionerne udpeges i flere forskningsoversigter som det vigtigste element for et højt kvalitetsniveau. I næste afsnit præsenterer jeg centrale fund herom fra nogle af de vigtigste nationale og højest estimerede internationale oversigter.

<sup>1</sup> Kommunernes Landsforening: Fakta om dagtilbud, fritidshjem, SFO og klub (apr. 14)



## Hvad er vigtigt?

SFI har udarbejdet en række forskningsoversigter, der opsamler nationale og internationale forskningsresultater om effekterne af dagtilbud og deres betydning for børns udvikling, senest i den nok mest omfattende herhjemme i et tidsspænd fra de første programmer og projekter i 30'erne og til i dag (Nielsen & Christoffersen 2009; Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014).

Forskningsoversigten *Daginstitutionens betydning for børns udvikling* (2014) viser, at ændringer af de strukturelle parametre såsom normering, gruppestørrelse, personalets uddannelse osv. har indflydelse på dagtilbuddenes kvalitet og børnenes udvikling (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014). Flere forskere konkluderer ifølge rapporten som nævnt, at det er interaktionen mellem børn og voksne, der er det allervigtigste for kvaliteten i dagtilbud (Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009). Tid, normering og gruppestørrelser har betydning, men det vigtigste er, hvordan pædagogerne forholder sig til børnene – hvad de gør med de ressourcer, der er til rådighed. At dagtilbud er bemandet med pædagogisk uddannet personale spiller også en væsentlig rolle for børnenes udvikling (Sylva et al 2010). Dagtilbud, der bruger legeaktiviteter til at udvikle sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder, og dagtilbud, hvor der er en ligelig fordeling af vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter, får de bedste resultater (Sylva et al 2010).

Forskningen viser som nævnt tidligere også gode resultater af højkvalitetsdagtilbud på længere sigt. De børn, der har gået i vuggestuer og børnehaver af høj kvalitet, klarer sig bedre i skolen og får bedre uddannelse og job (Sylva et al 2010, Nielsen & Christoffersen 2009). Færre kommer på overførselsindkomster eller ender i kriminalitet. Forskningen viser også, at det især er sårbare eller socialt udsatte børn, der har størst gavn af de universelle tilbud, som dagtilbuddene tilbyder (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen 2014).

## Kvalitetskriterier

For at få et fyldestgørende indblik i pædagogisk kvalitet er det altså nødvendigt at studere det samme aspekt og fænomen og de samme situationer fra mere end ét perspektiv af gangen (Sheridan 2007; 2009). På baggrund af forskning i kvalitet i dagtilbud er det dog muligt at formulere og konkretisere nogle overordnede pædagogiske pejlemærker/kvalitetskriterier for det pædagogiske miljø og de pædagogiske processer i dagtilbuddet, der tager afsæt i, at det i et dagtilbud af høj kvalitet handler om omsorg, medvirken,

inklusion, gode relationer og muligheder for læring og udvikling (Næsby 2012; 2014a). Det vil sige;

- **børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer så de kan begå sig, og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til læring og deltagelse i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer (perspektiv: inklusion).**
- **at der i dagtilbuddet i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, dvs. at der arbejdes systematisk ud fra et bevidst lærings syn (perspektiv: læring).**
- **at børns, voksnes og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne, dvs. at der arbejdes med inddragelse og deltagelse (perspektiv: medvirken/demokrati).**
- **opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem voksne og børn. Dvs. bevidsthed om interaktionsformernes betydning og at det er de voksne, der har ansvaret for kvaliteten af dem (perspektiv: relationer/samspil).**

Når et miljø både kan karakteriseres som læringsorienteret, deltagerorienteret (fx i form af mange valgmuligheder), samt at pædagogen lytter til og inddrager barnet, og der er mulighed for opbyggelse og fastholdelse af gode relationer, så er der tale om høj kvalitet. Som nævnt interagerer niveauer, perspektiver og systemer med hinanden, også begrebsligt, men i fortsættelsen vil jeg analytisk udskille begrebet inklusion, der så kan tjene som et mere konkret eksempel på, hvordan vi kan arbejde med vurdering af kvalitet.

## Vurdering af kvalitet: Inklusion som eksempel

Inklusion må siges at være en af de mest signifikante samfundsmæssige og institutionelle udfordringer herhjemme i dag. I en undersøgelse af målene med udviklingstiltag i arbejdet med LP-modellen svarer 88 % af alle deltagere (n=130 institutioner), at de arbejder med inklusion (Næsby 2014b). Også i den internationale uddannelsesforskning (fx Engsig & Johnstone 2014; Mitchell 2014) og i kvalitetsforskningen ser man på, hvordan pædagogerne organiserer den

pædagogiske praksis, så der kan tilbydes høj kvalitet til alle børn, og så alle børn kan være fysisk, socialt og psykisk inkluderende (Bauchmüller et al 2011; Christoffersen & Nielsen 2009; Sylva et al 2010; Næsby & Qvortrup 2014). Velbegrunderet og velorganiseret pædagogisk arbejde med god kvalitet i de sociale og kommunikative interaktioner skaber i dette perspektiv gode muligheder for børns inklusion (Nielsen et al 2014).

I *Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje* (EVA 2014) belyser Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) hvordan og i hvilket omfang, der arbejdes med inklusion i kommuner og dagtilbud. Denne kortlægning er fremhævet her, fordi den sætter et særligt fokus på den systematiske praksis på området. Kortlægningen bygger på omfattende spørgeskemabesvarelser fra pædagoger, dagplejere, daginstitutionsledere, pædagogiske konsulenter og dagplejepædagoger, som har forholdt sig til spørgsmål om den pædagogiske praksis og de aktiviteter og processer, der skal sikre et fokus på inklusion i dagtilbuddene (bl.a. 119 konsulenter, 340 ledere, 753 pædagoger (svarprocent 50 - 70 %)). Rapporten konkluderer, at der er klare sammenhænge mellem en række systematiske arbejdsformer og strategier og en inkluderende praksis. Rapporten viser, at der er fokus på inklusion, men kortlægningen indikerer samtidig, at eksklusion er et udbredt fænomen i dagtilbuddene (EVA 2014).

Som afsæt for udpegning af indikatorer for inklusion i et konkret forsknings- og udviklingsprojekt i Vordingborg kommune (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015) er ovennævnte kortlægninger og reviews screenet og analyseret inden for en afgrænset ramme i forhold til tre dimensioner, som foreslået af Booth & Ainscow (2002):

### 1. Inkluderende dagtilbudskultur.

### 2. Inkluderende strategier.

### 3. Inkluderende praksis.

#### Inkluderende dagtilbudskultur

I et interaktionistisk perspektiv viser forskningen betydningen af pædagogiske kvaliteter, så som et rigt læringsmiljø, børn og forældres medvirken, gode samspil og kvalitet i relationerne samt en inkluderende praksis (Bronfenbrenner & Morris 2006; Sylva et al 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009).

Inklusion handler i interaktionistisk perspektiv om medvirken, samspil og relationer (Bronfenbrenner 1979; Sheridan

2009; Kornerup & Næsby 2014; Næsby 2015). Det vil sige, hvordan fællesskaberne i og uden for dagtilbuddet skaber rum for forskellige muligheder for samspil og danner grundlag for børns medvirken. Det betyder, at både den såkaldte objektivistiske tilgang, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika, og den relativistiske tilgang, hvor den subjektive oplevelse af inklusion er udgangspunktet, skal medregnes (Siraj-Blatchford & Wong 1999; Sheridan 2012). De mere objektive kriterier er de strukturelle forhold og betingelser for organisering af dagtilbudsområdet, så som de økonomiske og politisk-ideologiske rammer, men det drejer sig også om etiske perspektiver, som de fx udtrykkes i konventioner om børns rettigheder og i demokratiteoretiske tanker om grænserne for, hvad børn skal have indflydelse på og udsættes for (Biesta 2007).

Det relative perspektiv handler bl.a. om, hvorvidt børn inddrages i dagligdagens gøremål i et dagtilbud, hvorvidt børnene værdsættes hver især og hvordan det finder sted. Det er et spørgsmål om pædagogernes børnesyn, deres lærings- og udviklingssyn og måden, hvorpå pædagogerne udfolder dette gennem begrundelser for, planlægning og gennemførelse af pædagogiske processer. Inklusion er i pædagogisk perspektiv rettet mod børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden, dvs. opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.

I dagtilbudsloven (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015) hedder det i paragraf 1 stk. 1 bl.a.; at formålet er at fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, og i stk. 3; at forebygge negativ social arv og eksklusion. Og i paragraf 7 om formålet med dagtilbud hedder det videre, at "børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring"<sup>2</sup>. Opgaven er altså i traditionel forstand, at tilbyde børn et pædagogisk miljø, at skabe et lærings- og udviklingsrum, der fremmer inklusion ved at forebygge eksklusion. I dagtilbudsloven sættes de nationale standarder for børnenes kompetenceudvikling gennem paragraf 8 om den pædagogiske læreplan.

2. Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2013, 2015): *Dagtilbudsloven*. LBK nr 1240 af 29/10/2013 (historisk). LBK nr 167 af 20/02/2015 (Gældende)

Dagtilbudsloven uddyber, at dette skal ske gennem samarbejde med forældre, skole og fritidstilbud og gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati ved at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund. Men inklusion skal også tage udgangspunkt i barnet, dvs. at børn skal have mulighed for at udfolde sig gennem leg og aktivitet på egne initiativer og præmisser (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012, Rapport nr. 2).

Som forskningen viser, handler *høj kvalitet* om, at pædagogerne møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser, og at de forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og er læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Næsby 2014b). Pædagogerne skal tage stilling til hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns inklusion, læring og udvikling samtidig med, at de kan gribe nuet, dvs. spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al 2009, 244).

På denne baggrund kan vi formulere nogle generelle indikatorer for en inkluderende dagtilbudskultur:

- **Læringsmiljøet præges af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene.**
- **Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene.**
- **Der arbejdes med varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer.**
- **Læringsmiljøet er rigt på materialer, stimuli og udfordringer.**
- **Der er opmærksomhed på alle børns ret til gode samspil, læring og medvirken i fællesskaber og opmærksomhed på eventuelle eksklusionsmekanismer.**

### Inkluderende strategier

Kortlægningen af børnehavens betydning for børns udvikling (EVA 2014) viser, at det er en udbredt praksis i dagtilbuddene at have fokus på regler for samvær, at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med og at støtte børn til at komme med i lege. Det er også en udbredt praksis at give børn med særlige behov mulighed for at deltage i lege og aktiviteter med de øvrige børn og at tilbyde dem meningsfulde aktiviteter.

Traditionelt har pædagoger ifølge danske og norske undersøgelser lagt vægt på børns individuelle valg og mindre vægt på børnenes indflydelse og deltagelse i fællesskaber (Bratterud, Sandseter & Seland 2012). Set i dette lys "er børns medvirken central og det kan antages at have betydning for deres trivsel" (Bratterud, Sandseter & Seland 2012, 6). Børns medvirken i hverdagen i dagtilbuddet bygger på pædagogerne lydhørhed over for børnenes ønsker og behov, og hvor meget pædagogerne giver børnene indflydelse.

**"Medvirken er baseret på et syn på børn som aktive, ligeværdige subjekter, og dette indebærer at børnehavens ansatte må tilrettelægge praksis så alle børn oplever at blive set, at deres stemme bliver hørt og deres mening bliver tillagt værdi"**

(Bratterud, Sandseter & Seland 2012, 7).

Resultaterne af undersøgelser af førskole-institutioner i det store engelske EPPE<sup>3</sup> projekt viser, at den pædagogiske kvalitet er højest, hvor der er mest uddannet personale, hvor det uddannede personale deltager i efter- og videreuddannelse og andre former for vidensdeling og inddrager forældrene i beslutninger om mål og værdier (Sylva et al 2010). I kortlægningen (EVA 2014) peges der tilsvarende på både forudsætninger for og systematisk arbejde med strategier for, hvordan pædagogerne bedst muligt fremmer inklusionsarbejdet.

**KVALITET**

3. *The Effective Provision of Preschool Education Project.* Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project.* London. Routledge/ Taylor & Francis.

- Deltagelse i kompetenceudvikling, bred viden om og redskaber til inklusionsarbejdet.
- Systematisk arbejde med vurdering af risiko for eksklusion.
- Inklusion som fast punkt på møder.
- Benyttelse af redskaber til vurderingen af inklusionsarbejdet.
- Adgang til fagpersoner med særlig viden om inklusion.
- Inddragelse af forældrene i inklusionsarbejdet.
- At have et skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet fx for at drøfte det med kollegaer, tværfagligt og med forældre.
- Støtte fra ledelsen.
- Kollegial sparring og feedback.

### Inkluderende praksis

Indikatorerne for inkluderende pædagogik i den almene praksis er i EVA's kortlægning snævert afgrænset til regler for samvær, forskellige legerelationer og støtte til at komme med i lege. "Vi har fokus på at lære børnene regler for samvær, fx at få ordet efter tur og lytte til hinanden. Vi har fokus på at give børnene mulighed for at lege med børn, de ellers ikke leger med, fx når vi sammensætter grupper", og "Vi har fokus på at støtte et barn, der er lidt uden for gruppen, til at komme med i legen" (EVA 2014, 69-70).

På baggrund af arbejdet med inklusion i regi af CSIE<sup>4</sup> (fx Booth & Ainscow 2002) peger kortlægningen på, at dagtilbud, der i den pædagogiske praksis har fokus på arbejdet med inklusion, er kendetegnet ved, at;

- inklusion er beskrevet som en fælles opgave for hele institutionen.
- Pædagogikken afspejler den konkrete børnegruppe.
- Det faglige fokus er på relationerne mellem barnet og den sociale kontekst.
- Børnene har udviklet et socialt ansvar.
- Det tværfaglige samarbejde er formaliseret.
- Special- og almenpædagogikken er integreret.
- Der er udviklet procedurer for samarbejde med forældre.
- Der er dialog med lokalsamfund og omverden (EVA 2014)<sup>5</sup>.

På baggrund af kvalitets- og inklusionsforskningen er der af Engsig, Næsby og Qvortrup (2015) udviklet en inklusionsmatrix (se figur 1), hvor de registrerede udsagn om inklusion fra pædagogerne er oplistet og vævet sammen med en operationalisering af kvalitetskriterierne for inklusion i dagtilbud (Engsig, Næsby & Qvortrup 2015, 150). Udsagnene rummer eksempler på kendetegn for høj kvalitet og for arbejdet med medvirken, innovation, relation, læring og inklusion.

### Indikatorer på inklusion i dagtilbud –operationalisering

På tværs af de generelle indikatorer for en inkluderende praksis kan der udpeges en række indikatorer, der formuleres og operationaliseres, så de kan forstås som tegn, der påviser god inkluderende praksis. Det vil sige, at for at gøre de (inter-)nationale standarder og de lokale kvalitetsmål håndterbare så der kan arbejdes med dem i praksis, kan de indskrives med konkrete formuleringer i et skema. Det muliggør, at de i skemaform kan fungere som selvevaluering, som observationsguide, hvor kollegaer observerer hinandens praksis, som diskussionsoplæg og som baggrund for løbende dialog og evaluering. Det muliggør også, at vi kan kombinere de internationale kvalitetsstandarder, som forskningskortlægningerne har produceret med de observerede lokale og kulturelt betingede udtryk for kvalitet, fx hvad dansk pædagogisk forskning og pædagogisk praksis viser er udtryk for høj pædagogisk kvalitet, og hvad observationer eller rating scales viser, der faktisk foregår i praksis.

4. Centre for Studies on Inclusive Education

5. De punkter EVA her henviser til kan ses i "Inkluderingshåndbogen", BUPL, [http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJWF/\\$file/inkluderingshaandbogen\\_07.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQJWF/$file/inkluderingshaandbogen_07.pdf)

Figur 1. Matrix: Tegn på god inklusion

Inklusionsarena	Fysisk inklusion	Social inklusion	Psykisk inklusion
<p><b>Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber</b></p> <p>Der er tydelige mål for aktiviteten i relation til læreplanen, og der sættes mål for det enkelte barn og for gruppen</p> <p>Kreativ aktivitet og æstetiske læreprocesser er værdiskabende og ofte organiseret i projekter eller temaarbejde</p> <p>Aktiviteter foregår inde og ude, på udflugter og med besøgende/gæster fra lokalsamfundet</p> <p>Det undersøges, hvad børnene er optagede af, der spørges ud fra kontekst og læringsmål - nysgerrigt og åbent</p> <p>Der stilles refleksive (innovative og åbne) spørgsmål</p> <p>Der benyttes redskaber/værktøjer til vurdering af inklusion</p>	<p>Pædagogen inddrager børnenes interesser systematisk og reflekterer over processen sammen med børnene</p> <p>Aktiviteterne er afstemt med børnene, og børnene er medbestemmende i valg af aktiviteter og former</p> <p>Der er variation mellem - og i - legegrupper og regelmæssige større fælles projekter</p> <p>Børn og pædagoger udformer regler i fællesskab</p> <p>Aktiviteterne gennemføres i forskellige rum, i og uden for dagtilbuddet</p>	<p>Børnene roser, støtter, opmuntrer og er positive over for andre</p> <p>Børnene tager ordet og/eller engagerer sig i at tale med andre</p> <p>Børnene tager hensyn til andre i handling</p> <p>Børnene inviterer hinanden og de voksne ind i lege og aktiviteter</p> <p>Børnene kan komme med i andres lege og aktiviteter og kommer med forslag og ideer</p> <p>Pædagogerne viser indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer</p>	<p>Børnene lytter til andre og er indfølelse</p> <p>Børnene viser glæde og viser følelser</p> <p>Børnene viser lyst til at være med i leg og aktivitet</p> <p>Børnene samarbejder i planlagte tema/projektarbejder i fokuseret gruppearbejde</p>
<p><b>Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</b></p> <p>Planlagte og spontane interaktioner</p> <p>Højtlesning</p> <p>Måltiderne /samlingsstund</p> <p>Konflikter</p> <p>Overgange mellem aktiviteter</p> <p>Inde/ude</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Pædagogen viser positive følelser</p> <p>Pædagogerne anerkender og roser børnene</p> <p>Pædagogerne skaber fælles opmærksomhed</p> <p>Pædagogerne udvider og forklarer, understøtter børnenes fortællinger</p> <p>Pædagogerne udøver ledelse</p>	<p>Børnene bliver trøstet af de voksne, når de er kede af det</p> <p>Børnene henvender sig til de voksne</p> <p>Pædagogerne lytter til børnene, når de har noget at fortælle, justerer sig og følger initiativ</p> <p>Pædagogerne siger, at børnene er dygtige, når de gør noget godt</p> <p>Pædagogerne fortæller børnene hvad der skal ske</p>	<p>Børnene viser, at de kan lide de voksne</p> <p>Børnene vil gerne have fysisk kontakt</p> <p>Børnene stiller spørgsmål</p> <p>Børnene følger de voksnes ideer</p>
<p><b>Selvorganiserede fællesskaber</b></p> <p>Leg på stuen/rum</p> <p>Puderum</p> <p>Legeplads</p>	<p>Børnene har steder, de kan lege uforstyrret</p>	<p>Børnene tager initiativ til social kontakt på en passende måde</p> <p>Børnene kan komme med i andres leg på en god måde</p>	<p>Børnene er med i leg</p> <p>Børnene kommer med forslag og ideer i leg</p>
<p><b>Barn-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)</b></p> <p>Leg</p> <p>Spil og andre aktiviteter</p>	<p>Børnene inddrager andre</p>	<p>Børnene har en ven</p> <p>Børnene tager hensyn til andre</p> <p>Børnene kommer med forslag og er kreative</p>	<p>Børnene kan lide de andre børn</p> <p>Børnene har nære venner</p> <p>Børnene genkender andres følelser og handler derefter</p>
<p><b>Andre fællesskaber/ aktiviteter</b></p>	<p>Forældrene laver legeaftaler og inviterer hinandens børn på besøg</p>	<p>Børnene er på besøg hos hinanden</p>	<p>Børnene udtrykker glæde over besøg hos hinanden</p>

I skemaet indskrives i venstre kolonne indikatorer, der karakteriserer de aktuelle og afgrænsede inklusionsarenaer (fællesskabsformer). Beskrivelsen af disse fællesskabsformer er empirisk funderet (Næsby og Qvortrup 2014), men er også et udtryk for den inklusionskultur, som forskningen viser i højeste grad skaber høj kvalitet. Rækkerne er et forsøg på at indkredse de dominerende fællesskabsformer, men skemaet kan til eget brug udvides med andre former, fx forældresamarbejde og mere konkrete og afgrænsede aktiviteter, alt efter hvad der ønskes undersøgt. I praksis kan man undersøge konkrete aktiviteter, ude og inde, samlingsstund, musik-æstetiske aktiviteter osv., man kan i fællesskab drøfte dagtilbuddets generelle praksis og man kan undersøge, om der er specifikke børn, der er i fare for eksklusion.

I 2. kolonne er de pædagogiske strategier dominerende. At inkludere alle børn er pædagogens ansvar og opgave. Indikatorerne er udtryk for, hvad forskningen viser har meget stor betydning for børnenes trivsel og inklusion. I første række (formelt ledede) bygger udsagnene på ECERS og på kvalitetsforskningen (refereret ovenfor) i næste række (interpersonelle) bygges på ICDP (Hundeide 2004, Næsby 2014a) og LP-modellen (Næsby 2014b). De næste to rækker bygger igen på kvalitetsforskningen (Næsby 2014b).

I 3. kolonne er kendetegnene for en inkluderende praksis dominerende. Her træder børnene selv tydeligt frem, idet deres forhold til hinanden og til de voksne omkring dem kan karakteriseres efter hvilke initiativer, de tager og hvordan, de agerer socialt i fællesskaberne. Det gælder både, hvad pædagogerne gør og hvilke tegn, børnene selv viser på social inklusion. Endelig udtrykker den 4.kolonne tegn på, hvordan vi kan se, at børnene oplever, de er inkluderede i fællesskaberne.



## Afslutning

Når vi inddrager både den såkaldte objektivistiske tilgang til kvalitet, hvor der opereres med et sæt af målbare karakteristika og den relativistiske tilgang, hvor tegnene på børnenes subjektive oplevelse af kvalitet er udgangspunktet, er skemaet et spejl for en inkluderende kultur med strategier og oplevet praksis. Forskningen viser os, hvad der har stor betydning for børns trivsel, læring og udvikling: God normering, god pædagogisk uddannelse, god organisering, god variation mellem spontane og målstyrede aktiviteter, gode materialer og omgivelser, der stimulerer til at gøre erfaringer, lege og lære. Allerstørst betydning har det dog, hvordan pædagogerne udnytter betingelserne til at skabe gode relationer, inddrage børn og deres familier, skabe læringsmiljøet og en inkluderende kultur og praksis.

Gennem inklusionsmatricen kan pædagoger eller eksterne konsulenter/forskere observere om de tegn på god inklusion, der er forskningsmæssig dækning for, også viser sig i den konkrete praksis. De kan testes gennem selvobservation i en konkret aktivitet af kolleger eller eksterne parter, og de kan drøftes i personalegruppen. Den empiriske test medfører givetvis, at der er indikatorer, det ikke er meningsfuldt at teste, og der kan komme nye til, der bedre udtrykker hensigter med dagtilbudspædagogikken og – politikken, værdier og mål, eller der er indikatorer, der ikke passer i en dansk kontekst. Det vil videre forskning og afprøvning kunne be- eller afkræfte.

Jeg har i artiklen vist, hvordan internationale kvalitetsstandarder kan kombineres med lokale og kulturelt betingede forståelser, og hvordan der samlet med et interaktionistisk perspektiv kan formuleres et sæt af antagelser om en række tegn, indikatorer, der viser, hvordan inklusion som kvalitet faktisk kan vurderes. Det understøtter de professionelle dialoger om kvalitet, som pædagoger og forskere nødvendigvis må føre, hvis vi vil forstå ikke blot hvad kvalitet er, men hvordan vi mere konkret kan begrunde pædagogisk praksis, informeret af forskning og af konkrete data og hvordan vi kan vurdere om noget er bedre end noget andet.

## Litteratur

- Bauchmüller, R.; Gørtz, M. & Rasmussen, A.W.: *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF 2011.
- Biesta, G.: *Democracy, Education and the Question of Inclusion*, *Nordisk Pedagogikk*, 27(1), 2007, 18-29.
- Booth, T. & Ainscow, M.: *Index for Inclusion*. CSIE; UK 2002.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M.: *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen, Rapport 21, Skriftserien fra Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge*. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne 2012.
- Bronfenbrenner, U.: *The Ecology of Human Development*, Cambridge: Harvard University Press 1979.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A.: *The Bioecological Model of Human Development*. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development, Volume one of the Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 2006, 793-828, i Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*, London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, 2012, 201 – 262.
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A-K & Laugesen, L.: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. En forskningsoversigt, 14:23, København: SFI 2014.
- Clifford, R., Reszka, S.S. & Rossbach, H-G.: *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*, Chapel Hill: FPG Child Development Institute 2010.
- Danmarks Evalueringsinstitut: *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*, København: Danmarks evalueringsinstitut (EVA) 2014.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C.J.: *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark*, *International Journal of Inclusive Education*, London: Routledge 2014.
- Engsig, T.T., Næsby, T. & Qvortrup, L.: *Tegn på god inklusion. Evaluering og indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg kommune*, Aalborg: LSP 2015.
- Esping-Andersen, G.: *Childhood Investments and Skill Formation*, *International Tax and Public Finance*, 15(1), 2008, 19-44.
- EU-Kommissionen (2011): *Førskoleundervisning og børnepasningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.
- EU-Kommissionen (2014): *Eurydice Policy Brief, Early Childhood Education and Care*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/Eurydice\\_Policy\\_Brief\\_ECEC\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/Eurydice_Policy_Brief_ECEC_EN.pdf)
- Hargreaves, A. & Fullan, M.: *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press 2012.
- Heckman, J. J.: *Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children*. *Science, New Series*, Vol. 312, No 5782, 2006.
- Hundeide, K.: *Relationsarbejde i institution og skole*, Frederikshavn: Dafolo 2004.
- Kommunernes Landsforening: *Fakta om dagtilbud, fritidshjem, SFO og klub (apr. 14)* [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_67695/cf\\_202/Faktaark\\_for\\_dagtilbud.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_67695/cf_202/Faktaark_for_dagtilbud.PDF)
- Kornerup, I. og Næsby, T.: *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo 2014.
- Laursen, P.F.: *Er Hattie og co. gyldige i Danmark? PAIDEIA 09*, 34 – 41. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo forlag 2015.
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Dagtilbudsloven*. LBK nr. 1240 af 29/10/2013 (Historisk).
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Dagtilbudsloven*. LBK nr. 167 af 20/02/2015 (Gældende).
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold: *Serviceloven*. LBK nr. 1023 af 23/09/2014 (Gældende).
- Mitchell, D.: *What Really Works in Special and Inclusive Education?*, London: Routledge 2014.
- Nielsen, T.K., Sommersel, H.B., Tiftkci, N., Vestergaard, S., Larsen, M.S., Ellegaard, T., Kampmann, J., Moser, Th., Persson, S. & Ploug, N.: *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*, *Clearinghouse Forskningsserien*, 2014:9. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet 2014.
- Næsby, T.: *Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi?*, PAIDEIA 04, 38 – 50, LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo forlag 2012.
- Næsby, T.: *Børns læring – et interaktionistisk perspektiv*, i Kornerup, I. og Næsby, T. (red.): *Pædagogens grundfaglighed*, 96-125, Frederikshavn: Dafolo 2014(a).
- Næsby, T.: *Kvalitet i dagtilbud*, Ph.d.-afhandling, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2014(b).
- Næsby, T.: *Barndom og pædagogisk kvalitet*, i Kornerup, I. & Næsby, T. (red): *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til specialiseringen i dagtilbudspædagogik*, Frederikshavn: Dafolo 2015.
- Næsby, T. & Qvortrup, L.: *Hvad er inklusion, og hvordan leder man det?*, i Ritchie, T. (red.): *De mange veje mod inklusion*. 208-229, Værløse: Billesø og Baltzer 2014.
- Qvortrup, L.: *Inklusion – en definition*, i Næsby, T. (red): *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, Aalborg: UCN Seriehæfte no 5, 2012.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E.: *Barns tidiga lärande*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 2009.
- Sheridan, S.: *Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool*, i *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 197 – 217. London: Taylor & Francis 2007.
- Sheridan, S.: *Discerning Pedagogical Quality i Preschool*, i *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261, London: Routledge 2009.
- Sheridan, S.: *Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen*, i Miller, T., Christensen, B. & Holm-Larsen, S.: *Innovativ evaluering i dagtilbud*, Frederikshavn: Dafolo 2012.
- Siraj-Blatchford, I.: *A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice*, i Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, London: Routledge 2010.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I.: *Defining and Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities*, *Early Years*, 20 (1), 1999, 7-18, i Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*, London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, 2012, 77 – 90.
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds): *Early Childhood Education*. Vol. 1, London: Sage Library of Educational Thought and Practice 2012.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *The Effectiveness of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings From Pre-School to end of Key Stage 1*, Nottingham: DfES Publications 2004.
- Sylva, K.: *Quality in Early Childhood Settings 2009*, i Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*, London. Routledge/ Taylor & Francis 2010.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.: *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*, London. Routledge/ Taylor & Francis 2010.

Niels Borch Rasmussen

Ph.D.-studerende  
Institut for Statskundskab  
Københavns Universitet og  
Institut for Ledelse og Forvaltning

# “Sikker viden”

som princip for styring  
af folkeskolen





**Tendenser som evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering ændrer måden, den offentlige sektor styres på. Disse tendenser har fælles forankring i en forestilling om, at "sikker viden" skal være ledetråd for udvikling af velfærdsydelser. "Sikker viden" introduceres i artiklen som et nyt styringsprincip i den offentlige sektor, som er forskelligt fra mål og resultater, der i årtier har været det dominerende styringsprincip. Ved at undersøge den nye folkeskolereform og undervisningsmetoder knyttet til reformens læringsmål vises, hvordan "sikker viden" er blevet et grundlæggende styringsprincip i folkeskolen. I organiseringen af "sikker viden" spiller læringsvejledere en central rolle for at implementere nye undervisningsmetoder, som er knyttet til folkeskolereformens læringsmål. Læringsvejlederen træder således frem i en ny rolle i folkeskolernes organisation. Det diskuteres, hvilken betydning læringsve lederen kan have for relationen mellem lærere og ledelse.**

Evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering er relativt nye fænomener i dansk forvaltning, som i det seneste årti har fået stigende indflydelse på, hvordan velfærdsydelser udvikles. Disse tendenser introducerer samtidig et nyt princip for styring, i artiklen kaldet "sikker viden", som er forskellig fra den styring, der har domineret den offentlige sektor siden 1990'erne. Som det behandles i artiklen, knytter "sikker viden" an til videnskabelig metode som det styrende princip for udvikling og kvalitetssikring af velfærdsydelser.

Folkeskolen er et forvaltningsområde, som i særlig grad er præget af evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering. Det overordnede formål med artiklen er at anvende "sikker viden" som begreb til at diskutere betydningen af folkeskolereformen fra 2014 i forhold til folkeskolernes praksis. Dette gøres ved at fokusere på to aspekter af praksis; dels i forhold til de som følge af reformen anvendte undervisningsmetoder, og dels hvordan reformen ændrer ved organiseringen i folkeskolen, hvor læringsvejledere får til opgave at udbrede denne undervisningsmetode. Artiklen er struktureret i fire afsnit. Første afsnit redegør for "sik-

ker viden", og hvordan dette styringsprincip introducerer en ny måde at styre på i dansk forvaltning. I andet afsnit anvendes "sikker viden" til at undersøge styringstænkningen i folkeskolereformen 2014. Tredje afsnit undersøger, hvordan udmøntningen af folkeskolereformen bevirker, at læringsvejledere opstår som en ny rolle i folkeskolens organisation. I fjerde afsnit diskuteres "sikker viden" som styringsprincip i forhold til fagprofessionelles autonomi, samt hvilken betydning læringsvejlederen kan få i relationen mellem ledelse og lærere.

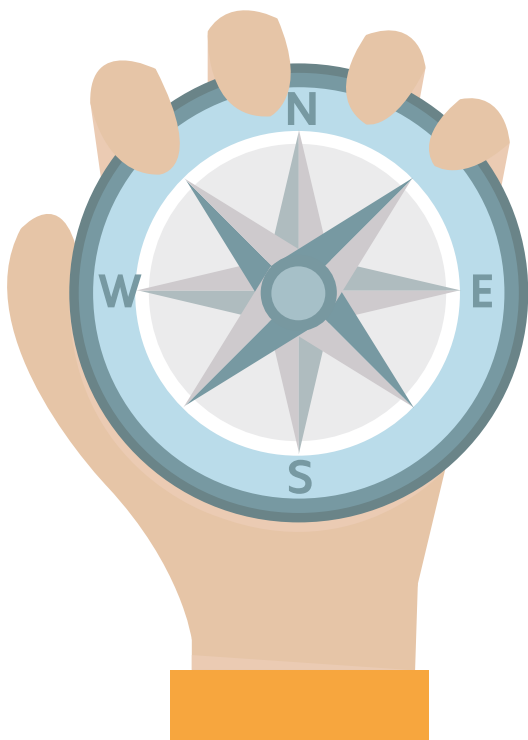
Før der tages hul på en redegørelse af "sikker viden" som styringsprincip, er det nødvendigt at gøre ophold ved princippet bag mål- og resultatstyring, som har været og stadig er definerende for styringen af den offentlige sektor. Mål- og resultatstyring har siden 1990'erne spillet en afgørende rolle for styringen af den offentlige sektor (Frølich Brødsgaard, Gjørting et al. 2015). Ideen bag mål- og resultatstyring er at opstille indikatorer, som dels gør det muligt at sammenligne velfærdsorganisationer på tværs af en sektor og dels informere den lokale ledelse om kvalitet og målopfyldelsen. Princippet bag mål- og resultatstyring er funderet i principal-agent teorien, der adskiller det kontrollerende og det udøvende led i forvaltningen. Mens der styres på mål og resultater, har velfærdsorganisationerne selvbestemmelse over midlerne til at nå målene (Grøn, Hansen et al. 2014). Erfaringerne med mål- og resultatstyring viser et spændingsforhold mellem det politisk-administrative niveau og fagprofessionelle i forvaltningens udøvende led, der handler om mængden af dokumentation og målstyring. Hensynet til kontrol fra styringssiden står på den måde i modsætning til fagprofessionelles ønske om selvbestemmelse eller autonomi i arbejdet med målgruppen. Dette spændingsforhold har resulteret i modstand og konflikt i relationen mellem ledelse og fagprofessionelle i velfærdsorganisationer på tværs af den offentlige sektor. Debatten om mål og resultater har således handlet om, hvordan kontrol og autonomi som to modstridende hensyn kan balanceres mest hensigtsmæssigt (Kristiansen 2014).

### **"Sikker viden" som styringsprincip**

Det er vel beskrevet, at den offentlige sektor i de seneste årtier er ramt af en evalueringsbølge (Vedung 2010, Hansen 2013). Den følgende beskrivelse af evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering skal betragtes som en del af denne bølge, der i stigende grad præger dansk forvaltning. I afsnittet argumenteres for, at evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering med fælles forankring i "sikker viden" kan forstås som et styringsprincip, der er forskelligt fra mål- og resultatstyring.

### Evidensbaseret praksis

Evidensbaseret praksis (EBP) bygger på forestillingen om at basere velfærdsydelse på forskningsbaseret viden om, hvad der udløser den største effekt. Tankegangen udspringer af sundhedsvidenskaberne, men har siden årtusindeskiftet spredt sig til andre velfærdsområder som uddannelse og socialt arbejde. Begrebet evidens henviser til forskning, som påviser en dokumenteret effekt af en given intervention (Foss Hansen 2006). Udgangspunktet for EBP er et evidenshierarki, hvor kontrollerede forsøg betragtes som mest sikker viden, mens forløbsundersøgelser og i sidste ende casestudier med kvalitative elementer har ringere grad af evidens (Hansen & Rieper 2009). Den mest anvendte metode til at sikre evidens er systematiske review, som samler og opvejer eksisterende forskning om et givent evalueringsspørgsmål (Hansen & Rieper 2009, Borgnakke 2015). Om udviklingen af EBP bør det nævnes, at der er en tendens til at løsne op i evidensforståelsen, således at der i stedet tales om evidensinformeret praksis (Krejsler 2011, Dyssegaard & Larsen 2013). Dermed er der en stigende accept af, at forskning "længere nede" ad evidenshierarkiet kan informere professionel praksis og give fleksibilitet i forhold til, hvordan praktikere kan tilpasse forskningsbaseret viden til en bestemt kontekst. Centralt i denne sammenhæng er, at EBP introducerer en målsætning om at den offentlige sektor i højere grad skal orientere sig mod forskningen. Således har EBP den betydning, at både det politisk-administrative system og fagprofessionelle i højere grad søger viden og løsninger i forskningsverdenen til at udvikle velfærdsydelser (Krejsler 2011, Hansen 2013).



### Løbende faglig evaluering

Den anden tendens, som fremhæves i denne artikel, vedrører organisationers interne brug af evaluering i arbejdet med at udvikle velfærdsydelser. Det, som i artiklen kaldes løbende faglig evaluering (LFE), er, når fagprofessionelle anvender systematisk evaluering som arbejdsmetode til at udvikle egen faglighed og kvaliteten af velfærdsydelser. Fænomenet er ikke formuleret i et egentligt koncept, som tilfældet er med EBP, men i praksis er der flere eksempler på, at fagprofessionelle indoptager evaluering i deres faglige metode (Dinesen 2014). LFE fremhæves i artiklen som en sammensat evalueringspraksis, der karakteriseres ved træk fra tre velkendte evalueringsformer; nemlig *selvevaluering*, *mål- og resultatstyring* og *realistisk evaluering*.

Med *selvevaluering* rettes opmærksomheden på en tradition for evaluering i flere fagprofessioner. Selvevaluering har et formativt sigte, hvor fagprofessionelle reflekterer over egen praksis. Selvevaluering er typisk praktiseret i dialogform mellem faglige kolleger og indebærer ikke nødvendigvis systematisk dokumentation eller fokus på effekten af indsatsen (Bjørnholt, Andersen et al. 2008). Med løbende forstås, at evaluering ikke afsluttes, men er et kontinuerligt forløb af dokumentation og analyse. I slutningen af nulserne blev effektmålinger et fokus i brugen af *mål- og resultatstyring* i den offentlige sektor (Kristiansen 2015). Tanken med effektmål er at opstille indikatorer til at undersøge virkningen af indsatsen. I en vekselvirkning mellem analyse og dataindsamling skal både ledere og medarbejdere udvikle velfærdsydelsen i forhold til, hvad der virker bedst (Ejler, Seiding et al. 2008). I litteraturen om mål- og resultatstyring er det imidlertid påpeget, at det er vanskeligt at måle effekten, da det kræver en nærmere analyse af sammenhængen mellem indsats og resultater (Kristiansen 2014).

*Realistisk- eller virkningsevaluering* er derimod en evalueringsmodel, som er rettet mod en nærmere undersøgelse af effektspørgsmålet ved at spørge til, "hvad der virker for hvem og på hvilke betingelser" på enkeltcase niveau (Dahler-Larsen & Krogstrup, Pawson & Tilley 1997, Evalueringinstitut 2008). Formålet med realistisk evaluering er at stille skarpt på de mekanismer, der udløser indsatsens effekt og hvilke betingelser, der bremser eller fremmer denne mekanisme. Virkningsevaluering er responsiv og teoribaseret i den forstand, at evaluator samarbejder med fagprofessionelle om hvilke antagelser, der ligger til grund for indsatsens metode, og evaluator udarbejder derefter en programteori til at teste indsatsen i et afsluttet evalueringsforløb.

LFE er således sammensat af træk fra selvevaluering, effektmåling og realistisk evaluering. Der er flere eksempler på, at der i professioner udvikles metoder eller evalueringskoncepter, som i varierende grad indeholder træk fra de tre nævnte evalueringsformer (Mølgaard 2006, Danielsen 2010). Det centrale for LFE er, at fagprofessionelle anvender evaluering som en planlagt og systematisk arbejdsmetode, som løbende dokumenterer indsatsens aktiviteter og målopfyldelse. I LFE er der således en forestilling om, at man kan udvikle velfærdsydelse ved at foretage empiriske test af antagelser, som ligger til grund for indsatsen. Hvis en antagelse ikke viser sig at gøre sig gældende i praksis, vil indsatsen blive justeret og testet igen. En sådan praksis stiller krav til fagprofessionelles kompetencer til at evaluere. Et voksende interesseområde i evaluering feltet handler om, hvordan man opbygger kapacitet til at evaluere i organisation (Preskill & Russ-Eft 2004, Hansen 2014), eller det man i en dansk uddannelsessammenhæng kalder evalueringens kultur (Dahler-Larsen 2006).

#### *Det komplementære i EBP og LFE*

Selvom EBP og LFE har afsæt i hhv. top-down og bottom-up styrede processer, er der tale om fælles forankring i det, "der virker" som ledetråd for at udvikle velfærdsydelser. Evert Vedung beskriver den grundlæggende idé bag evaluering, som har haft indflydelse på offentlig forvaltning siden 1960'erne:

**"If you carefully examine and assess the results of what you have done and the paths toward them, you will be better able to orient forward. Good intentions, increased funding and exciting visions are not enough; it is real results that count"**

(Vedung 2010, 265).

Man kan altså sige, at både EBP og LFE bygger på videnskabelig metode i den forstand, at valide empiriske test skal udgøre vidensgrundlaget for velfærdsydelser. Fælles for begge tendenser er således, at de hviler på en antagelse om, hvad der i denne artikel kaldes "sikker viden", nemlig, at viden om det "der virker" er tilgængelig og mulig at bringe i anvendelse.

Med fælles forankring i "sikker viden" er EBP og LFE samtidig tendenser i den offentlige sektor, som komplimenterer hinanden. EBP er rettet mod at omsætte forskningsbaseret viden om, hvad der virker til praksis, mens LFE tester meto-

der, som anvendes i praksis, og tilpasser dem til konteksten. EBP og LFE kan derfor forstås som en konstellation, der forbinder forskning, det politisk-administrative system og professioner gennem en forestilling om "sikker viden".

Denne orientering mod det "der virker" indebærer samtidig, at "sikker viden" kan betragtes som et styrende princip for den offentlige sektor. I forvaltningslitteraturen er styringsdimensionen af EBP fremhævet. Hanne Foss Hansen (2013) karakteriserer EBP som en styringslogik, der fører kontrol med professionel praksis, mens Evert Vedung (2010) lægger vægt på, at der med EBP styres på midler frem for mål. Med afsæt i en sådan karakteristik kan LFE tilføjes som en organisatorisk dimension, således at "sikker viden" både omfatter tilrettelæggelse og evaluering af professionel praksis.

"Sikker viden" som styringsprincip er således væsensforskellig fra princippet bag mål- og resultatstyring. Mens principal-agent teorien styrer ved at definere den opgave, som skal udføres, er "sikker viden" fokuseret på, *hvordan* opgaven udføres, hvilket kan udlægges som et skift fra at styre efter målet til at styre efter midlet. Kontrolfunktionen i "sikker viden" handler derfor ikke om graden af målopfyldelse, men om selve den fagprofessionelle praksis.

At styre efter "sikker viden" nødvendiggør samtidig en organisering, som understøtter, at viden kan hentes ind, omsættes i praksis og evalueres løbende i organisationen. For at kunne diskutere styringsprincippet nærmere er det nødvendigt at anskueliggøre, hvordan "sikker viden" udfolder sig i en række organiserende principper. I artiklen inddrages nu folkeskolen, hvor EBP og LFE i disse år gør sig gældende på både politisk-administrativt og organisatorisk niveau.

#### **Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen**

Folkeskoleområdet er i høj grad kendetegnet ved spændinger mellem fagprofessionelle og det politisk-administrative system, som ikke mindst blev forstærket af lockouten i 2013 efterfulgt af regeringens indgreb i overenskomstforhandlingerne. Artiklen har dog særligt fokus på de styringsværktøjer, som identificeres i folkeskolereformerne i 2007 og 2013. En sammenligning af folkeskolereformens bekendtgørelser i 2007 og 2014 giver et billede af, hvordan brugen af mål- og resultatstyring har udviklet sig fra en bred vifte af mål til i 2014 at fokusere på færre, men mere forpligtende mål (Undervisningsministeriet 2007 & 2014). Denne udvikling følger en generel tendens i mål- og resultatstyring, hvor balancen mellem kontrol og autonomi de seneste år er tippet mod sidstnævnte, hvilket også antydes i reformen, hvor "tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gen-

nem respekt for professionel viden og praksis" (Undervisningsministeriet 2014, Kristiansen 2015).

I stedet for en bred vifte af kvalitetsmål, som reformen i 2007 var kendetegnet ved, er der tegn på, at princippet om "sikker viden" har sat et mærke i reformen fra 2013. Det betones, at lærere "kan inddrage den nyeste viden om, hvordan undervisning og læring skal gennemføres" og samtidig arbejde med "løbende og systematisk evaluering" (Undervisningsministeriet 2014). Formuleringerne i reformen er ganske løse og giver ikke et billede af hvilken form for viden og evaluering, der skal præge folkeskolen. En nærmere forståelse for meningen bag disse formuleringer findes derimod i Undervisningsministeriets senere udmøntning af reformen.

Fra skoleåret 2015-2016 træder de forenklede fælles mål i kraft, som består af færdigheds-, videns og kompetencemål for elevers læring fordelt på klassetrin og fag. Undervisningsministeriet begrundet lanceringen af de forenklede fælles mål i forskningen således: "Baggrunden for ændringen af de Fælles Mål er, at vi fra international forskning ved, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring" (Undervisningsministeriet 2014). Som citatet antyder, er de forenklede fælles mål tænkt sammen med en undervisningsmetode, hvor lærere arbejder indgående med evaluering og feedback fra eleverne. Denne metode kaldes læringsmålstyret undervisning og er som sådan ikke et lovkrav, men en metode som Undervisningsministeriet har udviklet til at arbejde med de forenklede fælles mål (Sørensen 2015).

Læringsmålstyret undervisning er et didaktisk undervisningskoncept, der er rettet mod at nedbryde folkeskolens fælles mål i en undervisningsstrategi. Læringsmålstyret undervisning er samtidig en cyklisk proces og består af en planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfase. Tanken er, at læringsmålstyret undervisning skal være integreret i lærerens undervisningspraksis og et redskab til at arbejde systematisk med at dokumentere og evaluere undervisningen. De fælles mål for folkeskolen nedbrydes i læringsmål for den enkelte klasse og elev, og målene operationaliseres ved at formulere en strategi for, hvordan eleven når læringsmålet ved afslutningen af det planlagte forløb. I planlægningsfasen har læreren samtidig udarbejdet en metode for, hvordan elevens progression frem mod læringsmålet kan evalueres (Undervisningsministeriet 2014).

Læringsmålstyret undervisning er et eksempel på, at fagprofessionelle anvender evaluering som metode til at udvik-

le egen faglighed og den evalueringspraksis, som i artiklen kaldes LFE. Læringsmålstyret undervisning markerer samtidig et brud med en tradition i folkeskolen for, at læreren har selvbestemmelse over egen undervisningsmetode (Ekholm & Mortimore 2004). Der kan især peges på to former for kompetencer, der er centrale i brugen af læringsmålstyret undervisning. For det første stiller læringsmålstyret undervisning krav til lærerens evne til at foretage evalueringer. Læreren skal være i stand til at udvikle et evalueringsdesign, indsamle og behandle data samt foretage løbende dokumentation af elevers læring. For det andet skal læreren kunne vidensdele i et tættere samarbejde på tværs af organisationen.

**"Forskningsresultater viser, at udviklingen af disse centrale kompetencer og anvendelse af dem til udvikling af undervisningen kan styrkes væsentligt gennem gensidig kollegial støtte, teamsamarbejde og udvikling af professionelle læringsfællesskaber"**

(Undervisningsministeriet 2014).

I den forstand er lærere, som arbejder med læringsmålstyret undervisning, i højere grad vendt mod organisationen, end hvad der tidligere har kendetegnet lærergeneringen.

#### *Organisering af læringsmålstyret undervisning*

Orienteringen mod at dele og teste viden kræver samtidig organisatorisk understøttelse. Spørgsmålet er derfor hvilke organiserende principper, der gør sig gældende for skoler, som satser på læringsmålstyret undervisning. Undervisningsministeriets og AP Møller Fondens udviklingsprojekter kan i denne forbindelse tjene som indgang til at forstå den organisatoriske dimension af læringsmålstyret undervisning.

Et gennemgående træk ved skoler, som satser på læringsmålstyret undervisning, er at uddanne læringsvejledere (også kaldet ressourcepersoner) blandt skolens lærere. Læringsvejledere er organiseret i skolens pædagogiske læringscenter, som af en bekendtgørelse fra 2014 skal "sætte forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen" og "understøtte det undervisende personales planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning" (Undervisningsministeriet 2014). I tråd med formålet med de pædagogiske læringscentre har læringsvejlederen en dobbelt

funktion i organisationen. Dels skal læringsvejledere tilegne sig forskningsbaseret viden om læring og dels støtte skolens øvrige lærere i at arbejde med læringsmålstyret undervisning. Læringsvejlederen står derfor som omdrejningspunkt for organiseringen af "sikker viden" med ansvar for både at hente ny viden ind i organisationen, som er tankegangen i EBP, og for at fremme LFE blandt de resterende lærere (Undervisningsministeriet 2014).

Læringsvejlederen er et udtryk for, at der med organiseringen omkring "sikker viden" opstår en ny rolle i organisationen, der falder uden for en traditionel opdeling af et styrings- og et professionsudøvende niveau. Denne nye rolle indebærer samtidig, at der sker en differentiering i lærerprofessionen. Som fagprofessionel gruppe har lærere ikke længere ens opgaver, da læringsvejledere påtager sig et ansvar for at facilitere øvrige læreres praksis.

## Diskussion

Som vist med begrebet "sikker viden" indebærer folkeskolereformen og dens udmøntning en markant anderledes måde at styre folkeskolen på. Eftersom læringsmålstyret undervisning introduceres i folkeskolen i disse år, lader implikationerne af dette nye styringsprincip vente på sig. De kommende år vil derfor vise, hvilken betydning læringsmålstyret undervisning har for relationen mellem styringsledet og det professionsudøvende led. Formålet med diskussionen er at kvalificere to problemstillinger om folkeskolen i et styringsperspektiv, der kan blive centrale i de kommende år. Først diskuteres hvordan begrebet autonomi kan forstås i sammenhæng med "sikker viden" som styringsprincip og derefter læringsvejlederens betydning for relationen mellem ledelse og lærere i folkeskolens organisation.

Fra slutningen af nullerne sås tegn på, at Undervisningsministeriet udtrykte eksplicit, hvad det vil sige at være en god lærer (Pors 2009). Som normskabende aktør for læreres professionsudøvelse afveg Undervisningsministeriet dermed fra princippet i mål- og resultatstyring, der bygger på adskillelse mellem mål og middel. Som denne artikel peger på, er denne afvigelse blevet mere markant i udmøntningen af folkeskolereformen fra 2014. Kontrolformen i læringsmålstyret undervisning handler således ikke om graden af målopfyldelse, men om den løbende dokumentation, som giver mulighed for at kontrollere selve fagligheden i opgavevaretagelsen. Spørgsmålet er herefter, hvordan man kan forstå autonomi i en styringsrelation, hvor lærere ikke længere har selvbestemmelse over undervisningsmetoden. Et ord som "selvstændighed" i arbejdet med at tilrettelægge evalueringer og hente ny viden ind synes at være en mere passende

betegnelse. Det skal her bemærkes, at "sikker viden" som styringsprincip ikke overtager, men blander sig med den eksisterende mål- og resultatstyring, som fortsat har et fast greb om styringen af folkeskolen. Der er snarere tale om, at reformens mål om at styrke professionel viden og praksis ikke betyder, at lærerne får mere selvbestemmelse, men at der derimod er et andet styringsprincip på spil, som sætter "respekt for professionel viden og praksis" i et nyt lys (Undervisningsministeriet 2014).

Med et nyt styringsprincip i folkeskolen er spørgsmålet herefter, hvordan relationen mellem ledelse og lærere vil tegne sig i fremtiden. Rollen som læringsvejleder er her interessant, som omdrejningspunkt for organiseringen af "sikker viden". I 2009 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport om læsevejledere i folkeskolen, som skulle fremme en særlig metode i danskundervisningen. Rapporten fandt, at læsevejlederen var fanget i en loyalitetskonflikt mellem ledelsen på den ene side og de øvrige lærere på den anden. Rapportens konklusion kan bruges som udgangspunkt for at diskutere de styringsmæssige implikationer af læringsmålstyret undervisning.

I relationen til de resterende lærere har læringsvejlederen til opgave at mobilisere opbakning til læringsmålstyret undervisning. Hvis det ikke lykkes at få opbakning til læringsmålstyret undervisning blandt de resterende lærere, kan det resultere i en splittelse i lærergruppen. Stridspunktet for denne splittelse kan blive hvilke undervisningsmetoder, som er realistiske ud fra de ressourcer, der er til rådighed. Med læringsvejledere, der har påtaget sig et ledelsesansvar, kan man derfor forestille sig, at spændingen mellem fagprofessionelle og ledelse forskydes til læringsvejledere og de øvrige lærere.

Samtidig står læringsvejledere i en ny relation til ledelsen, der åbner for forandring i styringsrelationen. Med vægt på læreres faglige metode rummer "sikker viden" som styringsprincip et potentiale til, at læringsvejlederen kan give modspil til ledelsen med udgangspunkt i egen faglighed. Eksempelvis kan læringsvejlederen - med henvisning til forskningen - argumentere for mere tid og flere ressourcer til lærergruppen for at kunne lykkes med læringsmålstyret undervisning. Med "sikker viden" får læringsvejlederen tildelt en stemme, der kan problematisere ledelsen på en legitim måde. Dermed opstår et forhandlingsrum i relationen mellem ledelse og læringsvejledere, hvor henvisning til eksisterende forskning er den legitime måde at fremføre et argument. Et sådant forhandlingsrum har potentiale til at skabe en konstruktiv relation mellem lærere og ledelse,

der er karakteriseret ved samskabende udviklingsprocesser. "Sikker viden" som styringsprincip har således potentiale til at an vise en retning væk fra den modstand, der i flere tilfælde har afkoblet det udøvende led i den offentlige sektor. Der er således brug for mere viden om, hvad det er for en organisatorisk rolle, som læringsvejlederen træder ind i og hvilke relationer, der dannes med de øvrige lærere og skolens ledelse.

### Opsamling

Mål- og resultatstyring har siden 1990'erne været det dominerende styringsredskab i den offentlige sektor. Ideen er at opstille mål for indsatsen og overlade valg af faglige metoder til velfærdsorganisationen og fagprofessionelle. Et nyt styringsprincip, der i artiklen kaldes "sikker viden", blander sig imidlertid med styringsprincippet bag mål- og resultatstyring. EBP og LFE er tendenser i den offentlige sektor, der bygger tanken om, at "sikker viden" skal være ledetråd for udvikling af velfærdsydelse. "Sikker viden" som styringsprincip er forankret i videnskabelig metode i den forstand, at valide empiriske test skal været grundlaget for udvikling af velfærdsydelse.

Folkeskolen er et velfærdsområde, som i disse tider er influeret af "sikker viden" som styringsprincip. Med henvisning til forskningen er læringsmålstyret undervisning lanceret som den metode, som har den største effekt. Undervisningsmetoden bygger på, at lærere skal foretage løbende evalueringer af elevers progression ved at opstille mål for læring, der er knyttet til de forenklede fælles mål.

Med læringsmålstyret undervisning ses en udvikling i den måde, som folkeskolen styres på. Fra at styre efter målet som kendetegner mål- og resultatsyring, har "sikker viden" som styringsprincip fokus på midlet, dvs. den måde lærere forbereder, gennemfører og evaluerer deres undervisning på.

Læringsvejlederen er central for udbredelsen af brugen af læringsmålstyret undervisning og har til opgave at udbrede arbejdsmetoden blandt de øvrige lærere. Med dette ledelsesansvar optræder læringsvejlederen i en ny rolle i folkeskolen, som både har relation til skolens ledelse og øvrige lærere. I relationen til de øvrige lærere er der risiko for at skabe splittelse i lærergruppen om, hvordan reaktionen på læringsmålstyret undervisning skal være. I forholdet til skolens ledelse har læringsvejlederen mulighed for at give modspil til ledelsen med henvisning til forskning om, hvad "der virker". Rollen som læringsvejleder rummer derfor et potentiale for at skabe et forhandlingsrum mellem ledelse og fagprofessionelle, hvor henvisning til "sikker viden" er det legitime argument.



## Referencer

- Bjørnholt, B., et al.: *Bag kulissen i konstruktionen af kvalitet*, Syddansk Universitetsforlag 2008.
- Borgnakke, K.: *Evidensbevægelsen i spændingsfeltet mellem sikker viden og ikke-viden*, *Ceptra-Striben*, 17, 2015, 22-32.
- Dahler-Larsen, P.: *Evalueringskultur - et begreb bliver til*, Syddansk universitetsforlag 2006.
- Dahler-Larsen, P. og H. Krogstrup K.: *Nye veje i Evaluering, Håndbog i BIKVA-modellen, kompetenseevaluering og virkningsevaluering*, Århus, Danmark, Systime Academic 2003.
- Danielsen, D., Kampman, J., Rasmussen, K.: *At opbygge evaluering i pædagogisk praksis*, Roskilde Universitet 2010.
- Dinesen, M., Kølsen De Wit, C.: *Essensen af innovativ evaluering*, Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S 2014.
- Dyssegaard, C. B. og Larsen, M. S.: *Viden om inklusion*, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet 2013.
- Ejler, N., et al.: *Når måling giver mening*, Jurist-og Økonomforbundets Forlag, København 2008.
- Ekholm, M. og Mortimore, P.: *OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004*, Undervisningsministeriet 2004.
- Evalueringsinstitut, D.: *Viden der forandrer* 2008.
- Foss Hansen, H.: *Evidensbevægelsen: Hvorfra, hvordan og med hvilke konsekvenser?*, *Unge Pædagoger*, 3. juli 2006, 27-34.
- Frølich Brødsgaard, M. L., et al.: *Introduktion: Resultatstyring dengang og i dag: Version 2.0, 3.0, 4.0?*, *Politik* 18(1) 2015.
- Grøn, C. L. H., et al.: *Offentlig styring. Forandringer i krisetider*, Hans Reitzel 2014.
- Hansen, H. F.: *Systemic evaluation governance. New logics in the Development of organisational fields*, *Scandinavian Journal of Public Administration* 16(3), 2013, 47-64.
- Hansen, H. F. og O. Rieper: *The Evidence Movement: The Development and Consequences of Methodologies in Review Practices*, *Evaluation* 15(2), 2009, 141-163.
- Hansen, T., Olesen, K., Rasmussen, N., Trangbæk, L.: *Opbygning af evalueringskapacitet i velfærdsorganisationer*, Institut for Ledelse og Forvaltning, Professionshøjskolen Metropol 2014.
- Krejsler, J. B.: *What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals*, *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(1), 2011, 16-32.
- Kristiansen, M. B.: *Resultatstyring i den offentlige sektor*, Djøf/Jurist-og Økonomforbundet 2014.
- Kristiansen, M. B.: *Kontinuitet og forandring i statens mål- og resultatstyringskoncept*, *Politik* 18(1), 2015, 18-29.
- Mølgaard, H., Klausen, M.: *Evalueringskultur i praksis*, A/S Dafolo 2006.
- Pawson, R. & Tilley, N.: *Realistic evaluation*, Sage 1997.
- Pors, J. G.: *Evaluering indefra - Politisk ledelse af folkeskolen*, *Nyt fra Samfundsvidenskaberne* 2009.
- Preskill, H. & Russ-Eft, D.: *Building evaluation capacity: 72 activities for teaching and training*, Sage Publications 2004.
- Sørensen, L.: *DET ER FULDSTÆNDIG FRIVILLIGT, OM DU VIL LÆRINGSMÅLSTYRE DINE ELEVER!*, folkeskolen.dk 2015.
- Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen*, BEK nr 162 af 22/02/2007.
- Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*, BEK nr 687 af 20/06/2014.
- Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen*, BEK nr 698 af 23/06/2014.
- Undervisningsministeriet: *Den nye Folkeskole - en kort guide til reformen*, 2014.
- Undervisningsministeriet: *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, 2014.
- Vedung, E.: *Four Waves of Evaluation Diffusion*, *Evaluation* 16(3), 2010, 263-277.

Tina Termansen

*Cand.scient.anth,  
Videnskabelig assistent, Antropolog  
Det Nationale Forskningscenter for Velfærd,  
SFI*

Jan Hyld Pejtersen

*Cand.polyt, seniorforsker  
Civilingeniør  
Det Nationale Forskningscenter for Velfærd,  
SFI*



# Misbrugsbehandling til unge

En evaluering af tre behandlingsmodeller



**Vi præsenterer i denne artikel hovedresultaterne fra SFIs evaluering af tre sociale behandlingsmodeller til unge under 18 år med et problematisk forbrug af rusmidler. Projektet blev igangsat af Socialstyrelsen på baggrund af et ønske om at øge vidensgrundlaget vedr. misbrugsbehandling til unge. Artiklen beskriver først formålet med undersøgelsen samt undersøgelsens metoder, hvorefter vi præsenterer resultaterne og diskuterer udfordringerne og perspektiverne i evalueringer af kvaliteten i social misbrugsbehandling.**

### Undersøgelsens baggrund

Der er i dag stor forskel på kommunernes misbrugsbehandling til unge. Udover at typen og kvaliteten er vidt forskellige (Lauridsen, Kronbæk & Lundsberg 2010; Thylstrup, Hesse & Pedersen 2015), er tilbuddene også forankret vidt forskellige steder. Det være sig alt fra voksenområdet, socialpsykiatrien, ungeafdelinger til sundhedsområdet, jobcentre m.m. (Pedersen, Vind & Bækbo 2009; Raahauge 2013). Variationen skyldes dels kommunernes forskellighed, hvad angår størrelse, geografi og befolkningssammensætning, men er også en konsekvens af, at der på ungeområdet er sparsom viden om behandlingernes virkning, da der er foretaget relativt få danske studier på området (Pedersen & Hesse 2012; Hesse & Thylstrup 2015).

For at styrke vidensgrundlaget vedr. misbrugsbehandling til unge, igangsatte Socialstyrelsen projektet "Misbrugsbehandling til unge under 18 år". Formålet var at implementere og afprøve tre behandlingsmodeller målrettet unge under 18 år med et problematisk forbrug af rusmidler. Modellerne er U-turn (udviklet i København), U18 (udviklet i Aarhus) og Multi Systemic Therapy – Substance Abuse (MST-SA, udviklet i USA).

Vi har på SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd – stået for evalueringen, hvis formål har været at undersøge modellernes virkning på de unges rusmiddelforbrug, skoletilknytning, sociale relationer, psykisk helbred og kriminalitet. Fokusområderne er udvalgt med udgangspunkt i modellernes egne fælles definerede mål samt anbefalinger om at anskue misbrugsbehandlings effekter ud fra et helhedsorienteret perspektiv.

### Behandlingsmodellerne

Overordnet har de tre modeller det til fælles, at de falder under termen social misbrugsbehandling, hvor der arbejdes systemisk og helhedsorienteret med fokus på borgernes sociale problematikker (forsøgelse, netværk, helbred, bolig, familieforhold, skoleforhold, beskæftigelse, baggrund, kriminalitet etc.). Dette gøres med en filosofi om, at alle disse aspekter af brugerens liv er forbundne og må bearbejdes samtidig. De tre modeller arbejder desuden ud fra *skadesreduktionsprincippet*, som anerkender stoffrihed som et ideelt mål, men samtidig anerkender, at dette mål ikke vil være lige opnåeligt for hvert individ. De anvender dog forskellige metoder til at opnå dette.

### MST-SA

MST-SA er en manualbaseret familiebehandling, hvor der primært arbejdes med forældrene og deres håndtering af den unges rusmiddelforbrug. Behandlerne inddrager så vidt muligt de positive netværk og forsøger at fjerne barrierer såsom mistrivsel, dårlige relationer mv. MST-SA anvender faste elementer såsom rusmiddeltest, pointsystem og skriftlige analyser.

### U18

I U18 arbejdes der direkte med den unge. U18 kan opdeles i delindsatser i form af rådgivning, udredning, individuel behandling og forældrekurser. Der arbejdes ud fra en anerkendende tilgang, hvor den unge indgår som en aktiv samarbejdspartner i sit eget forløb og dermed er medansvarlig for forløbet. Der arbejdes aktivt med at inddrage den unges netværk, hvor det er muligt.

### U-turn

I U-turn arbejdes der direkte med den unge. I arbejdet med den unge anvendes metoder inspireret af systemiske, anerkendende, narrative og løsningsorienterede tilgange. Modellen omfatter en række delindsatser i form af anonym rådgivning, individuel behandling, daggrupper (kombineret skole- og behandlingstilbud), forældregrupper og konsulenttilbud. Der arbejdes også i U-turn aktivt med at inddrage den unges netværk, hvor det er muligt.

### Metode

Vi har i evalueringen anvendt både kvantitative og kvalitative metoder. Fordelen ved at kombinere kvantitative og kvalitative metoder er, at de forskellige metoder kan komplementere hinanden gennem fx triangulering og perspektivering af resultaterne og derved skabe datamæssige synergieffekter, der styrker undersøgelsen (Bergman 2008). Behandlingernes betydning for de unges forbrug og øvrige

hverdagsliv, såsom skolegang, sociale relationer, psykiske velbefindende og kriminalitet, har vi undersøgt via en før- og eftermåling<sup>1</sup>, hvor de unge har udfyldt et spørgeskema ved indskrivning i og udskrivning fra behandling. Ud af ca. 400<sup>2</sup> indskrevne unge i de seks kommuner fik vi brugbare data på 177 unge<sup>3</sup>. Disse udgøres både af unge, der har gennemført behandling og unge, som er stoppet undervejs (behandlere har kunnet udfylde centrale oplysninger i skemaerne på vegne af de unge, der ikke har gennemført), og det er disse 177, som indgår i analyserne. Det skal dog bemærkes, at det store frafald kan betyde en overrepræsentativitet af unge, der har gennemført behandling blandt de 177, som indgår i analyserne. Kvalitativt har vi foretaget semi-strukturerede interview med modeludviklere, behandlere og 21 unge. Interviewene har blandt andet bidraget med viden om, hvad der har været af særlig betydning for de unge i behandlingsforløbene. For detaljer herom henviser vi til rapporten (se Termansen, Dyrvig, Niss & Pejtersen 2015).

## De unge

Generelt kan vi fremhæve følgende karakteristika for de unge, som er indskrevet i behandling i de tre modeller:

- **9 ud af 10 unge er over 15 år ved indskrivning.**
- **Kun hver tredje er pige.**
- **Cirka halvdelen går på opstartstidspunktet i folkeskolen/på efterskole, og hver fjerde går på produktionsskole.**
- **Hovedparten er hjemmeboende, men kun hver femte bor sammen med begge forældre.**
- **Cirka hver sjette bor sammen med én eller flere, som bruger illegale rusmidler.**

1. Randomisering var udelukket af etiske årsager og grundet behandlingsgarantien på misbrugsbehandlingsområdet, som sikrer, at unge med behov for behandling får tilbudt en indsats inden for to uger i kommunerne.

2. Vi kan ikke angive det præcise tal, da registreringen af de unge i kommunerne ikke har været helt udførlig. Udregningen af kommunernes indskrevne unge er derfor baseret på en kombination af spørgeskemaindberetninger og indsendte oplysninger fra kommunerne.

3. Brugbart data er spørgeskemaer, hvor spørgsmålene ang. rusmiddelforbrug som minimum er besvaret.

Går vi ind i de enkelte behandlingsindsatser, viser data, at der er nogle målgruppeforskelle. Fx har U18 at gøre med en større gruppe af unge over 17 år (ca. 50 pct.) end de øvrige modeller (ca. 30 pct.). Derudover viser data at 3 ud af 4 af de unge, som U-turn har i behandling, er folkeskoleelever, mens det samme gør sig gældende for under halvdelen af de unge, som er tilknyttet U18. U18 har derimod en større andel af unge, der går på produktionsskole ved opstart i behandlingen, hvilket gælder for 31 pct. Til sammenligning gælder det kun for 11 pct. af de unge, som U-turn har indskrevet i behandling. MST-SA befinder sig midt mellem de to med flest unge i folkeskole (61 pct.) og produktionsskole (25 pct.). At fordelingen er så forskellig mellem U-turn og U18 stemmer godt overens med aldersfordelingen, hvor de unge, som er startet i behandling hos U-turn, generelt er lidt yngre end de unge, som er startet i behandling hos U18, som derfor har med en større andel, der er tilknyttet folkeskolen, at gøre. Mht. om de unge bor med nogen der tager illegale rusmidler eller har et alkoholproblem, er der også en målgruppeforskel, idet 19 pct. af de unge i U-turn og U18, bor sammen med personer, som bruger illegale rusmidler, mens det kun gør sig gældende for 5 pct. af de unge, som er tilknyttet MST-SA. Denne forskel imellem de tre modeller kan evt. skyldes forskelle i modellernes inklusionskriterier, idet omsorgsgiverne fx i MST-SA skal have (potentielle) ressourcer og kunne samarbejde med behandlere om den unge, mens U-turn og U18 ikke stiller dette krav.



## Resultater

### Rusmidler

Hash er det rusmiddel, som langt størstedelen af de unge angiver som deres mest problemgivende (90 pct.). Tabel 1 viser ændringen i de unges forbrug af rusmidler ved ind- og udskrivning. Vi ser, at andelen, som har røget hash to eller flere gange om ugen den sidste måned, falder fra 56 pct. til 14 pct. i MST-SA, fra 77 pct. til 38 pct. i U-turn og fra 47 pct. til 24 pct. i U18 (tabel 1). Samtidig er andelen af unge, der slet ikke ryger hash, steget.

Tabel 1. Unge fordelt efter forbrug af hash de sidste 30 dage ved ind- og udskrivning. Procent.

Hash	MST-SA			U-turn			U18		
	Ind	Ud	***	Ind	Ud	***	Ind	Ud	***
<b>2 gange om ugen eller oftere</b>	56	14		77	38		47	24	
<b>1-4 gange på en måned</b>	16	19		7	17		24	14	
<b>Slet ikke</b>	28	67		17	45		28	62	
<b>Unge, antal</b>	43	43		60	60		74	74	
<b>Amfetamin, kokain og/eller ecstasy</b>	#			***			#		
<b>2 gange om ugen eller oftere</b>	2	0		3	0		3	0	
<b>1-4 gange på en måned</b>	7	5		30	7		12	8	
<b>Slet ikke</b>	91	95		67	93		85	92	
<b>Unge, antal</b>	43	43		60	60		74	74	

Anm.: Forskel mellem indskrivning og udskrivning, Cochran-Armitage-test for trend: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Resultaterne viser herudover, at der hos U-turn er sket en reduktion i andelen af unge, som har taget amfetamin, kokain og/eller ecstasy inden for de sidste 30 dage – fra 33 pct. ved indskrivning til 7 pct. ved udskrivning (tabel 2). Andelen af unge i MST-SA og U18, der har taget amfetamin, kokain og/eller ecstasy inden for de sidste 30 dage, er under 15 pct., og de mindre ændringer, vi ser, er ikke signifikante. Resultaterne peger på, at behandlingsindsatserne for en stor gruppe af unge har haft succes med at reducere eller stoppe de unges forbrug af rusmidler (særligt hashforbruget) under behandlingsforløbet. Resultaterne viser dog også en målgruppeforskel, idet U-turn har at gøre med flere unge, der tager andre rusmidler end hash, ligesom U-turn ved ind-

skrivning har en større andel af unge i behandling, som ryger hash 2 gange om ugen eller oftere, end de øvrige modeller. Dette har givetvis betydning for behandlingstilgangen over for de enkelte unge.

Vi ser desuden i tabel 2, at der er en andel af unge (19-25 pct.), som enten har et uændret forbrug eller et større forbrug ved behandlingsafslutning. Dette er en indikator på, at ikke alle har fået et positivt udbytte af behandlingerne. Hvad dette skyldes, ved vi ikke, men en forklaring kan være, at tilbuddene ikke egner sig til alle unge, eller at der har været udefrakommende faktorer, som har påvirket de unge.

Udbytte af behandling	MST-SA	U-turn	U18
<b>Uændret eller stigning i forbrug<sup>1</sup></b>	19	25	24
<b>Reduceret forbrug eller stoppet helt<sup>1</sup></b>	63	68	50
<b>Intet forbrug</b>	19	7	26
<b>Unge, antal</b>	43	60	74

Tabel 2. Unge fordelt efter udbytte af behandlingen baseret på deres forbrug af illegale rusmidler de sidste 30 dage ved ind- og udskrivning. Procent.

1. For enkelte af de unge ses et blandet mønster. Hvis en ung har haft nedgang i forbruget på mere end et rusmiddel med en stigning på et enkelt rusmiddel, er det kodet som et reduceret forbrug. Hvis det ikke har været entydigt, om der er et reduceret forbrug, er det kodet som uændret forbrug.

### Skolefravær

Skolefravær er en vigtig indikator på modellernes virkning, da det ifølge tidligere undersøgelser ikke er usædvanligt at se en sammenhæng mellem rusmiddelforbrug og mistrivsel i skolen samt skolefravær (Fergusson, Horwood & Beautrais 2003).

Behandlere fra alle modeller fortæller, at de arbejder med de unges motivation og ønsker for fremtidige uddannelsesforløb og benytter tilgange, der er individuelt tilpassede, hvor en ung fx hjælpes med at sætte sig nogle mål for fremtiden og tage kontakt til et ønsket skole-/arbejdsforløb, såsom en efterskole eller praktikplads. U-turn har desuden et konkret skoletilbud i behandlingsregi, som henvender sig til unge, der er faldet ud af skolesystemet og dermed har udfordringer med at kunne passe en skolegang.

Som figur 1 viser, er der en stigning i andelen af unge, der passer deres uddannelsestilbud dagligt hos MST-SA og U-turn, men ikke hos U18. Det skal dog bemærkes, at andelen af unge i U18, der passer deres uddannelsestilbud dagligt, allerede var relativt høj ved indskrivning og dermed ved udskrivning ligger på niveau med de øvrige to modeller. Dette kan hænge sammen med U18's lidt ældre målgruppe, som i højere grad udgøres af unge på 16-17 år end i de øvrige to modeller.

### Sociale relationer

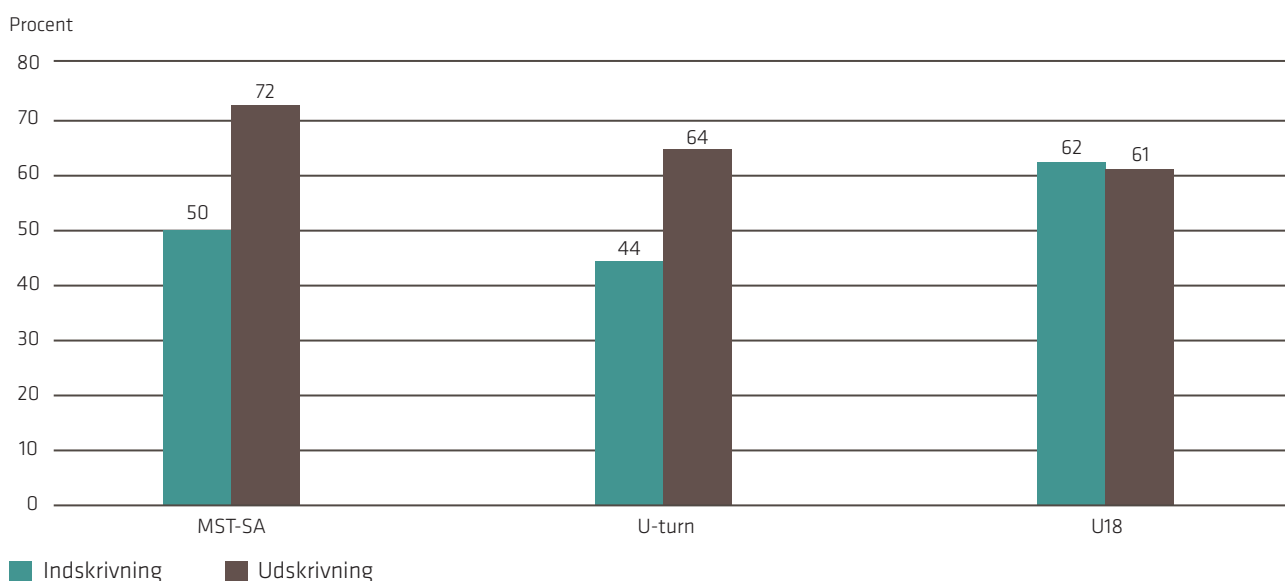
De sociale relationer – særligt forholdet til vennerne – er vigtige at se på i forbindelse med behandling af rusmiddel-

forbrug, da de har stor betydning for de unges hverdagsliv, og i høj grad er bestemmende for de unges muligheder for at reducere eller stoppe deres forbrug. Resultaterne viser, at 95 pct. af de unge tager rusmidler sammen med venner. Vi valgte derfor, at undersøge om de unge efter behandlingen havde reduceret kontakten til de venner, der brugte rusmidler, da dette er noget, behandlingsindsatserne arbejder med. Vi fik dog relativt få besvarelser og har derfor kun indikationer på, at der samlet set er sket en ændring i hyppigheden af kontakt til venner, der bruger rusmidler (data er ikke vist).

Analyserne indikerer, at der er sket et skift, så de unge i mindre grad ser venner, der bruger rusmidler, og i højere grad ser venner, der ikke bruger rusmidler. En årsag, til at vi ikke ser en entydig ændring i de unges vennekreds som følge af behandlingen, kan være, som en behandler fra U-turn fortæller, at behandlerne ikke kun arbejder med udskiftning af vennekredsen, men anerkender, at det kan være svært at skifte vennerne ud og derfor også arbejder med strategier, som de unge kan tage i brug for at undgå at blive fristet, hvis de vælger fortsat at omgås venner, der bruger rusmidler. En anden årsag, til at spørgeskemadata ikke viser et entydigt resultat, kan være, at udskiftningen af vennerne for nogle af de unge er noget, der sker over en længere periode og evt. efter behandlingens afslutning.

Udover vennerne udgør forældrene også en vigtig del af de unges sociale netværk. Vi har ikke i spørgeskemadata kunnet se, om behandlingerne har haft betydning for de

Figur 1. Andelen af unge, der passer uddannelsestilbud dagligt. Særskilt for behandlingsmodeller og for ind- og udskrivning.



Anm.: N = 173, Missing = 4; N = 161, Missing = 16. Chi-square: MST-SA, p = 0,047; U-turn, p = 0,025; U18, p = ns.

unges forhold til deres forældre, men de kvalitative interview indikerer, at modellerne for nogle unge formår at skabe nogle ændringer i de til tider konfliktfyldte forældrerelationer. Både behandlerne og flere unge tillægger forældreinddragelse stor betydning i forbindelse med behandlingsudbyttet. Behandlerne påpeger, at det især handler om at lære forældrene at håndtere deres barns rusmiddelbrug på en konstruktiv måde, som nedbringer konfliktniveauet, og flere unge italesætter at have oplevet en adfærdændring hos deres forældre, som har gjort relationen mindre konfliktfyldt.

### Psykisk velbefindende

De unges psykiske velbefindende er en vigtig indikator på generel trivsel, og forbedringer i psykisk velbefindende kan desuden sige noget om, hvorvidt behandlerne har arbejdet med dette aspekt af de unges liv i relation til rusmiddelforbruget.

Personer med et problematisk forbrug af rusmidler og særligt et langvarigt forbrug er ofte i større risiko for at have eller udvikle psykiske symptomer<sup>4</sup> end personer, der ikke har

4. "Symptomer" anvendes her, da der ikke nødvendigvis er tale om psykiatriske diagnoser.

et problematisk forbrug af rusmidler (Fergusson m.fl. i Ege 2006). Derfor er det også et aspekt, der får opmærksomhed i behandlingen. Emilie, som var i behandling i U18, fortæller fx, at de snakkede meget om, at det var svært at stoppe, fordi hun brugte rusmidlerne til at håndtere en depression, og at de derfor skulle arbejde med disse psykiske vanskeligheder for at komme hendes forbrug af rusmidler til livs. Enkelte unge fortæller i forlængelse heraf, at de helt konkret fik hjælp til deres psykiske problemer gennem henvisninger til psykiatere eller psykologer fra deres behandlere.

Når vi ser på ændringen i de unges psykiske velbefindende, er der i alle tre behandlingsmodeller sket en signifikant reduktion i andelen af unge, der har oplevet koncentrationsbesvær de sidste 30 dage (tabel 5). Samlet set er denne andel faldet fra 73 pct. ved indskrivning til 50 pct. ved udskrivning. Hos MST-SA og U18 ser vi også en signifikant reduktion i andelen af unge med aggressiv adfærd, mens andelen af unge, der har oplevet depression, er signifikant reduceret hos U-turn og U18. Herudover ser vi nogle mindre ændringer på andre områder enkeltvis for hver model. Der er således noget, der tyder på, at de unge, som følge af behandlingen og muligvis i sammenhæng med reduktion af eller ophør med rusmiddelforbrug, har fået det psykisk bedre på nogle områder. Variationen skyldes formentlig målgruppeforskelle.

Tabel 3. Andelen af unge, der har oplevet en tydelig periode med psykiske symptomer de sidste 30 dage. Særsilt for behandlingsmodeller. Procent.

Symptom:	MST-SA			U-turn			U18		
	Ind	Ud		Ind	Ud		Ind	Ud	
Depression	33	21		30	15	*	37	16	**
Angst	35	23		28	28		47	35	
Koncentrationsbesvær	70	37	**	68	42	**	80	64	*
Hallucinationer	12	5		13	5		27	6	**
Aggressiv adfærd	47	19	**	40	32		57	35	**
Skadet andre	16	5		13	8		8	8	
Selv mordstanker	23	12		22	8	*	11	10	
Forsøgt selvmord	7	2		2	2		3	1	
Skadet sig selv	16	9		7	7		8	3	
Traumatiske	7	12		8	8		18	14	
Spiseforstyrrelser	7	9		2	0		16	4	*
Andet	14	9		5	1		9	1	*
Ingen	7	19		23	25		8	14	
Unge, antal	43	43		60	60		74	74	

Anm.: Forskel mellem indskrivning og udskrivning Chi-square-test: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .  $N = 177$ .

### Kriminalitet

Mht. de unges kriminelle adfærd er det vigtigt at påpege, at kriminalitet ikke behøver at være en direkte konsekvens af rusmiddelforbruget, men også kan være et tegn på at de unges liv allerede inden forbruget var præget af risikoadfærd. I nærværende undersøgelse ser vi fx, at en stor andel (75 pct.) har begået kriminalitet på et givent tidspunkt i deres liv. Vi ser dog også, at der for alle tre modeller sker en reduktion i andelen af unge, der har begået kriminalitet den seneste måned (tabel 6).

Tabel 4. Andelen af unge, der har været i behandling, som har begået kriminalitet de sidste 30 dage. Særskilt for behandlingsmodeller og for svar ved indskrivning og udskrivning. Procent.

	MST-SA			U-turn			U18		
	Ind	Ud		Ind	Ud		Ind	Ud	
<b>Har begået kriminalitet de sidste 30 dage</b>	27	3	*	45	14	**	29	14	#
<b>Antal</b>	30	36		38	56		52	63	

Anm.: Forskel indskrivning og udskrivning chi-square: \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,001$ ; # ikke signifikant.

Ændringen er kun signifikant for MST-SA og U-turn. Vi ser også, at U-turn har at gøre med en større andel af unge, som ved indskrivning har begået kriminalitet inden for de sidste 30 dage end de øvrige to modeller. Dette er endnu en indikator på, at U-turns målgruppe står med flere eller andre udfordringer end de unge i MST-SA og U18.

### Behandlingens betydning for de unge

De unges fortællinger, om hvad der har betydet noget for dem i behandlingsforløbet, er i høj grad centreret omkring relationen til behandlerne. Flere af de unge svarer fx som det første på spørgsmålet om, hvad der har været godt ved behandlingen, at det er behandlernes ikke-fordømmende tilgang uden løftede pegefingre. Dette er ikke ensbetydende med, at selve behandlingen og indholdet heri ikke har haft betydning for de unges udbytte (det flyder jo netop sammen), men siger blot noget om, at den menneskelige relation er noget, som de unge vægter højt i mødet med behandlingssystemet – et aspekt, der er svært at måle på. Desuden fikserer mange af de unge deres beslutning om at reducere eller stoppe deres forbrug på situationer og relationer uden for behandlingen. Dette er nok ikke usædvanligt, idet de unge lever størstedelen af deres liv "uden for" behandlingsregi. Deres ønsker, motivation og behandlingsmodtagelighed vil således blive påvirket af udefrakommende faktorer



(Pedersen & Hesse 2012), og det liv der leves. I interviewene berører nogle af de unge dog, at disse erkendelser er opstået under behandlingsforløbet, og at de gennem samtaler med behandlerne har været i stand til at holde fast i ønsket om at stoppe deres forbrug. Netop det fokus, som de unge har på behandlerrelationen og faktorer uden for behandlingen som afgørende for deres udbytte, kan være en indikator på, at behandlerne har formået at arbejde helhedsorienteret og berøre flere dele af de unges liv. Behandlingsmodellerne skal nemlig ikke ses isoleret fra de unges øvrige liv, men som en integreret del af de unges liv, der berører de unges øvrige hverdag.

### Perspektivering

Vi har i artiklen vist, at andelen af unge, der har brugt rusmidler, reduceres for alle tre behandlingsmodeller. Derudover så vi positive ændringer for de unge, både i forbindelse med skolefravær, vennekontakt, psykisk velbefindende og kriminalitet. Resultaterne på disse områder er dog ikke helt ens for alle tre modeller, hvilket blandt andet kan tilskrives forskelle i modellernes målgrupper – noget, som givetvis er påvirket af modellernes behandlingstilgang og af kontekstuelle forhold så som geografi, demografi og kommunernes øvrige tilbud.

Det er vigtigt for os at understrege, at vi ikke kan konkludere, om én model er bedre end en anden (og hvornår er et resultat fx så godt, at det er god kvalitet?), men at vi blot kan sige, at alle tre modeller på hver sin måde formår at skabe positive ændringer for en gruppe af unge. Måske er den specifikke metode således ikke det vigtigste, men blot det at der arbejdes helhedsorienteret?

Vi har desuden via de kvalitative data kunnet bidrage med perspektiver på indsatsernes virkning, som selve den kvantitative måling ikke kan sige noget om. Vi så fx, at relationen, uanset behandlingsmodel, vægtes meget højt, hvilket kan tænkes at være afgørende for fastholdelse af de unge.

Vi synes også, at det er vigtigt at trække nogle mere generelle erfaringer frem vedr. evalueringer som denne. Fx må vi understrege, at det allerede i tilrettelæggelsen af evalueringens design er vigtigt at forberede sig på de udfordringer, der kan opstå i evalueringer af indsatser, der har med udvalgte grupper at gøre. Det drejer sig blandt andet om frafald blandt de unge. En simpel, men effektiv måde at gøre dette på er ved at tilpasse spørgeskemaet til målgruppen – i denne undersøgelse kunne et væsentligt kortere spørgeskema med kun de højst nødvendige spørgsmål formentlig have øget svarprocenten (altså en sortering af *nice to know* og *need to know*). Derudover er et vigtigt, men også vanskeligt aspekt af evalueringer af sociale indsatser, de langsigtede virkninger. Vi har i artiklen udelukkende fokuseret på behandlingernes virkning på kort sigt, og tidligere forskning viser da også, at social behandling som regel virker, så længe den pågår, men at udfordringen ligger i at få dette til at vare ved (Pedersen & Hesse 2012). Det er dog også sparsomt med viden om de meget langsigtede effekter, hvorfor det kan være relevant at indtænke i lignende evalueringer, da det vil kunne give et mere fyldestgørende billede af indsatsernes virkning.

Selvom vi ser visse positive resultater hos unge i alle tre modeller, er det vigtigt at huske på, at der også er en gruppe af unge, som ikke umiddelbart har haft gavn af behandlingerne. Dette kan skyldes, at der er unge, for hvem netop disse modeller ikke er de rigtige (her kan uafsluttede forløb være én konsekvens). I forlængelse heraf lægger det relativt lave antal af unge i behandling (10-16 pct. af det estimerede antal af unge med et behandlingsbehov) op til, at forskningen i højere grad stiller skarpt på denne gruppe af unge, samt at der er potentiale i kommunerne for at opprioritere det opsøgende arbejde, således at den sociale misbrugsbehandling kan realisere sit fulde potentiale (Pedersen & Vind 2010; Pedersen & Frederiksen 2012).

Endelig vil vi gøre opmærksom på den udfordring, der ligger i, at det sociale arbejde kan være vanskeligt at specificere. Ofte består det sociale arbejde af en kombination af metoder eller tilgange, som er dynamiske og individuelt tilpassede, og som desuden skal kunne imødekomme forskellige behov og målsætninger. Forløbene vil også være afhængige af den relation, der opbygges mellem yder og ydelsesmodtager (jf. behandlerrelationen). Dette kan gøre det vanskeligt at vurdere præcis, hvad det er, vi måler kvaliteten af. Selvom metoderne kan være svære at specificere fuldstændigt, er det alligevel vigtigt at få beskrevet metoderne, der anvendes så nøje som muligt. Dette er nemlig den eneste mulighed for at sikre en vis systematik i arbejdet og uden systematik, er der ingen mulighed for at nærme sig en kvalificeret og brugbar vurdering af kvaliteten af det arbejde, der foretages, endsige at sikre sig at gode metoder kan overføres til andre kontekster eller justeres/rettes til, hvis der er behov for forbedring.

## Litteratur

- Bergman, M.: *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, Sage Publications 2008.
- Ege, P.: "Enkelt er det jo ikke." *Stof*, 7, 2006, 39-49.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J. & Beautrais, A.L.: *Cannabis and educational achievement*, *Addiction*, 98, 2003, 1681-1692.
- Hesse, M. & Thylstrup, B.: *Behandlingsmodaliteter i stofmisbrugsbehandling*, i Thylstrup B., Hesse, M., Pedersen, M. & Frederiksen, K. (red.): *Misbrugsbehandling: Organisering, indsatser og behov*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2015.
- Lauridsen, M., Kronbæk, M. & Lundsberg, P.S.: *Stofmisbrug i socialfagligt perspektiv*, København: Socialstyrelsen 2010.
- Pedersen, M., Vind, L. & Bækbo, M.: *13-17-årige piger der misbruger rusmidler, og den behandling de tilbydes*, Aarhus: Center for Rusmiddelforskning, Aarhus Universitet 2009.
- Pedersen, M. & Vind, L.: *Behandling og andre sociale indsatser der tilbydes unge, der misbruger rusmidler*, Aarhus: Center for Rusmiddelforskning, Aarhus Universitet 2010.
- Pedersen, M. & Hesse, M.: *Effekten af den sociale stofmisbrugsbehandling*, Aarhus: Center for rusmiddelforskning, Aarhus Universitet 2012.
- Pedersen, M. & Frederiksen, K.: *Unge der misbruger rusmidler*, Aarhus: Center for Rusmiddelforskning, Aarhus Universitet 2012.
- Raahauge, K.: *Misbrugsområdet hører hjemme i kommunerne: Høringssvar*, *Stof*, 21, 2013, 42-45.
- Termansen, T., Dyrvig, T., Niss, N. & Pejtersen, J.: *Unge i misbrugsbehandling: En evaluering af tre behandlingsindsatser*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:24, 2015.
- Thylstrup, B., Hesse, M. & Pedersen, M.: *Introduktion*, i Thylstrup, B., Hesse, M., Pedersen, M. & Frederiksen, K. (red.): *Misbrugsbehandling: Organisering, indsatser og behov*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2015.







Tidsskriftet kan læses online på [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk).

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: [tlh@ucn.dk](mailto:tlh@ucn.dk)



CEPRAsriben er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske Autoritetsliste.

# cepra-sriben

