

cepra-striben

TEMA: UNDERSØGELSER AF BØRN



■ Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet?

■ Så fik jeg den der diagnose ...
- om betydningen af deltagelse i diagnostisk praksis på kanten af ungdomslivet

■ Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis.
Et sprogligt etnografisk casestudie

■ Pædagogisk brug af redskaber til
vurdering af børns læring i dagtilbud

■ Hvad skal vurderes? KIDS som metode i arbejdet med
at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner

■ Evaluering af eller med børn

■ ECERS-3 og kvalitetsvurdering
i dagtilbud i Danmark

Om Cepra-triben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra>. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Thomas Thyrring Engsig, Lektor Torben Næsby, Programleder Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-triben rettes til mail: tlh@ucn.dk

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

ISSN 2445-818X

FORORD

■ **Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet? – (u)synlige kriterier for evaluering**
Af: Anne Mia Steno SIDE 6

■ **Så fik jeg den der diagnose ... – om betydningen af deltagelse i diagnostisk praksis på kanten af ungdomslivet**
Af: Tanja Miller, Jeanne Stenhøj og Jonas Stuhr SIDE 14

■ **Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis. Et sprogligt etnografisk casestudie**
Af: Rianne H. Slingerland SIDE 22

■ **Pædagogisk brug af redskaber til vurdering af børns læring i dagtilbud**
Af: Lars Zacharias Mortensen SIDE 32

■ **Hvad skal vurderes? KIDS som metode i arbejdet med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner**
Af: Grethe Kragh-Müller SIDE 50

■ **Evaluering af eller med børn**
Af: Kathrine Degn og Troels Bilskov Jespersen SIDE 60

■ **ECERS-3 og kvalitetsvurdering i dagtilbud i Danmark**
Af: Torben Næsby SIDE 70

Børneundersøgelser – undersøgelser AF BØRN

Traditionelle undersøgelser af børn i professionel praksis i institutioner og forvaltninger indeholder ofte vurderinger af børnenes evner og færdigheder inden for specifikke områder, f.eks. sprog, adfærd og kognition. Vanskeligheder inden for det undersøgte område tilskrives i reglen barnet selv, og en mulig indsats er individorienteret og skal søge at rette op på en eventuel fejludvikling.

Nyere undersøgelsesmetoder, der blandt andet anbefales af Ankestyrelsen (2012) og Servicestyrelsen (2014) ser i højere grad børns udvikling som en proces med et udviklingsperspektiv og som en del af en større helhed. Vanskeligheder inden for et specifikt område ses ikke isoleret, men hænger sammen med miljøet og omgivelserne, f.eks. familie, skole og dagtilbud. Som i børnemiljøundersøgelser og evalueringer af bestræbelser på øget inklusion i dagtilbud og skole rettes fokus nu mere på læringsmiljøet, og der anvendes helhedsorienterede metoder.



Dette temanummer har fokus på, hvilke evalueringsmetoder professionelle anvender i deres vurdering af børn og borgeres trivsel og udvikling, og hvilken betydning valg af metode har for praksis og for den enkelte.

Den første artikel er af Anne Mia Steno og har titlen: "Hvordan tror I en som ham bliver vurderet?"

Artiklen handler om unges første møder med grundforløbet til automekanikeruddannelsen og sætter forskellige elevperspektiver fokus på det at blive bedømt og evalueret på grundforløbets initiale realkompetenceforløb. Artiklen sætter spørgsmålstegn ved evalueringernes karakter ved at spørge hvad der egentlig også bedømmes?

Den anden artikel er skrevet af Tanja Miller, Jeanne Stenhøj og Jonas Stuhr og har titlen: "Og så fik jeg den der diagnose - om betydningen af deltagelse i diagnostisk praksis på kanten af ungdomslivet".

Artiklen beskæftiger sig med, hvordan unges selvforståelse kan udvikle sig i forbindelse med at blive psykiatrisk diagnosticeret. Flere og flere unge får psykiatriske diagnoser, og artiklen præsenterer og diskuterer den pragmatiske validitet af de undersøgelsesmetoder, der anvendes i praksis. Artiklen stiller skarpt på magtforhold i feltet gennem to cases, hvor personlige narrativer om at være deltagere i "systemet" sættes i relation til undersøgelsesmetoder

per se og til, hvordan oplevelsen af selve undersøgelsens forvaltning har betydning for de unges selvforståelse.

Den tredje artikel er skrevet af Rianne H. Slingerland og har titlen: "Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis. Et sprogligt etnografisk casestudie".

Artiklen giver en sproglig-etnografisk indsigt i, hvordan en undersøgelse af børns sprog og sproglige udvikling kan få betydning for pædagogisk praksis, for den enkelte pædagog og det enkelte barn. Artiklen tager udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale skabt på baggrund af et etnografisk feltarbejde i en daginstitution.

Den fjerde artikel er skrevet af Lars Mortensen og har titlen: "Pædagogisk brug af redskaber til vurdering af børns læring i dagtilbud".

Artiklen sætter fokus på, hvordan kommuner anvender forskellige redskaber på dagtilbudsområdet til vurdering af børns udvikling. Resultaterne fra disse vurderingsredskaber har hver deres indbyggede potentiale for en meningsfuld pædagogisk brug.



Den femte artikel er skrevet af Grethe Kragh-Müller og har titlen: "Hvad skal vurderes? KIDS som metode i arbejdet med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner".

Artiklen ser på sammenhængen med den samfundsmæssige udvikling og et øget fokus på at vurdere og teste børns udvikling. Artiklen forholder sig kritisk til dette og argumenterer for betydningen af også at rette fokus på de muligheder for udvikling, der er til stede i børnenes omgivelser.

Den sjette artikel er skrevet af Kathrine Degn og Troels Bilskov Jespersen og bærer titlen: "Evaluering af eller med børn".

Artiklen argumenterer for, at evalueringen af børn og unges oplevelse af en hverdag i skole og SFO præget af konceptpædagogikker ikke udelukkende kan tilrettelægges med afsæt i en undersøgelse af børn. En objektivisering af børnene risikerer at medføre, at børnenes oplevelser og viden forbliver uudtalt i evalueringen. Med afsæt i dette argument vil vi i denne artikel udfolde, hvordan vi i et aktuelt forskningsprojekt arbejder med at finde og udfolde børnenes perspektiver i evalueringsaktiviteter.

Den syvende artikel er skrevet af Torben Næsby og hedder: "ECERS-3 og kvalitetsvurdering i dagtilbud i Danmark".

Artiklen omhandler en undersøgelse af alignment (overensstemmelse) mellem den danske læreplan og ECERS-3. Den bygger på forskning om den internationalt anvendte evalueringsmetode Early Childhood Environment Rating Scale, der er et instrument til vurdering af kvalitet og værktøj til evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud.

Rigtig god læselyst

Venlig hilsen Tanja Miller, docent, ph.d.

Ansvarshavende redaktør



Hvordan tror I sådan en
som ham bliver vurderet



– (u)synlige kriterier for evaluering

Denne artikel handler om unges første møder med grundforløbet til automekaniker-uddannelsen og sætter igennem forskellige elevperspektiver fokus på det at blive bedømt og evalueret på grundforløbets initiale realkompetenceforløb. Artiklen sætter spørgsmålstegn ved evalueringernes karakter ved at spørge, hvad der egentlig og også bedømmes? Argumentet er, at mens realkompetencevurderingsforløb i et uddannelsespolitisk perspektiv og afklaringsperspektiv tjener mange formål, så risikerer de også at have uintenderede effekter og virke uigennemsigtige og ekskluderende. En af denne artikels hovedpointer er således, at bedømmelse aldrig foregår som en objektiv proces, men skal forstås som sociale processer, lejret i kontekster og sociale relationer (Friche, 2010; Filer & Pollard).



Der eksisterer i den danske erhvervsuddannelse, ligesom i de andre ungdomsuddannelser, et grundlæggende paradoks: Uddannelserne skal inkludere og rumme alle unge, men samtidig bedømme og selekttere for at fremme og støtte talenter. Det paradoks betyder blandt andet, at noget af det første, nye elever på grundforløb bliver mødt af, er realkompetencevurderinger. Hensigten med disse vurderinger er blandt andet at give rum og mulighed for at se elevernes faglige kundskaber som andet og mere end en karakter fra folkeskolens afgangsprøve. Artiklen vil med udgangspunkt i forskellige situationer omkring realkompetencevurderingsforløb på grundforløbet til automekaniker-uddannelsen diskutere forskellige unges møder med skolen. Uigennemsigtheden i, hvad der bedømmes ud fra i de initiale bedømmelsesforløb, vil være en gennemgående pointe i artiklen ligesom forandringspotentialer og dynamikken i de kategoriseringer og positioner, de unge tildeles og selv tager.

Artiklen er bygget sådan op, at jeg indledningsvist kort vil beskrive baggrund og metode og redegøre for teoretiske begreber, der ligger til grund for analysen, samt introducere til grundforløb og realkompetencevurderinger i det danske erhvervsuddannelsessystem på tidspunktet for mit feltarbejde. Dernæst vil jeg præsentere og analysere to empiriuddrag, der fra forskellige elevperspektiver illustrerer den oplevede uigennemsigthed i, hvad der egentlig bedømmes.

Baggrund og metode

Artiklen er en bearbejdning af et kapitel i min ph.d.-afhandling Ungdomsliv i en uddannelsestid (2015). Det empiriske materiale, der ligger til grund for denne artikel, er derfor generet fra mit feltarbejde til min afhandling, hvor jeg som antropolog har været indskrevet som elev på henholdsvis grundforløbet til automekaniker og gastronom i det første grundmodul. Her har jeg også boet på skolehjem med de unge og er selv blevet realkompetencevurderet. Pointen hermed har blandt andet været at gøre mig tilgængelig i felten og selv at udsætte mig for de sårbarheder og udfordringer, et første møde med en ny skole og den her iboende bedømmelse indebærer. Idéen er dermed at kunne lære at stille nye og andre spørgsmål til de unge og derigennem at få mere praksisnære og subjektivt oplevede perspektiver på bedømmelser i et realkompetencevurderingsforløb. Helt konkret har min empirigenerering været intensiveret omkring de unges første møder med skolen (første grundmodul svarende til 5 uger). Jeg har primært baseret empirigenereringen på deltagende observation og kvalitative interviews og har anlagt en longitudinær karakter på undersøgelsen. Jeg har fulgt en kerneinformantgruppe på ti unge fra to grundforløb til henholdsvis gastronom og automekaniker igennem

opfølgende observationsdage på holdene ved prøver, eksaminer og særligt betydningsfulde dage i en periode på halvandet år. I samme periode er denne gruppe blevet interviewet i alt tre gange. Alt materiale er kodet i NVIVO.

Bernstein: usynlig pædagogik og kriterier for vurderinger

Denne artikel handler om evalueringspraksisser og om, hvordan de kan opleves i et elevperspektiv. Artiklens analyser trækker i den sammenhæng på Bernsteins begreber om identificerings- og effektueringsregler, der hænger tæt sammen med, om der er tale om synlig eller usynlig pædagogik (Bernstein 2001a, 2001b; Helms, 2017). Bernsteins teoriarbejde forholder sig til studier af undervisningsinteraktioner i klasserummet i folkeskoleregion. Mit empiriske materiale er et andet, men flere af de grundlæggende idéer er alligevel interessante i en erhvervsskolekontekst, hvorfor jeg inddrager dem her. Se Louw (2013) for uddybende overvejelser af oversættelser af Bernstein ind i en erhvervsskolekontekst.

Bernstein taler om "tekster" i den pædagogiske praksis og definerer dem som alt det, der kan være genstand for evaluering.

"Tekster skal i den sammenhæng ikke forstås som konkrete skriftlige dokumenter, men er synonymt for alle former for ytringer og handlinger."

(Bernstein, 2001a:86).

At kunne aflæse det særlige ved den kontekst, man befinder sig i, og kende sin position i den, er altafgørende for at kunne levere legitime tekster, dvs. tekster, der bliver genkendt som **"rigtige"** og **"gode"** af andre. At kende og beherske reglerne for, hvornår en tekst er legitim, er dog ikke ensbetydende med, at man kan efterleve dem. Det betyder f.eks., at elever måske godt kan kende og skelne identificeringsreglerne og dermed være i stand til at genkende det særlige ved konteksten samt kende deres plads i det klassifikatoriske system – uden at kende effektueringsreglerne og dermed være i stand til at frembringe legitime tekster (Bernstein, 2001a:85).



Det klassifikatoriske system, eller klassifikationsbegrebet, anvendes i en Bernsteinsk forståelse til at undersøge relationer mellem kategorier, det være sig agenter, diskurser, praksisser eller agenturer. Man kan sige, at klassifikationsprincipperne udgør det, der gør det muligt for individet at identificere én kontekst fra en anden og orientere sig mod de træk, der er særlige ved den kontekst, det befinder sig i. Jo stærkere klassifikationsprincipperne er, jo nemmere vil det også være at identificere konteksten og den enkeltes stemme i den (Bernstein, 2001a, s. 72-74). Se Ahrenkiel (2004) og Helms (2017) for en grundig læsning og gennemgang af Bernsteins begreber.

I den følgende analyse er begrebet om klassifikationer interessant i den forstand, at det kan hjælpe med at få øje på skolens klassifikationer af forskelligt præsterende elever, fordi de hænger sammen med de koder, der eksisterer i skolen og i de konkrete pædagogiske relationer. Klassifikationer stiller dermed skarpt på, hvordan koderne stiller nogle særlige betingelser til rådighed for forskellige elevers muligheder for at levere legitime tekster. I den sammenhæng er Bernsteins begreb om etikettering også interessant. I mødet mellem undervisning og læring bliver elever og lærere til i hinandens blikke på forskellige måder.

Bernstein skriver i den forbindelse om de etiketter, lærerne sætter på eleverne, og som eleverne bliver vurderet på baggrund af:

"Etiketterne udtrykker de forskellige forventninger, lærerne har til eleverne, og de relationer, de skaber muligheder for."

Bernstein i: Louw, 2013, s. 47-49

Jeg vil her også kort inddrage Bernsteins arbejde med synlige og usynlige pædagogikker, fordi disse begreber gør det muligt at forstå, hvordan kriterierne for vurderingerne af eleverne er forskelligartede og stiller forskellige betingelser til rådighed for eleverne. Synlig pædagogik er kendetegnet ved en stærk klassifikation og rammesætning, hvor kriterierne for både den pædagogiske adfærd og for evalueringen er klart beskrevne og tydelige for både elever og lærere. Usynlig pædagogik er tværtimod kendetegnet ved en svagere

klassifikation og rammesætning, hvor adfærds- og evalueringsreglerne er langt sværere at afkode for eleverne (Ahrenkiel, 2004, s. 98-102; Bernstein 2001b, s. 100-104; Helms, 2017, s. 89-90).

Det er elevernes præstationer, der lægges vægt på i en synlig pædagogik, hvilket indebærer, at elevernes ydre produkter bliver genstand for evalueringen. Det betyder, at kriterierne for evalueringer i en synlig pædagogik er eksplicitte, og at eleven igennem konkrete anvisninger af mangler i deres tekster lærer, hvordan de kan frembringe en legitim tekst (Bernstein, 2001b, s. 100). På den måde bliver elevernes præstationer og evne til at imødekomme eksplicitte kriterier afgørende for evalueringer og inddelinger af eleverne. I modsætning hertil lægges vægten i en usynlig pædagogik på elevernes evne til at tilegne sig kompetencer og udfolde dem gennem forskellige aktiviteter. Det betyder, at evalueringen af eleverne ikke baserer sig på en ydre fælles standard som i den synlige pædagogik, men på det, Bernstein kalder de indre dispositioner, som refererer til elevernes kognitive, sproglige, følelsesmæssige og motivatoriske kompetencer (Bernstein, 2001b, s. 102-103; Helms, 2017, s. 89-90).

Selv om den usynlige pædagogik ikke er kendetegnet ved eksplicitte kriterier for elevernes frembringelser, inddeler den alligevel eleverne på grundlag af kompetencer, som alle menes at være i besiddelse af. Ahrenkiel (2004) peger i den sammenhæng på, hvordan det risikerer at bevirke, at den usynlige pædagogik lægger op til en total overvågning af eleven: Når elevernes ydre handlinger kobles til deres indre dispositioner, bliver alle deres aktiviteter potentielt genstand for evaluering ud fra kriterier, som er synlige for læreren, men ikke kendt af eleverne (Ahrenkiel, 2004, s. 100, Helms 2017, s. 89-90).

Det er netop dette forhold, at elevernes ydre handlinger knyttes til indre dispositioner og dermed gøres til genstand for evaluering, som jeg empirisk vil illustrere, og som bliver rammesættende for, hvordan eleverne evalueres – uden at det er tydeligt for dem selv, hvad de er blevet bedømt ud fra. Men inden jeg når til analysen, følger her først en kort introduktion til grundforløb og realkompetencevurderinger på erhvervsuddannelser, som fungerer som en rammesætning for forståelsen af realkompetencevurderingernes formelle formål.

Grundforløb og realkompetencevurderinger

I Danmark kan ungdomsuddannelserne inddeles i to hovedspor: et erhvervsrettet spor og et alment dannende. De erhvervsfaglige uddannelser, der udbydes på tekniske skoler, handelsskoler og social- og sundhedsskoler og landbrugs-

skoler, udgør det erhvervsrettede spor. Principper om partsstyring og vekseluddannelser, dvs. vekslen mellem teori og praktik i henholdsvis skole og virksomhed, er centralt for erhvervsuddannelserne. En erhvervsuddannelse kan påbegyndes direkte efter folkeskolen, og uddannelsen tilrettelægges med udgangspunkt i, hvad eleven har med sig af viden og kompetencer (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2014). På grund af reformændringer (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 2014), der trådte i kraft i sommeren 2015, er der sket ændringer i strukturen af uddannelsen, som adskiller sig fra de forhold, der gjorde sig gældende under mit feltarbejde. Der foretages dog fortsat realkompetencevurderinger ved uddannelsens start (Undervisningsministeriet, 2017), ligesom der løbende foregår forskellige evalueringspraksisser, hvorfor artiklens analyser og pointer fortsat er relevante. Jeg vil i det følgende kort referere til rammerne for uddannelsen ved feltarbejdets udførelse for at rammesætte analysen og konteksten.

På tidspunktet for mit feltarbejde bliver der typisk udbudt grundforløb af enten 20, 30 eller 40 ugers længde. Grundforløbspakken bliver defineret i forhold til en bestemt målgruppe, eksempelvis uddannelsesstærke elever, uddannelses-svage elever eller elever med ønske om videre uddannelse, deraf de forskellige længder. Som grundlag for udarbejdelsen af en uddannelsesplan skal skolen vejlede om uddannelsesmuligheder og de krav, der stilles i uddannelserne, så eleven kan foretage et realistisk valg af uddannelse, niveauer og valg af undervisning. Til brug for uddannelsesplanen skal skolen gennemføre en kompetencevurdering af eleven. Denne vurdering skal omfatte en konkret beskrivelse af elevens forudsætninger i forhold til den primært ønskede uddannelse, herunder et eventuelt behov for supplerende undervisning (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2014).

Realkompetencevurdering gennemføres ved elevens opstart på et grundforløb i erhvervsuddannelserne. Der foreligger ikke specifikke krav til skolerne om, hvordan de skal gennemføre en realkompetencevurdering. En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2014) viser, at skolerne benytter en række forskellige redskaber, der bruges i varierende grad og i forskellige varianter og kombinationer. Redskaberne spænder fra individuelle samtaler, dokumentation (f.eks. uddannelsesbeviser), logbøger eller lignende til selvevaluering og/eller dokumentation, praktisk afprøvning, skriftlige test/prøver til tjeklister for faglige mål og konkretiseringer af faglige mål (EVA, 2014, s. 8; Steno, 2015).

Denne åbenhed for, hvordan realkompetencevurderingerne kan gennemføres, viste sig også i mit studie, hvor realkom-

petencevurderingerne på grundforløbet i gastronomi forløb løbende og **"usynligt"** for eleverne. På automekanikergrundforløbet forløb realkompetencevurderingerne eksplicit og synligt i løbet af de første to uger, ved at alle eleverne blev testet på forskellige **"stationer"** og efterfølgende indbudt til en afklarende samtale. Stationerne rummede både test af håndværksfaglige kundskaber som eksempelvis at gå rundt på et værksted med en notesblok i hånden og notere navnet på de stykker værktøj, eleverne kender, og at skifte hjul på tid. Men også mere boglige kundskaber såsom dansk, matematik og IT blev testet.

Jeg vil i det følgende igennem feltdagbogsbeskrivelser invitere læseren med ind i forskellige konkrete hverdagssituationer omkring deltagelse i realkompetencevurderinger på tekniske erhvervsuddannelsesgrundforløb. Hensigten hermed er at skabe blik for forskellige elevperspektiver og blikke på realkompetencevurderingerne. For – som det følgende feltnoteuddrag fra grundforløbet til automekaniker illustrerer – kan det, i et elevperspektiv, nogle gange være svært gennemskueligt, hvad formålet er.

Uigennemsigthed – hvad bedømmes egentlig?

*I tredje time skal vi bygge en drage. Læreren hedder Hansen, og han er tavs, da vi kommer ind. Han deler fåmælt alle ind i hold af 3, og så udleverer han et papir med beskrivelse af, hvordan man skal bygge en drage. Forundrede blikke udveksles, og flere kigger spørgende op mod katederet. Ingen forklaringer om, hvad øvelsen går ud på. Hansen sidder på en og samme tid umærkeligt rankt og krøllet ned over katederet, så han ikke har øjenkontakt med nogen. Han er en høj og firskåren mand med markerede arme og en tung sølvkæde om halsen. Sort T-shirt og olierede arbejdsbukser. Langsomt begynder de forskellige grupper at orientere sig i det uddelte papir. En drage med et alvorligt mandeudtryk og en habit, hvor der står Hansen, begynder at tage form på bordet imellem os. Drengene i min gruppe spørger grinende Hansen, hvad han synes om deres drage, og han svarer, at han bestemt ikke er imponeret. Falak fra min gruppe siger: **"Shit, du er iskold Hansen"**. Der er kun gået 40 minutter af den 1 ½ time, der er afsat, og opgaven er løst. Et sted er der nogen, der spørger, om man må gå hjem, hvis man er færdig. **"Nej"**, svarer Hansen køligt. Frederik fra **"min gruppe"** sidder og vipper i takt med mig. Han gaber højlydt, og hans hænder piller ved de tilbageværende materialer. Hans øjne lyser lidt op, og han begynder at klippe små træpinde, og hurtigt viser det sig, at han arbejder på at lave en bue og pil ud af redskaberne til dragebyggeriet.*

Han løber grinende ud på det grønne område foran lokalet og smiler igennem et stort vindue ind til os andre, mens han illustrerer, hvordan han kan skyde 1-2 meter med pilen. De fleste vender sig mod vinduet og griner. Hansen læner sig lidt frem og vender den blok, han har noteret på i løbet af timen, så alle kan se, hvad han har skrevet. Det er en liste med alle elevernes navne, og ud for Frederik har han med sort streg skrevet **"ikke egnet"**.

"Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet?", spørger han klassen. Når man sådan render rundt og laver mordvåben på skoleområdet."

Alle bliver stille, og Falak prøver at signalere til den intetanende Frederik, at han skal komme ind igen." (Feltnoteuddrag, d. 7.8.2012).

Formålet med realkompetencevurderingerne er at finde den rette grundforløbspakke til den enkelte. Men som det fremstår her, er denne proces – og hvad der vurderes ud fra – ikke altid let at gennemskue for de unge selv. Uigennemsigtheden i, hvad der er formålet med dragebygningsovelsen, ligger tykt i luften i ovenstående feltnoteuddrag. Læreren uddeler meget sparsom information, og resultatet er, at eleverne småmumlende selv går i gang med at læse de uddelte ark og rationalisere sig frem til, hvad de skal. Flere elever prøver at komme i kontakt med læreren, både direkte og indirekte, ved eksempelvis at bygge en drage, der skal ligne ham. Der er dog ingen, der forstår formålet, og der er i elevgruppen generelt mangel på forståelse af, hvad de egentlig blev evalueret i forhold til. Da opgaven hurtigt er løst, reagerer de fleste elever på den fortsatte tavshed fra lærerens side ved at underholde sig selv. Flyve lidt med dragen, ryge, kigge ud i luften, snakke om weekendens udskejelser. Frederik adskiller sig imidlertid fra de andre ved at påbegynde et nyt byggeprojekt, nemlig konstruktionen af en bué og pil. Efterfølgende beskriver han sin opførsel som et forsøg på at være kreativ, bruge tiden fornuftigt, og han forklarer sig med, at han er sådan en, der har brug for at lave noget og være i gang. "Han (Hansen, red.) kunne bare ha' givet os nogle matematikopgaver eller noget", siger han f.eks. senere for at understrege, at han kedede sig og ville beskæftiges. Med Bernsteins begreber kan man sige, at Frederik efter-

spørger synlige og eksplicitte kriterier for evalueringen. Den svage rammesætning gør det med andre ord vanskeligt for ham, og andre elever, at forstå identificerings- og effektueringsreglerne og dermed også at levere legitime tekster.

Jeg fremstiller i feltnoteudraget Hansen som tør og streng – men i hvert fald nogle af eleverne tør godt udfordre ham ved at lave en drage af ham. Jeg fremhæver dette for at skabe blik for, at situationen kan opleves forskelligt, og at en klasse er en gruppe af sammensatte elever med forskellige øjne, der ser. Grunden til, at jeg alligevel har fastholdt denne portrætterings af Hansen i uddraget, er, at den ikke alene er min. Den deles af flere af de andre unge, herunder Frederik, som det kommer til udtryk i mine senere interviews med ham og hans efterfølgende forsøg på at udrede situationen og få sympati blandt de andre lærere. Langt fra alle drenge kan – ligesom i den gruppe, jeg er placeret – forholde sig ironisk distanceret til Hansen, og for Frederik får konfrontationen længerevarende konsekvenser.

Efter ovenstående forløb tildeles Frederik øgenavnet **"Robin Hood"**, og det er et navn, der kommer til at hænge ved grundforløbsperioden ud. Denne hændelse, to dage efter skolestart, får dermed betydning for Frederik i den første tid på skolen, og det påvirker på forskellige måder hans etikettering på skolen. Efter episoden observerede jeg på gange og i klasserum, at Frederik gentagne gange prøvede at få nogle af lærerne på grundforløbet i tale om hændelsen. Han ville forklare dem uretfærdigheden i forbindelse med hændelsen og hans egentlige hensigt, men hans argumenter blev fejlet væk med kommentarer som:

"Jamen, du kan jo for helvede ikke gå rundt og skyde på folk."

og i nogle tilfælde forværredes hans position endda. Det gælder f.eks., da han i de afsluttende samtaler efter realkompetencestationerne endnu en gang forsøgte at forklare sin sag, og læreren i den efterfølgende pause rystende på hovedet henvendte sig til mig og sagde: **"Sådan en dreng, han klarer den ikke, nu kommer han på 30 uger, men han klarer det ikke med den attitude"**.

I senere interviews og samtaler taler Frederik sig over for mig frem som engageret og målrettet og som én, der brænder for det, han laver, hvilket han også mener understreges af, at han allerede som 15-årig er i gang med sin drømmeuddannelse som mekaniker. Hans forældre har altid pacet ham frem, fordi de vidste, han kunne, forklarer han. Det, der dermed synes særligt aktuelt for ham, er at påvise uigennemsigtigheden og dermed urimeligheden i, at han ikke kendte koderne for, hvad han blev bedømt for. De uklare kriterier gør hans frembringelse af en legitim tekst svær: Han forsøgte jo netop at adskille sig ved at vise, at han kunne bruge sine hænder, tage initiativ og gå i gang med en opgave selvstændigt.

Uigennemsigtighed og fremmede koder

Uigennemsigtighed i, hvad der forventes, præger denne situation og flere af disse unges møder med skolen generelt: Der er nye koder og krav, som flere af de unge giver udtryk for er svære at gennemskue og honorere. Det være sig logikkerne bag realkompetencevurderingerne, som her, eller mere overordnet skolens nye, anderledes sprog og kultur. På grundforløbet til automekaniker forventes der f.eks. kendskab til værktøjstyper og at kunne holde **"rigtigt på en hammer"**, allerede før man starter, og på grundforløbet til gastronom skal eleverne tillære sig et nyt sprog, en såkaldt sensorik for smag, udseende og konsistens. En lignende pointe argumenterer Arnt Vestergaard Louw for, idet han beskriver, hvordan en teknisk erhvervsuddannelse med sine fagspecifikke termer, værktøj og jargon udgør en fremmed verden for unge, der ikke er bekendt med værktøjskoderne i den specifikke faglige kontekst (Louw, 2013; se også Friche, 2010, om kokkes faglige socialisering i køkkenet). En uddybelse af denne pointe findes i det forhold, at mens det i forhold til social arv oftest gælder, at desto højere uddannelse elevens forældre har, desto bedre klarer eleven sig i uddannelsessystemet, så udgør erhvervsuddannelserne her en undtagelse. De elever, der klarer sig bedst i erhvervsuddannelserne, er ikke elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, men elever, hvis forældre selv har en erhvervsuddannelse (EVA, 2009; Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2006). Pointen med kort at inddrage disse andre former for potentielt fremmede koder på skolen er at pege på, at det identificerings- og effektueringsarbejde, eleverne er på, ikke alene er forbeholdt konkrete evalueringsskemaer, men sker løbende i afkodninger af skolens jargon og kontekst.

Evaluering er aldrig en objektiv proces

Som Friche (2010), Filer (2000) og Filer & Pollard (2000) har pointeret, er evaluering aldrig en objektiv proces, og det er

vigtigt at have opmærksomhed omkring, at evalueringsprocesser er sårbare over for bias og "forstyrrelser". En af udfordringerne ved en vurderingsproces som et realkompetenceforløb er således, at den fremstår som objektiv – og derigennem hævder sin sandhed og værdi – men i praksis er påvirket af subjektive fortolkninger og smag. At Frederik således vurderes uegnet på grund af noget, han foretager sig uden for prøvesituationen – bygning af drage, som han i øvrigt klarer til og – har større vægt i hans samlede vurdering end selve testen. Denne flertydighed er meget præcist sammenfattet i Filer & Pollards spørgsmål:

"Who is being Assessed?" og What else is being assessed?"

Filer and Pollard, 2000, s. 78

Fra lærernes synspunkt er realkompetencevurderingen en måde at vurdere hvad eleverne kan, både på værkstedet og skriftligt. Realkompetencevurderingen åbner derved op for, at de praktisk orienterede elever får mulighed for at vise deres færdigheder. Samtidig giver flere lærere udtryk for, at det, som de egentlig holder øje med på de forskellige stationer, er, hvordan eleverne interagerer, tager ansvar og **"går til opgaven"**. Heri ligger, at det, der primært bliver vurderet, er, hvorvidt eleverne går til opgaven, tager ansvar og er aktive på **"den rigtig måde"**. Det handler ikke om at udvise kreativitet og selvstændighed, eller rettere:

I den udstrækning det handler om at udvise kreativitet og selvstændighed, handler det om at udvise kreativitet på bestemte og legitime måder – og kriterierne for de legitime måder er her usynlige for eleverne. Kreativitet og selvstændighed er i en Bernsteinsk optik knyttet til usynlig pædagogik, idet det refererer til indre dispositioner.

På den måde kan man sige, at kriterierne refererer til sociale kompetencer – ikke faglige, som eleverne over for mig ellers giver udtryk for, de har forstået er målene for realkompetencevurderingerne. På trods af at realkompetencevurderingerne således på grundforløbet til automekaniker i modsætning til grundforløbet til gastronom på mange måder foregår synligt og eksplicit – i form af konkrete værksteder og opgaver – så er kriterierne for evalueringen alligevel usynlige.

Og som beskrevet ovenfor, med henvisning til Ahrenkiels (2004) læsninger af Bernstein, risikerer den usynlige pædagogik, der ligger bag denne form for evaluering, dermed at lægge op til en total overvågning af eleverne, fordi elevernes ydre handlinger kobles til deres indre dispositioner: Alle deres aktiviteter bliver på den måde genstand for evaluering ud fra kriterier, der kun er kendt af læreren (ibid., s. 100).

En snedig strategi

Som vi skal se i det følgende feltnoteuddrag, er det en udbredt forståelse blandt eleverne, at det i bund og grund er lærernes valg, der er afgørende for, hvilket hold man kommer på, og at man skal være en snedig strateg for at opnå det, man gerne vil:

"Mette fortæller mig, at hun i dag har holdt tilbage på det, hun ved, fordi hun er bange for at komme på 20 ugers-holdet. Jeg bliver overrasket: Mette mødte som en af de eneste allerede første dag på skolen op i arbejdsoverall og med små bildæk-stickers i ørene. Hun har flere gange højlydt markeret, at hun allerede har et praktiksted og udviser stor koncentration og seriøsitet i timerne. Hun fortæller, at hun er spejder og gerne vil have tid til at tage på ture. Jeg spørger, hvad hun vil gøre, hvis de foreslår 20 uger alligevel, og hun siger, at hvis det med spejder ikke er nok, så må hun jo give dem "hele smøren". Jeg spørger, hvad det er, og hun smiler stort, mens hun siger:

"Jamen, du ved, sådan noget med, at jeg ikke kan have mig selv med, bla, bla, bla."

Feltnoteuddrag, 7.8.2012

Holdsammensætningen og bedømmelsen i realkompetenceforløbet fremstår i Mettes fortælling som et net af myriader, man skal sno sig imellem; ved at svare lidt mindre, end man ved, og levere opdagede personlige fortællinger om manglende tid og overskud. Realkompetencevurderingen fortælles af Mette frem som anderledes positivt end Frederik, nemlig som noget, der kan overskues og forhandles. Mette er således en elev, der er i stand til at identificere det særlige ved konteksten, så hun faktisk kan gennemskue, hvordan hun kan undgå at levere legitime tekster, i den udstrækning det er det, hun ønsker: Hun ved, hvilken fortælling der virker. Hun ved, at historien om **"at det kan være svært at have sig selv med"** trumfer, hvis det ikke er nok at

fortælle om sin fritidsinteresse som spejder. Det peger på, at nogle elever er i stand til at identificere koderne på trods af **'usynligheden'**, mens andre har sværere ved det.

Konklusion

Realkompetencevurderinger er indlejrede i forskellige lokale kontekster og afslører forskellige forestillinger om, hvad der konstituerer **"den gode elev"**. Ser vi på Frederiks og Mettes tidsmæssigt parallelle, men meget forskellige møder og oplevelser med realkompetencevurderingsforløbene, tegner der sig umiddelbart et billede af en streng og uigennemtrængelig skole med magtfulde lærerautoriteter, der ikke lader sig udfordre og diskutere med: Lærerne fremstår enten tavse og dømmende eller som nogle, man kan manipulere, men sandelig ikke tale ærligt med. Og eleverne er dermed hensat i en mere eller mindre fastlåst og ubevægelig position, afhængigt af deres evne til at identificere og tolke intentionerne bag evalueringerne og skolens logikker. Sådan præsenterer skolelivet sig i disse etnografiske, kondenserede billeder fra de første to uger på grundforløbet. Det er imidlertid en vigtig pointe at have blik for forandringspotentialer i positioner over tid. Mette gennemfører 30 uger senere sit grundforløb, mens Frederik, som den eneste på sit hold, får sit grundforløbsbevis allerede efter 20 uger, og han er samtidig en af de eneste på holdet, der har en praktikplads, inden han tager sin eksamen. Med Bernsteins begreber kan man sige, at de initiale etiketter er foranderlige. Og det er netop en pointe, som blandt andre Louw fremhæver i sin læsning af Bernstein: Etiketter er ikke deterministiske, men socialt foranderlige (Louw, 2013, s. 46-47). Andre sociale kategorier som køn, etnicitet og klasse markerer sig også med forskellig styrke i forhold til de unges muligheder for at bryde med de eventuelle negative forventninger, de mødes med. For en uddybning af denne pointe og forandringspotentialer over tid se Steno (2015).

På trods af mulighederne for forandring er det dog en central pointe, og denne artikels hovedformål, at pege på, hvordan usynlige kriterier for evaluering risikerer at ekskludere og udgrænse de elever, der ikke kan identificere koderne: Når kriterierne for evaluering bliver usynlige, og ydre handlinger (som det at bygge en bue og pil) i højere grad bliver knyttet til indre dispositioner (**"han er usamarbejdsvillig og farlig"**), sker der en forskydning, der betyder, at alle aktiviteter bliver genstand for evaluering. Den synlige pædagogik udligner ikke elevernes muligheder – også i en synlig pædagogik vil nogle elever have nemmere ved at levere legitime tekster end andre, men synlige evalueringskriterier giver større mulighed for at kunne identificere og effektuere det forventede.

- Grundet pladsmangel vil jeg i denne artikel primært fokusere på grundforløbet til automekaniker. For en uddybning af forskelle mellem de to uddannelser se Steno (2015).
- Dette har siden ændret sig, således at nye elever typisk tilbydes Grundforløb 1 (20 uger), hvor de får en bred introduktion til EUX-/erhvervsuddannelserne, hvorefter der vælges et Grundforløb 2 (20 uger). Se Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2017).
- 20 ugers-hold var på tidspunktet for feltarbejdet typisk for meget bogligt stærke elever og elever, der allerede har en praktikplads.

Litteraturliste

Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser (2014) 24. februar Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Ahrenkiel, A. (2004) Kontrol og dynamik i pædagogiske processer - Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel. Ph.d.-afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2017) Hentet d. 27.9.2017: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=179825>

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse (2014) § 18, 50-52, 57 og 60. Hentet d. 5.1.2015: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Spoergsmaal-og-svar-om-erhvervsuddannelserne>

Bernstein, B (2001a) Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt (Tid & tanke) s.70-93. København: Akademisk.

Bernstein, B (2001b) Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt (Tid & tanke) s.94-133. København: Akademisk.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2006) Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social og sundhedsuddannelserne, undervisningsmiljøet som underliggende fokus. Analyserapport.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2009) Frafald på grundforløbet til de merkantile erhvervsuddannelser. København.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2014) Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne. Publikation er kun udgivet i elektronisk form. Hentet d. 27.9.2017: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/Standardmerit%20meritpraksis%20og%20realkompetencevurdering%20pa%20erhvervsuddannelserne.pdf>

Filer, A. (2000). What is being assessed? Peer Culture and the Assessment of Classroom language. I: A. Filer & A. Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. Kapitel 8. London: Continuum.

Filer, A. & Pollard, A. (2000) What is being assessed? An Introduction. I: A. Filer & A. Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. Kapitel 7. London: Continuum.

Friche, N. (2010) Erhvervsskolers evalueringspraksis - intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. Ph.d.-afhandling. Institut for uddannelse, læring og filosofi. Aalborg Universitet.

Helms, S. (2017) (U)Synlig evaluering i skolen. Et studie af elevplanens rekonkretualisering i praksis. Ph.d.-afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde Universitet.

Louw, A. V. (2013) Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.

Steno, A.M. (2015) Ungdomsliv i en uddannelsesetid. Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Undervisningsministeriet (2017) Realkompetencevurderinger. Hentet d. 27.9.2017 <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/adgang-og-optagelse/realkompetencevurdering>

Så fik jeg den der diagnose...

- Om betydningen af
deltagelse i diagnostisk
praksis på kanten
af ungdomslivet



Artiklen beskæftiger sig med, hvordan unges selvforståelse kan udvikle sig i forbindelse med at blive psykiatrisk diagnosticeret. Flere og flere unge får psykiatriske diagnoser. Denne artikel præsenterer og diskuterer den pragmatiske validitet af de undersøgelsesmetoder, der anvendes i praksis. Artiklen stiller skarpt på magtforhold i feltet gennem to cases, hvor personlige narrativer om at være deltagere i "systemet" sættes i relation til undersøgelsesmetoder per se og til, hvordan oplevelsen af selve undersøgelsens forvaltning har betydning for de unges selvforståelse. Slutteligt sås der tvivl om, hvorvidt et nyt setup for udredning kan åbne for nye forståelser.

Indledning

Gennem de seneste år er antallet af børn og unge, der diagnosticeres med psykiatriske lidelser, steget markant. Stigningen hævdes at hænge sammen med, at de diagnostiske manualer med tiden er blevet for deskriptive, upræcise og har mistet deres validitet, hvorved de indfanger en stor, heterogen gruppe af mennesker og ikke tager højde for lidelsers kompleksitet og mangeartede ætiologiske udviklingsveje (Andreasen, 2006; Jørgensen, 2014). Stigningen menes ligeledes at være karakteriseret af en "diagnosekultur", hvori grænserne for psykisk lidelse udvides, i kraft af at nye diagnostiske kategorier skabes, og eksisterende diagnostiske kriterier bliver bredere (Brinkmann & Petersen, 2015a).

I kraft af den eksplosive stigning i antallet af diagnoser har menneskers oplevelse af at få stillet en diagnose fået stor opmærksomhed og ofte været genstand for diskussion og empiriske undersøgelser (se f.eks. Jørgensen, 2015; Brinkmann & Petersen, 2015b; Hvas, 2015; Nielsen, 2015; Rønberg, 2015).

Undersøgelsen er foretaget med udgangspunkt i, hvordan forudgående ADHD-udredningsforløb opleves fra et *første-personsperspektiv* og oplevelsens betydning for diagnosens eftervirkninger i forhold til unges selvforståelse.

Når der således observeres en stigning i antallet af psykiatriske diagnoser – og derved diagnostiske undersøgelser – er det interessant at forholde sig til forvaltningen af diagno-

stisk praksis, således at børn og unge, der kommer i kontakt med det psykiatriske system, får det største udbytte og den største oplevelse af validitet i udredningen. Her menes ikke blot validitet i teknisk forstand (f.eks. hvor gyldigt er udredningsbatteriet), men validitet ud fra et pragmatisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 328-332). Her vurderes udredningens sandhedsværdi også ud fra, hvilke praktiske handlemuligheder der opstår som konsekvens af mødet mellem borger og professionel. I den forbindelse har vi interesseret os for, hvordan professionelle i forvaltningen af udredningspraksis har været med til at positionere de unge, og betydningen af dette for de unges selvforståelse. Det diskuteres i artiklen, hvilke muligheder de unge har haft i det diagnostiske felt, de har skullet navigere i og løbende er blevet positioneret i gennem diagnostiske undersøgelser, og de professionelle forvaltning heraf. Det diskuteres endvidere, om et diagnostisk genudredningsforløb i et nyt setup kan bidrage til en ændring i de unges selvforståelse, når der trækkes på lignende rammer, diskurser og magtforhold.

Metode og empiri

Baggrunden for artiklen er en undersøgelse af et projekt, der har til formål at foretage et genudredningsforløb med unge, der på et tidspunkt i deres barndom eller ungdom har fået stillet en ADHD-diagnose. Projektets struktur består af flere forsamlinger med de unge, et omfattende psykologisk testbatteri, en konference mellem professionelle og en rapport vedrørende de enkelte unges udredning. Teamet bestod af en projektleder, psykologer, en psykiater og en socialrådgiver. Blandt kriterierne for deltagelsen i genudledningsprojektet var, at de unge ikke har taget deres ordinerede medicin og derudover har været i tvivl om rigtigheden af diagnosen.

Med udgangspunkt i to cases belyses to unges oplevelser af forskellige diagnostiske udredningsforløb, og hvordan deres deltagelse i forskellige forløb har påvirket deres selvforståelse. Derfor er der foretaget en række metodiske valg i forbindelse med udvælgelse af cases, hvoraf de vigtigste kriterier er alder og tidspunkt for første diagnosticering. Begge respondenter er på undersøgelsestidspunktet midt i tyverne og har begge fået stillet deres oprindelige diagnose sent i teenageårene. De mest væsentlige data i undersøgelsen er to dybdegående interviews, der er foretaget ad to omgange. Første gang umiddelbart efter genudredningen og igen efter formidlingen af de professionelle resultater. Som led i en metodetriangulering har der løbende været dialog med genudredningsprojektets projektleder og gennemgang samt gennemlæsning af tidligere og aktuelle journaler og rapporter. Undersøgelsen har derudover omfattet observation af de professionelle aktørers konferencer omkring de

enkelte unge, men resultaterne heraf er ikke fokus for indværende artikel.

Et kritisk-psykologisk perspektiv

I denne artikel anvendes *selvforståelse* som det teoretiske begreb for måden, personer forstår sig selv på. Her er vi inspirerede af den kritiske psykologis mål om at se personens livsførelse fra et *førstepersonsperspektiv*, idet personens selvforståelse og livsførelse, ifølge denne tradition, altid er situeret i kontekster, hvorfra individet har begrænsede deltagelsesmuligheder, der kun giver mening set fra deres eget perspektiv (Dreier, 2008).

I denne kritisk-psykologiske forståelse henviser selvforståelse til personers overvejelser af de årsager til, at de handler på bestemte måder i og på tværs af forskellige sociale kontekster (Dreier, 2008, s. 183). Mens begrebet identitet ofte associeres med noget indre eller mentalt, har selvforståelse fokus på, at personer har forskellige anliggender og begrundelser for at indgå og deltage i bestemte kontekster. I forlængelse heraf er et fokus på, hvilke ting der er "på spil" for personen i kontekster, og hvordan dette kan transformeres gennem positionering (Dreier, 2008, s. 196; Mørck, 2007, s. 45).

På den måde anskues selvforståelse ikke som noget statisk, men i stedet dynamisk, med udgangspunkt i personens deltagelse på tværs af skiftende sociale praksisser. Dette medfører også, at personens selvforståelse – qua deltagelse i skiftende sociale praksisser – ofte kan være fyldt med tvivl, konflikter, dilemmaer og usikkerheder og altid vil være til forhandling (Dreier, 2008). Denne forhandling forstår vi som et produkt af personens refleksive og interaktive *positionering* af sig selv og andre, hvorfra personer får bestemte muligheder, forpligtelser og perspektiver (Dreier, 2008; Davies & Harre, 1990). Her henviser den refleksive positionering til subjektets positionering af sig selv, mens den interaktive positionering henviser til måden, hvorpå man positionerer andre (Davies & Harre, 1990). Denne teoretiske ramme giver os mulighed for at analysere den konkrete forhandling af forståelser, der foregår i mødet mellem borger og professionel i udredningskonteksten.

Første udredning: stemplet på en time

I dette afsnit fremhæver vi to unges oplevelser i forbindelse med deres første udredning af ADHD og analyserer derefter deres oplevelse af udredningens pragmatiske validitet:

"Så fik man det her stykke A4-papir, og man skulle sætte nogle krydser (...) og så kiggede han på skemaet og sagde: "Ja, du har ADHD, og du skal have noget medicin" (...) Jeg var der én gang!"

X udtrykker første udredning som blot et "goddag og farvel" og fremhæver i ovenstående citat det særligt karakteristiske tema for den første udredning, hvilket for begge deltagere er en grundlæggende oplevelse af mangel på faglig grundighed. Deltager Y udtrykker sin oplevelse med udredningen således:

"Første gang, der fik jeg det der skema med hjem (...) jeg kom op til hende næste gang, og så sagde hun, at det passede ind. De der krydser der. Og det var vist bare det."

Udredningen er således *teknologiseret* og er afgjort af spørgeskemaets standardiserede besvarelse og samtidig blottet for kvalitative udvekslinger af perspektiver, hvori den unge inddrages – sagt på en anden måde er det *krydserne*, der betyder noget. Noget, Peter Gøtzsche (2015, s. 159) karikeret har kaldt "kryds og bolle-psykiatrien". Som X formulerer det senere, oplever han at blive objektiviseret, eller som han selv siger, oplever han at være "*et nummer i rækken*". ADHD-udredningen leder i begge tilfælde til medicinsk behandling, hvor objektiviseringen bliver tydelig. X får svære bivirkninger af medicinen, og da han i et telefonopkald forsøger at forhandle sin position fra behandlingsobjekt til subjekt, anbefales han en stigning i medicindosis – til trods for sin baggrund som misbruger. Han fortæller om sin oplevelse af at indgå i en relation med lægen, hvori hans eget perspektiv fornægtes:

”Det kan jo ikke passe, når jeg ringer og siger til en mand, at jeg får det rigtig dårligt (...), at han siger, at du skal jo bare have noget mere. Det hænger ikke sammen i min verden.”

X vælger efterfølgende at handle ved at sælge den ordnede medicin på gaden. Det kan fortolkes således, at han ikke accepterer positionen som et passivt behandlingsobjekt. I stedet overføres medicinen fra den diskursivt magtesløse kontekst til en anden social kontekst, hvor han selv har handlemuligheder. På denne måde er det muligt, at X får sin agens tilbagevundet. X's handlinger i tiden efter første udredning bør altså ses i relation til de oplevelser, han har haft i forbindelse med både udredning og medicinering, der i dette tilfælde leder til en afvisning af diagnosens gyldighed og dermed også behandlingens formål.

Y reagerer anderledes på første udredning. For hende forpligter diagnosen på fortsat deltagelse i et medicinsk behandlingsforløb. Dette forløb er præget af konflikt, idet hun på den ene side udtrykker en stor tilfredshed med at få en forklaringsramme for sine udfordringer, men samtidig oplever stor skuffelse, idet møderne hos psykiateren ikke tilbyder hende et rum, hvori hun bliver hørt og forstået i forhold til sine problematikker. I stedet udskriver lægen psykofarmaka, hvilket giver hende en oplevelse af, at *”psykiatere ikke er nogen, man snakker med”*. Y opsiges derefter relativt hurtigt samarbejdet mellem dem.

På samme måde som X har Y en oplevelse af, at den menneskelige relation mellem patient og professionel ikke fik afgørende betydning, idet de ikke mødes som subjekter. Der har ikke været en dialogisk udveksling af erfaringer mellem subjekter og således ingen forståelse af deres *særegne* problematikker. I stedet føler de unge her, at de har fået en dom over deres udfordringer, hvilket har ledt til en behandling, de ikke har kunnet forstå formålet med. Med andre ord har første udredning været karakteriseret af en oplevelse af en vis mangel på validitet i udredningen. Her tales ikke om validitet i statistisk forstand, men snarere om en pragmatisk validitet, der fra de unges perspektiv kan virke mangelfuld på grund af den teknologisering af udredningsforløbet, hvor de som personer ikke har oplevet at være i centrum.

Anden udredning: fra teknologi til relation

Deltagerne har i løbet af det seneste år haft mulighed for at deltage i et intensivt genudredningsforløb. Denne udredning har ikke fralagt sig de standardiserede, teknologiske udredningsværktøjer, men også inddraget dialogisk samtale qua de adskillige forsamtaler med projektets leder. Derved lægger strukturen i dette udredningsforløb op til en øget faglig grundighed i kraft af et mere dybdegående og omfattende testbatteri samt et øget fokus på den unges eget perspektiv. X udtrykker sin oplevelse af forsamtalerne i genudredningen således:

” Jamen ret gode ... vi har jo bare sat os ned og snakket. Du ved, jeg har fået fri fra arbejde, kommet forbi her, og så har vi lige snakket lidt, og det har egentlig bare været på et meget neutralt plan. Der har ikke rigtig været sådan det store formål i det.”

X fremhæver ovenfor, at han ikke har oplevet ”det store formål” med genudredningens forsamtaler. For ham opleves dette positivt, hvilket måske kan fortolkes som modreaktion på tidligere udredningsoplevelser, hvor X's relation til sin oprindelige psykiater havde en grad af instrumentalisering og havde det formål at bidrage til at stille en valid diagnose. Dette formål deler genudredningen naturligvis, men oplevelsen er her i stedet, at relationen er i højsædet. Relationen kan måske siges at danne grobund for en oplevelse af et pålideligt undersøgelsesforløb og en valid diagnose. Som Y udtrykker det:

”... jeg følte mig tryk hernede, fordi jeg havde været hernede og snakke med projektlederen, så jeg kendte lokalet, jeg kendte ham, og jeg vidste, han lige ville komme. Han skulle ikke være med, men jeg vidste, han var der, og så er jeg tryk.”

Hun udtrykker et behov for at få skabt en tillidsfuld relation til i hvert fald én af de professionelle, der er en del af genudredningsforløbet. Derved danner relationen grobund for, at Y fortsat har mod på at deltage i udredningsforløbet og får gjort nye, potentielle forståelser af sig selv muliggjort. I løbet af genudredningsforløbet stopper hun f.eks. med at have sin bostøtte med til samtalerne, som tidligere har været hendes talerør: *"... jeg har jo min bostøtte med, hver gang jeg faktisk er til min anden psykolog (...) Hernede ved [projektlederen] der kommer jeg selv ned."* Hun udvikler en fornemmelse eller forståelse af sig selv som en person med aktionspotentiale eller kunnen. Forvaltningen af udredningsforløbet rummer altså i sig selv en potentiel forandring i selvforståelsen. X reflekterer over, hvad der sker, hvis dette genudredningsforløb peger på, at han kunne opfylde kriterierne for ADHD:

"Ja, altså prøv nu og tænk, hvis jeg har ik'? Så er det jo MIG, der er helt væk. Så er der jo et eller andet, som jeg tænker om mig selv, der er forkert. Så er min selvopfattelse, den er jo, altså, den er jo ude i skoven."

Dette genudredningsforløb åbner altså op for nogle bevægelser i måden, X forstår sig selv på. X bevæger sig fra en relativt statisk forståelse af sig selv som "en normal frisk ung fyr" til tanker om, hvad betydningen af konklusionerne af genudredningsforløbet potentielt kan blive for hans selvforståelse fremadrettet, hvis konklusionen bliver, at han faktisk har ADHD. Forvaltningen af genudredningen kan dermed give anledning til tvivl omkring hans tidligere afvisning af diagnosen. Tvivlen muliggøres af X's tillid til projektlederen gennem den etablerede relation samt et mere omfattende udredningsforløb. Dette ses, idet X fortæller, at han ved, at han i denne omgang vil få *det rigtige svar*, da forløbet var: *"(...) meget mere intenst! Altså, bare mere personligt altså. Det var ikke bare et håndtryk og et goddag og et farvel."*

Som sagt trækker genudredningen stadigvæk på de samme diskursive praksisser som tidligere udredninger og lægger dermed vægt på psykiatriske og psykometriske fortolkninger af de unges problemer. Mens det for X forvolder ham konflikt i forhold til hans forståelse af sig selv, er den psykiatriske eller psykopatologiske fortolkningshorisont mere i tråd med Y's egen selvforståelse:

"Jeg aner ikke, hvem jeg selv er (...) Jeg kan godt lide, at der er styr på tingene. At jeg ved, hvad for nogle diagnoser jeg har (...) Fordi jeg er dårlig til at acceptere, at jeg bare er, som jeg er. Det er nemmere, hvis jeg har en diagnose til at sige: "nå, men det er derfor, jeg er, som jeg er."

Vi ser her, at Y netop trækker på psykopatologiske logikker i sin forståelse af sig selv – som Brinkmann (2015) formulerer det, tilbyder diagnosen netop en forståelse af, hvad man *ikke* kan. For begge deltagere ser vi, at de *vil* forsøge at integrere udredningens konklusioner i deres forståelse af sig selv – om konklusionerne så ligger i tråd med eller står i opposition til en allerede eksisterende psykopatologisk eller normaliserende selvforståelse. Vi har derfor også været interesseret i, hvilke selvforståelser der muliggøres gennem de positioner de unge tilbydes i udredningens sidste fase – den endelige rapport og tilbagemelding.

Formidling af genudredningens konklusioner

Baseret på flere samtaler, omfattende psykologiske tests og en tværfaglig konference blev der udarbejdet en psykologisk rapport. Mens vi ovenfor så, at genudredningsprocessen i høj grad var præget af relationsarbejde, dialog og udveksling af perspektiver med de unge, hvor de også følte sig hørt, er det interessant at undersøge, hvordan disse perspektiver kommer i spil, når der skal udfærdiges et endeligt resultat – eller sagt på en anden måde – når de unges forståelser og perspektiver smides op til diskussion blandt fagprofessionelle. For Y har psykiatriske diagnoser været essentielle for hendes selvforståelse. Der er hos de professionelle ikke tvivl om, *hvorvidt* hun er syg – spørgsmålet er snarere, *hvordan* hun er syg. Y bliver ikke diagnosticeret med ADHD, idet hendes symptomatologi vurderes for kompleks til at kunne sige noget entydigt ud fra genudredningsforløbet. Der afsluttes med en alvorlig bekymring om en potentiel skizofreni-lidelse, idet Y på et tidspunkt i udredningsforløbet får fortalt, at hun har det, som om der er en "chip" i hendes hoved, hvor hun føler sig overvåget, og at andre personer har adgang til hendes tanker. Da vi gennemgår rapporten med Y, fortæller hun, at hun føler sig svært misforstået og ærgrer sig over, at de professionelle ikke opfattede hendes anekdote om chippen som en metafor, hvor det i stedet blev til en mere

bogstavelig fortolkning. Dette kan problematiseres, idet der ikke er foregået en mundtlig, dialogisk tilbagemelding mellem Y og udredningspsykologen, hvori Y har haft mulighed for at opponere mod de fortolkninger, der er blevet produceret om hende.

X får ikke en mundtlig tilbagemelding på genudredningsarbejdet. Han får fremsendt en rapport i fagsprog, hvori der blandt andet bliver beskrevet, at hans største problem er en idealiseringstendens og en problemfornægtende selvforståelse. X fortæller, at han oplever sig stigmatiseret, særligt i relation til beskrivelserne af hans udseende. Han mener, han bliver beskrevet som en rockertype med et brysk udseende i kraft af tøjstil, frisur og tatoveringer. Selv om X ikke får en diagnose fra den internationale diagnosemanual ICD-10, føler han sig stadig stigmatiseret. Mens X's formål har været at få be- eller afkræftet en ADHD-diagnose, må han i rapporten forholde sig til, at han godt nok ikke lever op til de diagnostiske kriterier, men at han i stedet beskytter et normaliserende narrativ, da han menes at underrapportere sine psykiske og sociale problemstillinger.

Underrapporteringen bekræftes i det opfølgende møde med X, der fortæller, at han vidste, hvad han skulle svare for at få afkræftet diagnosen, og prøvede at modarbejde teknologien i genudredningsforløbet. X's forsøg på at gøre krav på sin normalitet, gennem sin modstand mod teknologien, lykkes ikke, idet han ikke tager forbehold for nuancerne i, at teknologien i form af selvrapporteringsskemaer anerkender, at "normale" mennesker også oplever grader af vanskeligheder og udfordringer i livet. Dertil kommer, at de professionelle fortolker hans svar, som om han netop er strategisk i sine besvarelser. Efterfølgende problematiserer de hans adfærd og X risikerer dermed en interaktiv positionering af hans besvarelser som værende afvigende. X får således ikke mulighed for at foretage en refleksiv positionering, hvor han kan gøre krav på sin normalitet, idet de professionelle besidder definitionsmagten til at kategorisere hans adfærd som afvigende og problematisk. Selv om konklusionerne har blik for "hvad der er på spil" for X, i og med han deltager i et udredningsforløb, hvor en anden person besidder definitionsmagten i forhold til hans diagnose, ender konklusionen samtidig med at risikere at gøre X's besvarelser til et generelt karaktertræk hos ham – frem for at opfatte hans besvarelser som en adaptiv adfærd, der opstår som reaktion på en teknologi, der indgår i udredningskonteksten.

Der opstår i konklusionerne således et paradoks i X's livsførelse og adfærd: Uanset hvor meget han forsøger at "gøre" normalitet ved at insistere på at leve et normalt liv, risikerer

han, at dette blot bidrager til at bekræfte den idealiserings-tendens, som beskrives i rapporten, der præsenterer genudredningsresultater. Undersøgelsens konklusioner efterlader således X i et noget konfliktfyldt forhold til hele genudredningsprocessen. På den ene side er han tilfreds med at få afkræftet sin diagnose. På den anden side er han skeptisk over for rapportens beskrivelser, da han føler, at hans egne perspektiver går tabt i undersøgelsens konklusioner, hvilket inviterer til yderligere modstand mod undersøgelsens resultater.

Et nyt setup: Meningsskabelse i det diagnostiske felt?

Magt er uundgåeligt en del af den psykiatriske udredningsproces qua den faglige viden, som den professionelle besidder (Foucault, 2001). Når magt anvendes til at definere borgeres problematikker uden at udforske, tage forbehold for og anerkende deres oplevelsesverden, kan man tale om et, omend utilsigtet, misbrug af definitionsmagt (Bae & Waastad, 2003, s. 26). I dette afsnit vil vi derfor diskutere mulighederne for, hvordan magten kan forvaltes på en måde, så den giver mening for den enkelte unge i forhold til personens selvforståelse.

På tidspunktet for genudredningsforløbet har de unge i modsætning til deres første udredningsforløb følt sig anerkendt som særegne subjekter gennem et grundigt testforløb og et professionelt engagement fra projektlederen, hvor der er blevet taget sig tid til at lytte til og forstå deres livsverden (Habermas, 1987). Dette har bidraget til en subjekt-subjekt-relation præget af forståelse, gensidighed og ligeværd, hvor de professionelle og de unge samskaber forståelse og derved mulighed for udvikling – hvad nogle ville karakterisere som en mere anerkendende relation (Schibbye, 2010; Bae, 1996; Bae & Waastad, 2003). At genudredningsprojektet i sine indledende faser barpræg af en anerkendende grundholdning, har medført, at de professionelle definitionsmagt har kunnet bruges på en måde, der har været med til at fremme de unges udvikling – f.eks. når Y nu er i stand til at deltage i forskellige sociale praksisser uden sin støttepædagog.

Det kan dog diskuteres, om genudredningsprojektet i sin helhed er lykkedes med at være mere meningsskabende for de unge. Problemet er, at de unge ikke har haft en oplevelse af, at den forståelse og respekt, de har oplevet igennem udredningsforløbet, kommer til udtryk i den skriftlige rapport. De har helt konkret ikke haft mulighed for at opponere mod og forhandle konklusionerne i form af en tilbagemelding med de professionelle, der har udarbejdet rapporten. Når de unge føler sig misforstået eller oplever, at beskrivelserne er

respektløse, skaber det en oplevet objektivisering, der gør, at de får svært ved at skabe mening med udredningsforløbet som helhed. Dette eksemplificeres f.eks., når Y ikke får mulighed for at opponere mod fortolkningen af chippen i hovedet som et førsterangssymptom på skizofreni. Det samme gør sig gældende, når X fortæller, at han – efter at have læst rapporten – er glad for, at det ikke var projektlederen, der havde skrevet den, da det i så fald ville have følt som et overgreb.

De oplever, at den professionelle definitionsmagt er blevet misbrugt, fordi der ikke har været plads til dialogisk udveksling og forhandling om de positioner, de tildeles, og de livsbaner, der dermed åbnes og lukkes. Derved er det fra et etisk perspektiv vigtigt, at relationen ikke instrumentaliseres som endnu et led i udredningsprocessen, men følges til dørs ved eksempelvis et mundtligt tilbagemøde, hvor de unges stemmer inkluderes i de endelige konklusioner.

Man kan på baggrund af ovenstående spørge sig selv om, hvorvidt et nyt setup kan bidrage til en sundere og mere positiv ændring i de unges selvforståelse og fremtidsmuligheder, når der i genudredningen trækkes på lignende psykiatriske rammer, diskurser og magtforhold?

Det kan pointeres, at den grundige udredning og de teknologiske artefakter i den sociale praksis ikke kun i sig selv har medvirket til den positive udvikling, de unge har gennemgået i forløbet. Denne udvikling kan også tilskrives den anerkendende relation, der er udviklet med projektlederen. Den grundige forvaltning af praksis og de dertilhørende konklusioner bliver dog mindre meningsfulde og menings-skabende for de unge, når de ikke føler sig respekteret eller forstået, eller når der i rapportens konklusioner ensidigt lægges vægt på fejl i deres karakter vedrørende "hvad de ikke kan". Dermed ikke sagt, at definitionsmagten bør være ikkeeksisterende eller undgås, men pointen er, at den professionelle efterstræber at forvalte definitionsmagten på en menings-skabende måde gennem dialogisk udveksling af perspektiver, der følges hele vejen til dørs. Dette for at udredningsforløbet kommer til at realisere et forandrings-potentiale i stedet for at aktivere sit iboende potentiale for at skabe modstand mod både egne vanskeligheder, den professionelle og "systemet" i sin udefinerbare helhed. Denne modstand ses f.eks. helt konkret i den attitude, Y udvikler over for det psykiatriske system, hvor psykiatere ikke er nogen, man snakker med, eller når X yder modstand ved at underrapportere sine vanskeligheder og sælge sin medicin på gaden.

Resultater

På baggrund af fire interviews med to unge, der har deltaget i et omfattende genudredningsprojekt, ønsker vi her at sammenfatte resultaterne for vores undersøgelse. Målet har ikke været at vise et generelt billede af måden, hvorpå selvforståelse kan forandres som led i en udredningsproces. Gennem casestudiet har målet snarere været at fokusere på de eksemplariske nuancer, der er opstået som led i en udredningsproces, to unge har gennemgået.

Vi har fundet, at når udredningen forvaltes med fokus på en anerkendende subjekt-subjekt-relation, hvori de unge får mulighed for en reflektiv positionering af sig selv i udredningsprocessen, skabes en tillid til udredningens resultater og potentielle konklusioner. Dette vidner om vigtigheden af, at udredningsarbejdet er grundigt og præget af forståelse. Det vidner også om, hvor vigtig den relation, der skabes mellem de professionelle og deltagerne, er, således at diagnostisk praksis ikke reduceres til teknologiske værktøjer i form af tests, spørgeskemaer, tjeklister, diagnosemanualer etc. Konteksten og rammefaktorer som tid og relationsarbejde har således lige så stor, hvis ikke større, betydning end undersøgelsen, metoden og diagnosen.

Rammefaktorerne i det nye setup skaber således bedre forudsætninger og muligheder for udvikling i disse unges selvforståelse, da genudredningsprojektet har rammerne for dialogisk udveksling og relationsetablering og derved menings-skabende.

I sidste ende kalder genudredningsprojektet dog på, at de unge tilbydes en konkret mulighed for at (gen)forhandle de konklusioner, der produceres om dem igennem processen. Da dette ikke sker, opleves relationen i sig selv som endnu en instrumentaliseret teknologi, der indgår som en del af undersøgelsesapparatet. Implikationen af dette er, at de unge oplever at blive frataget muligheden for at forstå udredningens konklusioner som menings-skabende i forhold til deres egne liv og selvforståelse. Samtidig indeholder dette et etisk aspekt, hvori den professionelle udøver en særlig definatorisk magt, som kan være med til at stigmatisere eller ligefrem patologisere den unges livsførelse.

Det er selvfølgelig ikke ny viden, at relationer og deltagelse i meningsfulde og -skabende sociale praksisfællesskaber er vigtige for vores udvikling (se f.eks. Dreier, 1999, 2008, 2009, 2011; Lave & Wenger, 2003). Det er alligevel interessant, hvor lidt de specifikke teknologier, der har været anvendt i de aktuelle udredningsforløb, har bidraget til en udvikling i de unges selvforståelse. Det kan dog samtidig indvendes, at

formålet med en psykiatrisk udredning inden for det medicinske paradigme historisk set ikke har handlet om udvikling af selvforståelse. Det diagnostiske felt er i moderne tid kompliceret. Diagnoser indgår i alskens aspekter af samfundslivet som eksempelvis økonomisk-administrative, juridiske og politiske værktøjer mellem personer, der ikke er lægefagligt uddannede (Hvas, 2015), hvorfor det teknologiske og medicinske udredningsparadigme finder sin berettigelse på andre fronter end borgerens potentielle mulighed for udvikling af selvforståelse. Vores fokus i denne artikel har på denne vis været relativt afgrænset og haft fokus på blot en lille del af den psykiatriske udredningspraksis. Når der tages dette forbehold for feltets kompleksitet, illustrerer de unges stemmer i denne artikel, at der eksisterer en potentiel mulighed for selvforståelsesforandring i selve udredningen, som der kan tages forbehold for, hvis den pragmatiske validitet skal øges og dermed tilbyde de unge borgere bedre deltagelsesmuligheder i udredningens praksis. Fremtidige undersøgelser kunne med fordel interessere sig yderligere for de forskellige paradigmer, der støder sammen i mødet mellem borgere og den professionelle, f.eks. sammenstødet mellem et medicinsk og et pædagogisk paradigme.



Litteraturliste

- Andreasen, N. C. (2006). *DSM and the Phenomenology in America: An Example of Unintended Consequences*. *Schizophrenia Bulletin*, 33(1), (pp. 108-112).
- Bae, B. (1996). *Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse*. *Social Kritik*, 47 (1), (pp. 6-21).
- Bae, B. & Waastad, J. E. (2003). *Erkennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget Oslo. (pp. 9-29).
- Brinkmann, S. (2015). *Diagnoser som epistemiske objekter: mellem essentialisme og socialkonstruktivism*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 37-58). Århus: Klim.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015a). *Diagnoser i samtiden: En introduktion*. In
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 7-13). Århus: Klim.
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (2015b). *Dilemmaer og paradokser i diagnosekulturen*. In
- Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 341-360). Århus: Klim.
- Davies, B. & R. Harré (1990). *Positioning: The Discursive Production of Selves*. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), (pp. 43-63).
- Dreier, O. (1999). *Personal Trajectories of Participation Across Contexts of Social Practice*. *Outlines* 1(1). (pp. 5-32).
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). *Persons in structures of social practice*. *Theory & Psychology* 19(2). (pp. 193-212).
- Dreier, O. (2011). *Personality and the conduct of everyday life*. *Nordic psychology* 63(2). (pp. 4-23).
- Foucault, M. (2001). *Madness and Civilization*. 2nd ed. Taylor & Francis Ltd.
- Gatzsche, P. C. (2015). *Overdiagnostik og overbehandling i psykiatrien*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 155-182). Århus: Klim.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*. 3rd ed. Boston: Beacon Press.
- Hvas, L. (2015). *Retten til at være rask i en diagnosekultur*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 319-340). Århus: Klim.
- Jørgensen, C. R. (2014). *ADHD – Bidrag til en kritisk psykologisk forståelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C. R. (2015). *Psykiatrisk diagnostik i dynamisk psykologisk lys*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 291-318). Århus: Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3rd ed. København: Hans Reitzels Forlag.
- Love, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. (pp. 31-54 & 77-103). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørck, L. L. (2007). *Grænsfællesskaber - Læring og overskridelse af marginalisering*. 1st ed. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, M. (2015). *ADHD: Når følelser og reaktioner bliver symptomer på en diagnose*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 207-228). Århus: Klim.
- Rønberg, M. T. (2015). *At se sig selv i fremtiden: Erfaringer med en depressionsdiagnose*. In Brinkmann, S. & Petersen, A. (Eds). *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*, (pp. 291-318). Århus: Klim.
- Schibbye, A-L. L. (2010). *Relationer: et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psyko-dynamisk psykoterapi*, (pp. 221-254). København: Akademisk forlag.

Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis

Et sprogligt etnografisk casestudie

Denne artikel giver en sproglig etnografisk indsigt i, hvordan en undersøgelse af børns sprog og sproglige udvikling kan få betydning for pædagogisk praksis, for den enkelte pædagog og det enkelte barn. Artiklen tager udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale skabt på baggrund af et etnografisk feltarbejde i en daginstitution. Den videnskabssteoretiske forankring for artiklen er sproglig etnografi, hvor sprog forstås som social praksis, der relaterer sig til andre sociale praksisser. Artiklen analyserer pædagogers uformelle sprogvurderingspraksisser i relation til et sprogvurderet barn. Formålet med artiklen er at analysere, hvordan et sprogvurderingsresultat anvendes, og hvordan resultatet har betydning for sprogpædagogisk handling efterfølgende.

Sproglig evaluering af børn i 3-års alderen er i dag en vel-etableret praksis i daginstitutionerne, som jævnligt tages op til diskussion i offentligheden af både pædagoger, forældre, forskere og politikere. Denne artikel bygger på tre måneders feltarbejde og et efterfølgende speciale om, hvordan et sprogligt evalueringsmateriale og dets resultat danner grundlag for efterfølgende sprogpædagogiske handlinger i relation til det vurderede barn. Artiklen er formet som et casestudie, der følger et forløb i en daginstitution, efter at en 3-årig pige, Astrid, er blevet sprogvurderet med det ministerielle *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (MFF, 2007)*. Sprogvurderingsmaterialet er et af de evaluerende testredskaber, der bliver anvendt af pædagoger til at vurdere, om et barn har et særligt sprogligt behov. Materialet har især fokus på kvantificerbare aspekter ved sprogbrug, herunder sprogets struktur og opbygning, ordforråd, hukommelse og sprogforståelse (Holm, 2009). Resultatet af sprogvurderingen indebærer en matematisk udregning, som munder ud i en talmæssig repræsentation af barnets sprog og sproglige udvikling, der holdes op imod barnets fysiske alder. Det empiriske forskningsfelt inden for sprogvurdering i danske

daginstitutioner omfatter hovedsageligt analyser af sprog-vurderingsmaterialer samt sprog-vurderingsinteraktionen, hvor et sprog-vurderingsmateriale anvendes som vurderingsgrundlaget, og hvordan sprog-vurdering skaber afsæt for organisering af pædagogiske aktiviteter (Daugaard, 2003; Holm, 2009; Holm & Laursen, 2009; Schmidt, 2013). Daugaard (2003) peger blandt andet på, at sprog-vurdering foregår løsrevet fra konteksten og ikke inddrager interaktio-nelle aspekter af sprogbrug. Schmidt (2013) fremhæver, at anvendelsen af det ministerielle sprog-vurderingsmateriale forudsætter og skaber en standardisering og bidrager med en klinisk forståelse af, hvad sprog-vurdering er for en størrelse. Denne artikel giver et sprogligt etnografisk perspek-tiv på processerne efter en sprog-vurdering er foretaget og sætter fokus på pædagogernes mere uformelle sprog-vurderingspraksisser i relation til det sprog-vurderede barn.

Et sprogligt etnografisk perspektiv på sprog

Sproglig etnografi er et nyere tværfagligt forskningsfelt, som kombinerer teorier, metoder og analytiske perspekti-ver fra etnografi og anvendt lingvistik (Blommaert, 2007; Maybin & Tusting, 2011; Rampton et al., 2004). Med et prak-sisperspektiv på sprog forstås sprog som social praksis og som et socialt fænomen, der **skaber og skabes af** sociokul-turelle normer og værdier (Holm & Laursen, 2009; Laursen & Holm, 2017; Pennycook, 2010; Rampton et al., 2004). At anskue sprog som social praksis trækker på forståelsen af, at det er igennem brugen af sproget, at kulturelle og sociale forståelser skabes, vedligeholdes og tillægges værdier og normer. Derfor er sprogbrug centralt i sproglig etnografiske analyser, da det, der sprogligt set praktiseres, giver en indi-kation på, hvad der i visse fællesskaber og sammenhænge anses for rigtig og forkert. Hvad der f.eks. anses for at være børns **"passende"** sprog, relaterer sig til sproglige praksisser om og med børns sprog-brug. Herunder anses lokale sproglige prak-sisser blandt deltagere i et bestemt fælles-skab som et udtryk for, hvordan deltagerne gør herskende sprog-pædagogiske diskurser til deres egne igennem deres interaktion med hinanden og børn.

Sproglig etnografi har sine rødder i sociolingvisten Dell Hymes' insisteren på at analysere sprogbrug i tæt samspil med sprogbrugernes egne perspektiver og den kontekst, som sprogbruget forekommer i (Maybin & Tusting, 2011). Hymes pointerer, at:

"One must take as context a community, or network of persons, investigation its communicative activities as a whole, so that any use of channel and code takes its place as part of the resources upon which the members draw."

Hymes, 1974, s. 4



Dermed baner han vejen for at inddrage, hvilken form for **sprogfællesskab, sprogsituation og sproghandling** der er tale om i analyser af sprogbrug (ibid., s. 52). Endvidere gør Hymes op med lingvisten Noam Chomskys kompetencebegreb, der forankres i, at deltagernes korrekte grammatiske sprogbrug indikerer deltagernes sproglige kompetence. Hymes kritiserer Chomskys udlægning af begrebet for at være et ideologisk begreb, som ikke tager højde for de sociokulturelle aspekter af sprogbrug (Hymes, 1972, s. 272). Ved at inddrage hvilken form for sprogfællesskab og sprogsituation, der er tale om i forståelsen af sproglig kompetence, nuanceres, hvad der i givne sammenhænge anses som den **"rigtige"** sprogbrug (ibid., 1974). Sproglig kompetence indikerer dermed deltagernes delte viden om sociokulturelle aspekter. I den sammenhæng kan sprogbrugere i en daginstitution betegnes som et institutionelt sprogfællesskab, da der i dette fællesskab indgår bestemte værdier og normer for, hvordan børn og voksne sprogligt set bør forholde sig i de situationer og begivenheder, der forekommer i en daginstitution. Herunder er det f.eks. mere acceptabelt, at børn råber ude på legepladsen. Derimod er det mindre acceptabelt, hvis børn gør det samme indenfor, medmindre der er arrangeret en aktivitet, hvor råb netop efterspørges. At børn ved, hvornår de kan gøre det ene eller det andet i bestemte sammenhænge, kan anskues som sproglig kompetence.

I analysen af deltagernes sproghandlinger i udvalgte sprogsituationer trækker jeg på Sacks, Jefferson og Schegloff og deres konversationsanalytiske perspektiver på sproglige interaktioner. Deres fokus retter sig på, at den sociale virkelighed konstrueres i interaktion mellem mennesker, og hvordan værdier og normer omhandlende sproglige fænomener skaber afsæt for og indlejres i deltagernes sprogbrug (Sacks et al., 1974). I konversationsanalyse fremstår netop de måder, hvorpå det sagte bliver sagt, hvordan det sagte bliver modtaget, og hvordan dette skaber afsæt for det næste, der kan blive sagt, som kerneprincipperne i at analysere turtagingsprocesser (Steensig, 2001). En **"tur"** er sammenligneligt med det, Hymes betegner som en sproghandling, og indikerer, hvordan de forskellige sproglige praksisser anvendes og bør analyseres i forhold til det faktiske sprogbrug. Hymes og konversationsanalyse deler dermed en interesse i at tage et etnografisk udgangspunkt i sproglige praksisser og har fokus på det, som deltagerne rent faktisk gør.

For at rette et analytisk blik på sprogvurderende praksisser i daginstitutionen vil jeg i det følgende komme nærmere ind på, hvordan disse forstås i artiklens øjemed.

Formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser som analytiske nedslag

Ifølge Andersen (2013) er vurderinger en uomgængelig del af det menneskelige samspil og er vedvarende, gensidige sociale praksisser. I pædagogiske sammenhænge er vurderinger mere eller mindre en integreret del af praksis. Dog differentierer Andersen mellem bestemte vurderinger, hvor former, såsom tests og sprogvurdering, tillægges en mere eksplicit vurderende status, mens de mere hverdagslige former for vurdering, såsom et nik eller et smil, anses som mere selvfølgelige og derfor tillægges en mindre vurderende status (ibid.) I forbindelse med institutionel sprogvurdering skelner Holm (2015) mellem **uformel evaluering og formel sproglig evaluering**. I artiklen anvender jeg Holms skelnen mellem formel og uformel sproglig evaluering – dog inddrager jeg en mere praksisorienteret vinkel og er inspireret af, hvordan Andersen forankrer sin analytiske skelnen mellem forskellige vurde ringsformer. I stedet for at anvende betegnelsen vurderingsformer, konstruerer jeg derfor begrebet **sprogvurderingspraksisser** for at tydeliggøre, at der er tale om en konkret social praksis, hvori en sprogvurdering foregår.

"Endvidere skelner jeg mellem formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser, som relaterer sig til henholdsvis sprogvurderingspraksisser, hvori testredskaber direkte anvendes, og sprogvurderingspraksisser, hvori testredskaber ikke direkte anvendes."

Slingerland, 2016

I forlængelse af at jeg differentierer mellem formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser, forstår jeg sprogvurderingsmaterialet som en form for kommunikationsmedie. Her trækker jeg på Spitulniks (2009) analyse af en radiostations sprogbrug og dets betydning for radiostationens lyttere og deres sprogbrug. Spitulnik anvender Hymes' begreb sprogfællesskab i en sådan forstand, at et **sprogfællesskab**

ikke nødvendigvis baserer sig på bestemte mennesker, men nærmere kan ses som et produkt af fælles sproglige praksisser på tværs af forskellige menneskers sprogbrug. Gennem radiostationen forsynes lytterne med såkaldte *common reference points*, som lytterne i deres daglige samtaler med andre kan referere til og bruge som del af deres individuelle sprogbrug (ibid.). På samme måde kan sprogvurderingsmaterialet forsyne pædagoger med fælles sprogvurderingsreferencer, der relaterer sig til sprogvurderingsmaterialets indhold, form og viden, og som kan have tilknytning til materialets metodiske og teoretiske afsæt. Sprogvurderingsmaterialet kan således fungere som et kommunikationsmedie, hvorfra pædagoger kan hente tiltænkte sprogpædagogiske perspektiver samt måder at sprogvurdere på og gøre disse til deres egne i interaktion med det sprogvurderede barn uden en direkte inddragelse af testredskaber. Der opstår således en uformel sprogvurderingspraksis, der i en vis grad kan relatere sig til de mere formelle sprogvurderingspraksisser, som testredskabet anvender.

Artiklens empiriske nedslag og anvendte metoder

De empiriske nedslag, der præsenteres i artiklen, er baseret på et tremåneders etnografisk feltarbejde i en stue på en daginstitution. Til at skabe det empiriske materiale anvendte jeg deltagerobservation og feltnoter samt lydoptag og interview. Igennem tre måneder deltog jeg i aktiviteter på stuen, i fællesrummet og på legepladsen samt i personale- og stuemøder. Samtidig foretog jeg løbende interviews med det pædagogiske personale, både i form af semistrukturerede og ustrukturerede samtaler. Min metodiske tilgang i skabelsen af empirien er med et socialkonstruktivistisk og etnografisk afsæt. Dermed anser jeg analysen som et empirisk bidrag, der giver et sprogligt etnografisk perspektiv på uformelle sprogvurderingspraksisser i diskursen omkring brug af testresultater i sprogpædagogiske sammenhænge.

Det pædagogiske personale bestod af to pædagoger, en medhjælper og en pædagogstuderende. I artiklen anvender jeg betegnelsen pædagog, til trods for at der er tale om forskellige faglige baggrunde. Dette er valgt for at beskytte informanterne. Det sprogvurderede barn repræsenteres af den 3-årige Astrid. Sprogvurderingen af Astrid var obligatorisk, da pædagogerne havde en formodning om, at hun har et behov for sprogstimulering (jf. MBU, 2016a). En vigtig detalje i Astrids sproglige forhold er, at hendes mor har en anden etnisk baggrund end dansk. Dog defineres Astrid i forlængelse af definitionen, som Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling anvender, som etsproget, da hun har en etnisk dansk far og dermed lærer dansk inden skolestart (MBU, 2016b). Sprogvurderingsmaterialet skelner da

hellere ikke mellem et- eller tosprogede og tager derfor ikke højde for, at Astrid reelt set er tosproget. Denne kompleksitet i at definere tosprogethed analyseres blandt andet af Jensen (2016). Genstanden for denne artiklens analyse er pædagogernes anvendelse af det resultat, som fremkom af sprogvurderingen med sprogvurderingsmaterialet.

Sprogvurderingsresultatet af sprogvurderingen af Astrid kategoriserer hende til at have behov for en særlig (talepædagogisk) indsats inden for flere sproglige områder. Omfanget af sprogstimuleringen fastsættes i forlængelse af dette resultat og barnets behov for sprogstimulering (MBU, 2016a, § 11, stk. 3). I Astrids tilfælde er daginstitutionen bevilliget ekstra støttetimer med henblik på at give sprogstimulering til at imødekomme dette behov.

De empiriske nedslag består af feltnotatsuddrag og uddrag fra transskriberede lydoptagelser. Det første feltnotatsuddrag analyserer jeg som et empirisk eksempel på organisering af en sprogpædagogisk aktivitet med det sprogvurderede barn. Det andet feltnotatsuddrag er med til at eksemplificere, hvordan et sprogvurderingsresultat er med til at skabe grundlag for at igangsætte en bestemt sprogpædagogisk aktivitet. Til sidst analyseres transskriberede uddrag med henblik på at nuancere de vanskeligheder og konsekvenser, der kan være ved at anvende et sprogvurderingsresultat som grundlag for sprogstimulering. De udvalgte empiriske nedslag beskriver således elementer i et forløb i pædagogisk praksis, efter at et barn er blevet sprogvurderet.

Et spil brætspil

I det første empiriske nedslag møder vi Astrid, der sammen med en pædagog sidder ved et bord inde på stuen. Pædagogen har lagt op til, at alene de to skal spille brætspil. Selv om de øvrige af stuens børn viser en interesse i spillet, så gelejder en anden pædagog deres opmærksomhed væk fra det, der foregår ved bordet. Tilbage sidder Astrid og pædagogen ved bordet med brætspillet. Spillet er pakket ud, og foran dem ligger et farvekodet spillebræt med tilhørende brikker og en terning med samme farver. Slår man en farve, må man rykke sin brik frem på det lineære bræt, og det gælder om at komme i mål som den første med alle sine brikker. Astrid er placeret ved bordenden, og pædagogen sidder tæt ved siden af hende. Her følger en del af interaktionen mellem pædagogen og Astrid, mens de spiller:

Pædagogen spørger Astrid venligt: *"Hvad var det nu, jeg sagde, denne farve var?"*. Astrid ser på brættet, men svarer ikke. Pædagogen hjælper hende lidt på vej: *"Gr...? Gr..? ... Grøn!"*, og Astrid gentager ordet grøn. Pædagogen peger på en anden brik og spørger venligt igen: *"Det der, hvad er det for en farve?"*, men Astrid svarer heller ikke rigtig denne gang. [...] Pædagogen peger på en anden brik og spørger igen: *"Hvad farve er det?"*. Astrid ser på pædagogen, men er stadig stille. *"Jo, du har sagt det..."*, opfordrer pædagogen venligt og roligt. *"Det er lyserødt"*, svarer pædagogen sig selv. Pædagogen peger nu på terningen og spørger: *"Hvad farve er det her så?"*. *"Orange!"*, siger Astrid højt og glad.

Der er to elementer, som det er væsentligt at bide mærke i her. Det første er, at eksemplet beskriver en situation, hvor en pædagog og et barn har en én-til-én-stund med at spille brætspil, hvor det forekommer, at et bestemt formål har fået plads i interaktionen. Nemlig det, at Astrid skal fortælle, hvad farverne i brætspillet hedder. Et formål, som ikke nødvendigvis behøver at indgå, når der spilles brætspil. Det andet er, at kun Astrid skal deltage i netop denne sprogsituation, hvilket kan indikere, at interaktionen og fokus på farverne ikke er helt tilfældigt.

Interaktionen under brætspillet er karakteriseret af, at pædagogen instruerer, spørger og forklarer, og der lægges op til, at Astrid bør svare med korte og præcise svarhåndlinger. En sådan sproglig struktur kan betegnes som et såkaldt Initiativ-Respons-Feedback interaktionsmønster (Holm, 2009, s. 13, 2015, s. 117). Da pædagogen opfordrer hende til at sige noget bestemt, som Astrid tilsyneladende ikke formår at gøre, fremkommer der en uformel sprogvurderingssituation, som går på, om Astrid kan respondere med et specifikt svar. Samme form for interaktionsmønster er at finde i måden, hvorpå sprogvurderingsmaterialet lægger op til, hvordan pædagoger bør udføre en formel sprogvurderingspraksis i samspil med et barn (ibid.). Ved at Astrid ikke svarer på, hvilken en farve de forskellige ting har, kommer det til at fremstå, at hun sprogligt set ikke formår at deltage i interaktionen. Hermed kan sprogvurderingsresultatet af Astrid – som en, der har et særligt behov – blive bekræftet.

Selv om der ikke eksplicit er tale om en formel test- og sprogvurderingssituation under brætspilsinteraktionen, er pædagogens uformelle sprogvurderingspraksisser i relation til Astrid med til at forme interaktionens forløb og giver en indikation på, hvad der i denne sprogsituation anses som den rigtige måde, Astrid sprogligt set bør forholde sig på.

Brætspillet er ikke et prækonstrueret testredskab, og som sådan er det heller ikke en formel testsituation – der spilles brætspil. Dog er én-til-én-interaktionen, interaktionsmønstret, fokuset på de bestemte farver og den tilsyneladende forventning om, at Astrid bør svare med et minimalrespons, medvirkende til, at situationen og interaktionen netop kan få karakter af en formel test- og sprogvurderingssituation. Pædagogens uformelle sprogvurderingspraksisser lader dermed til at ligge tæt op ad måden, hvorpå sprogvurderingsmaterialet instruerer, at den formelle sprogvurderingspraksis skal foregå. De mere strukturelle aspekter ved sprogbrug – at kunne svare med et på forhånd defineret korrekt svar – har fået en afgørende rolle i interaktionen mellem pædagogen og Astrid og baner vejen for, hvordan der i denne situation spilles brætspil. At kunne svare korrekt kan dermed ses som en afspejling af de værdier og normer, der anvendes i sprogvurderingsmaterialet, og som virker til at gå igen i måden, hvorpå interaktionen med Astrid forløber. Dette tyder på, at et sprogvurderingsresultat anvendt i praksis kan have betydning for pædagogernes uformelle sprogvurderingspraksis, i form af at bestemte værdier og normer vægtes særligt i samspil med det sprogvurderede barn. Værdier og normer der går på, at barnet bør svare med et korrekt minimalrespons, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være til stede i sprogstimulerende sammenhænge.

At blive pålagt en læselyst

I næste empiriske nedslag ser vi, hvordan Astrid bliver pålagt en automatisk lyst til at deltage i en højtoplæsningsituation. Eksemplet er interessant på to måder: For det første illustrerer det endnu en interaktion, hvor et strukturelt orienteret interaktionsmønster indgår. For det andet viser det, at højtoplæsning tillægges en særlig status som en sprogpedagogisk aktivitet, et barn med **'behov for særlig indsats'** mere eller mindre ikke kan afslå at deltage i. Eksemplet følger her:



Et 2-årigt barn går hen til en pædagog på stuen og spørger, om de ikke skal læse en bog sammen. Det vil pædagogen gerne. På vej hen til stuens sofa får pædagogen øje på Astrid, som sidder ved et bord sammen med to andre børn og tegner. Pædagogen går over til Astrid og spørger: **"Har du ikke lyst til at læse en bog sammen med mig?"** Astrid ser op fra sin tegning, men derudover reagerer hun ikke yderligere på spørgsmålet. Pædagogen lægger hånden på hendes skulder og spørger igen. Heller ikke denne gang svarer Astrid, som nu sidder og stirrer ud i luften. Undrende forsøger pædagogen en tredje gang: **"Hallo Astrid? Vil du læse bog med mig?"** Efter endnu en gang uden held virker pædagogen til at være lidt frustreret. Hun drejer Astrid rundt på hendes taburet og sætter sig på hug foran hende og siger: **"Kom Astrid, vi skal over og læse bog"**.

På trods af pædagogens forsøg på at få Astrid til at svare og udvise en begejstring for at være med til højttoplæsningen så lader det til, at Astrid ikke rigtig bider på. Astrid reagerer vagt på pædagogens kontaktforsøg, og sprogligt set forholder Astrid sig passivt. Det lader til, at pædagogen tolker Astrids tavshed, som om Astrid ikke forstår, hvad det er pædagogen gerne vil med hende. I det pædagogen gentager samme spørgsmål og lader til at spørge ud fra en forventning om, at Astrid selvfølgelig har lyst til at deltage i højttoplæsningen, får interaktionen karakter af de samme strukturelle værdier og normer, som der var at finde i interaktionen under brætspillet. Astrid skal blot svare med det korrekte svar, hvilket hun i dette tilfælde heller ikke gør. Da Astrid sprogligt set ikke svarer, ændrer pædagogens sproghandling sig fra at være inviterende: **"Har du ikke lyst til at læse en bog sammen med mig?"** til næsten at lyde beordrende: **"Kom Astrid, vi skal over og læse bog"**. Situationen går fra at være et tilbud, som Astrid kan afslå, til at være en pålæggelse, hvor en afvisning ikke rigtig bliver accepteret. Denne insisteren på, at Astrid skal have lyst til at deltage, kan skrives ind i en logik om, at højttoplæsning kan forstås som at være særlig gavnlige for børns sprogudvikling. At denne aktivitet i højere grad tillægges en form for sprogstimulerende status end f.eks. Astrids igangværende aktivitet med at tegne, kan forklare, at et barn, der ifølge et sprogvurderingsresultat har et sprogpædagogisk behov, netop har brug for en særlig sprogstimulerende aktivitet og dermed ikke sådan lige kan afslå at deltage i denne. Konsekvensen i en situation som denne kan være, at forståelsen af, hvad sproglig kompetence er, fastholdes gennem en strukturelt orienteret tilgang. Man kunne også have forestillet sig, at pædagogen som en del af sin uformelle sprogvurderingspraksis

havde sat sig ved bordet, hvor Astrid og de andre børn er i gang med deres tegning for derigennem at vurdere Astrids sproglige forhold med en interaktionel orienteret tilgang og med fokus på, hvordan hun bruger sproget i samspil med de andre børn.

Den noget tavse måde, hvorpå Astrid svarer pædagogen, kan give det indtryk, at det står dårligt til med Astrids sproglige kompetence. Hendes tavshed kan dermed yderligere bekræfte pædagogen i det sprogvurderingsresultat, som sprogvurderingsmaterialet frembringer. I et interaktionelt perspektiv kan Astrids tavshed ses som en måde, hvorpå hun frasiger sig pålæggelsen af læselysten inden for de rammer, hun har mulighed for at forhandle den i. Et barns tavshed forstås dermed som en handling, der her kan tillægges forskellige betydninger i interaktionen (Foley, 1996). Uden en inddragelse af barnets handlinger og handlemuligheder kan tavsheden blive vurderet, som om barnet ikke formår at bruge sprog – frem for en indikation på, at barnet ikke har lyst. Endvidere kan eksemplet også ses som et udtryk for, at et stærkt negativt sprogvurderingsresultat kan påvirke pædagogisk praksis i sådan en grad, at det kan legitimere organiseringen af bestemte måder at interagere og handle på i relation til det sprogvurderede barn. Kommer den uformelle sprogvurderingspraksis til at være i forlængelse af sprogvurderingsmaterialets strukturelle normer og værdier, kan det have betydning for, at sociokulturelle aspekter ved barnets sprogbrug bliver overset eller blive tolket uhensigtsmæssigt i sprogpædagogiske sammenhænge. I sidste ende kan det have en betydning for forståelsen af barnets udvikling og trivsel, da en bestemt forståelse af barnets sproglige kompetence fastholdes uden at denne bliver udfordret. Det vil jeg uddybe med sidste empiriske nedslag, hvor jeg analyserer uddrag fra under og efter et stuemøde, hvor Astrids sprog diskuteres af det pædagogiske personale.

Kan hun, eller kan hun ikke?

Astrids sprog, eller den tilsyneladende mangel på samme, er omdrejningspunktet for personalets diskussion, når Astrids udvikling og trivsel diskuteres. Særligt at Astrid i visse tilfælde lader til ikke at formå at bruge sprog, er taget op til diskussion og skaber forvirring blandt personalet. Her følger et eksempel fra stuemødet:



Pædagog 1

*"Altså nogen gange virker det, som om at der er slukket.
Og så andre gange, så er det lige som om..."*

Pædagog 2

"Ja, fuldstændig. Så er der total lukket".

Pædagog 3

"Ja."

Pædagog 1

... så går det egentlig meget godt."

Pædagog 3

"Ja."

Pædagog 4

*"Ja, det er sku lidt mærkeligt, ja ... Ja, det er rigtig nok.
Det er sådan lidt ... Det svinger meget."*

At Astrid i visse tilfælde forholder sig passivt til pædagogerne spørgsmål og instrukser, som f.eks. under brætspilsinteraktionen, har skabt en bekymring blandt det pædagogiske personale. Bekymringen går på, at Astrid til tider virker til at være **'slukket'**, mens der er andre gange, hvor dette slet ikke viser sig at være tilfældet. At være **'slukket'** lader dermed at henvise til, at Astrid sprogligt set ikke reagerer, som det forventes af hende i bestemte sprogsituationer og særligt i sprogsituationer, hvor rammerne for, hvad der anses som korrekte sproghandlinger, er snævre. På den ene side vurderes det af pædagogerne, at Astrid godt kan, hvilket er i strid med sprogvurderingsresultatet, og på den anden side vurderes det, at Astrid ikke kan, som er i forlængelse af sprogvurderingsresultatet.

Der er således en uklarhed om, hvorfor Astrid nogle gange godt kan og andre gange slet ikke formå at bruge sprog. Diskussionen om Astrids sprog er således karakteriseret af at være modsatrettet, hvilket står i kontrast til sprogvurderingsresultater, der kommer med et entydigt svar om, at Astrid har et særligt behov. I praksis viser det sig, at det er langt vanskeligere at komme frem til en enstemmig vurdering af Astrids sprog, fordi hun i forskellige sprogsituationer agerer sprogligt anderledes. Til trods for at der er situationer, hvor Astrid bruger sprog, hælder personalet til, at der er noget galt. Noget tid efter stuemødet indkalder personalet Astrids forældre til et møde, hvor de taler om Astrids **'manglende'** sprog. Dagen efter forældremødet spørger jeg en af stuens pædagoger om, hvordan mødet gik, hvor jeg får fortalt:

"[...] altså, så har vi jo talt om, at hun ikke har meget sprog, og så dagen efter, der siger hun en hel masse, og hun snakker sammen med et barn fra en anden stue."

Senere samme dag nævner pædagogen i forbindelse med et andet stuemøde:

"Jeg vil sige, det er helt pinligt, hvad vi har sagt til den far, fordi jeg skal da lige love for, hun snakker."

Da pædagogen ser Astrid tale med et andet barn, vurderes det, at hun altså taler og endda i et sådant omfang, at det, de før var kommet frem til, ikke helt holder stik og næsten er pinligt. Hvordan kunne det ske? Det første, der er væsentligt, er, at det netop er i samspil med et andet barn, at Astrid er set snakkende. Astrids sprogbrug kan dermed ses som at være afhængig af den kontekst, hun er en del af, og de samtalepartnere, som hun interagerer med. Det andet er, at det er forholdsvis sent i forløbet, at en pædagog lægger mærke til, at Astrid snakker med et andet barn. Det kan tyde på, at anvendelsen af et sprogvurderingsresultat fremskabt af et sprogvurderingsmateriale med overvejende strukturelt orienterede normer og værdier i en vis grad kan medføre, at man som pædagog bliver gjort opmærksom på de forhold ved barnets sprogbrug, som går på sprogets struktur frem for selve forståelsen af brugen af sprog i interaktionelle sammenhænge.

Herved bliver det **'at kunne svare korrekt'** omdrejningspunktet i ønsket om at yde en sprogstimulering, der er fastsat i forlængelse af sprogvurderingsresultatet. Således kan de situationer, hvor det forventes, at Astrid bør svare med en specifik minimalrespons, bidrage til, at de sociokulturelle aspekter ved sprogbrug i en mindre grad inddrages i den uformelle sprogvurderingspraksis af Astrids sprog. Det kan derved komme til at fremstå, som om Astrid slet ikke formår at bruge sprog, hvilket kan give anledning til at vurdere hende som en, der har et særligt behov.

Pædagogens organisering af den sproglige kontekst i interaktionen og de sproghandlinger, som pædagogen anvender, har dermed betydning for, hvad Astrid gives af muligheder for at respondere og hvordan denne respons bør vurderes.



**bla, bla,
bla, bla???**

Som de empiriske nedslag illustrerer, har den uformelle sprog vurderingspraksis til en vis grad samme interaktionsmønster og fokus på et specifikt svar som den formelle sprog vurderingspraksis. Det viser, at bestemte normer og værdier er med til at danne grundlag for og organisere interaktionen med det sprogvurderede barn. Konsekvensen heraf er, at når et sprogvurderingsresultat i mindre omfang inddrager de mere interaktionelle aspekter ved sprogbrug, så bliver disse aspekter også i mindre grad inddraget i pædagogernes uformelle sprog vurderingspraksis. Uden en opmærksomhed på barnets sproglige kompetence i en sociokulturel forstand og uden en inddragelse af konteksten for interaktionen og de handlingsmuligheder, forrige sproghandlinger lægger op til, kan der være tale om en unuanceret vurderingspraksis af barnets sprog.

Afslutning: Når sprogvurderingsresultater anvendes i praksis

Casestudiet viser med empiriske nedslag, at der forekommer bestemte normer og værdier for, hvordan sprog forstås og vurderes i samspil med et sprogvurderet barn. Analyserne viser, at pædagoger i anvendelsen af et sprogvurderingsresultat bliver forsynet med normer og værdier, der har deres ophav i sprog vurderingsmaterialet og som vægter, at barnet svarer med et korrekt minimalrespons. Et stærkt negativt sprogvurderingsresultat legitimerer i en vis grad, at disse normer og værdier anvendes i sprogpædagogisk praksis, når pædagoger interagerer med det sprogvurderede barn.

Herved kan pædagogers uformelle sprog vurderingspraksis få karakter af at have samme fokus, som sprog vurderingsmaterialet har, og derved blive gjort særlig opmærksom på barnets sprogbrug i en strukturel forstand. Konsekvenserne af, at et sprogvurderingsresultat overvejende har et strukturelt orienteret fokus, kan være, at sprogets interaktionelle aspekter i mindre grad inddrages, når pædagoger i mere uformelle sammenhænge sprogvurderer barnet i praksis. Herved kan sprogvurderingsresultatet blive anvendt til at danne grundlag for og organisere sprogpædagogiske handlinger, som i dette casestudiets tilfælde skaber en selvbekræftende effekt af sprogvurderingsresultatet. Det kan medføre, at de interaktionelle aspekter i et barns sprogbrug – herunder interaktion med andre børn – mere eller mindre undlades i den uformelle sprog vurderingspraksis.

Casestudiet viser, at et overvejende strukturelt sprogligt fokus ikke kan stå alene, idet børns sprogbrug også indebærer sociokulturelle aspekter, som ligeledes kan inddrages i en sprog vurdering. Casestudiet kan ses som et eksempel på, at et sprogvurderingsresultat fra et overvejende strukturelt

orienteret sprog vurderingsmateriale kan være vanskeligt at omsætte i praksis, uden at det kan få en betydning for, at barnet bliver tillagt bestemte måder at bruge sprog på i interaktion med pædagoger.

Til trods for at casestudiet illustrerer et enkelt forløb, efter at et barn er sprogvurderet med et sprog vurderingsmateriale, kan man formode, at lignende praksisser kan finde sted i andre situationer, hvor et testresultat anvendes i relation til det sprogvurderede barn. Casestudiet illustrerer, at en opmærksomhed på, hvilke normer og værdier et sprogvurderingsresultat trækker på, er væsentligt at have i mente, når sprogvurderingsresultatet anvendes i praksis, hvor interaktionelle aspekter i den grad er del af et barns sprogbrug. Analysen perspektiverer brugen af sprogtestredskaber og sætter spørgsmålstejn ved, hvordan sprogtestredskaber bedst muligt kan imødekomme en vurdering af sprogbrugets interaktionelle aspekter.

”Jeg ønsker at lægge op til et bredere syn på sproglig kompetence, hvor sprogvurderingen af et barn går fra at handle om, hvad barnet kan eller ikke kan, til at inddrage sprog som en social praksis, hvor børn anskues som aktive medskabere og brugere af normer og værdier.”

Laursen & Mogensen, 2016

Dette kalder på en inddragelse af et børneorienteret perspektiv på børns sprog og sprogudvikling og empirisk funderet viden om børns indbyrdes sprogbrug i institutionelle rammer.

Litteraturliste

- Andersen, P. Ø. (red.) (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blommaert, J. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), (s. 682–688).
- Daugaard, L. M. (2003). Der skal to til. Om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andet sprog. *Københavnstudier i tosprogethed* nr. 34. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Foley, D. E. (1996). *The Silent Indian as a Cultural Production*. I: B. A. Levinson, D. E. Foley & D. C. Holland (Red.), *The Cultural Production of the Educated Person* (s. 79–92). Albany, NY: State University of New York Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer*. København. Lokaliseret 18.11.2015 på pure.au.dk/portal/files/367/Evaluering_af_sprogvurderingsmaterialer.doc
- Holm, L. (2015). Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. *Educare*, 2015(2), (s. 103–127).
- Holm, L., & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. I: J. B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269–293). Middlesex: Penguin Books.
- Hymes, D. (1974). *Toward Ethnographies of Communication*. I: D. Hymes (Red.), *Foundations in Sociolinguistics* (s. 1–66). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jensen, N. H. (2016). *Danmark – Irak tur-retur*. I: J. Steensig (Red.), *Flersprogethed i dagtilbud og skole. Københavnstudier i tosprogethed*, 73 (s. 105–118). København: Københavnstudier i tosprogethed.
- Laursen, H. P., & Holm, L. (2017). *Sprog – i etnografisk praksis*. I: E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. W. Winther (Red.), *Pædagogisk antropologi – tilgange og begreber* (s. 155–166). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). *Language competence in movement: a child's perspective*. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), (s.74–91).
- Maybin, J., & Tusting, K. (2011). *Linguistic ethnography*. I: J. Simpson (red.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (s. 515–528). New York: Routledge Handbooks.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. New York: Routledge.
- Rampton, B. et al. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. UK Linguistic Ethnography Forum. Lokaliseret 05.02.2016 på http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf
- Schmidt, L. S. K. (2013). *Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn*. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2013, (s. 50–59).
- Sacks, H. et al. (1974). *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. *Language*, 50(4), del 1, (s. 696–735).
- Slingerland, R. H. (2016). *Sprogvurderingspraksis i en daginstitution. Et sprogligt etnografisk casestudie om forståelse og anvendelse af sprogvurderingsresultater*. *Speciale*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Spitulnik, D. (2009). *Media Discourse and Mediation of Communities*. I: A. Duranti (red.), *Linguistic Anthropology. A Reader*. (2. oplag, s. 93–113). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Steensig, J. (2001). *Taleture og turtagning*. I: J. Steensig (Red.), *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik* (s. 38–71). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBU) (2016a). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven)*. (Lbk. nr. 748 af 20/06/2016 Gældende). København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBU) (2016b). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. (Bek. nr. 1053 af 29/06/2016 Gældende). København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (MFF 2007). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Pædagogisk brug af redskaber

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

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

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

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

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

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

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

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

Meningsfuld brug af vurderingsredskaber i dagtilbud

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

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

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

Hvorfor bruges vurderingsredskaber så meget?

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

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

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

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



¹ PPR = Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i kommunernes forvaltninger.

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

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

Er der brug for vurderingsredskaber i dagtilbud?

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

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

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

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



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

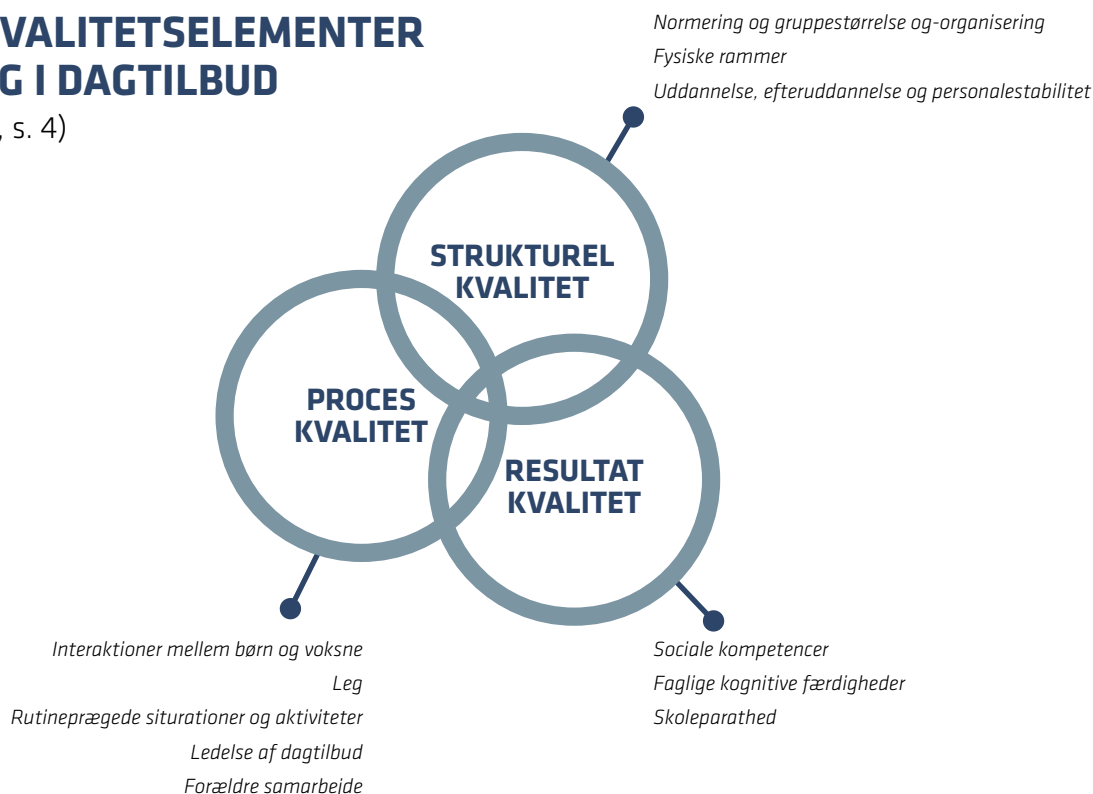
EVA har også et bud på, hvordan udvikling af kvaliteten i dagtilbud kan forstås.

Vurderingsredskaber og arbejdet med kvalitetsudvikling i dagtilbud

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

EVA'S KVALITETSELEMENTER TIL BRUG I DAGTILBUD

(EVA, 2017a, s. 4)



Strukturel kvalitet

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

Proceskvalitet

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

Resultatkvalitet

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

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

**Strukturel kvalitet + Proceskvalitet
=> Resultatkvalitet**

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

Kvalitet

STRUKTUR-KVALITET

Normeringer
Gruppestørrelse
Organisering
Personale (kompetencer, samarbejde)



PROCES-KVALITET

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



EFFEKT FOR BARNET

Sociale, sproglige selvregulerende, motoriske,
kognitive kompetencer og færdigheder
Trivsel
Selvbillede, identitet

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

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

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

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

Progression som et parameter for resultat kvalitet

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

Sociale færdigheder, faglige kognitive færdigheder og skoleparathed.

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

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

Vurderingsredskaber bruges og kan bruges meningsfuldt

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

Vurderinger af vurderingsredskaber

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

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

(EVA, 2017b)

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

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

Udvidet guide til vurdering af vurderingsredskaber:

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

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

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

Flere redskaber vurderer udviklingen indenfor alle seks læreplanstemaer.

2 Hvor er redskabet udviklet?

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

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

3 Hvilken type redskab er der tale om?

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

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

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

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

4 Hvilken målgruppe passer redskabet til?

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

(EVA, 2017b, s. 12)

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

5 Har andre undersøgt redskabets kvalitet?

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

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

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

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

Signe Bohm, områdechef for dagtilbud i EVA

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

6 Hvordan er redskabets gennemsigtighed?

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

(EVA, 2017b, s. 14)

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

7 Hvordan er redskabets pålidelighed?

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

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

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

8 Hvordan er redskabets gyldighed?

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

(EVA, 2017b, s. 15)

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

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

9 a) Hvilket resultatniveau rækker redskabet til?

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

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

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

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

10 Hvordan er redskabets praktiske anvendelighed?

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

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

Til sidst

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

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

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

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

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

Af de mest brugte vurderingsredskaber er der så:

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

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

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

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

Vurderingsredskabet Kompetencehjulet

AD 1) Måleområde og formål

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

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

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

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

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

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

Nogle få eksempler på spørgsmål i alderen 2-3 år

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ad 2) Oprindelse

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

Ad 3+4) Type redskab + målgruppe

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

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

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

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

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

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

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

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

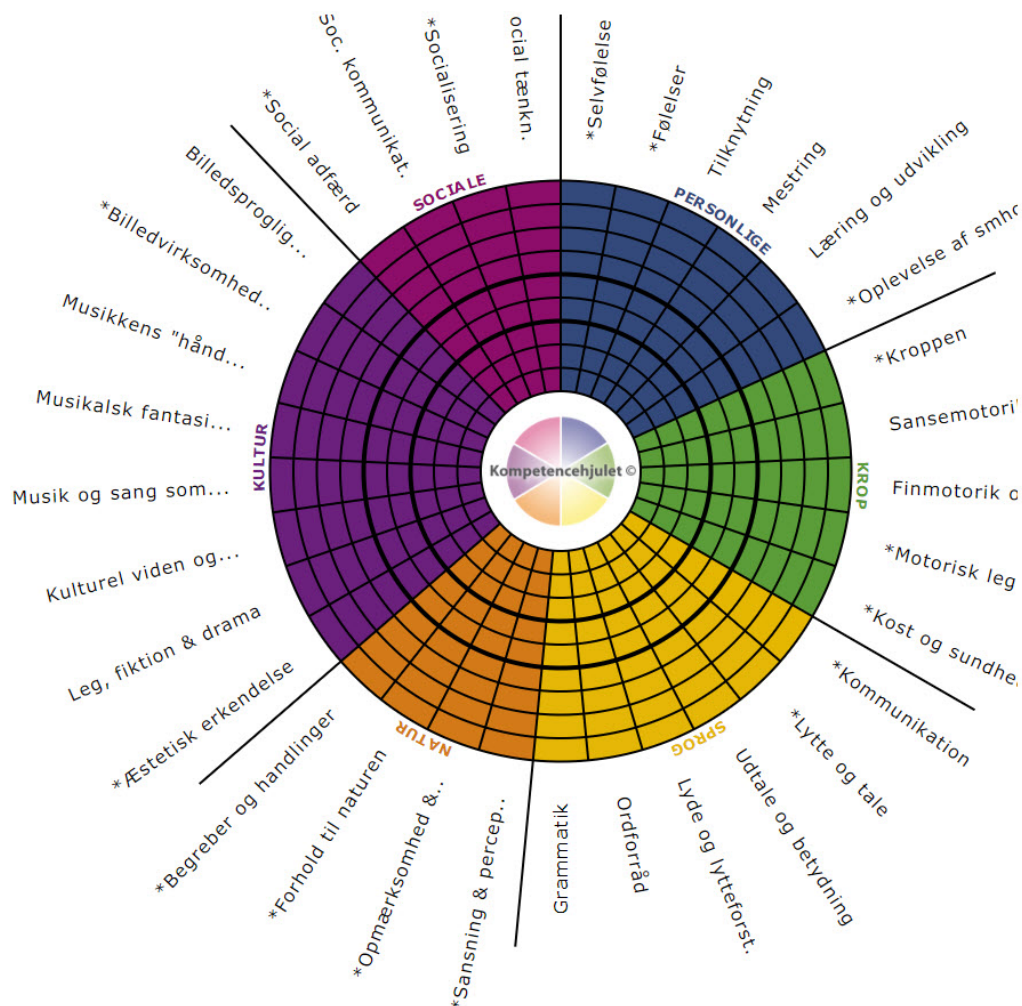
Ad 5) Eksterne undersøgelser af målekvalitet

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

Ad 6) Redskabets gennemsigthed

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

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



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

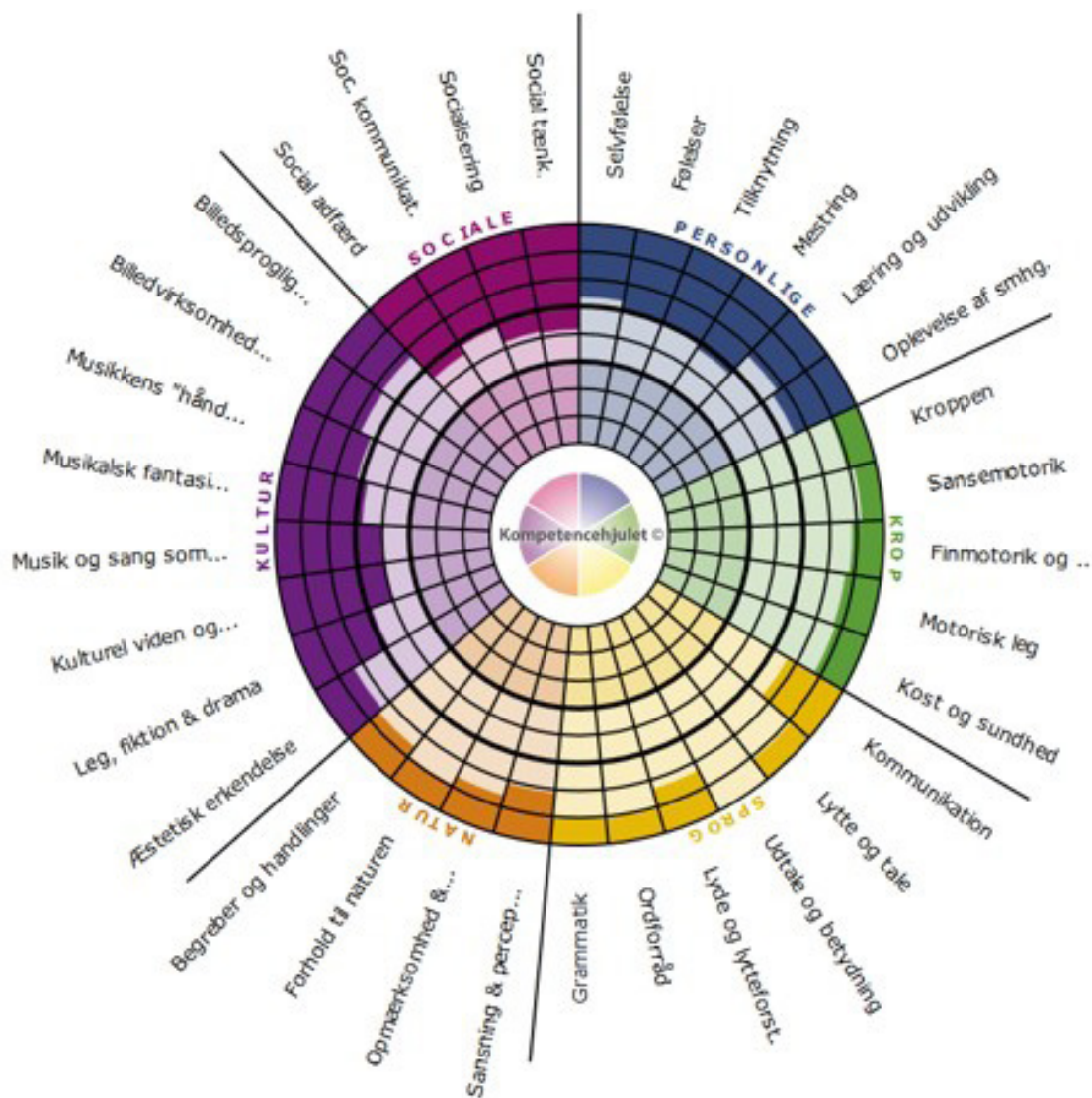
Placering bygger på nyere forskning samt en bred skare af relations- og ressourceorienterede eksperter teoriopbygninger herom. Hvert enkelt af kompetencemålene beskrives med små tekster, videoer, fagligt uddybende tekster og faglige oversigtsartikler og dokumentation, inklusive litteraturlister for,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

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

Visualiserede profiler

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Kommunikation

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

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

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

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

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

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

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

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

Når ord ikke slår til (Sp1-20) 1-2år

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

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

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

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

Ad 7) Redskabets pålidelighed

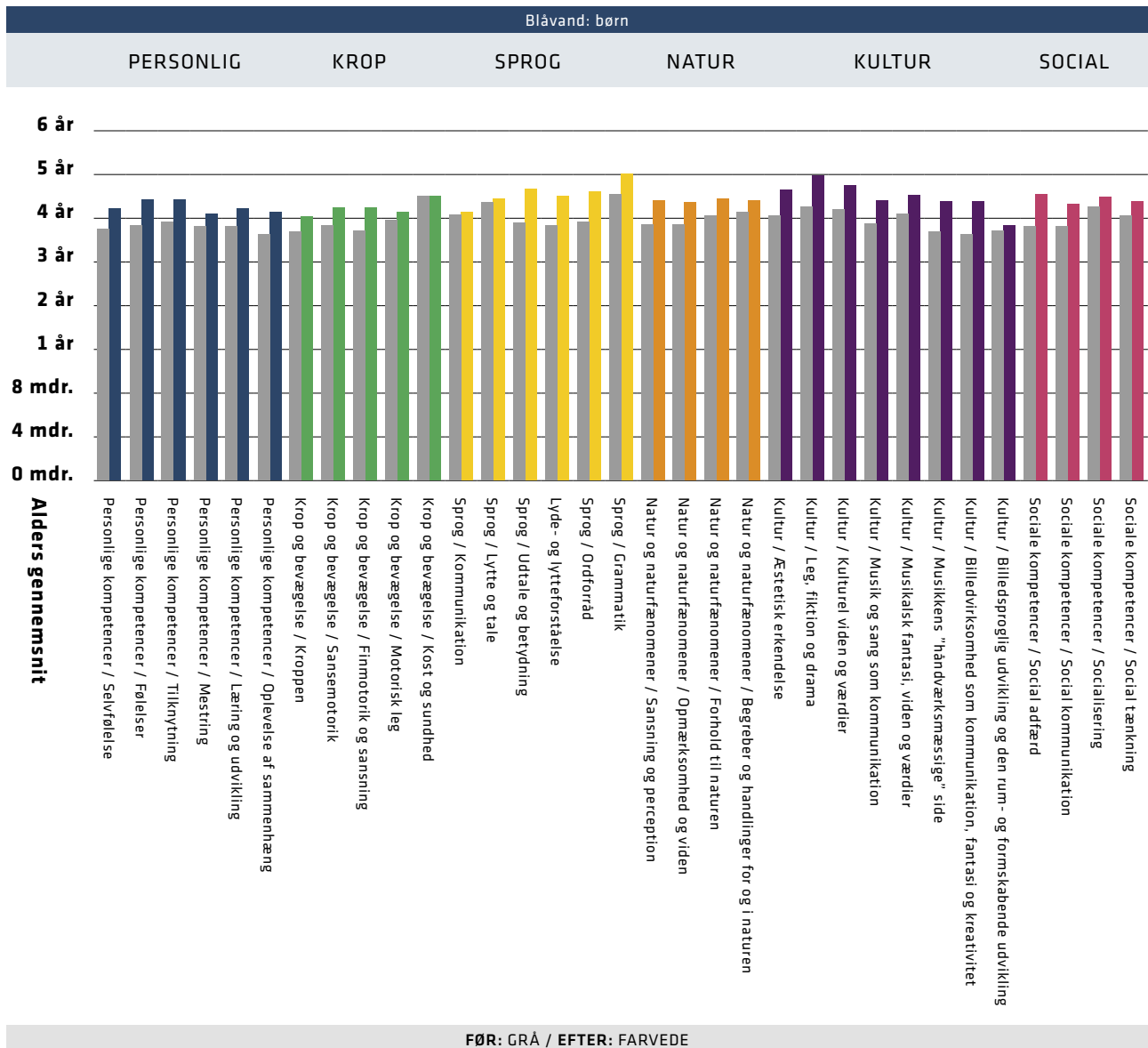
Pålideligheden er søgt sikret gennem klare retningslinjer for, hvem, hvordan og til hvad redskabet bruges, og ved, at der ved udfyldelsen altid er mulighed for at se såvel svarkategorier som uddybninger af progressionsspørgsmålene (LearnLab, 2017).

Ad 8) Redskabets gyldighed

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

Både norm- og kriteriebaserede progressionsmål.

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



Ad 9)

a) Resultatniveauer, der kan vises

b) Kan der vises progression?

Med Kompetencehjulet kan man lave både enkeltvurderinger og gruppevurderinger på alle niveauer. Gruppevurderinger sker ved samtidig besvarelse af flere enkeltprofiler på en gang. Man kan også se progression på alle niveauer.

Gruppeprofiler

Gruppebesvarelser bruges til at få overblik over gruppens udvikling og på samme tid skabe enkeltprofiler for flere børn på en gang – så man som rutineret kan lave enkeltprofiler på gennemsnitligt 20 minutter. Gruppeprofilen giver også et overblik over, hvilke børn der skal have mest udviklingshjælp, og hvordan man ud fra de nærmeste udviklingszoner skal differentiere sin pædagogiske praksis mellem børnene. Gruppeprofilen bruges derfor som udgangspunkt for mere målrettet arbejde i f.eks. en skolestartsgruppe.

Ovenfor er der et eksempel på resultaterne fra en sammenligning af to profiler over tid. Her er det en gruppeprofil, hvor børnene i gennemsnit var 3 år og 9 mdr. (de mørkegrå søjler) og en gruppeprofil, hvor man tre måneder senere (de farvede søjler) har fulgt op på, hvor meget børnene nu havde udviklet deres kompetencer.

Gruppe- og enkelthandleplaner med ressource tilgængelighed

Kompetencehjulet bruges til at lave handleplaner for læringsmiljøet for såvel et enkelt barn som en gruppe. Barnets eller gruppens ressourcer og nærmeste udviklingszoner er tydeliggjorte. Der er links med forslag til aktiviteter og metoder til at tage udgangspunkt i begge dele.

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

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

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

Datainformeret forbedringsarbejde kan give målrettet kvalitetsudvikling i dagtilbud.

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

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

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

Ad 10) Praktisk anvendelighed

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

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

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

At kompetencehjulet har en god betydning for deres faglige dialog.

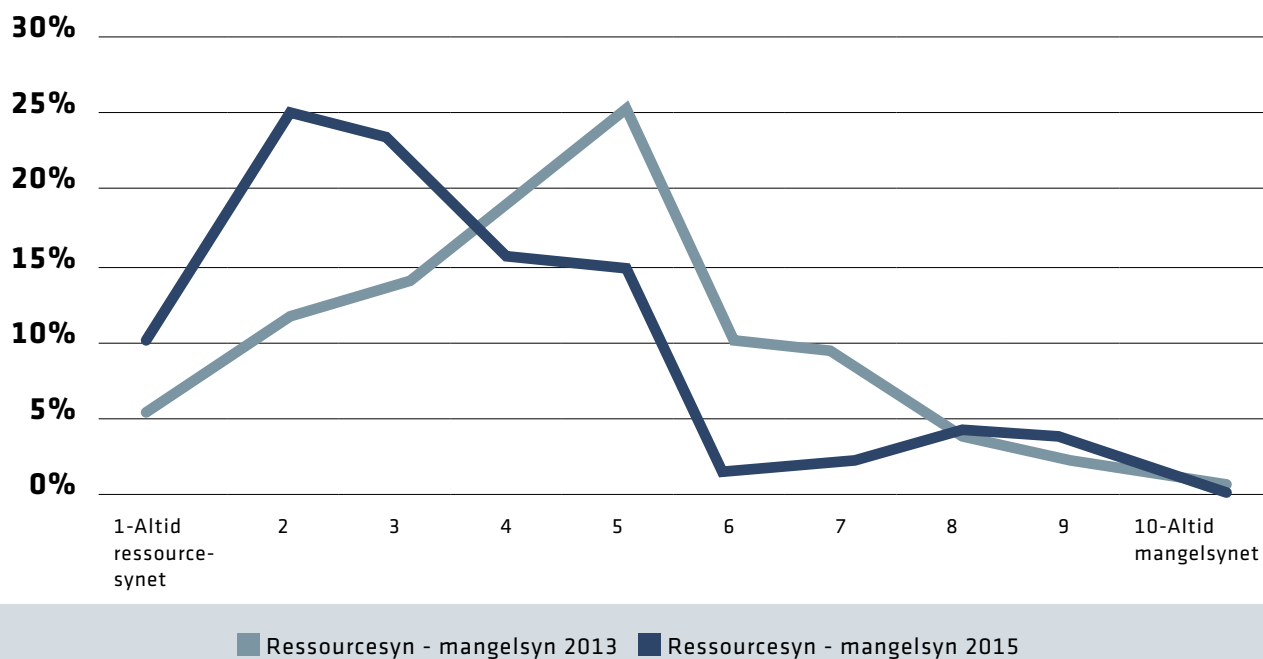
At kompetencehjulet har en god betydning for deres samarbejde.

At kompetencehjulet er et godt værktøj til brobygningsarbejdet.

www.faxekommune.dk/sag/boernefamilieudvalget

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

Udvikling fra mangelsyn til resourcesyn



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

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

Afsluttende kommentar: Vurderingsredskaber er meget forskellige.

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

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

Note

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

Litteraturliste

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anden baggrundslitteratur

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

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

Hvad skal vurderes?

KIDS

som metode i arbejdet med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner

I sammenhæng med den samfundsmæssige udvikling er der kommet øget fokus på at vurdere og teste børns udvikling. Denne artikel forholder sig kritisk hertil og argumenterer for betydningen af også at rette fokus mod de muligheder for udvikling, der er til stede i børnenes omgivelser. Der redegøres i artiklen for KIDS, som er et eksempel på en metode, der er udviklet med henblik på at evaluere og udvikle den pædagogiske kvalitet i barnets omgivelser i daginstitutionen. Når man flytter fokus fra barnet til de betingelser i daginstitutionen, som børnene har for at udvikle sig, giver det pædagogerne mulighed for at rette blikket mod og fagligt målrettet at arbejde med at udvikle de forhold, der har betydning for pædagogisk kvalitet og dermed børnenes muligheder for trivsel, læring og udvikling.



Indledning

I forbindelse OECD-undersøgelserne, der viste, at danske børn mod forventning ikke klarer sig så godt i de internationale sammenligninger, er der kommet øget fokus på daginstitutionsområdet og den betydning, som læring og udvikling har i den tidlige barndom. Dette fordi forskning har vist, at de muligheder, som børn har for at udvikle sig og lære noget i den tidlige barndom, har afgørende betydning for deres senere muligheder for at klare sig i skolen og samfundet (Heckman, 2006; Sylva et al., 2003).

I 2004 blev loven om læreplaner i daginstitutioner indført og integreret i den nye daginstitutionslov fra 2007 (dagtilbudsloven, 2007). Af loven fremgår det, at der skal udarbejdes læreplaner i daginstitutionen, ligesom disse skal evalueres løbende. Endvidere skal det dokumenteres, at metoder og aktiviteter fører til de opstillede mål inden for de seks læreplanstemaer (ibid.).

I denne sammenhæng er der kommet et øget fokus på at teste og vurdere børn, idet man – for at vurdere effekten af de indførte læreplaner – ofte vurderer eller tester børnene for at se, om læreplanerne virker. Såvel forskningsmæssigt som teoretisk har der været rettet kritik mod disse tiltag (Jørgensen et al., 2011; Kragh-Müller & Gloeckler, 2010). Diskussionen har blandt andet rettet sig imod, at børn ikke kun skal betragtes som samfundets fremtidige kapital, men at de har ret til en barndom som en livsperiode i sig selv.

Diskussionen har også handlet om selve det at teste og vurdere børn. Når børn vurderes og testes, kan relationen mellem barnet og den voksne karakteriseres som en subjekt-objekt-relation, idet barnet er objekt for den voksnes undersøgelse. Den voksnes rolle i denne proces kan dermed risikere at blive nedtonet, idet eventuelle fejl eller mangler tilskrives barnet. Den voksne får desuden særlige "briller" på i relationen til barnet, idet der kommer fokus på, hvad barnet ikke kan endnu, men skal lære med henblik på fremtiden (Holzkamp, 1977). Udviklingspsykologisk er der dog meget viden, der indikerer, at en subjekt-subjekt-relation mellem barnet og den voksne er en grundlæggende forudsætning for børns udvikling (Schibbye, 2002; Stern, 2000; Fonagy & Target, 2006). Det kan således udgøre en risiko for børns udvikling, hvis der kommer for meget fokus på testning og vurdering af børn.

En del af kritikken har rettet sig mod selve testene og redskaberne til vurdering af børn – både i forhold til om redskaberne har været tilstrækkeligt standardiserede, og om man overhovedet kan vurdere børn isoleret fra, om de omgivelser,

som børnene befinder sig i, giver dem mulighed for udvikling (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014).

Endelig har diskussionen rettet sig imod, hvor tidligt børn skal lære akademiske færdigheder som f.eks. tal og bogstaver – således hvad småbørn skal lære, hvornår og hvordan.

I artiklen her vil der blive argumenteret for, at man ikke kan vurdere børn uafhængigt af de omgivelser, som de færdes i, og som giver dem bestemte muligheder for at udvikle sig. Udgangspunktet for dette er de kritisk-psykologiske begreber handleevne set i forhold til handlemuligheder. Dette vil sige, at de muligheder, som et menneske har for at handle, altid kun kan ses i forhold til de muligheder, der er for handling i omgivelserne (Holzkamp, 1977). Et barn udvikler f.eks. kun sprog gennem kommunikation med andre mennesker, ligesom det f.eks. er gennem samspillet med omgivelserne, ikke mindst voksne, at barnet udvikler evnen til fokuseret opmærksomhed (Hansen, 2002) og selvregulering (Fonagy & Target, 2006).

Metoden KIDS (Kvalitet I Daginstitutioner) (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014) vil blive præsenteret som et eksempel på en metode, der kan anvendes til at evaluere og udvikle kvaliteten i de pædagogiske omgivelser i en daginstitution. Der vil her blive taget udgangspunkt i et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor formålet var at arbejde med at understøtte børns sociale relationer og inkludere alle børn.

KIDS – et redskab til at vurdere og udvikle den pædagogiske kvalitet i daginstitutioner

Ligesom der er udviklet en række tests og metoder til at vurdere børns udvikling, findes der forskellige metoder til at vurdere den pædagogiske kvalitet i daginstitutioner, f.eks. ECERS (Harms et al., 1998), GGA (Global Guidelines) udviklet af ACEI (Association for Childhood Education International 2006), KIDS samt NAEYC 's guidelines til vurdering af pædagogisk kvalitet (National Association for the Education of Young Children, 2005). Hver metode har sine udgangspunkter og rummer hver især udvalgte forhold, som man kan arbejde med. Hvert redskab har således andre forhold, der ikke er medtaget, og som man følgelig ikke får øje på som noget, man kan arbejde med i forhold til at udvikle pædagogisk kvalitet. Mange af redskaberne er udviklet i USA.

KIDS er et redskab til vurdering af pædagogisk kvalitet, der er udviklet i Danmark i et samarbejde mellem forskere fra Aarhus Universitet, Afdeling for pædagogisk psykologi, og Slagelse Kommune (deraf bogstavet S i KIDS). KIDS er ikke et redskab udviklet til at vurdere børn. Det er derimod et

redskab til at vurdere den pædagogiske kvalitet i de muligheder i miljøet, som børn har for at trives, lære noget og udvikle sig. KIDS er udviklet i en dansk kulturel sammenhæng. Derfor er der fokus på forhold, som i Danmark betragtes som væsentlige for pædagogisk kvalitet, f.eks. betydningen af udviklingsfremmende relationer mellem voksne og børn, f.eks. nærvær, omsorg og anerkendelse, børns mulighed for at lege og danne venskaber i legen, et godt udeliv og mulighed for at lære gennem at lege samt selv at udforske og eksperimentere (Kragh-Müller, 2013 og 2017).

Pædagogisk kvalitet handler i KIDS overordnet set om at give børn de bedste muligheder for at lære om og indgå i det samfund, som de vokser op i, samtidig med at de har mulighed for at trives og leve et godt børneliv. Pædagogisk kvalitet anses som et multidimensionelt fænomen, hvor mange faktorer tilsammen udgør kvalitet i dagligdagen i institutionen – i KIDS skrevet ind som ni forskellige faktorer, der vurderes hver for sig, men samtidig ikke kan betragtes som isoleret fra hinanden. Alle ni faktorer er udvalgt med baggrund i forskning og udviklingspsykologisk viden. KIDS er således forskningsbaseret på den måde, at forskning har vist, at børn udvikler sig bedre, hvis de i KIDS beskrevne forhold er til stede i daginstitutionens hverdag.

Teoretisk tager KIDS udgangspunkt i sociokulturel udviklingsteori. Barnet fødes ind i verden på et bestemt historisk tidspunkt og i en bestemt kulturel sammenhæng. Barnet fødes ikke med bestemte egenskaber, men med muligheder for udvikling. Udvikling finder sted i et gensidigt samspil mellem barnets parathed på det givne tidspunkt og de muligheder for udvikling, der er til stede i omgivelserne. Barnet påvirkes af omgivelserne og er med til at påvirke disse. Der er inddraget begreber fra den kritiske psykologi (Holzkamp, 1977), Vygotskys teori om legens betydning og nærmeste udviklingszone (1982 og 2004), teorier om relationer og udvikling (Schibbyes teori om selvudvikling og anerkendelse (2002), tilknytningsteori (Bowlby, 1994), Sterns teori (2000) og Fonagys teori om udvikling af selvregulering (2006). Endvidere er inddraget nyere teorier om sammenhængen mellem hjerne og udvikling (f.eks. Shonkoff og Phillips, 2000).

I overensstemmelse med det teoretiske udgangspunkt for KIDS understreges det i KIDS, at pædagogernes mulighed for at udvikle kvalitet i dagligdagen hænger sammen med de betingelser, som pædagogerne har for at udvikle denne kvalitet. En række samfundsmæssige baggrundsfaktorer har således betydning for pædagogisk kvalitet. Den politiske lovgivning spiller en rolle. Det gør også økonomi, institutions størrelse, normering, de fysiske rammer, ledelse, orga-

nisation, pædagogernes uddannelse og deres samarbejde samt personalets stabilitet.

Selv om det er understreget i KIDS, at de nævnte baggrundsfaktorer udgør betingelserne for den pædagogiske dagligdag, kan KIDS kritiseres for ikke at evaluere nævnte forhold. Dette fordi disse udgør en række muligheder og begrænsninger i pædagogens daglige arbejde. Omvendt kan der argumenteres for, at når det understreges, at det pædagogiske arbejde hver dag finder sted i det mulighedsrum, som de givne betingelser udgør, giver det mening at vælge at se på de kvalitetsparametre i den konkrete hverdag, som pædagogen har direkte indflydelse på i dagligdagen.

Gennem arbejdet med at udvikle kvaliteten i den konkrete dagligdag kan man desuden mere specifikt få øje på den rolle, som de givne begrænsninger har, med henblik på at opnå videre udvikling af kvaliteten. Derigennem kan man være med til, også uden for institutionen, at pege på og vise, hvilke betingelser for det pædagogiske arbejde der er med til at begrænse, i hvilken udstrækning det er muligt at nå de mål for daginstitutioner, der er sat i lovgivningen.

Endelig har det også betydning, når man udvikler et evalueringsredskab, at dette ikke bliver så omfattende, at det tager for meget af pædagogens sparsomme tid at anvende det.

KIDS ser ud som følger:



De tre forhold i *den yderste ring* – fysiske omgivelser, relationer samt leg og aktiviteter – er tre forhold, som forskning peger på som grundlæggende i forhold til pædagogisk kvalitet. Man kan begynde med at evaluere den pædagogiske kvalitet i disse tre forhold som udgangspunkt for det videre arbejde med at udvikle kvaliteten i institutionen.

I den inderste ring er der seks forskellige områder – alle forhold i de pædagogiske omgivelser, der har betydning for børns udvikling af sprog, opmærksomhed og selvudvikling. Ligeledes for børnenes muligheder for socio-emotionel udvikling, for deres forståelse af og kritisk forholden sig til omverdenen samt deres mulighed for deltagelse og indflydelse på dagligdagen i institutionen.

For hver af de ni områder er der en række udsagn, såkaldte items. Eksempelvis lyder et udsagn for området om relationer i den yderste ring: "Pædagogen er til rådighed og tilbyder sin hjælp, når barnet er usikkert, bange eller ked af det". For området i den inderste ring, der handler om barnets muligheder for socio-emotionel udvikling, lyder et udsagn f.eks.: "Pædagogen accepterer og rummer barnets følelser". For hvert udsagn vurderes og scores på en skala – fra 1, som angiver den laveste kvalitet, til 5, som angiver den højeste kvalitet.

KIDS er et observationsværktøj, hvor det er de konkrete handlinger, der finder sted i institutionen, der evalueres, og ikke mål eller intentioner med arbejdet. Man kan således

ikke sidde på personalestuen og foretage vurderingen, men skal observere ude i institutionen. Formålet er, at KIDS-evalueringen efter observationen kan sammenholdes og diskuteres i forhold til mål og intentioner med arbejdet.

Når man observerer med KIDS, kan man arbejde med enten at notere resultaterne manuelt på printede observationsark eller man kan arbejde elektronisk på iPad eller computer. Når alle items i KIDS er besvaret, kan man opgøre resultaterne i tal (både en konkret sammentælling og i %), hvor de scoringer, der er for hvert område, tælles sammen. Resultaterne kan derefter fremstilles grafisk som en samlet profil for institutionen. Opgørelsen kan anvendes til at reflektere over og diskutere resultaterne med henblik på at beslutte, hvad der er vigtigt at arbejde videre med for at udvikle kvaliteten i det pædagogiske arbejde.

KIDS kan scores af pædagoger internt i den enkelte institution, og man kan også supplere med en ekstern evaluering for at have flere vurderinger at diskutere og arbejde ud fra.

At arbejde med pædagogisk udvikling på baggrund af KIDS: "Børns sociale relationer – inklusion af alle børn"

I 2016 gennemførtes et forsknings- og udviklingsprojekt i 10 daginstitutioner. Formålet med projektet var at arbejde med, hvordan man i daginstitutionen kan arbejde med at støtte børnenes muligheder for at opnå gode relationer mellem børnene indbyrdes, samt inkludere børn, som har svært ved selv at etablere venskaber og finde ind i lege.



Teoretisk tog projektet udgangspunkt i samme teorier som KIDS-materialet beskrevet ovenfor.

Metodisk blev institutionerne grupperet således, at institutionerne arbejdede sammen 2 og 2. For hver gruppe på to institutioner blev der, som indledning til projektet, holdt oplæg om børns sociale relationer til jævnaldrende. Dette oplæg skulle danne grundlag for, at institutionerne i en periode kunne arbejde med at udvikle børnenes indbyrdes sociale relationer. I oplægget som udgangspunkt for indsatsen blev der set på forskning og udviklingspsykologisk teori, i forhold til hvad sociale kompetencer hos børn handler om – eksempelvis det at have en god forankring i sig selv, at have idéer til legen, have en god fantasi, at kunne lytte til andres idéer, at kunne koncentrere sig i legen, at kunne forhandle, at kunne give plads til andre, at have empati, at kunne regulere egne følelser, at kende de sociale regler og at kunne håndtere konflikter. Det blev desuden understreget, at sociale kompetencer ikke gør det alene, men at forhold i miljøet også spiller en stor rolle, f.eks. alder, køn samt position i børnegruppen. Ligeledes spiller det en rolle, hvilke muligheder i de fysiske og relationelle rammer alle børn har for at lege og være sammen i dagligdagen i institutionen.

I løbet af perioden blev der foretaget KIDS-vurderinger samt supplerende observationer i alle 10 institutioner af tre observatører, foretaget børneinterviews og på basis heraf lavet sociogrammer over børnenes indbyrdes relationer.

Observationerne blev foretaget dels med udgangspunkt i udvalgte dele af KIDS, dels med udgangspunkt i en supplerende observationsguide. Børns sociale kompetencer udvikler sig ikke af sig selv indefra, men kun hvis omgivelserne giver barnet/børnene mulighed for det. Derfor blev KIDS udvalgt som en af metoderne i projektet – fordi KIDS sætter fokus på barnets omgivelser. Hvis man vil støtte børnenes sociale relationer og inkludere alle børn, giver det ikke mening at vurdere hverken det enkelte barn eller børnene. Derimod giver det mening at vurdere de *muligheder i det pædagogiske miljø*, som børnene har for at have fordybende lege og få gode relationer til de andre børn, også fordi dette peger hen til, hvad pædagogerne kan gøre for at optimere børnenes sociale relationer og inklusion af alle børn. De supplerende observationer rettede sig mod strukturelle forhold og børnenes indbyrdes peer-relationer og lege.

Efterfølgende blev alle data analyseret med henblik på at forstå, hvilke forhold der fremmer gode sociale relationer og lege mellem børnene, samt hvilke forhold der fremmer alle børns inklusion i børnegruppen. Resultaterne blev formidlet

til institutionerne på et nyt personalemøde med det formål, at hver institution kunne anvende disse til at udvikle arbejdet med at understøtte gode sociale relationer mellem børnene.

KIDS som metode til vurdering af børns muligheder for at udvikle gode sociale fællesskaber

Som beskrevet sætter KIDS fokus på børns muligheder for trivsel, læring og udvikling. KIDS-evalueringerne i projektet blev foretaget med de områder i KIDS, der har at gøre med at skabe gode betingelser for børns indbyrdes sociale relationer. Derfor blev der fokuseret på områderne de fysiske omgivelser, relationer, leg og aktiviteter, muligheder for socio-emosionel udvikling, selvudvikling, sprog og opmærksomhed.

De fysiske omgivelser har stor betydning for børnenes mulighed for at engagere og fordybe sig i leg med jævnaldrende. I KIDS vurderes f.eks., om der er afgrænsede legeområder i institutionen, om disse områder er tematiserede og med gode og mangfoldige legematerialer, der kan være med til at vedligeholde legen i længere tid og stimulere børnenes forestillingsevne. Det vurderes også, om børnene har tid til fordybende lege, eller om de omvendt afbrydes og må rydde op midt i lege. Afgrænsede legeområder har betydning for, om legen kan være uforstyrret, eller om andre børns leg kan forstyrre og ødelægge legen. Det vurderes også, om der er områder både til fysiske og mere vilde lege og også mulighed for, at børnene kan været optaget af mere stille lege.

KIDS vurderer ligeledes relationer mellem pædagogerne og børnene – både i forhold til at understøtte børnenes muligheder for at udvikle de sociale færdigheder, der gør dem til attraktive legekammerater, og i forhold til at støtte og hjælpe de børn, der har svært ved selv at finde ind i lege og blive i dem.

KIDS vurderer også, om det pædagogiske miljø giver børnene mulighed for at lege forskellige typer lege, have alderssvarende lege, hjælp til udsatte børn, samt i hvilken udstrækning de voksne beskytter børnenes lege, så de ikke forstyrres af de andre børn.

De fysiske omgivelser for børns sociale relationer

KIDS er, som nævnt, forskningsbaseret. Forskning viser, at når en daginstitution rummer gode, afgrænsede, tematiserede legeområder med godt legetøj, der kan stimulere børnenes fantasi, udvikler børnene sig bedre. Hvis man således vil understøtte børnenes muligheder for at have gode sociale relationer indbyrdes, er det nødvendigt, at omgivelserne giver dem mulighed for at opnå sådanne relationer gennem leg og aktiviteter.

Det fremgik af KIDS-vurderingerne i de 10 institutioner, at børnene i en vis udstrækning havde gode legemuligheder, dog mest på legepladsen, hvor det kunne observeres, at børnene oftere legede i længere tid og mere fordybet. Indendørs var der i de fleste institutioner enkelte steder, hvor det var muligt at lege uden at blive forstyrret. Der var forskel på institutionerne – og inden for institutionerne forskelle fra grupperum til grupperum, idet nogle institutioner/grupperum havde bedre muligheder for leg, mens det var mere sparsomt andre steder.

KIDS-evalueringerne viste, at der de fleste steder var indrettet med høje borde og stole, der ikke efterlod ret meget plads til tematiserede legeområder. Legetøj og materialer fremstod ofte mangelfuldt og/eller slidt. Legetøj og materialer befandt sig i kurve/kasser i reoler langs væggene/ud fra væggene, ofte med mange temaer i et område. Rummet signalerer til børn, hvad man kan i rummet. F.eks. signalerer et rum med borde og stole, at her kan man sidde ved borde, løbe på gulvet eller tage legetøj med over det hele.

Observationerne viste, at børnene ofte kom til at støde ind i hinanden og forstyrre hinandens lege i de institutioner, hvor der ikke var afgrænsede legezoner. F.eks. legede en lille gruppe børn i en institution med dinosaurfigurer. Lige foran var et andet barn ved at bygge et højt hus med magnetklodser. Ved den modsatte væg blev der leget far, mor og børn. I denne leg indgik to små hunde, der skulle ud at gå. Ved et uheld kom de to små hunde på gåtur til at støde ind i magnethuset, som gik i stykker. Pigen med huset blev meget vred og ked af det, og begge lege ophørte.

Når grupperummene således indeholder borde og stole og et tomt gulv, kan det være svært at opretholde en leg ret længe ad gangen. Det vil også være svært for nogle børn at bevare koncentrationen, fordi der sker mange ting. Når der samtidig mangler gode legeting, har børnene ikke optimale betingelser for at lege længerevarende og fordybende lege, fordi der opstår en del konflikter om legetøj og legesteder. Analysen af data viste således, at legen blev mindre fordybet, samt at børnene gik til og fra forskellige lege inden for kort tid. Nogle børn gik rundt alene og var ikke med i legen

Det fremgik ligeledes af data fra vuggestuer uden legezoner, at børnene gik lidt rundt på må og få. Indimellem undersøgte de det legetøj, der var lagt frem. Der var meget parallelleg eller alene leg.

Omvendt fremgik det af resultaterne, at børnene i de institutioner eller på de stuer, hvor der var tematiserede legeom-

råder og godt legetøj, legede i længere tid og mere fordybet. Dette var gældende både for vuggestue (hvor der sås mindre parallelleg og en del begyndende rolleleg) og børnehave.

KIDS og de relationelle betingelser for børnenes sociale relationer

Børn udvikler sociale færdigheder i mødet med de sociale omgivelser – i første omgang med deres betydningsfulde voksne, men også i forhold til andre børn.

Der blev i forhold til de relationelle betingelser, som nævnt, observeret ud fra følgende områder i KIDS: relationer, børnenes muligheder for socio-emotionel udvikling, selvudvikling, sprog og opmærksomhed. Dette fordi forskning peger på, at relationer har betydning for barnets udvikling af sociale færdigheder (f.eks. Ewaldsson, 1993; Howes, 1988; Sylva et al., 2004; WHO, 2004). Ligeledes peger forskning på, at socio-emotionelle færdigheder, som f.eks. følelsesregulering, evnen til fokuseret opmærksomhed og mentalisering, samt sprog spiller en rolle for at kunne indgå i sociale relationer til andre børn (Bertelsen, 1997; Erickson, Scoufe & Egeland, 1985; Fonagy & Target, 2006).

Det fremgik af resultaterne af projektet, at netop disse færdigheder havde stor betydning for at blive inkluderet i de sociale fællesskaber mellem børnene. Ifølge børnene var de populære børn dem, som ikke slår, ikke tager legetøjet eller på anden måde reagerer impulsivt. Det fremgik ligeledes af observationerne, at de børn, der havde et godt sprog, var populære at lege med, samt at en god koncentrationsevne var nødvendig for at blive i legen. Det blev således observeret, at det var sværere at blive inkluderet for de børn, der ofte forlod en leg, fordi de blev opmærksomme på noget andet i lokalet, samt for de børn, der kom til at slå de andre.

Alle 10 institutioner havde inden projektet arbejdet med at udvikle anerkendende relationer. Det fremgik af KIDS-evalueringerne, at de voksne alle steder primært var imødekommende over for børnene og havde opmærksomheden rettet på børnene.

Fagligt-teoretisk handler anerkendelse om mere end at være imødekommende. At anerkende andre handler ifølge den norske psykolog Schibbye, der har udviklet teorien om anerkendelse, om at forlade sin egen oplevelse for et øjeblik og sætte sig ind i den andens sted (Schibbye, 2002). Det handler også om at bekræfte – det vil sige give kraft til – den andens oplevelse gennem at sætte ord på. Endelig handler det om at inddrage den andens oplevelse i sit svar. Anerkendelse kan endvidere rette sig mod både barnets op-

levelse, dets vilje og dets følelse. Ifølge Schibbye (2002) har anerkendelse af både oplevelse, vilje og følelse betydning for barnets selvudvikling og for udvikling af sociale og følelsesmæssige færdigheder.

Alle disse forhold udgør items i KIDS og er som sådan vurderet gennem KIDS-evalueringerne i projektet. De fremgik af analysen af KIDS-evalueringerne i institutionerne, at der var en del forskelle mellem institutionerne og de enkelte pædagoger i forhold til graden af anerkendelse i relationen. Det fremgik også, at opmærksomheden generelt set oftere var rettet mod barnets oplevelser end på at anerkende barnets følelser. Det understøtter barnets udviklingsmuligheder at rette opmærksomheden mod dets oplevelser, men vil yderligere understøtte dets udviklingsmuligheder, hvis opmærksomheden også rettes mod dets følelser, fordi dette øger barnets muligheder for at udvikle evnen til emotionsregulering. Dette har betydning, fordi forskning viser, at evnen til følelsesregulering har betydning for barnets sociale funktion i gruppen af jævnaldrende (Shoda, Mischel & Peake, 1990).

Det fremgik, som nævnt, af KIDS-vurderingerne, at der var forskelle i pædagogernes måde at relatere sig til børnene på. Nogle voksne var i hele deres væren rettet mod børnene, deres udtryk og interesser, ligesom de bragte ting med sig til samspillet med børnene, f.eks. forskellige lege og aktiviteter, eller de kunne give børnenes leg en overordnet historie, der fik børnene til at lege længere. Nogle voksne havde ofte ansigt-til-ansigt-kontakt med børnene og fælles opmærksomhed på det fælles tredje, hvor både oplevelse, vilje og følelse blev anerkendt. Andre voksne havde overordnet set meget af tiden opmærksomheden rettet mod at få dagen til at glide og mod børnene som en gruppe. Samspillet mellem børnene og de voksne var her mindre hyppigt og mindre intenst. Nogle voksne var mere afventende over for børnenes udspil, og samspillet sås i nogle tilfælde at være mere instrumentelt.

I projektet viste sig at være en klar sammenhæng mellem de voksnes måde at relatere sig til børnene på og børnenes indbyrdes relationer – et forhold, der også ses i andre undersøgelser (f.eks. Ewaldsson, 1993). Når de voksne var optaget af børnenes perspektiver, syntes at ville børnene noget og hjalp dem til at etablere lege og fortsætte disse, var børnene også orienterede mod hinanden og legede længere. Dette var meget tydeligt i vuggestuen. På stuer med, hvad kunne kaldes proaktive pædagoger, var der mere fælles leg og begyndende rolleleg i vuggestuerne, og mere og længere fællesleg i børnehaverne. Når pædagogerne desuden hjalp de børn, der gik rundt alene, ind i legen, var flere børn inkluderet.

KIDS-vurderinger af leg og aktiviteter

Undersøgelser tyder på, at en fordeling på 50 % til fri leg og 50 % vokseninitierede aktiviteter i dagligdagen i institutionen giver den bedste kvalitet i dagligdagen (f.eks. Sylva et al., 2003). I denne forbindelse retter et område i KIDS sig mod det at evaluere såvel børnenes muligheder for selvinitierede lege som de aktivitetstilbud, den voksne stiller til rådighed for børnene.

Inden for dette område vurderedes blandt andet, i hvilken udstrækning børnene havde mulighed for at lege forskellige legeformer i institutionen, om de havde mulighed for at fortsætte legen eller skulle rydde op f.eks. i forbindelse med vokseninitierede aktiviteter eller daglige rutiner. Dette fordi sådanne afbrydelser kan vanskeliggøre længerevarende lege børnene imellem. Der blev også vurderet, i hvilken udstrækning pædagogerne var aktive med at tilbyde børnene deltagelse i forskellige legeformer, beskyttede gode lege mod afbrydelse samt hjælpe de børn ind i legen, der selv havde svært ved det eller gik omkring uden at lave noget.

De vokseninitierede aktiviteter blev vurderet med henblik på at undersøge, i hvilken udstrækning disse gav mulighed for social inklusion og engageret samspil mellem børnene.

Resultaterne viste, at der var enkelte steder i institutionerne, dog varierende fra institution til institution, der signalerede bestemte former for leg indendørs. Børnene var ofte optaget af tegne- og konstruktionslege, da rummene gav mulighed for dette. Resultaterne viste også, at særligt rollelegen ikke var prioriteret. De steder, hvor der var områder til rollelege, manglede materialer og legeting. F.eks. var eventuelle dukkehuse, komfurer og borge ofte tomme og dermed uden noget at lege med i dem. Nogle steder blev materialer opbevaret uden for børnenes rækkevidde. Det var ikke så ofte, at pædagogerne tilbød børnene at deltage i forskellige legeformer, men de steder, hvor pædagogerne gjorde det, var der tydeligt flere og mere længerevarende lege mellem børnene og en højere grad af inklusion af alle børn.

Resultaterne viste også, at dette ikke var pædagogernes hensigt, men mere noget der, ifølge pædagogerne, bare var sket delvist med vægtningen af læreplanerne og fokus på mere akademisk prægede aktiviteter som f.eks. tal og bogstaver. Da legen har stor betydning for børns udvikling (Vygotsky, 1982), er der dog god grund til at sætte fornyet fokus på de muligheder, som børn har for at lege alle de forskellige former for lege, herunder særligt rollelegen. KIDS kan således ses som et eksempel på en metode, der kan anvendes til at

øge opmærksomheden på forskellige lege og legens betydning for børns udvikling, ikke mindst deres sociale udvikling.

Det fremgik af børneinterviewene, at leg med gode venner for børnene var det vigtigste for at have en god dag i børnehaven. Dette understreger betydningen af at give den gode leg plads i dagligdagen og støtte gode sociale relationer mellem børnene i deres leg.

Opsamling og konklusion

I forbindelse med indførelse af de nationale læreplaner for daginstitutioner er det blevet mere almindeligt at sætte fokus på at undersøge og teste børn – f.eks. for at undersøge effekten af iværksatte tiltag. Nærværende artikel forholder sig kritisk til dette og argumenterer for, at man hverken kan eller bør teste og undersøge børn isoleret og uden at inddrage den kontekst, som de indgår i, og som overhovedet giver dem muligheder eller mangel på samme for at handle, trives, lære noget og udvikle sig.

Med henblik på at flytte fokus fra testning af børn i daginstitutioner er KIDS (Kvalitet i Daginstitutioner) udviklet som en metode beregnet til at evaluere og udvikle den pædagogiske kvalitet i den konkrete dagligdag i daginstitutioner. I KIDS vurderer man således ikke børnene, men børnenes muligheder for trivsel, læring og udvikling i omgivelserne.

I artiklen præsenteres et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor KIDS blev anvendt som en af metoderne til at arbejde med at vurdere og understøtte de muligheder, som børnene



i 10 daginstitutioner havde for at danne og opretholde gode sociale relationer og venskaber i leg samt inkludere alle børn i det sociale fællesskab.

Resultaterne fra projektet viste, at KIDS kan anvendes som redskab til at evaluere og arbejde med at videreudvikle aktuel status i institutionerne, i forhold til hvilke muligheder børnene har for at indgå i gode sociale fællesskaber i leg og anden aktivitet i dagligdagen. KIDS kan suppleres med andre metoder, i projektet f.eks. med børneinterviews for at inddrage børnenes egne perspektiver på deres indbyrdes sociale relationer.

KIDS-evalueringerne i projektet viste, at man med fordel kunne arbejde med at give børnene bedre fysiske betingelser, så de opnår gode, fordybende lege. F.eks. gennem at etablere flere afgrænsede og tematiserede legeområder, sørge for bedre og flere materialer, at der er mulighed for flere forskellige former for leg samt ved at beskytte gode lege mod at blive forstyrret enten fra andre børn eller fra rutinemæssige afbrydelser.

KIDS-evalueringerne pegede også på, hvorledes pædagogerne kunne arbejde med at optimere barn-voksen-relationerne i forhold til at understøtte børnenes sociale udvikling, et generelt godt socialt miljø mellem børnene og for at inkludere alle børn. Det gælder f.eks. i relation til at øge børnenes opmærksomhed på og accept af alle børn, og i forhold til hvorledes pædagogerne kunne arbejde med at understøtte inklusionen af de børn, der havde svært ved selv at komme ind i og opretholde en leg.

Endelig pegede KIDS-evalueringerne på betydningen af at skabe rum for flere forskellige typer af leg og give mere plads til hidtil underprioriterede lege, f.eks. de så betydningsfulde rollelege.

Et tydeligt resultat i projektet var, at i de institutioner og på de stuer, hvor de voksne sørgede for gode og varierede legemuligheder for børnene, samt havde en høj grad af nærvær med, anerkendelse af og opmærksomhed i forhold til børnene, der havde børnene bedre sociale relationer til hinanden. Både vuggestue- og børnehavebørn havde flere og mere fordybende lege, de legede i længere tid, gik ikke så meget fra det ene til det andet og var bedre til at lukke flere børn ind i legen. For vuggestuebørnenes vedkommende fremgik det desuden, at de tilbragte mere tid i længerevarende lege med hinanden, end de gjorde på stuer, hvor KIDS-evalueringerne viste mere instrumentelle relationer mellem pædagoger og børn.

Når flere børn leger fordybet, og der er færre konflikter, giver det pædagogerne bedre mulighed for at observere børnenes indbyrdes relationer og understøtte disse samt ligeledes tid til at hjælpe de børn, der først er ved at lære, hvordan man leger og opretholder venskaber.

Det kan konkluderes, at når man flytter fokus fra at teste børn til at sætte fokus på de betingelser, der er til stede i omgivelserne, giver det pædagogerne mulighed for at få øje på og fokusere mere nuanceret og målrettet på de mange forskellige forhold, der kan arbejdes med for at understøtte børnenes muligheder for at have gode indbyrdes sociale relationer i daginstitutionen og inkludere alle børn. I denne sammenhæng kan KIDS være en metode. På samme måde kan KIDS være et redskab, der kan anvendes til at sætte fokus på andre områder af den pædagogiske kvalitet i den konkrete dagligdag i daginstitutioner med henblik på at kortlægge og udvikle de udvalgte områder.

Der skal afslutningsvis gøres opmærksom på, at den centrale pointe i artiklen her er betydningen af at sætte fokus på at undersøge kvaliteten i børnenes omgivelser i stedet for at teste børn, hvis hensigten er at øge kvaliteten i børnenes muligheder for trivsel, læring og udvikling. KIDS er nævnt som et eksempel på en metode til dette; en metode, der har været anvendt i projektet i foreliggende artikel. Dermed er ikke udelukket, at andre metoder kan anvendes i andre sammenhænge eller projekter. Metoden må altid vælges i forhold til det givne formål, idet forskellige metoder inddrager forskellige forhold til observation/evaluering.



Litteraturliste

- ACEI, www.acei.org/education/guidelines (2006).
- Bertelsen, P. (1997). *Småbørns udvikling og den frie vilje*. I: Bertelsen, P., Hem, L. & Mammen, J. (red.): *Erkendelse, stræben, følelse*, (s. 121-155). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bowlby, John (1994). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelse*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Dagtilbudsloven, Lov nr. 501; 06.06.07. Velfærdsministeriet.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). *The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample*. I: I. Bretherton & E. Waters (red.), *Child Development Monographs*, 50(1-2), s. 147-166.
- Evaldsson, Ann-Cartha (1993). *Play, Disputes and Social Order: Everyday Life in Two Swedish After-school Centers*. Linköping: Linköping Universitet.
- Fonagy, T. & Target, (2006). *Tidlig indsats og udviklingen af selvregulering*. i: Fonagy, P., Schore, A. N. and Stern, D. N. (eds.). *Affekt regulering i udvikling og psykoterapi*. (s.186-207). København: Hans Reitzels forlag.
- Hansen, Mogens (2002). *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendal.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *ECERS-skalaen*. Teachers College Press.
- Heckman, J.J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing Disadvantaged Children*. *Science*, 312.
- Holtzkamp, K. (1977). *Kan der være en kritisk psykologi indenfor rammerne af den marxistiske teori?* Udkast, *Dansk Tidsskrift for Kritisk Samfundsvidenskab*, nr. 2, side 181.
- Howes, C. (1988). *Relations between early child care and schooling*. *Developmental Psychology*, 26, 292-203.
- Jørgensen, Schultz et al. (2011). *Fra barndom til faktura*. *Dansk Psykologisk Forening, Psykolognyt* no. 18, p 7-10.
- Kragh-Müller, Grethe (2013). *Kvalitet i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, Grethe (2017). *The Key Characteristics of Danish/Nordic Child Care Culture*. In Ringsmose, C., and Kragh-Müller, G. (ed. 2017): *Nordic Pedagogical Approach to Early Years. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol. 15. Springer International Publishing, Switzerland.
- Kragh-Müller, G. & Gloeckler, L.R. (2010). *What Did You Learn in School Today? The Importance of Socioemotional Development – A Comparison of U.S. and Danish Child Care*. *Childhood Education, Journal of the Association for Childhood Education International*, fall 2010, vol. 87, no. 1, pp 53.
- NAEYC, www.naeyc.org/accreditation/search (2005)
- Ringsmose og Kragh-Müller (2014). *KIDS – kvalitetsudvikling i daginstitutioner*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P.K. (1990). *Predicting Adolescent Cognitive and self-regulatory Competences from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Conditions*. *Developmental Psychology*, 26(6), s 978-986.
- Shonkoff, J. and Phillips, D. (Eds.) (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integration the Science of Early Childhood Development. Board on Children, Youth and Families Commission on Behavioral and Social Science and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Stern, Daniel N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden. Et psykoanalytisk og udviklingspsyko-logisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sylva, K., Melhuish, P., Sammons, (2003). I Siuraj Blatchford and B. Taggart (2004). *The effective provision of pre-school education (EEPE) Project. Final Report, November*. London: Sure Start.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. Nyt Nordisk Forlag.
- Vygotsky, L.S. (2004), i: Lindquist, Gunilla (red. 2004): *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Århus: Forlaget Klim.
- WHO (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children. A Review*. World Health Organization.

Evaluering af eller med børn

I denne artikel argumenterer vi for, at evalueringen af børn og unges oplevelse af en hverdag i skole og SFO præget af konceptpædagogikker ikke udelukkende kan tilrettelægges med afsæt i en undersøgelse af børn. En objektivisering af børnene medfører potentielt, at børnenes oplevelser og viden forbliver udtalt i evalueringen. Med afsæt i dette argument udfolder vi i artiklen, hvordan vi i et aktuelt forskningsprojekt arbejder med at finde og udfolde børnenes perspektiver i evalueringsaktiviteter.



Evaluering af konceptpædagogikker – hvor er børneperspektivet?

I denne artikel tager vi udgangspunkt i PALS-konceptet (Positiv Adfærd i Læring og Samspil. Se eksempelvis: Rasmussen & Olsen, 2012), som det bruges på en række folkeskoler i Holstebro Kommune. Artiklen udspringer af et forskningsprojekt under VIA Profession og Uddannelse, hvor vi i et evalueringsperspektiv undersøger, hvordan børn oplever at være en del af en skolehverdag, hvor de professionelle arbejder ud fra anvisningerne i PALS-konceptet. I projektets indledende gennemgang af allerede eksisterende evalueringer af PALS opdagede vi dog, at der tilsyneladende ikke, i hvert tilfælde ikke i en dansk kontekst, er fokus på, hvordan børnene oplever at være i en PALS-baseret skolehverdag.

Fraværet af børneperspektivet i evalueringerne af PALS undrede os – særligt set i lyset af den voksende interesse for at inddrage børn som informanter (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Den stigende institutionalisering af børnelivet i både dagtilbud samt skole, hvor et barn efter folkeskolereformen (regeringen, 2013) tilbringer langt mere tid i skole og SFO end tidligere, samt de seneste 5-10 års introduktion og udbredelse af diverse evidensbaserede konceptpædagogikker (Aabro, 2016), kalder på undersøgelser af, hvordan børnene oplever disse konceptualiserede vilkår i deres dagligliv i skole og SFO. I FN's børnekonvention, som Danmark tiltrådte i 1991, står der i artikel 12:

Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed

(FN's Børnekonvention, artikel 12).

Det er således denne artikels ærinde at argumentere for, at evalueringer af pædagogiske koncepter, som eksempelvis PALS, bør interessere sig for at finde børnenes stemmer og oplevelser – ikke alene begrundet i en etisk fordring – men ligeledes begrundet i ovennævnte artikel, som en juridisk, demokratisk fordring.

Set i dette lys går vi i denne artikel tæt på spørgsmålet om, hvad et børneperspektiv i en evaluering kan være. På

denne baggrund giver vi bud på, hvor og hvordan man kan lede efter disse perspektiver i evalueringsarbejdet. Derefter argumenterer vi for, hvordan børns perspektiver tilsyneladende er fraværende i de allerede tilgængelige evalueringer af PALS. Med afsæt heri vil vi undersøge, hvilken særlig form for viden børns perspektiver kan bidrage med. Sluttelig giver vi et metodisk bud på, *hvordan* ovenstående kan medtænkes i evalueringer.

Som teoretisk grundlag for vores igangværende forskningsprojekt fandt vi det indledningsvist frugtbart at anlægge et fænomenologisk blik på, hvordan PALS fremtræder for børnene, når de færdes i skole og SFO. Dette for så at sige at "gå til sagen selv" (Husserl i: Schiermer, 2013) uden på forhånd at lægge os fast på en anden teoretisk indgangsvinkel end netop den fænomenologiske. I løbet af arbejdet med at konstruere et evalueringsdesign, der netop har til hensigt at indfange børnenes perspektiver på PALS, blev vi optaget af den kritiske psykologis interesse for menneskets førstepersons-perspektiv. Den kritiske psykologi finder i vores projekt særligt sin anvendelse ved sit store fokus på det handlende subjekt, og ikke mindst hvordan den sociale kontekst udgør betingelser for mennesker og deres handlemuligheder (eks. Dreier, 1999). I forlængelse heraf blev vi også opmærksomme på, hvordan de materielle strukturer har betydning for, hvordan mennesket oplever og handler. Derfor inddrager vi i vores undersøgelse ligeledes elementer fra aktørnetværk-teorien (Juelskjær, 2017). Ved at bringe disse tre teoretiske perspektiver sammen forventer vi at få viden om, hvordan PALS opleves fra børnenes perspektiv i en social og materiel kontekst.

Børns perspektiver – en særlig måde at se verden på

I denne artikel anses børneperspektivet med baggrund i den aktuelle barndomsforskning som et særligt vidensrationale (Warming, 2011). Tidligere har undersøgelser af børn beroet på viden om voksnes oplevelser af børns behov og begrundelser i forskellige aldre og sammenhænge samt deres forestillinger om, hvad voksne bør gøre på børnenes vegne. Således ansås barnet for passiv modtager af pædagogiske intentioner og handlinger. Igennem de seneste særligt 20 år er sket en epistemologisk bevægelse væk fra et positivistisk forankret forskningsideal mod en forestilling om, at børn som informanter bidrager med en helt unik viden om deres eget liv, som ikke kan indhentes på andre måder end ved netop at lade børns stemmer komme til orde. Børn indoptager og reproducerer ikke bare den verden, de møder; de bidrager selv til at skabe mening gennem deres deltagelse (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Denne type forskning har rødder i den kritiske psykologi og inte

resserer sig for førstepersons-perspektivet og åbner op for at indfange børns egne begrundelser for at deltage, som de gør. Den kritiske psykologi formulerede med sin interesse i førstepersons-perspektivet blandt andet en kritik af allerede eksisterende forskningsmetoders "udefra-fokus" og det dermed manglende fokus på deltagerens egne perspektiver på forskellige emner (Dreier, 1996).

Der har i barndomsforskningsregi været forsøg på at inddele børn i grupper eller kategorier: pigerne, drengene, de etniske danske børn, de ikke-etniske danske børn etc. for på den måde at kunne identificere gruppens særegne perspektiver. Dog viste det sig ikke tilstrækkeligt med differentieringer imellem forskellige grupper af kategorier i arbejdet med at identificere børns forskellige ståsteder og perspektiver. Børns perspektiver kan nemlig ikke grupperes; hvert barn har sin egen stemme og sit eget perspektiv på verden (Stanek, 2011). Tillige må tilføjes, at stemmen ud over at være individuel og kulturelt indlejret også er fysisk situeret ét sted, således at stemmen og perspektivet er kontekstuel og fysisk forankret (Juelskjær, 2017). Derfor har ét barn ikke bare én stemme, men én stemme for hvert sted og hver kontekst. Denne fysiske forankring af børns perspektiver betyder, at vi i vores aktuelle forskningsprojekt metodologisk og metodisk må anerkende og undersøge børnenes oplevelse af PALS som forankret forskellige steder. Hvordan vi ønsker at gøre dette, vender vi tilbage til sidst i artiklen.

Om end den aktuelle barndomsforskning mere og mere selvfølgelig inddrager børn som informanter, er der en række udfordringer af metodisk såvel som af etisk karakter, man som evaluator må holde sig for øje. Indledende kan der peges på vanskeligheder af *metodisk karakter*. For hvordan designes et evalueringsdesign, der har fokus på det, der ønskes evalueret, men som også inviterer til, at barnet fremsætter sit eget perspektiv? Dette leder frem til udfordringer af *etisk karakter*. Selv om det fra forskningsmæssigt hold (Christensen, 2000, s. 119, i: Stanek, 2011) understreges, at forskning med børn som informanter ikke nødvendigvis rejser unikke etiske udfordringer, bør man beskæftige sig med det asymmetriske magtforhold, der altid er mellem evaluator og informant, og som nødvendigvis i dette tilfælde må suppleres med det asymmetriske forhold, der er mellem barn og voksen. Som evaluator må man derfor bevæge sig imellem at beskytte barnets interesser på den ene side og sine egne evaluermæssige interesser på den anden. Endvidere må man, når man anser barnet som subjekt, tage børnenes udsagn og handlinger alvorligt – som udtryk for netop deres perspektiv (Stanek, 2011).

Når man anvender førstepersons-perspektivet som grundlag for forskning i børns hverdagsliv, er en vigtig pointe, at man som evaluator må ændre sit sprogbrug omkring forskning i børns perspektiver. Således er hermed en opfordring til at tale om samt bedrive undersøgelser/forskning **med** børn frem for undersøgelser **af** børn. Dette netop for at understrege vigtigheden af at inddrage og anerkende barnets egne oplevelser og viden i undersøgelserne (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017).

De allerede gennemførte evalueringer af PALS

Som nævnt var det en gennemgang af allerede eksisterende evalueringer af PALS, der vakte vores interesse for at evaluere PALS med fokus på børns perspektiver. Eksisterende evalueringer er blandt andre det tidligere Socialforskningsinstituts (SFI) undersøgelse af implementeringen af PALS-konceptet i 2012 (Rasmussen & Olsen, 2012). PALS indgik endvidere som et af de seks undersøgte pædagogiske koncepter i en forskningsrapport fra VIA og AAU med støtte af BUPL (Buus m.fl., 2010; Buss m.fl. 2012), og PALS har fundet plads i Christian Aabros bog om konceptpædagogik fra 2016 (Aabro, 2016). I Norge er der lavet effektundersøgelser af mobning, hvorunder der blev arbejdet med PALS (Lødding & Vibe, 2010), og aktuelt forberedes en større effektevaluering af PALS i Holstebro kommune. Evalueringen udføres i samarbejde med VIA University College.

Fælles for alle ovenstående evalueringer er, at børnenes perspektiver er mere eller mindre fraværende. Det eksempel, som i en dansk kontekst kommer tættest på at anvende børns perspektiver i evalueringen, var SFI-undersøgelsen, hvor børnenes oplevelse blev reduceret til en registrering af sygefravær som indikator på PALS' evne til at mindske mobning og sikre tilstedeværelse. Det er ikke vores hensigt at underkende, at mindre fravær kan indikere, at PALS virker efter hensigten. Som nævnt mener vi dog, at børn har særlige begrundelser for at deltage, som de gør; begrundelser, som ikke udelukkende kan belyses gennem kvantitative målinger af tilstedeværelse.

De ovennævnte evalueringer har (fraset Aabro, 2016) det fællestræk, at de ønsker at evaluere effekterne eller implementeringen af PALS. Denne forståelse af effekt eller implementering knytter an til et særligt vidensrationale (Krogstrup, 2011), og som vidensgenerering er det et udtryk for de tidligere nævnte undersøgelser af børn. Således er det vores pointe, at hvis børnenes perspektiver skal inddrages i evalueringer af konceptpædagogikker fremadrettet, må vi genoverveje, hvilken form for viden vi må søge at frembringe.

Hvilken viden skal evalueringen bero på?

De seneste år har begreber som *konceptpædagogik* og *evidens* vundet større og større indpas i den danske pædagogiske praksis og tænkning (Buus m.fl., 2010). Fra politisk hold har der været en interesse i at sikre den bedste kvalitet i arbejdet med børn og unge (Dyssegaard, 2015), og vejen hertil har været brolagt med primært amerikansk og til dels norsk effektbaseret forskning omskrevet til danske eller nordiske forhold (Aabro, 2016). Koncepterne legitimeres som værende evidensbaserede og forstås dermed som den "mest sikre vej" til det ønskede resultat. Næste fase i implementeringen heraf er at undersøge, hvorvidt der kan identificeres tegn på, at den ønskede effekt faktisk opnås.

I Danmark har effektevalueringer og evidens fulgt hinanden igennem de seneste 15 år. I den kontekst ser vi en fin sammenhæng mellem f.eks. de store norske og danske undersøgelser af PALS. Men enhver evaluering skal bero på et systematisk indsamlet videnfundament, som afsæt for vurdering af en given indsats' værdiopråelse (Dahler-Larsen, 2010). Nedenstående citat viser den værdiforståelse, som særligt de kvantitative evalueringer, vi har fundet, søger at tilvejebringe;

Denne evaluering har rettet sig mod kvantificerbare mål, ud fra hvilke det har været muligt at måle og teste, om der er sket en udvikling på en række parametre, siden PALS blev startet

(Rasmussen & Olsen, 2012, s. 34).

Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta problematiserer denne værdiforståelse i bogen *God uddannelse i mållinens tidsalder* (Biesta, 2011). Her spørger han til, hvorvidt vi skal værdsætte, hvad vi kan måle, eller finde måder, hvorpå vi kan måle det, vi ønsker at værdsætte. I vores forskningsprojekt har ønsket været at supplere den allerede genererede viden med et fokus på børnenes perspektiver på at være barn i en PALS-baseret skolehverdag. Formålet er således at evaluere PALS på en ny og anderledes måde for dermed at nuancere og supplere fundene i de allerede eksisterende evalueringer.

Interessen for børns hverdagsliv, førstepersons-perspektivet og dets commonsense-viden kan teoretisk blandt andet henføres til den såkaldte fænomenologiske sociologi, hvor særligt Alfred Schutz (født Schütz) midt i halvtredserne

argumenterede for betydningen af livsverdenen eller intersubjektiviteten som afsættet for menneskers handlinger og intentionalitet (Zahavi & Overgaard, 2014). Livsverdenen er den sfære, hvor børnene på PALS-skolerne naturligt handler og agerer, sanser de voksnes nærvær og tilstedeværelse samt udfolder sig som meningsfulde, intentionelle væsener. Det er den sfære, hvor børnene føler sig hjemme og har udviklet en social orden og -struktur. De trækker her på en fællesgjort commonsense, som virker naturlig meningsfuld for dem. Hvordan PALS fremtræder for børnene, skal således forstås gennem analyser af "(...) *de former for intentionalitet, som det erkendende subjekt betjener sig af*" (Zahavi & Overgaard, 2014, s. 178).

I forlængelse af ovenstående mener vi, at subjektet og virkeligheden er hinandens forudsætninger. En evaluering skal således også forholde sig til, hvordan børnene ser, oplever og forstår PALS i deres hverdag. Disse oplevelser refereres i litteraturen som førsteordens-perspektivet, og den efterfølgende andenordens-fortolkning heraf har til hensigt at kondensere de empiriske data (Bech-Jørgensen, 2008, s. 227).



Forskellen mellem førsteordens-perspektivet og andenordens-fortolkningen bruger vi i vores projekt til at skelne mellem børns perspektiver og børneperspektiver (Sommer, 2010, s. 49). Hvor **børns perspektiver** er børns subjektive oplevelser og forståelser af deres livsverden, henviser begrebet **børneperspektiver** til de voksnes rekonstruktion af børns oplevelser, eksempelvis med brug af faglige begreber. Således forstår vi også begrebet førstepersons-perspektiv som børns subjektive perspektiver.

Vi har nu således redegjort for vores forståelse af børns perspektiver, som er fraværende i den eksisterende evaluering af PALS. Vi har vist, at set ud fra et kritisk-psykologisk såvel som fra et fænomenologisk perspektiv besidder børnene en særlig viden om deres hverdagsliv, som ikke kan findes gennem undersøgelser af børn. Denne viden må derimod søges indfanget gennem en undersøgelse, som er sensitiv over for børnenes egne perspektiver og ytringer. Vi afslutter artiklen med at præsentere et bud på, hvordan ovenstående overvejelser kan flettes sammen i en metode til evaluering af PALS med fokus på børnenes fysiske forankring i deres hverdag.

Det metodiske greb – undersøgelser med børn

Når vi som evaluører ønsker at lave undersøgelser med børn, griber vi til en form for kvalitativ empiriindsamling, der som sit fokus særligt har at komme en forståelse af førstepersons-perspektivet nærmere. Til den konkrete evaluering

af børnenes oplevelser af at være barn i en PALS-baseret skolehverdag indsamler vi viden ved hjælp af børnesamtaler. Begrebet samtaler er bevidst valgt for at fremhæve den ligeværdighed, vores evaluering søger at tilstræbe.

Inspireret af Malou Juelskjær (Juelskjær, 2017) og bogen *Interview med børn* (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017) vil vores samtaler med børnene tage udgangspunkt i børnenes egne tegninger af deres daglige færden i skole og SFO. Juelskjær opererer med en interviewmetode inspireret af geopsykologien og en forståelse af materialitet som medskaber af menneskelig handling (Juelskjær, 2014). I sit arbejde med designprocesser har hun blandt andet interviewet børn i forbindelse med reformen af den danske folkeskole i 2014. Hendes ønske var at finde børnenes perspektiver på reformen ved at lade dem tegne deres hverdag på en stor tegning af deres skole. Hun lod børnene tegne, fra de mødte i skolen og igennem hele dagen, og interviewede undervejs børnene om særlige steder og ruter, eller om kommentarer, som børnene kom med.

I bogen *Interview med børn* gennemgås 11 forskellige tilgange til interview med børn med hver deres metodiske og metodologiske argumenter og forståelser. I vores forskningsprojekt har vi fundet inspiration i særligt de kapitler, der har et element af fysisk forankring såsom tegninger sammen med børn (Clausen & Schmidt, 2017), og interviews baseret



på gåture; gåture med fokus på børns oplevelser af deres nærdistrikt i forskellige afskygninger (Rasmussen, 2017a, 2017b; Kampmann, 2017). Argumenterne for deres valg af interviewform kredser alle om, at et emne at interviewe om kan åbne for børnenes hukommelse, oplevelser og stemninger knyttet til fysiske steder.

Hensigten med vores børnesamtaler er at finde de enkelte børns perspektiver på PALS, som de fremtræder i de konkrete lokaliteter, børnene færdes i. Denne tilgang til børnesamtaler bygger på vores antagelse om, at der ikke findes ét børneperspektiv på PALS pr. barn, men at barnets stemme kan variere over tid, sted og på tværs af relationer. En børnesamtale med fokus på børns hverdagsliv kan således ikke udelukkende være sprogligt båret. Den må også forholde sig til samspillet mellem rum, krop og bevægelser (Schutz, 2005, s. 14), hvorfor den kvalitative samtale er valgt med en konkret fysisk forankring som omdrejningspunkt.

Det er hensigten, at denne konkretisering og visualisering skal hjælpe os tættere på børnenes perspektiver på deres skolehverdage. Denne tilgang har afsæt i en fænomenologisk ontologi, da fokus her er på, hvordan PALS fremtræder som fænomen for børnene. De data, som frembringes igennem samtalerne, anses her ikke som udtryk for en autentisk afbildning af virkeligheden (Knudsen, Lindberg & Kampmann, 2009), men snarere som en kreativ proces. Igennem en visualisering af børnenes handlinger ønsker vi at frembringe viden om det intenderede betydningsindhold i disse handlinger (Bech-Jørgensen, i: Schutz, 2005). Ved at fokusere på kropsbevægelser søger vi at forbinde børnenes indre og ydre tid og dermed nærme os deres oplevelse af hverdagen (Schutz, 2005). Opdelingen i indre og ydre tid henviser til, at mennesker ikke oplever tid som lige store intervaller. Nogle timer kan være lange, andre korte osv. Et forbehold ved dette fokus på den fysiske forankring i skole og SFO er dog, at børn ikke alene lever deres liv i skolen, men at deres deltagelsesbaner også omfatter samvær med familie, legerelationer, fritidsaktiviteter og mange andre arenaer uden for skolen (Stanek 2010; Klitmøller, 2015). De erfaringer med deltagelse, børn gør sig i disse arenaer, udgør naturligvis også en betydning for deres betingelser for og deltagelse i skolen og deres oplevelse af PALS. I vores projekt har vi ikke haft mulighed for at følge børnene i hele deres hverdagsliv, men har fokuseret på deres tid i skole og SFO – med det forbehold, at børns forskelligartede deltagerbaner har betydning for resultatet af vores evaluering.

Der er stor risiko for fortolkningsbias, hvis børnenes tegninger af deres oplevelser af PALS står alene som data-

materiale. Data må derimod analyseres og fortolkes i relation til den strukturelle og sociale kontekst, de er indfanget i. I henhold til ønsket om at bedrive undersøgelser **med** børn må den efterfølgende analyse og bearbejdning af tegningsmaterialet ske med barnet som væsentlig aktør. Som nedenstående citat illustrerer, må en fænomenologisk sociologisk analyse tage afsæt i børnenes fortolkning af egne oplevelser:

Sociologiens fortolkninger skal i princippet kunne svare til fortolkninger, som de iagttagede subjekter selv ville kunne foretage af deres handlinger, eller i det mindste fortolkninger, de vil kunne godkende.

(Harste & Mortensen, 2002, s. 202).

Da en fænomenologisk funderet interviewmetode ikke bekender sig til et kvalitetskrav med klassisk naturvidenskabelig stringens (Kvale & Brinkmann, 2015), vil analysens resultater præsenteres og diskuteres med børn fra en anden klasse på skolen. Formålet er ikke at generalisere resultaterne, men derimod at forsøge at imødekomme, at resultaterne af evalueringen finder praktisk anvendelse fremadrettet i udviklingen og anvendelse af PALS. Denne praktiske betydning findes i dialogen med børnene om, hvorvidt andernordenskonstruktionerne – vores analyse af de andre børns førsteordens-perspektiv – stemmer overens med deres egne førsteordens-perspektiver på hverdagen med PALS. Altså, om der er en form for genkendelighed.

I praktisk form forløber dataindsamlingen og fortolkningsprocessen efter følgende skabelon:

1) Børnesamtaler med afsæt i børns tegninger af deres færden i deres skole-/SFO-hverdag med fokus på, hvor og hvordan de oplever PALS.

Samtalerne og tegningerne gennemføres med en grundtegn af skolen og SFO'en som grundlag. Dette har til hensigt at støtte børnene i deres fortælling samt at koble børnenes oplevelser til den materielle kontekst. I samtalerne må evaluatoren være sig bevidst om, at ønsket om at se barnet som subjekt og ekspert i sit eget liv sine egne perspektiver forpligter til at forstå både barnets verbale og nonverbale ytringer som udtryk for barnets handlinger og meninger. Formålet er at få italesat barnets indre

og ydre tidsoplevelser af hverdagen i en PALS-styret skole-kontekst.

Samtalen gennemføres ud fra en tidlig og kropslig interviewguide. Den tidlige interviewguide fokuserer på at få indsamlet og uddybet viden om børnenes hverdagserfaringer med PALS i løbet af en skoledag. Spørgsmålene skal søge at afdække, hvornår PALS har betydning, og hvorvidt denne betydning varierer på tværs af de fysiske og pædagogiske rum, børnene befinder sig i. Den kropslige interviewguide fokuserer på de steder, børnene færdes i løbet af deres dag. Spørgsmålene knyttet hertil ønsker at afklare, hvorvidt forskellige steder påvirker – eller bliver påvirket – forskelligt af PALS, samt hvad dette skyldes.

2) Generering af andenordens-konstruktioner med afsæt i børnenes commonsense-beskrivelser af hverdagen.

Formålet er at kondensere empirien til typificeringer af børnenes perspektiver på PALS i hverdagen. Disse typificeringer er generelle beskrivelser kogt sammen af børnesamtalerne ved hjælp af børnenes sprog og beskrivelser.

Andenordens-konstruktionerne knyttes fysisk til den grundtegnning, børnene har samtalt omkring. Beskrivelserne bliver sammenfattet til korte statements som f.eks. "PALS fylder mere i klassen end på toilettet" og præsenteres i et sprog og en mængde, børnene kan forholde sig til.

3) Præsentation af andenordens-konstruktionerne i dialog med en lignende skole/anden klasse.

Ønsket er her at afprøve typificeringernes abstraktionsniveau og genkendelighed i relation til en (ikke specifik) hverdag på en PALS-skole.

I vores konkrete undersøgelse vil vores præsentation ske for børn fra en anden klasse på samme skole. Det bliver gennemført som gruppesamtaler med børn, som ligeledes har deltaget i børnesamtalerne. Argumentet for at inddrage de børn, der allerede har deltaget, er et forventet højere refleksionsniveau qua deres tidligere deltagelse i en lignende samtale.

4) Analyse af forholdet mellem fortolkningen af den første gruppe børns hverdagserfaringer og den anden gruppe børns forståelse af og ytringer om vores fortolkninger heraf.

Slutteligt gennemføres en fænomenologisk baseret analyse af, hvordan PALS fremtræder som fænomen for børnene på skolen. Hvor, hvornår og hvordan PALS er tydelig, og hvilken betydning har PALS for børnenes hverdag på tværs af sociale og materiale sammenhænge?

Ved en evaluering, der følger den ovenfor skitserede skabelon, forventer vi at få viden om børns perspektiver på, hvordan PALS påvirker deres hverdag i skole og SFO. Ved at anvende både en tidlig og kropslig interviewguide forventer vi, at det bliver tydeligt, hvor børnene særligt oplever at møde PALS i løbet af dagen, samt hvor meget tid disse oplevelser fylder i deres bevidsthed. Denne viden vil være vigtig for os i forhold til at kunne generere andenordens-konstruktioner, der grupperer og typificerer børnenes perspektiver. Vi forventer således at få øje på, hvordan PALS fremstår forskelligt for børnene på tværs af tid, materiel og social kontekst. Således forestiller vi os, at der vil være en stor nuancering i børnenes perspektiver. Derimod er det sværere at gisne om resultatet af den efterfølgende præsentation af andenordens-konstruktionerne for lignende børn samt den endelige analyse af forholdet mellem den første og anden gruppe børns perspektiver på, hvor og hvordan PALS har betydning for deres hverdag. Vi forventer dog, at denne evaluering vil kunne nuancere de allerede eksisterende evalueringer af PALS. En nuancering, der er særligt vigtigt for at indfange de stemmer, der endnu ikke har været stort fokus på i evalueringerne af PALS.

Afslutning – evaluering med børn

Børns stemmer har historisk set været underrepræsenterede i forskning og evaluering (Knudsen, Lindberg & Kampmann, 2009). Med denne artikel har vi ønsket at belyse, hvorfor og hvordan børneperspektivet kan få en mere central placering i evalueringsarbejdet – her med særligt fokus på en konkret evaluering af PALS´ betydning for børns oplevelse af hverdagen i skole og SFO.

Vi har argumenteret for, at børns stemmer kan bidrage med en helt særlig viden i evalueringen af PALS. En viden, som ikke synes repræsenteret i allerede gennemførte evalueringer heraf. Særligt har vi ønsket at vise, hvordan en fysisk forankret tilgang til evaluering kan frembringe viden, der kan bidrage til en nuancering af de eksisterende evalueringer af PALS.

Vi ønsker med denne artikel ikke at grave grøfter mellem, hvad Brinkmann, Tanggaard og Rømer i 2011 døbte ren og uren pædagogik (Brinkmann, Tanggaard og Rømer, 2011). Formålet er at vise, hvordan evalueringer kan designes, så de i højere grad måler, hvad vi værdsætter.

Litteratur

- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bech-Jørgensen, B. (2005). *Alfred Schutz og hverdagslivet*. I: Schutz, A (2005). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. og Rømer, T. A. (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Buus, A.M m.fl. (2012). *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner*. Rapport 3. In-stitut for Læring og Filosofi. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Buus, A.M m.fl. (2010). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Foreløbig arbejdsrapport. Institut for Læring og Filosofi. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Clausen, L. T. & Schmidt, C. (2017). *Det tegne- og fremtidsværksted-baserede interview*. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2010). *Evaluering*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dyssegaard, C.B (2015). *Evidens og effektmålinger på det pædagogiske område – hvor kom det fra?* I: Næsby, T. (red.). *Evidens i pædagogens praksis – en introduktion*. Frederikshavn: Dafolo.
- Dreier, O. (1996). *Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning*.
- I: Jensen, U.J., Qvesel, J. & Andersen, P.F. (red.). *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk Sundhedsforskning*. Århus: Philosophia.
- FN's Børnekonvention. Konventionen er tilgængelig på: www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837
- Harste, G. & Mortensen, N. (2002): *Sociale samhandlingsteorier*. I: Andersen, H. og Kaspersen, L. B. (red.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. 2. udgave. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Juulskjær, M. (2014). *Designing future learning. A posthumanist approach to researching design process-es*. Paper ved The Art of Research V Conference: Experience, Materiality, Articulation. Tilgængelig på: www.researchgate.net/publication/269573438_Designing_future_learning_A_posthumanist_approach_to_researching_design_processes
- Juulskjær, M. (2017). *Students of reforms. Investigating the enactment of student*. *Voices in research on reform*. Draft indsendt til *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Jørgensen, A. (2008). *Hermeneutik, fænomenologi og interaktionisme*. I: Jacobsen, M.H. & Pringle, K. (red.). *At forstå det sociale – sociologi og socialt arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Kampmann, J. (2017). *Det observationsbaserede interview*. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, K. B., Reimer, D. & Qvortrup, A. (red.) (2014). *CURSIV*, nr. 14. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Klitmøller, J. (2015). *Børns perspektiver på skolegang, undervisning og læring*. I: Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.). *Læring, dannelse og udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, R. K., Lindberg, S., & Kampmann, J. (2009). *5. delrapport: Erfaringer med børneinterview i forskningsammenhæng*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om Evidens – Resultatmåling, Effektmåling og Evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lødding, B & Vibe, N (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." – Utdypende undersøkelse av funn i elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Rapport 48. NIFU.
- Rasmussen & Olsen (2012). *Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS) – En evaluering af en skoleomfattede intervention på 11 pilot-skoler*. Det nationale forskningscenter for velfærd. Tilgængelig på: www.sfi.dk/publikationer/positiv-adfaerd-i-laering-og-samspil-pals-4105/
- Rasmussen, K (2017a): *Det gående interview*. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K (2017b). *Det foto-eliciterede interview*. I: Kampmann, J., Rasmussen, K. & Warming, H. (red.). *Interview med børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folke-parti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København: Regeringen.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. H. (2010). *Børneperspektiver på den SFO-pædagogiske praksis*. I: Ankerstjerne, T. et al. (red.) *SFO- og fritidspædagogik – før, nu og i fremtiden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde Universitetscenter.
- Schiermer, B. (2013). *Fænomenologi og kritisk psykologi*. I: Schiermer, B. (red.) *Fænomenologi – teorier og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.
- Zahavi, D., & Overgaard, S. (2014). *Fænomenologisk sociologi: Hverdagslivets subjekt*. I: Jacobsen, M. H & Kristiansen, S. (red.). *Hverdagslivet – Sociologier om det upåagtede*. 2. udgave. København: Hans Reitzel.

ECERS-3 og kvalitetsvurdering i dagtilbud i Danmark



Artiklen omhandler en undersøgelse af alignment (overensstemmelse) mellem den danske læreplan og ECERS-3 (Næsby, 2017). Den bygger på forskning om den internationalt anvendte evalueringsmetode ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale, version 3), der er et instrument til vurdering af kvalitet og værktøj til evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud i den såkaldte ERS-line (Environment Rating Scale-linjen). Med afsæt i en analyse af den eksisterende læreplan for dagtilbud og af grundlaget for den ny læreplan, som det foreligger i et udspil fra en mastergruppe under Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016), undersøges, om der er overensstemmelse mellem læreplanen/mastergruppens udspil og ECERS-3. Målet er specifikt at vise, hvilke kvaliteter for læringsmiljøet i dansk kontekst, identificeret i Master for en styrket pædagogisk læreplan, der kan vurderes med ECERS-3.

Indledning

Denne artikel udspringer af arbejdet i forskningsprojektet "Kvalitet i dagtilbud" ved University College Nordjylland. Formålet med det projekt er at skabe et forskningsbaseret vidensgrundlag for, hvordan og hvorvidt et evalueringsværktøj, der måler global kvalitet, kan anvendes i en dansk national kontekst som et værktøj til kvalitetsvurdering og kvalitetsudvikling i dagtilbud. Målet er på længere sigt at løse problemet med, at vi herhjemme generelt antager at have en god kvalitet i dagtilbud. Vi ved bare ikke, om det er rigtigt. God – i forhold til hvad?

Studiet er også "et svar" på blandt andet Rådet for Børns Lærings opfordring om en systematisk undersøgelse af kvalitet i danske dagtilbud (2016). På et meget stærkt grundlag etablerer ECERS-3 viden om, hvilke kvaliteter i læringsmiljøet danske dagtilbud faktisk indeholder, og gør det muligt at sammenligne resultaterne med internationale resultater. En baseline, etableret med observationer med ECERS-3, kan endvidere gentages og kobles til forskning, der viser effekten for børnenes læring – hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud – og den kan anvendes i den enkelte kommune og det enkelte dagtilbud til at vise styrker og potentialer samt udpege behov for kvalitetsudvikling.

I artiklen præsenteres et rids af baggrunden for den aktuelle diskussion om kvalitet i dagtilbud herhjemme og den aktuelle forskning, der viser, hvorfor det overhovedet er relevant at diskutere kvalitet. Dernæst præsenteres evalueringsværktøjet ECERS-3 og en analyse af, hvorvidt og hvordan det vurderes, at et internationalt standardiseret værktøj kan sige noget om kvalitet i den nationale kontekst.

Vurdering af kvalitet i dagtilbud

Rating scales bruges i dag i en lang række lande verden over til at evaluere programmer og institutioner for at se, om de lever op til de politiske mål og for at udpege områder i pædagogisk praksis, hvor der er brug for indsatser og forbedringer (Hofer, 2010). ERS-linjens værktøjer og andre værktøjer til kvalitetsmåling bruges også i USA i økonomisk henseende både til at belønne institutioner, der lever op til målene, med flere midler til drift og til forbedring af personalets lønninger. Indikatorer på kvalitet er ofte også tilgængelige for forældre (Hofer, 2010, s. 175). Rating scales vandrer således fra forskning ind i både den pædagogiske og den politiske verden (Taggart et al., 2015). Det er ikke uproblematisk, set i forhold til de sociokulturelle forskelle, der altid vil påvirke en kvalitetsmåling (Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Ikke desto mindre har forskningsresultater om høj kvalitet i dagtilbud internationalt på flere måder fået betydning, både for politikudvikling og for praksisudvikling (Mathers et al., 2007; Buus et al., 2012). ERS-linjens værktøjer har haft stor betydning for denne transformation fra forskning til policy, uddannelse og praksis (Taggart et al., 2015; Manning et al., 2017).

Herhjemme har der ikke været en tilsvarende opmærksomhed på eller interesse for at undersøge kvalitet i dagtilbud systematisk ved brug af kvantitative metoder. Derimod er der gennemført adskillige kvalitative undersøgelser i mindre skala, der dog sjældent har fundet videre udbredelse ud over lokale forhold. Det har været traditionen, at dagtilbud har arbejdet relativt autonomt, og at praksis ikke er blevet systematisk evalueret (EVA, 2012). Aktuelt lægges der med en revision af dagtilbudsloven nu op til, at evalueringsskulturen i dagtilbud skal styrkes (MBUL, 2016a).

Med indførelsen af lov om læreplaner i dagtilbud (2004) og dagtilbudsloven (2013, 2016) er der politisk udtrykt ønsker om, at barndommen skal ses som såvel en selvstændig, grundlæggende og betydningsfuld periode i barnets liv som en grundlæggende del af en sammenhængende arena for læring og udvikling hen mod en veluddannet og demokratisk sindet medborger (KL, 2017). Med læreplanen er den relative autonomi blevet en smule indskrænket. Det har dog

ikke ført til, at den øgede målstyring af området generelt kan siges at have hævet eller ensartet den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. Det er i hvert fald aldrig blevet undersøgt på landsplan (Rådet for Børns Læring, 2016). Den relative autonomi er historisk et særkende for danske dagtilbud. Det har givetvis medvirket til, at traditionelle tilgange til og opfattelser af dannelses- og udviklingsopgaven i dagtilbud ikke har ændret sig, desuagtet at man med læreplanen har ønsket et stærkere fokus på børns læring og på, hvordan betingelser i læringsmiljøet enten hæmmer eller fremmer børns læring.

Parallelt med de dannelsesforestillinger, der traditionelt har hersket inden for den pædagogiske verden, findes der internationalt to primære pædagogiske tilgange til dagtilbudspædagogik. Tilgangene beskriver, hvad der lægges vægt på i forbindelse med børns trivsel, læring og udvikling. De to tilgange eller positioner kaldes i forskningen og internationale rapporter for henholdsvis læringsorienteret pædagogik eller førskole-pædagogik (the early education approach) og den socialpædagogiske tilgang (the social pedagogical approach) (Bennett & Taylor, 2006). Tilgangene beskrives også ofte som den fransk-engelske tradition med rødder i Frankrig, England og USA og den nordiske tradition med rødder i Skandinavien og Tyskland.

Den grundlæggende tanke bag den socialpædagogiske tilgang er synet på det kompetente barn, der bedst selv kan forvalte sit eget liv. Historisk har denne tilgang domineret dansk børnehavepædagogik de seneste 100 år, kun afbrudt af kortere perioder, f.eks. 70'ernes strukturerede pædagogik. Det har, understøttet af den udbredte opfattelse af og anvendelse af en form for selvforvaltningspædagogik, medført en børnencenteret praksisform i dagtilbud, hvor "fri leg" og barnets frihed til at udforske verden har været god tone (Hansen, 2012).

Det har i mange tilfælde medført, at pædagogerne har overladt læringsrummet til børnene selv, og, f.eks. begrundet med dette selvforvaltningsperspektiv, har trukket sig tilbage fra og ud af børnenes fællesskaber, hvorfor der antagelig heller ikke har været set nogen grund til, at praksis skulle evalueres.

I det svenske forskningsprojekt Barns tidiga lärande (børns tidlige læring) beskrives dette, som at børn og pædagoger lever i adskilte rum (Sheridan et al., 2009). Pædagogen "går hele tiden bag ved barnet", om end danske pædagoger – ikke mindst i forbindelse med indførelsen af læreplaner i 2004 – i højere grad arbejder efter modellen med de tre pædago-

giske rum (Bernstein, 2001). I en undersøgelse af svenske og danske pædagogers syn på læring finder Broström og Frøkjær (2012), at svenske pædagoger lægger større vægt på vertikale relationers betydning i betydningen af barn-voksen-relationen med pædagogen som den mere vidende, jf. Vygotsky (1978). Danske pædagoger vægter i højere udstrækning de horisontale relationer, relationerne børn imellem og dermed et fravær af én, der ved bedre. At det måske stadig forholder sig sådan i danske dagtilbud, kan en forsigtig tolkning af fund i projektet "Fremtidens dagtilbud" (MBUL, 2016b) måske vise.

”(Det ses) at de deltagende dagtilbud har en høj kvalitet i den sociale og følelsesmæssige understøttelse af børnene og i at sikre en tryk og varm ramme for børnenes læring i bred forstand. At de deltagende dagtilbud har en middel kvalitet i forhold til organiseringen af læringsmuligheder for børnene. At de deltagende dagtilbud er mindre stærke i den læringsmæssige understøttelse af barnet i forhold til at styrke barnets læring i bred forstand, f.eks. ved at personalet bruger sig selv som sproglige rollemodeller og giver børnene en kvalificeret respons og følger op på børnenes initiativ, udsagn og handlinger.”

(MBUL, 2016b, s. 7)

Vi ved for lidt om kvaliteten af dagtilbuddene i Danmark

Når 98 % af alle børn i Danmark mellem 3-6 år er indskrevet i en børnehave, har vi gode muligheder for at sikre alle børn gode og lige muligheder for at udvikle sig, og Danmark ligger da også på en delt tredjeplads på en benchmarkingliste for 25 OECD-lande (UNICEF, 2008). Denne investering i børns fremtid er dog ikke fulgt op af særligt klare mål for dagtilbuddenes indhold og kvalitet, ligesom der ikke er klare mål for, hvilke faglige ressourcer der skal tilknyttes børnehaver. Blandt andet derfor ved vi ikke noget om den faktiske kvalitet i dagtilbud. Med andre ord kan vi ikke med sikkerhed sige, at dagtilbud faktisk giver de 0-6-årige lige og gode muligheder for udvikling og læring.

Målet med at interessere sig for kvalitet må være at løfte kvaliteten i børns hverdagsliv i dagtilbud. En forudsætning for at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud er, at der via validerede vurderingsredskaber opbygges legitimitet til, at kvalitet kan vurderes mere systematisk, og dermed styrke den politiske interesse for kvalitet i dagtilbud. Der er gennemført nogle kortlægninger af kvalitet i dagtilbud (f.eks. Nordahl et al., 2012; Hansen et al., 2016), og de viser samstemmende, at der er stor variation i kvaliteten inden for og til dels mellem kommuner. Der er lavet en forskningsoversigt (Christoffersen et al., 2014), og der er lavet undersøgelse af sprogstimulering (MBUL, 2016b), der også har tilført vigtig ny viden til området. Der er dog ikke – som f.eks. i England – gennemført større mixed methodsundersøgelser, der faktisk måler kvaliteten, og som samtidig – i fællesskab mellem forskere, politikere, forvaltning og pædagoger – formulerer udsagn om, hvilken kvalitet der efterstræbes.

Senest er der, som et led i projektet 'Fremtidens Dagtilbud', udarbejdet en forskningsrapport (Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). I denne viser analyser af en baselineundersøgelse, der er foretaget som opstart på projekt "Fremtidens dagtilbud" (2014-2017), et øjebliksbillede af børns kompetencer og muligheder for at tilegne sig kompetencer i blandt andet børnehaver. Studiet fokuserer på børnenes udbytte, og der viser sig et mønster, der i sig selv begrundet behovet for flere undersøgelser:

- **At der allerede i dagplejen og vuggestuen ses markante forskelle i børnenes kompetencer. At forskellen i børnenes kompetencer er relativt stabil på tværs af aldersgrupper.**
- **At forskellen i børnenes kompetencer ved udgangen af børnehavetiden er op imod to år mellem børn med de svageste kompetencer og børn med gennemsnitlige kompetencer.**
- **At der er indbyrdes sammenhænge mellem kompetencerne. Børn med stærke sproglige kompetencer har således større sandsynlighed for også at have stærke kompetencer inden for et tidlige matematiske område end børn med svage sproglige kompetencer**

(MBUL, 2016b, s. 4).

Environment Rating Scales

ECERS (1980) og ECERS-Revised (1998) og ECERS-3 (2015) er en tjekliste af temaer for forbedring af kvaliteten af læringsmiljøet i børns institutioner (Program eller Classrooms, 3-5 år).

De aktuelle og opdaterede temaer i ECERS-3 afspejler tidens dominerende opfattelser af god praksis, f.eks. en ligelig andel af børne-initierede aktiviteter, fælles initierede aktiviteter og aktiviteter initieret af pædagogerne. Der ses et helhedsorienteret børnesyn (en praksis, der tilgodeser og understøtter børns psykiske, emotionelle, sociale og kognitive udvikling), og der tales om behovet for veluddannede pædagoger (teachers), som responderer adækvat på børns udvikling og behov (Gordon et al., 2015; Manning et al., 2017).

ECERS-3 består af i alt seks subskalaer: Plads og indretning, Rutiner for personlig pleje, Sprog og literacy, Læringsaktiviteter, Interaktion og Organisationsstruktur og indeholder i alt 35 punkter med udsagn om kvalitet. Mange af temaerne og opdelingen af dem i ECERS-3 er organiseret omkring konkrete aktiviteter og struktureringer, som afspejler daglig praksis, f.eks. måltidet, hente-bringe-situationerne, leg, sundhed og hygiejne (f.eks. håndvask). Udsagnene beskriver specifikke tegn på kvalitet, dvs. indikatorer inden for hvert undertema.



Med baggrund i den holistiske tilgang, som Thelma Harms og Richard Clifford – senere også Debby Cryer – har tilstræbt, dækker indikatorer under et bestemt punkt ikke kun en sådan mere afgrænset dimension, f.eks. måltidet eller støtte til sproglig udvikling. Der dækkes flere dimensioner, f.eks. både måltidet, hvad angår hygiejne og sundhedsmæssige aspekter samt sprogstøtte, f.eks. hvordan pædagogerne taler med børnene under spisningen, og det sociale aspekt, f.eks. hvilken stemning der hersker omkring og under måltidet, og hvordan børnene og pædagogerne hjælper hinanden med borddækning og oprydning. Forskellige aspekter af kvalitetsdimensioner eller temaer på metaniveau overlapper hinanden.

Skemaerne scores af en certificeret observatør med værdier fra 1-7. Fra utilstrækkelig (1) til minimal (3) til god (5) til udmærket/høj kvalitet (7) (excellent) i en såkaldt Likertskala. Der foretages en såkaldt stop-go scoring (Hofer, 2010). Det viser sig nemlig empirisk, at der ofte er indikatorer med højere værdi, som en given praksis møder, men som de ikke får kredit for, hvis man stopper scoringen, når der f.eks. kan svares "nej" til, om et udsagn er mødt. Dialogen med praksis om evaluering af kvalitet tager afsæt i det, pædagogerne er gode til, eller det, de viser tegn på at være på vej til at udvikle, frem for det, de ikke mestrer. Dette uden at eventuelle problematiske forhold overses. I den forbindelse viser både nyere forskning (Gordon et al., 2015) og forfatternes revisioner af værktøjerne, at der med pædagogisk udvikling for øje skal scores hele skemaer (Harms et al., 2015).

ECERS-R og ECERS-3 er testet for reliabilitet og validitet før publiceringen og er siden blevet anvendt til at evaluere programkvalitet i mange forskningsprojekter op gennem 80'erne og 90'erne. Efterhånden er ECERS også blevet anvendt til at guide pædagogisk udvikling og til at evaluere interventionsprojekter (Gordon et al., 2013, 2015; La Paro et al., 2012).

Værktøjerne i ERS-linjen er udviklet for at sætte personale i dagtilbud i stand til at træffe velinformerede valg om, hvilke interventioner inden for områder af den pædagogiske praksis der kan forbedre kvaliteten og dermed børnenes udbytte. Værktøjerne giver et samlet billede af, hvordan og hvorvidt globale kvalitetskriterier mødes. Den gennemsnitlige score er relateret til positiv udvikling for børn i forhold til omsorg, læring og positive relationer.

Værktøjernes kriterier for denne kvalitet er sikret gennem gentagelse af de globale kvaliteter, frem for enkelte og mere detaljerede kvaliteter: "key aspects for positive development are more heavily represented than single details" (Cryer, Harms & Riley, 2003, s xii). Og: Det er læringsmiljøet – ikke børnene – der vurderes.

Skalaerne udtrykker global kvalitet og er som sådan velegnede til komparative studier og til at etablere baselines for forsknings- og udviklingsprojekter. De kan også anvendes som en form for selvevaluering eller som dialogværktøj. De, der anvender ERS-værktøjer til dette formål, skal dog være opmærksomme på, at definitionen af kvalitet i de forskellige skalaer ikke medfører, at ERS bliver lig med kvalitet, eller at det medfører, at data kommer til at styre praksis frem for at informere praksis (se f.eks. La Paro et al., 2012; Gordon et al., 2015 og Mathers et al., 2007).

Hvilke kvaliteter måler ERS og hvordan?

ERS-værktøjerne måler primært proceskvalitet, men også dele af struktur og orienteringskvalitet. Nationale økonomiske og sociale forhold, værdier, interesser og organisering af dagtilbud afspejler sig i de muligheder og betingelser, der nationalt tilbydes børnene (Esping-Andersen, 2008; UNICEF, 2008; EU, 2011). ERS-målinger viser, hvordan dette slår igennem i de gennemsnitlige scores. Er forholdene for børnene af lav kvalitet (f.eks. ringe plads til leg, ringe størrelse af rum) scores lavere, også selv om kvaliteten af interaktionerne er gode (La Paro et al., 2012; Vermeer et al., 2016).

Med hensyn til proceskvalitet viser de statistiske analyser i de ovennævnte studier hen til en tre-faktor-model, der kan beskrives som: 1) læring (kognition) med indikatorer fra



skalaerne rum og indretning, aktiviteter og organisering, 2) interaktioner (socio-emotionel) og sprog fra skalaerne interaktion og sprog og literacy, og, om end i mindre grad, 3) sundhed og sikkerhed med hovedparten af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter (Gordon et al., 2015; Clifford et al., 2010; Mayer & Beckh, 2016; Næsby, 2016).

Disse domæner er også fra forfatterne selv formuleret som grundlaget for ECERS-3 (Harms, Clifford & Cryer, 2015). I de indledende test af ECERS-3 har Sideris et al. (2017) fundet, at reliabiliteten er meget høj for ECERS-3 som en enkelt faktor ($n=1063$; Cronbachs $\alpha = .93$), og at der også kunne udfoldes en fire-faktor-model bestående af 1) Læringsmuligheder, 2) Grovmotorik, 3) Voksen-barn-interaktion og 4) Understøttelse af matematik.

Ved brug af IRT-metoder og ved empiriske test har man udpeget og anerkendt aktuel viden om praksis og børns trivsel, læring og udvikling, der lægges til grund for formulering af indikatorer og det indbyrdes forhold mellem indikatorerne (de psykometriske egenskaber). Et måleinstrument, der således nu med ECERS-3 i høj grad har indholdsmæssige sammenhænge med både aktuelle pædagogiske begrundelser og politik for, hvad børn skal lære, og med andre nyere instrumenter til måling af børns udbytte, f.eks. CLASS (Sideris et al., 2017), kan også forudsige udbytte og effekter af høj kvalitet i dagtilbud (Vermeer et al., 2016; Taggart et al., 2015; Mathers et al., 2007).

Det konkrete studie

I studiet undersøges først, i hvilket omfang den gældende læreplan (MBUL, 2016c) stemmer overens med de tre overordnede dimensioner i ECERS og dermed de 6 konkrete subskalaer med i alt 35 målepunkter i ECERS-3. Det antages, at en mapping (kortlægning) af disse målepunkter i ECERS-3 til læreplanens temaer kan vise, hvilke overensstemmelser der kan observeres. Eksempler på en sådan mapping er f.eks. lavet i Norge (Baustad, 2012) og i England (Woodcock et al., 2016). F.eks. viser punkterne "Hjælp til børnene med at udvide ordforrådet" og "Opmuntring af børnene til at bruge sproget" i ECERS-3 hen til læreplanens tema om sproglig udvikling, men de andre punkter i denne underskala – om at bruge bøger og stimulere skriftsprog – gør ikke. Det står der ikke noget om i dagtilbudsloven (MBUL, 2016c). Hermed vises, hvilke områder af orienteringskvalitet i læreplanen og mulig struktur og proceskvalitet der kan spores i dokumenterne, og dermed får vi et overblik over sammenhænge mellem læreplanen og ECERS-3 – dvs. hvilke områder/temaer ECERS-3 måler i en dansk kontekst (Næsby, 2017).

Det undersøges også, hvorvidt og i hvilket omfang udsagn om det pædagogiske grundlag i masteren til den ny læreplan (MBUL, 2016a) kan "besvares" af de 35 målepunkter i ECERS-3. Og om disse overensstemmelser kan baseres på forskning, dvs. "how public policy is or is not aligned with the evidence base" (Pianta et al., 2009). Det begreb om alignment, der anvendes i studiet og i artiklen, udspringer af Pianta et al., 2009, hvor sammenhængen mellem policy og praksis – eller usammenhængen – beskrives som alignment/misalignment. Dermed får vi svar på, om de mål, der udstikkes for læringsmiljøet i masteren, kan måles med ECERS-3.

I forhold til de tre overordnede dimensioner kan vi konstatere, at læring (kognition) som dimension er observerbar i alle underskalaer, operationaliseret med indikatorer i ECERS-3. De statistiske analyser af ECERS viser dog, at denne dimension primært informeres af skalaerne plads og indretning, læringsaktiviteter og organisering (Gordon et al., 2015). Det betyder altså ikke, at det kun er disse underskalaer, der fortæller noget om læringsmiljøets evne til at understøtte læring (med særligt fokus på den kognitive læring). Alle skalaer viser dette. På samme måde er den socio-emotionelle side af læring og sprogudvikling primært informeret af skalaerne interaktion og sprog og literacy, men også af de øvrige læringsaktiviteter.

Med læringsmiljøet som samlet fokus for observation informerer alle former for samspil (interaktioner) alle dimensioner. Hvad enten de handler om musik og drama, krop og bevægelse osv. efter læreplanens temaer, hviler de på kvalitetskriterier for læring, relation, demokrati, inklusion og kreativitet. Man kan med henvisning til aktuelle politiske og pædagogiske diskussioner (KL, 2017) og med henvisning til modstillingen af hhv. the educational og the social pedagogical approach (f.eks. Bennett, 2006) sige, at der i kvalitetsforståelsen i ECERS-3 er tale om både dannelse og uddannelse, både leg og læring, både vækst og virke. Det er ikke et enten-eller, men et samspil af disse interesser i børns trivsel, læring og udvikling.

Sundhed og sikkerhed, som er den tredje dimension i ECERS-3, informeres af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter og handler om struktur og organisering, plads og indretning (Gordon et al., 2015; Clifford et al., 2010; Mayer & Beckh, 2016; Næsby, 2016).

Der kan argumenteres for, at en evaluering af kvalitet i dagtilbud i Danmark bør tage afsæt i læreplanerne i dagtilbuds

loven og/eller Master for en styrket pædagogisk læreplan fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL, 2016c, 2016a). Kvaliteten i dagtilbud herhjemme bør defineres ud fra nationale, sociokulturelle forhold. Flere studier påpeger som nævnt netop udfordringen i, at globale kvalitetskriterier sætter standarden for nationale kvalitetskriterier (f.eks. Vermeer et al., 2016;), hvilket ikke nødvendigvis er ønskeligt.

I den forbindelse vil ECERS-3 kunne indfange de væsentligste områder, dagtilbudsloven fokuserer på, men naturligvis ikke alle, da fokus i ECERS-3 er på læringsmiljøet, ligesom ikke alle forhold, f.eks. organisatoriske og et område som forældresamarbejde, vil kunne observeres. Temaer, som i dansk pædagogik også er centrale, når man ser på den aktuelle revision af læreplaner (i f.eks. masteren), og når man ser på temaer i uddannelsen til pædagog. Der er naturligvis adskillige vertikale overlap, da kompleksiteten i børns læring og udvikling ikke nemt lader sig afgrænse til enkelte dimensioner, ligesom forskellige opfattelser af (især) sproglig udvikling synes at vise sig i forskelle mellem, hvilket domæne sprog og kommunikative kompetencer hører til. Er det en kognitiv funktion eller en funktion af socio-emotionelle kompetencer?

Der ses imidlertid betydelige sammenfald mellem dimensionerne i projektet Fremtidens dagtilbud og ECERS-3. Alle dimensioner – undtagen forældresamarbejde, som ikke kan observeres med ECERS-3 – stemmer overens. Sammenhængen til læreplanen (2016) er også stærk. Til forskel fra Fremtidens dagtilbud er sammenhængen mellem dimensionen sundhed og sikkerhed endog endnu stærkere.

Læreplanen knytter primært sprog til kognitiv udvikling, hvor Fremtidens dagtilbud og ECERS-3 primært knytter sprog an til relationer og socio-emotionelle kompetencer. I arbejdet med den ny læreplan (MBUL, 2016a) forventes, at læreplanen "opdateres", i forhold til hvilket sprogsyn der lægges til grund.

Nedenfor demonstreres videre, hvordan ECERS-3 kan ses i sammenhæng med læreplanstemaer og (i parentes) temaer fra pædagoguddannelsens kompetencemål i relation hertil. I forbindelse med en kommende ændring i dagtilbudsloven vedrørende læreplanen (indførelse af den ny læreplan) forventes det, at også pædagoguddannelsen vil skulle tilpasses, så det sikres, at læringsmålene for specialiseringen i dagtilbudspædagogik stemmer overens med målene i den ny læreplan.

Dagtilbudsloven

Fra lovens formål kan følgende fremhæves som orienteringskvalitet:

Dagtilbud skal fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring; forebygge negativ social arv og eksklusion; skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene og gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene. Og af formålsbeskrivelsen for dagtilbud (MBUL, 2016c, § 7) fremgår, at "Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring."

Af dagtilbudsvejledningen (MBUL, 2015) fremgår, at FN's Børnekonvention er overvejet og tænkt ind i dagtilbudsloven. "Konventionen tager udgangspunkt i barnets bedste for at sikre:

- **Børns grundlæggende rettigheder – fx mad, sundhed og et sted at bo**
- **Børns ret til udvikling – fx skolegang, fritid, leg og information**
- **Børns ret til beskyttelse – fx mod krige, vold, misbrug og udnyttelse**
- **Børns ret til medbestemmelse – fx indflydelse, deltagelse og ytringsfrihed**

Danmark tiltrådte Børnekonventionen i 1991 og har derfor pligt til at efterleve konventionen" (MBUL, 2015).

I vejledningen uddybes en række forhold vedrørende formålsbestemmelserne, der skal iagttages. Om trivsel, læring og udvikling hedder det: "Personalet skal, under hensyn til tilbuddets alderssammensætning, tilbyde aktiviteter og rammer, der er understøttende for, at børn og unge trives, lærer og udvikles." Dagtilbud skal medvirke til, at børn og unge får en god, udviklende og tryk barndom og ungdom samt et solidt grundlag for et videre udviklingsforløb i livet. Personalets opgave og ansvar understreges yderligere:

"Det pædagogiske personale skal være opmærksomme på de mulige lærings- og udviklingsprocesser, der er i forskellige aktiviteter set i forhold til barnets eller den unges modenhed, alder og funktionsniveau. Det pædagogiske arbejde skal under hensyn til barnets alder og modenhed tilrettelægges, så barnet eller den unge får indflydelse og ret til at

bestemme i forhold, der omhandler barnet eller den unge" (MBUL, 2015).

Og om børneperspektivet hedder det om hensynet til det enkelte barn: "Det pædagogiske arbejde med at skabe trivsel og udvikling for børnene i tilbuddene skal tilrettelægges med udgangspunkt i børnenes kompetencer og behov, så børnenes forudsætninger, muligheder og behov er afsættet for det pædagogiske arbejde" (MBUL, 2015).

Regeringen fremsatte i 2015 i pjecen "En god start på livet for alle børn" tre overordnede udviklingsmål for dagtilbudsområdet, som også kan iagttages som orienteringskvalitet (Socialministeriet, 2015). Hensigten er at styrke den sproglige udvikling og børns trivsel, særligt udsatte børns muligheder for at trives og lære. Der sættes hermed fokus på læringsmiljøet, mere end hvad temaerne i læreplanen angiver børnene skal lære om og udvikle.

Skalaer og punkter i ECERS-3 er betydeligt mere specifikke end de seks temaer i læreplanen, der antager karakter af orienteringskvalitet. Det vil sige, at læreplanen angiver en opfattelse af dannelse og uddannelse, som kommunerne og det pædagogiske personale selv skal omsætte til mål for læringsmiljø, børnegruppe og det enkelte barn. ECERS-3 er en sådan omsætning, en operationalisering af orienteringskvalitet til proceskvalitet, der gennem konkrete indikatorer kan observeres og vurderes.

Alignment mellem læreplanen (2016) og ECERS-3

I det følgende undersøges for alignment (overensstemmelse) mellem underskalaerne i ECERS-3 og læreplanens temaer (2016) belyst gennem indikatorerne (tegn på god og høj kvalitet).

Indikatorerne er en operationalisering af de overordnede globale kvalitetskriterier i ECERS-3 (omsorg, sikkerhed, demokrati, interaktioner og læring) formuleret som konkrete kendetegn ved læringsmiljøet, som fremmer disse kvaliteter. Indikatorerne peger som nævnt samlet set ind i tre dimensioner (kognition, socio-emotion og sundhed), men de kan henføres til og er på forskellig vis i overensstemmelse med læreplanen. F.eks. når stuen/dagtilbuddet er godt indrettet med rigelig plads til forskellige former for aktivitet og leg, og når personalet interagerer med børnene for at kunne stimulere dem, er miljøet godt for læreplanstemmet personlig udvikling.

Personlige kompetencer (herunder kognitiv udvikling, følelser og relationsdannelse) og sociale kompetencer (herunder

venskaber, fællesskaber, empati, tilknytning og relationer) og sproglige kompetencer er næsten altid repræsenteret i alle underskalaer.

Alle lege og aktiviteter har potentiale til også at stimulere krop og bevægelse, musisk-æstetisk kompetence og science (ord, tal og begreber). Der er f.eks. under punkterne 17-27, læringsaktiviteter i ECERS-3, en systematisk opbygning af indikatorer, så:

Lav kvalitet (1) angiver, at de relevante materialer (f.eks. klodser til konstruktionsleg) ikke er til stede eller ikke får opmærksomhed fra personalet.

Minimal kvalitet (3) angiver, at der er relevante materialer til stede, og de er af en rimelig kvalitet, og at personalet viser nogen positiv involvering.

God kvalitet (5) angiver variation, tilgængelighed, plads til kvalitet i og brug af materialer, og at personalet engagerer sig i leg og aktivitet, og at de har dialoger med børnene om deres leg.

Høj kvalitet (7) angiver f.eks., hvordan personalet involverer sig selv og børnene systematisk i læreprocesser (har dialoger, udvider og beriger børnenes leg og samtale med stadig mere komplekse ord, tal og begreber).

Plads og indretning

Vi har herhjemme som bekendt et meget veludbygget og velreguleret dagtilbudssystem, hvor 98 % af danske børn indtil skolestart har deres daglige gang. Danmark scorer derfor højt i internationale komparative studier (OECD, 2008), og vi antager sædvanligvis, at alle dagtilbud har gode fysiske rammer med god plads til at lege både inde og ude.

Der er formentlig stadig store forskelle mellem de bygninger og indretninger, der anvendes i kommunerne landet over. I de fleste dagtilbud er der sædvanligvis mange små rum, hvor børnene kan lege i små grupper, og der kan læses og synges mv., eller der kan tumles i et såkaldt "puderum". Større lege og fælles aktiviteter foregår i reglen på en stue, der så er afdelingens/stuens/børnegruppens eneste store rum, eller i et køkken/alrum, hvor der er plads til mange børn, og hvor der kan være lette mobile skillevægge, der angiver aktivitets- eller interesseområder såsom bøger/højtlesning, klodser og byggematerialer, spil og udklædningstøj.

Underskalaen "Plads og indretning" omhandler indretning, inventar og materialer, der kan leges med, og som kan bru-

ges til større og mindre lege og aktiviteter, men også børnenes ret til lidt ro og privatliv, dokumentation af børns produktioner, der kan samtales om, samt grovmotoriske lege. Høj kvalitet er f.eks. også god plads til alle omkring små borde, så personalet kan have dialoger med børnene.

ECERS-3 peger på nogle områder, hvor der på den ene side er god overensstemmelse på det generelle plan, men på den anden side er der specifikke forhold, danske pædagoger (og politikere) måske tager for givet, og som vi derfor ikke bemærker i dagligdagen. Der er i dansk kontekst tradition for, at "der kan være fire børn alene i pudrummet/på legepladsen, osv." Her påpeger ECERS-3, at der både inde og ude er brug for, at personalet hele tiden monitorerer børnene (se også omsorgsrutiner i næste afsnit) eller kan høre, hvis der er ved at opstå problemer børnene imellem.

Hvis de fleste legeområder er overfyldte, eller legetøj oa. "opmagasineres" på gangarealer eller måske ligefrem på toiletterne, er det lav/utilstrækkelig kvalitet. God praksis vedrørende sådanne eksemplariske indretningsmæssige forhold nævnes ikke i dagtilbudsloven.



Et område, der har været opmærksomhed på de senere år, er arbejdsmiljøet for både børn og voksne, hvor støjniveauet af mange opleves som alt for højt (Socialministeriet, 2015, s. 22). I "En god start på livet for alle børn" formuleres blandt andet et udviklingsmål for at forbedre de fysiske rammer og nedbringe støj. "Der afsættes en pulje, hvor kommunerne kan søge midler til at forbedre de fysiske rammer, så de bedre understøtter, at der ikke er et uhensigtsmæssigt støjniveau" (Socialministeriet, 2015, s. 23).

Baggrunden er blandt andet, at dagtilbuddets fysiske rammer har betydning for barnets trivsel. De fysiske rammer skal ifølge regeringen give mulighed for, at barnet kan udfordre sig fysisk – og skabe rammen for aktiviteter, som kræver ro, koncentration og mulighed for fordybelse både alene og i mindre grupper.

Plads og indretning spiller en stor rolle for, hvordan læringsmiljøet i sin helhed kan understøtte børns trivsel, læring og udvikling. Det skal være muligt at arbejde med børnene i både store og små grupper, der skal være plads til motorisk aktivitet, og der skal være plads til, at børn, der har brug for en lille pause, kan trække sig og samle tanker og følelser, alene eller sammen med en voksen eller en kammerat. Når læreplanen f.eks. indeholder sproglig udvikling som mål, er det en forudsætning, at sprogstimulerende aktiviteter faktisk og rent praktisk kan finde sted. Og plads til sådanne aktiviteter, der ofte kræver ro og mulighed for fordybelse i f.eks. dialogisk læsning, og som andre gange kræver plads til børnenes udstillinger af forskellige produkter (dokumentation), hænger sammen med andre vigtige mål/temaer og udviklingsområder:

"Børnenes sprog og trivsel har stor betydning for at kunne indgå i sociale relationer, danne venskaber og tilegne sig ny viden. Det er dermed vigtige egenskaber for et godt børneliv og for børnenes muligheder senere i livet. Det gælder især udsatte børn, som ikke altid har den rette støtte med hjemmefra" (Socialministeriet, 2015, s. 5).

Dagtilbuddenes indretning har betydning for alle temaer i læreplanen, men de vurderes af ECERS-3 især ud fra kvaliteten af materialer (borde, stole, gulvplads) som forudsætning for interaktion, og for børnenes muligheder for at lege. ECERS-3 lægger dog mindre vægt på tilgængelige materialer end ECERS-R og retter i højere grad fokus på, hvordan pædagogerne bruger materialerne til at stimulere børns læring (Harms et al., 2015, s. 7).

Hvis møblelementet ikke inviterer til eller er egnet til afslapning og en vis komfort for børnene, bliver kvaliteten lav, fordi børnene så afskæres nogle muligheder for leg og fordybelse i en aktivitet. Sidder et barn uroligt på stolen, kan det være, fordi aktiviteten er kedelig eller ventetiden lang, men det kan også være, fordi stolen er hård, og barnet ikke kan nå gulvet med benene.

Indretningen – og vedligeholdelsen af den – har også betydning for børnenes sundhed og sikkerhed. ECERS-3 lægger vægt på, at inventar og materialer er velholdte og renholdte og ikke udgør en sikkerheds- eller sundhedsrisiko. For at opnå en høj score med ECERS-3 er det altså ikke nok, at personalet interagerer med børnene, opbygger gode relationer, stimulerer deres sprog (f.eks. ECERS-3, punkt 5.7.3: Personalet peger på og læser ord ifm. udstillingen på en måde, der interesserer børnene). Der skal også være gode indretningsmæssige forhold og pladsforhold.

Hvis der ikke forefindes nogen form for børnerelateret udstilling eller dokumentation, er det lav kvalitet – eller som det hedder i den danske oversættelse af ECERS-3, utilstrækkelig kvalitet (Bylander og Krogh, 2016).

Rutiner for personlig pleje (omsorgsrutiner)

Grundlæggende skal sanitære og sundhedsmæssige krav for pleje, måltider, toiletbesøg, håndvask mv. være overholdt. Det samme gælder for sikkerhed. ECERS-3 anerkender, at læringsmiljøet ikke kan være udfordrende og stimulerende og fuldstændig sikkert for børn på en og samme tid, men lægger op til, at personalet skal reflektere over mulige risici på forhånd og dermed undgå alvorlige ulykker. Et klatrestativ uden faldunderlag er ikke lovligt herhjemme ifm. legepladssikkerhed, men selv et godt polstret underlag kan slides, så der skal holdes øje med det.

En del områder i denne gruppe af omsorgsrutiner i ECERS-3 omhandler forskrifter og vejledninger og ligger i de fleste tilfælde langt fra den danske læreplan. Der er overensstemmelse om, at der kan arbejdes med forskellige former for acceptabel kropslig nærhed kontra privatliv, så børnene kan erfare deres egne kropslige og mentale grænser. Man kan dog sige, at de elementer, ECERS-3 inddrager i kvalitetsvurderingen, i vid udstrækning falder uden for læreplanen, men er underforstået/en form for rutine i danske dagtilbuds praksis, selv om der findes forskrifter og vejledninger, f.eks. om legepladssikkerhed.

For ikke at blive syge skal alle blandt andet vaske hænder før og efter måltidet, efter toiletbesøg, efter at have gravet

i jorden på legepladsen, inden man kommer hjem til sine forældre (af hensyn til smittefare). Denne orientering stemmer overens med WHO's definition af sundhed, som er "a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity (Simovska, 2012, s. 147).

ECERS har indikatorer, hvor der som minimal/tilstrækkelig kvalitet f.eks. skal vaskes hænder før og efter måltidet, men også efter behov, når børn og voksne har været ude, har rørt ved kæledyr mv. Høj kvalitet er at opmuntre børnene til sundhedsfremmende praksis, så de af sig selv vasker hænder, når der er behov for det. Høj kvalitet er også, at personalet er rollemodeller og spiser sammen med børnene, helst i mindre grupper, da det giver mere ro til samtale under måltidet. Disse forhold aligner ganske godt med praksis i danske dagtilbud (Iversen & Sabinsky, 2011). Måltid og tilhørende rutiner kan dermed også have fokus på inklusion og fremme relationer mellem børnene.

Dagtilbud og kommuner har givetvis forskellig praksis på disse områder, men alle skal naturligvis følge gældende nationale forskrifter (og ikke de amerikanske). Det kommende empiriske studie vil vise, hvordan danske dagtilbud scorer i denne kategori, men de foreløbige resultater af observationer i dagtilbud peger i retning af, at vi har en udfordring på dette område (Næsby, Pedersen & Skytte, 2017).

Sprog og literacy

For børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, skal der gennemføres en sprogvurdering, hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering (MBUL, 2016c).

I § 11, stk. 3, i dagtilbudsloven bestemmes, at "Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at der gives sprogstimulering til børn, som på baggrund af en sprogvurdering (efter stk. 1 og 2) vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter" (MBUL, 2016c). Omfanget af sprogstimuleringen fastsættes således på baggrund af den obligatoriske sprogvurdering og ud fra det enkelte barns behov.

I Master for en styrket læreplan er der ikke angivet mere præcise mål for, hvad dagtilbud (læringsmiljøet) skal tilbyde børn i forhold til sprog. Dagtilbud skal "give børn et rigt sprog" hedder det indledningsvist, og senere omtales betydningen af, hvordan personalet henvender sig til børnene, "taler med dem, giver beskeder og sætter ord på det, der sker" (MBUL, 2016a, s. 14). Selv om det i fortsættelsen

i masteren hedder, at det skal ske baseret på kvaliteten af relationer og et godt fællesskab, er der ikke overvejelser om dette – tilsyneladende – behavioristiske sprogsyn eller børnenes egen aktive deltagelse. Senere, om sammenhæng til børnehaveklassen, finder vi samme grundlagsforståelse, hvor det f.eks. formuleres, at dagtilbud arbejder med "at klæde børnene på til en god skolestart" (MBUL 2016a, s. 16), hvilket dog uddybes i den efterfølgende sætning: "Dagtilbuddene støtter barnets sproglige udvikling, så barnet kan udtrykke sig og kommunikere alderssvarende ved skolestarten" (ibid.).

Senest har forskere fra AU og SDU for MBUL som nævnt udarbejdet en målgrupperapport mv. (2016b) i forbindelse med projektet "Fremtidens dagtilbud". Hvor læreplanen som sådan ikke er specifik, i forhold til hvad sprog og sprogudvikling skal forstås som, og hvor Master for en styrket pædagogisk læreplan er decideret selvmodsigende, kan vi i denne rapport finde et forskningsbaseret bud på, hvad sproglige kompetencer er. De sproglige kompetencer, der med henvisning til international forskning angives som væsentlige, omfatter et produktivt ordforråd, forståelse af ord og kompleksitet i sproget, lydlig opmærksomhed, skriftsprogskoncepter og bogstavkendskab (MBUL, 2016b, s. 20).

Ved at inddrage målgrupperapporten får vi et bedre grundlag for at undersøge overensstemmelsen med ECERS-3. Det skal i denne forbindelse igen nævnes, at forfatterne i revisionsarbejdet (Harms et al., 2015) har inddraget medlemmer af det internationale ECERS-netværk, specielt Kathy Sylva og erfaringer fra EPPSE-projektet, således at de fem nye punkter (12-16) blandt andet bygger på erfaringerne med udvikling af ECERS-E og dermed elementer i det engelske nationale curriculum og senest Sustained Shared Thinking, omsat i STEW-skalaen (Siraj-Blatchford, 2009; Sylva et al., 2010; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015).

"At sætte ord på", som det hedder i masteren til de nye læreplaner (MBUL, 2016a), fortæller ikke noget om kvaliteten af ord eller sprogbrug. At sætte ord på kan være ret restrikeret, men det ønskværdige er nok snarere en mere elaboreret sprogbrug. I ECERS-3 er høj kvalitet, at børnene udfordres til elaboreret sprogbrug, både samlet og individuelt, hvor der kan tages præcist afsæt i børns kompetence og sprogfærdighed.

Der er ingen tvivl om, at der generelt er god overensstemmelse mellem Fremtidens dagtilbud og ECERS-3, hvad angår sprogsyn og personalets rolle i interaktioner med børnene. Børnenes sprogudvikling sker i sociale sammenhænge,

der skal understøttes, og børnene skal udfordres med sprog og skrift, i et samspil. Det skal ikke, som det synes at lægge op til i de ældre "skrifter" (MBUL, 2016c) og i masteren (MBUL, 2016a), "gives til børnene".

Af de resultater "Fremtidens dagtilbud" fremlægger i målgrupperapporten (MBUL, 2016b) kan udledes, at kvaliteten af interaktionerne er afgørende, og at den sproglige udvikling kan styrkes ved at bruge en vifte af understøttede strategier, f.eks. udfordre børnene sprogligt, og ved at pædagogerne er "sprogligt rige rollemodeller". ECERS-3 matcher læreplanen om børns sproglige udvikling – afhængigt af hvilket sprogsyn der lægges til grund.

Læringsaktiviteter

Sprogstimulering går igen i indikatorerne for læring gennem forskellige former for aktivitet. Høj kvalitet ses, når pædagogerne f.eks. træner finmotorik ved at spille puslespil eller arbejde med forskellige materialer og samtidig udvider deres brug af præcise ord, taler om koncepter og kobler tale og skrift. Det samme gør sig gældende for science og matematik. Der skal ifølge ECERS-3 være rigeligt med gode og alsidige materialer, adgang til (kæle)dyr mv. Den højeste kvalitet opnås dog, når personalet involverer sig, har gode samspil og dialoger med børnene om de aktuelle ord, begreber, tal, mængder og former osv., der knytter sig til aktivitetens eller legens tema.

ECERS lægger generelt op til, at der responderes adækvat på den variation af færdigheder, behov og interesser, som er i en børnegruppe (Harms et al., 2015, s. 19). Der skal differentieres, så pædagogikken er imødekomende og hensigtsmæssig i forhold til børnegruppen og de enkelte børn. Ved generelle forventninger, såsom at børnene kan skrive deres eget navn, skal der tages individuelle hensyn i forhold til alder og udviklingsniveau.

Læring kan i ECERS-3 observeres som en "læringsfremmende interaktion", hvor pædagogen tilbyder information, der øger barnets mulighed for læring og tænkning (Harms et al., 2015, s. 20). Der er et læringspotentiale i alt, hvad der foregår i dagtilbuddet i løbet af dagen.

De forskellige former for læringsaktivitet, hvad enten det er i rutiner, leg eller aktivitet, har forskelligt potentiale, afhængigt af styrken i de proksimale processer. Styrken i disse øges ved gentagelse, over tid, afhængigt af børnene, kvaliteten af materialerne, der anvendes, og – først og fremmest – gennem pædagogens interaktion. Der er i de fleste underkategorier med høj kvalitet en tydelig reference til sustained

shared thinking (Sylva, 2004; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015), som defineres som:

”An episode in which two or more individuals “work together” in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative, etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend”

(Siraj, Kingston & Melhuish, 2015, s. 7)

At arbejde sammen, som der henvises til i citatet, inkluderer også nonverbale interaktioner, og, når det kommer til pædagogen, at denne er sensitiv og kan indtage børnenes perspektiv, i en afbalanceret pædagogisk praksis (Bernstein, 2001; Siraj-Blatchford, 2009; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015) i en atmosfære, hvor børnene kan være sikre, trygge, nysgerrige og blive stimuleret (care and education, Sylva et al., 2004). Skalaen, der indeholder begrebet sustained shared thinking, kaldes SSTEW og anvendes i England som supplement til ECERS-3.

Overensstemmelsen mellem læringsaktiviteter og den danske læreplan vurderes hypotetisk til over 90 % (Næsby, 2017). Alle aktiviteter stimulerer personlig, social og sproglig kompetence (dimensionerne kognition og socio-emotion, herunder sprog) og de temaer, der vurderes at lægge sig ind under læreplanens temaer natur, kulturelle værdier og udtryksformer, musik og bevægelse. Indikatorerne i ECERS-3 er mere præcise og konkrete, end vi finder det i læreplanens orienteringer eller i Master for en ny læreplan (2016a). Krop og bevægelse er i ECERS-3 opdelt i temaerne fin- og grovmotorik. Sidstnævnte vurderes primært under ”plads og indretning” og under ”interaktion”, men også her under musik og bevægelse og rollelege; førstnævnte vurderes selvstændigt her under læringsaktiviteter.

I Master for en styrket læreplan beskrives læringsmiljøer af høj kvalitet ved et fagligt dygtigt, kompetent og empatisk personale, der løbende justerer sig efter, at børnene får de bedste betingelser for at udvikle sig. Der lægges stor vægt på personalets kompetencer til didaktisk at tilrettelægge læringsmiljøer, ”som er mangfoldige, aktive og kreative, og som udvikler barnets evne til at anvende og udtrykke sig

blandt andet igennem digitale medier” (MBUL, 2016a, s. 15). Alle disse kendetegn ved et godt læringsmiljø aligner med og indgår i vurdering med ECERS-3.

Gennem vurdering af læringsaktiviteter i ECERS-3 fås et bredspektret grundlag for at vurdere læringsmiljøet i danske dagtilbud, der næsten dækker alle læreplanens temaer inklusive bestemmelserne om børnemiljøet og inddragelse af børnenes perspektiv: Dagtilbudslovens § 8, stk. 5. ”Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, jf. § 7, stk. 1, bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed” (MBUL, 2016a; 2016c).

Interaktion

Både denne kategori og den næste (organisering) aligner generelt tæt på fuldstændigt med andre værktøjer/koncepter, der vurderer interaktionernes kvalitet eller vurderer børnenes kompetencer (SEAM, CIS; CLASS mv.), og pædagogiske koncepter, der fokuserer på relationer og interaktioner såsom LP og ICDP², og med læreplanens personlige og sociale kompetencer (især dimensionen socio-emotionelle kompetencer). Der er i forhold til god og høj kvalitet i ECERS-3 høj grad af støtte til udvikling af selvfølelse og selvforståelse af et personale, der er sensitive (empatiske og udviser sympati med børnene), og som dels udvider og beriger børnenes forståelse af sig selv og hinanden, dels er opmærksomme på både det enkelte barn og gruppen.

Denne tilgang medfører, at børnene, ved at møde pædagoger, forældre og andre voksne, der tager ansvar for relationen og giver børn den omsorg og de stimuli, de har brug for, får optimale betingelser for deres trivsel. Det er netop denne trivsel – oplevelsen af at føle sig set og hørt, ønsket og velkommen i fællesskabet – der danner forudsætningerne for den læring og udvikling, der finder sted i dagtilbuddet.

Kvaliteten af interaktioner mellem personale og børn skaber fundamentet for børnenes trivsel, læring og udvikling, på både kort og langt sigt.

¹ Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being. Scale for 2-5-year-olds provision.

² Social-Emotional Assessment Measure; Caregiver Interaction Scale; Class Room Assessment Scoring System, Læring og pædagogisk analyse; International Child Development Programme.

Dagtilbudsloven § 7, stk. 3, angiver, at "Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring".

Og i dagtilbudsloven hedder det i § 7, stk. 4: "Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund" (MBUL, 2016c).

I en undersøgelse af kvaliteten af interaktionen mellem pædagog og barn i projektet Fremtidens dagtilbud ved hjælp af observationsredskabet CLASS (ClassRoom Assessment Scoring System) viser analyserne af udvalgte videooptagelser, at dagtilbuddene har en høj kvalitet i forhold til den socio-emotionelle understøttelse af børnene og en lavere kvalitet i forhold til læringsunderstøttelsen (MBUL, 2016b). Data fra de første observationer med ECERS-3 i UCN's pilotprojekt viser det samme. Interaktionerne er gode, men de anvendes ikke som mulighed for at styrke børnenes læring (Næsby, Pedersen & Skytte, 2017).

Interaktionernes kvalitet hviler i høj grad på personalets uddannelse, viden om børn og pædagogiske processer og på personalets tilgang til børn. ECERS-3 fremhæver vigtigheden af sikker tilknytning og tillidsfulde relationer på den ene side og udforskning, leg og læring på den anden side. Relationsarbejdet udfoldes under ansvar og ledelse af professionelle pædagoger, der også sikrer balancen mellem børnenes egne initiativer, fælles initiativer og initiativer, der er initieret af pædagogerne. Det er altid pædagogernes ansvar, at disse betingelser for sund udvikling er til stede i dagtilbuddet.

At børns læring sker i interaktion med pædagogerne og de andre børn og omverden, er der forskningsmæssigt ikke nogen uenighed om (Hundeide, 2004; Siraj-Blatchford & Mayo, 2012). Relationer er det helt centrale omdrejningspunkt for interaktionerne, og de socio-emotionelle kompetencer involverer og ligger til grund for andre kompetencer såsom brugen af sprog, opmærksomhed og kropssprog. Børns evne til at mærke sig selv og andre og regulere sig selv i forhold, føle empati og kunne samarbejde hertil bygger på disse kompetencer, der igen påvirker betingelserne for læring. Der er da også her en tydelig overensstemmelse mellem ECERS-3, dagtilbudsloven, Master for en styrket læreplan og Fremtidens dagtilbud. Og vi kan gentage: Den empiriske forskning viser, at interaktionen mellem den voksne og bar-

net er den mest betydningsfulde enkeltfaktor for barnets udvikling (Christoffersen et al., 2014).

Organisationsstruktur

Plads og tid til leg er et centralt tema i ECERS-3. Dagtilbudsloven og læreplanen er ikke særlig specifik på dette område, men fremhæver dog i formålsparagrafferne, at aktiviteter altid skal gennemføres med inddragelse af børnene og deres perspektiv. I en plan for det pædagogiske arbejde med børn i 0-6 års-alderen har legen derfor alligevel – og selvsagt – en helt central placering, hvilket efter alt at dømme også bliver understreget i den nye dagtilbudslov (MBUL, 2016a)

Det er en afgørende kvalitet i ECERS-3, en kvalitet, der også påvises i danske undersøgelser (f.eks. Hansen, 2012), at dagligdagen organiseres, så personalet er mest muligt sammen med børnene. Børn, der overlades til sig selv en stor del af tiden, får ikke udnyttet deres læringspotentiale (Bronfenbrenner & Morris, 2006); udsatte børn risikerer at blive overset og udvikler på længere sigt apati (Iwaniec, 1995; Hansen, 2012).

Leg og aktiviteter i større og mindre grupper, børn, der leger selv, med hvad og hvem, de selv har lyst til, faste rutiner omkring måltider og samlinger, kan variere – men altid under pædagogisk ledelse og ansvar af personalet. Det har indvirkning for alle sider af børns trivsel, læring og udvikling.

Overensstemmelsen mellem læreplanen og ECERS-3 er størst mellem "fri leg" og "gruppeaktiviteter", der gælder for alle læreplanens temaer. Med henvisning til den engelske forskning kan vi sige, at det centrale er, at der skabes en god balance mellem leg og aktiviteter, der er initieret af børnene selv, af pædagogerne og af børn og pædagoger i fællesskab (Taggart et al., 2015).



Der er også i ECERS-3 opmærksomhed på overgange og ventetid mellem aktiviteter og skiftende rutiner. Opmærksomheden går på, at personalet vejleder børnene og sikrer, at børnene ved, hvad de skal: at overgange (f.eks. på med flyverdragten og ud på legepladsen) tilpasses individuelle færdigheder og behov, og at der ikke opstår unødige konflikter, fordi børnene ikke engagerer sig i f.eks. oprydning efter en aktivitet.

Det er høj kvalitet, at børnene har rigelig tid til fri leg, men ikke uden at personalet observerer børnenes leg, stiller materialer til rådighed og deltager i leg (afbalanceret) og giver input, der udvider og beriger legen. Det er ikke god kvalitet, hvis personalet ofte afbryder børnenes leg eller bryder ind i

legen for at rettesætte, dirigere, instruere mv., uden at det sker på legens præmisser.

Overensstemmelser

I det følgende teoretiske alignment vurderes de seks læreplanstemaer, understøttet af læringsmål for pædagoguddannelsens specialisering inden for dagtilbudspædagogik (Næsby et al., 2014) over for de skalaer i ECERS-3, der korrelerer med temaerne (Næsby, 2017). Undersøgelsen er baseret på itemresponseteori, dvs. hvordan udsagn i læreplanen om, hvad børnene skal lære, kan mødes af de kvalitetsindikatorer, ECERS-3 indeholder (kondenseret under de 35 punkter), hvor mange af dem, der er tale om (i procent), og om det kan underbygges teoretisk.

Læreplanen	Dækkes i ECERS-3 primært af	Alignment
Personlige kompetencer	Plads og indretning (1-7) Sprog og litteracy (12-13) Læringsaktiviteter (17-27) Interaktion (28-32) Organisationer (33-35)	82 %
Sociale kompetencer	Sprog og litteracy (12-13) Læringsaktiviteter (17-27) Interaktion (28-32) Organisationer (33-35)	90 %
Sproglig udvikling	Sprog og litteracy (12-16) Interaktion (28-32) Organisationer (33-35)	86 %
Natur og science	Læringsaktiviteter (17-27)	80 %
Sundhed, krop og bevægelse	Plads og indretning (1-7) Rutiner for personlig pleje (8-11) Læringsaktiviteter (17-27) Organisationsstruktur (33-35)	70 %
Kulturelle udtryksformer og værdier	Læringsaktiviteter (17-27) Interaktion (28-32) Organisationer (33-35)	93 %

Den ny Læreplan

I dagtilbudsloven, hvor der jo gennem læreplaner er markeret mål for børns læring og udvikling, lægges der – ligesom det ses i en analyse af andre nationale læreplaner (Samuelson, Sheridan & Williams, 2006; Næsby 2017) – vægt på barnet som aktiv part. Læring er både en proces og et produkt, der på den ene side er fri, men på den anden side målstyret. I Lov om Læreplaner, der har reguleret området de seneste ti år, skelnes mellem processen og et læringsrum.

Da læreplanerne i sin tid blev indført, skrev man i bemærkningerne til loven om læreplaner (2003) blandt andet:

”Tankegangen bag lovforslaget er, at barnet er medskaber af sin læring, som det pædagogiske personale støtter, guider og udfordrer, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer. Læringen sker således gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber situationer, der giver barnet mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og stimulering”

(Socialministeriet, 2003).

Her ses, at læring er en proces, hvor barnet som en aktiv part skaber (er medskaber af) sin egen læring, alene eller sammen med andre, i et spontant eller planlagt læringsrum (situationer). I forbindelse med etablering af en selvstændig lov for dagtilbud mv. (2013; 2016) lægges vægten fra dette børnenære syn over til en understregning af dagtilbuddets opgave, og hvad børn skal gives muligheder for.

I arbejdet med ny læreplan udpeges områderne: Børnesyn, det gode børneliv – der består af dannelse, leg, børnefællesskaber og læring – læringsmiljø, forældresamarbejde, børn i udsatte positioner og sammenhæng med børnehaveklassen, som forpligtende værdimæssigt og pædagogisk grundlag, hvorpå dagtilbud må skabe en praksis (organisatoriske rammer og læringsmiljø), der giver ”børn medbestemmelse”, og som skaber læringsmiljøer, ”der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver”, og hvor leg og aktiviteter fremmes af det pædagogiske personale, ”som værner om børnenes initiativer, fantasi og virkelyst” (MBUL, 2016a, s. 12).

Arbejdet med den ny læreplan skal munde ud i, at der formuleres to brede læringsmål, der ligesom det pædagogiske grundlag skal gå på tværs af de eksisterende seks temaer (orienteringer), der igen udfoldes og beskrives, så de knytter an til hinanden og er genkendelige, dvs. de kan iagttages

i praksis og styrke den eksisterende dokumentations- og evalueringskultur i de danske dagtilbud.

Rådet for Børns Læring anbefaler, at der sættes ambitiøse mål for at højne kvaliteten i dagtilbud (2016). Det gælder både mht. præciseringer i dagtilbudsloven, justering af pædagoguddannelsen, efteruddannelse af personale og redskaber til kvalitetsudvikling. Rådet efterspørger en tydelig strategisk retning og opfølgning, hvilket ifølge international uddannelsesforskning vil styrke både praksis og mulighederne for evaluering af praksis. En læreplan, der ikke – på en og samme tid – er vidtgående, dvs. ambitiøs på børnenes og samfundets vegne, og specifik, dvs. med præcise og målbare mål, medfører, at det pædagogiske arbejde i praksis ikke styrkes, og at systematisk evaluering vanskeliggøres.

Den pædagogiske læreplan forventes også fremover at bestå af seks temaer/orienteringer, der skal ses som en helhed. Det pædagogiske grundlag (MBUL, 2016a, s. 12-16) skal være grundlæggende og gennemgående – på tværs af de seks temaer/orienteringer (MBUL, 2016a, s. 25).

Overensstemmelse mellem Master for en styrket pædagogisk læreplan og ECERS-3

Der er betydelig sammenhæng mellem det pædagogiske grundlag for ”den styrkede pædagogiske læreplan” og ECERS-3 (Næsby, 2017). Den såkaldte ”mastergruppe”, der har formuleret dette grundlag, er blandt andet blevet inspireret/understøttet af EVA, der har udarbejdet notater om andre landes læreplaner og af Kvalitetsforum for Dagtilbud (KDF) samt af to forskere (fra DPU og fra RUC).

Det fremgår imidlertid ikke af notater eller selve masteren, på hvilket teoretisk eller empirisk grundlag gruppens fælles forståelse bygger. Mastergruppens oplæg kan derfor alene ses som orienteringskvalitet, da det repræsenterer summen af forskellige opfattelser af dannelse og uddannelse som grundlag for ”at give det enkelte barn i alderen 0-5 år omsorg og tryghed samt skabe rammer, der betyder, at alle børn kan lære og udvikle sig i forskelligt tempo” (MBUL, 2016a, s. 5).

Det repræsenterer derimod ikke, hvad den empiriske forskning (uddannelses- og kvalitetsforskningen) kan fortælle om, hvad der faktisk er god kvalitet af læringsmiljøerne, så man ved, om det pædagogiske grundlag, der formidles, fører til højere kvalitet³.

Hensigten i nærværende projekt ”Kvalitet i dagtilbud” er i forlængelse af dette studie at etablere en baseline på baggrund

³ Dette er mastergruppen naturligvis ikke uvidende om. Men et eventuelt teoretisk/empirisk grundlag præsenteres ikke (eller er ikke offentliggjort), hvorfor det ikke er transparent, hvilket belæg der er for de holdninger og opfattelser, gruppen repræsenterer.

Overensstemmelse med Master for en styrket læreplan

Master for en styrket læreplan Værdimæssigt og pædagogisk grundlag, Mbul, 2016c	ECERS-3 Harms, Clifford & Cryer, 2015
Læringsmiljø Udgangspunkt i børnenes perspektiver Børn er kompetente og selvstændige; aktivt medskabende; har værdi i sig selv	Inddrager børns perspektiv ved den måde den giver et billede af børn som kompetente og aktive i deres egen læring gennem aktiviteter, hvor de interagerer med det omgivende miljø, jævnaldrende børn og de voksne; Fri leg, læringsaktiviteter og interaktion.
Børn har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid	Gode sociale interaktioner, hvor personalet er tunet ind på børn og som lytter til, støtter og hjælper børnene Tre basale behov, som alle børn har: beskyttelse af deres sundhed og sikkerhed, understøttelse af opbygning af personlige relationer og muligheder for at blive stimuleret og lære af erfaringer
Læringsmiljø/ rum Alsidige, inddragende og trygge miljøer, der fremmer kreativitet og innovation	Rummene understøtter børns nysgerrighed og trang til udforskning samtidig med deres behov for varierede, alderssvarende materialer at tumle med; beskyttede og afgrænsede områder for det og forudsigelige rutiner efter behov.
Sproglig udvikling og kommunikation	Personalet har dialoger/samtaler med børn, med tydelige "serve and return" - tilføjer nye ord og ideer; opmuntrer til brug af sprog; læser/bruger bøger; fortrolig med skrift.
Dannelse, demokrati, leg, børnefællesskaber og læring Personlig, social og emotionel udvikling	Læring, omsorg og leg skal variere, så de møder alle børns behov Kvalitet på flere niveauer vedrørende børns muligheder for at tage initiativ, deltage, kommunikere og udvikle kompetencer Relationer, selvværd og selvtillid (selvregulering) og håndtering af følelser og adfærd.
Læring Pædagogisk ledelse af læreprocesser Leg og aktiviteter fremmes af det pædagogiske personale, "som værner om børnenes initiativer, fantasi og virkelyst" I planlagte aktiviteter, spontant opståede situationer, leg eller rutiner	Den tilstræbte balance mellem aktiviteter initieret af personalet, initieret af børnene men som personalet udvider og beriger – og aktiviteter initieret af børnene. F.eks. individuelle kreaudtryk; fri tegning; personale skriver tekst, der er dikteret af børn.
Demokrati; forståelse for, indlevelse i og solidarisk handlen ift. andre Sociale samspil	Medvirken/ deltagelse; Inklusion; fællesskaber; mangfoldighed; leg og læring i små og store grupper med/uden støtte.
Didaktik Tilrettelæggelse af miljøer, der er mangfoldige, udfordrende og udviklende (æstetisk) gennem sanseoplevelser, kreativitet, anvendelse og udtryk vha. digitale medier Evaluering	Dagtilbuddets strukturering af dagligdagen eller organisering gennem fordeling af tid til forskellige aktiviteter (f.eks. leg, fælles aktivitet, herhjemme også udflugter ("ture ud af huset"), ventetid og rutiner).
Forældresamarbejde Forældrene skal involveres i og have indflydelse Tillid og konstruktivt samarbejde og forventningsafstemning	ECERS-3 vurderer ikke forældresamarbejde.
Børn i udsatte positioner Identifikation og støtte; sikre inklusion	Tanken i ECERS-3 er, at den kvalitet, der beskrives, vil gavne alle børn og i særdeleshed gavne udfordrede børn og modvirke eksklusion. Punkter om individuel vejledning og støtte.
Overgange til skolen. Indholdsmæssig sammenhæng	ECERS-3 vurderer læringsmiljøet i dagtilbud inden for rammerne af denne kontekst, hvilket dog i sig selv gennem høj kvalitet vil medføre en bedre skolegang.

af observationer med ECERS-3. Disse data skal blandt andet danne grundlag for en statistisk analyse af korrelationer mellem læreplanen og ECERS-3. Dermed kan det vurderes, hvorvidt den teoretiske "responsemodel", vist ovenfor, kan bekræftes empirisk. I det omfang der kan konstateres signifikante sammenhænge, kan der argumenteres for et givent niveau eller givne kendetegn for kvalitet, både i en international sammenhæng og på kommunalt/nationalt niveau.

Konklusion

På det overordnede plan er der høj grad af alignment (dvs. overensstemmelse) mellem ECERS-3 og den danske læreplan. Dvs. at med ECERS-3 vurderes de seks temaer i læreplanen samt dagtilbudslovens formålsbestemmelser på en måde, der angiver et relativt og normativt niveau for kvalitet i dagtilbud i en form for aktuel status; en baseline, der med den validitet, vurderingen kan gennemføres med af certificerede observatører, og den høje reliabilitet måleværktøjet holder (EVA, 2017), kan forudsige effekterne af dagtilbuddet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling (Taggart et al., 2015). Primært inden for dimensionerne kognitiv og socio-emotionel udvikling, sekundært inden for dimensionen sundhed og sikkerhed. Inden for disse dimensioner placerer læreplanens temaer sig, med sproglig og kommunikativ udvikling som en tværgående underdimension, der knytter sig til de to førstnævnte overordnede dimensioner, men som vurderes både specifikt og på tværs af hele skalaen i ECERS-3 og derfor matcher læreplanen om sprog og dagtilbudsloven om sprogstimulering.

De tre temaer i læreplanen: natur, kultur, krop og bevægelse vurderes også i ECERS-3.

I forhold til masteren vurderer ECERS-3 ikke børnenes læringsmiljø i hjemmet, overgange mellem dagtilbud og skole, da de ikke er konkret observerbare, ligesom det ikke har et eksplicit fokus på udsatte børn. Tankegangen i ECERS-3 er, at høj kvalitet netop favner udsatte børn. Høj kvalitet gavner alle børn.

I dagtilbudsloven er formålet at give børn omsorg og understøtte børnenes selvværd og alsidige udvikling gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 6; MBUL, 2016c).

I ECERS-3 er formålet at skabe omsorgsmiljøer af høj kvalitet, "der kan beskytte børnenes sundhed og sikkerhed, understøtte opbygningen af positive relationer og skabe muligheder for at blive stimuleret og lære af erfaringer" (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010).

Endnu stærkere overensstemmelse er der mellem Master for en styrket læreplan og ECERS-3, især hvad angår læringsmiljøet. På baggrund af en analyse af masterens beskrivelse af læringsmiljø (MBUL, 2016a, s. 14) og ECERS-3 (Harms et al., 2015, s.21) kan vi vise, hvordan der er stærke sammenhænge.

Masteren	ECERS-3
Gruppestørrelser	Organisationsstruktur
Rum og indretning	Plads og indretning
Interaktion	Interaktion
Rutiner	Rutiner
Lærings- og sansoplevelser	Læringsaktiviteter
Sproglig udvikling	Sprog og literacy
Mangfoldighed	Accept af mangfoldighed

Perspektivet er, at vi med ECERS-3 på et meget sikkert grundlag vil kunne vurdere kvaliteten i danske dagtilbud på en måde, der er meningsfuld for praksis. Målene for læringsmiljøet, som de angives i masteren, bliver rettesnor for den ønskede praksis, dagtilbudsloven anviser, og med ECERS-3 kan vi se, om disse forventninger mødes. Om der er høj kvalitet i danske dagtilbud, og om børnene får det optimale udbytte, vil de kommende empiriske studier kunne give en antydning af.

Litteraturliste

- Bauchmüller, R.; Gøtz, M. & Rasmussen, A.W. (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF.
- Baustad, A-G. (2012). *Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for in-fants and toddlers in Norwegian day care centers*. *Nordisk Barnehageforskning* 5/2012 s. 1-21.
- Bennett, J. & Taylor, C. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, Vol 2.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Bleses, D.; Lum, J.; Højen, A.; Jørgensen, R.N.; Iachine, I.; Andersen, M.K.; Andersen, C.; Jensen, K.Ø. & Vach, W. (2011). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige, inden skolestart og børnehaveklassen. Metodisk oversigt*. *Center for Child Language e-prints*, 13.
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years. Linking theory to practice*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). "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, pp. 793-828. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 201 - 262.
- Broström, S. & Frøkjær, T. (2012). *Pædagogers syn på læring i børnehaven i Sverige og i Danmark*. *VERA Tidsskrift for pædagoger*. 59, s. 37-41.
- Buus, A. M.; Grundahl, T. H.; Hamilton, S. D. P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U. N. & Wiberg, M. (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. *Rapport 3 – august 2012*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.
- Bylander, H.I. & Krogh, T.K. (2016). *Børnemiljøvurderingsskala. ECERS-3. Dansk oversættelse*. Frederiksberg: Høgreffe.
- Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI.
- Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.

- Cryer, D.; Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*. Kaplan Early Learning Company.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)(2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læ-replaner*. København: EVA
- Esping-Andersen, G. (2008). "Childhood Investments and Skill Formation". In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.
- EU-Kommissionen (2011). *Førskoleundervisning og børnepasnings-ordninger: 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>.
- Gordon, R.A.; Hofer, K.G.; Fujimoto, K.A.; Risk, N.; Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). *Identifying High-Quality Preschool Programs: new Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals*. *Early Education and Development*, vol.26, iss: 8, s.1086 -1110.
- Hansen, O.H. (2012). "Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring". PAIDEIA 03. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag. S. 54 – 65.
- Hansen, O.H.; Nordahl, T.; Nordahl, S.Ø.; Hansen, L.S. & Hansen, O. (2016). *Læringsrapport 2015. Ulighed og variationer – i dagtilbud*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. Vermont: Teachers College Press.
- Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hofer, K.G. (2010). *How Measurement Characteristics can Affect ECERS-R Scores and Program Funding*. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 11, nr. 2.
- Iwaniec, D. (1995). *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester: Wiley.
- Iversen, J. D. & Sabinsky, M. (2011). *En undersøgelse af mad- og måltids-kulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger*. Søborg: Danmarks Tekniske Universitet.
- Kommunernes Landsforening, Undervisnings- Social og Finansministeriet (2011) *Sprog vurdering af børn i 3 års alderen, inden skolestart og i børnehavklassen*. www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_48669/cf_202/Sprogvurdering_-_St_ttemateriale.PDF
- Kommunernes Landsforening (2012). *Det gode børneliv*. København: KL
- Kommunernes Landsforening (2017). *Godt på vej – dagtilbudets betydning*. København: KL
- La Paro, K. M.; Thomason, A. C.; Lower, J. K.; Kintner-Duffy, V. L. & Cassidy, D.J. (2012). *Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010*. *Early Childhood Research & Practice*, v14 n1.
- Manning, M.; Garvis, S.; Fleming, C. & Wong, G.T.W. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment*. *Campbell Systematic Review*, 2017:1. DOI: 10.4073/csr.2017:1
- Mathers, S.; Linskey, F.; Seddon, J. & Sylva, K. (2007). *Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK*. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, no 3. s. 261 – 274.
- Mathers, S.; Linskey, F.; Woodcock, J. & Williams, C. (2013). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale to the Early Years Foundation Stage 2012*. www.ecersuk.org
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). *Examining the validity of the ECERS-R. Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood*. *Early Childhood Research Quarterly* (36): 415 – 426. Elsevier.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015). *VEJL nr 9109 af 27/02/2015 Gældende (Dagtilbudsvæjledningen)*.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København: UVM
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *Børns tidlige læring og udvikling. Målgrupperapport*. København: UVM.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c) *LBK nr 748 af 20/06/2016 Gældende (Dagtilbudsloven)*
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2014). *LBK nr. 150 af 16/02/2015 Gældende (Ser-vice-loven)*
- Næsby, T.; Linneman, E.; Bayer, M. & Sørensen, M.C. (2014). *Forskningskortlægning af forsknings- og udviklings-baseret viden inden for pædagog-uddannelsens nationale modul "Professionsviden og forskning i relation til dagtilbudspædagogik"*. Professionshøjskolerne i Danmark.
- Næsby, T. (2016). *Litteraturstudie af ERS*. Aalborg: UCN (UCViden)
- Næsby, T. (2017). *Studie af alignment mellem ny læreplan og ECERS*. Aalborg: UCN
- Næsby, T., Skytte, K.B. & Pedersen, B.S. (2017). *Undersøgelse af Kvalitet i dagtilbud med ECERS-3*. Frederikshavn Kommune. Aalborg: UCN/ UCViden.
- Pianta, R.C.; Barnett, W.S.; Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009). *The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know*. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
- Rådet for Børns Læring (2016). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud*. Formandskabet.
- Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006). *Five Preschool Curricula – Comparative Perspective*. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.
- Sideris, J.; early, D. & Neitzel, J. (2017). *Large-Scale Psychometric Assessment of the ECERS-3*. *ECERS Network Meeting, Seville*. (UP).
- Simovska, V. (2012). *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. København: Gads Forlag.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualizing Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education: a Vygotskian perspective*. *Educational and Child Psychology*, Vol.26, No.2.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). "A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice". I 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.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I. (1999). "Defining an Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities". *Early Years*, 20 (1), 7-18. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, s. 77 – 90.
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012). *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1-4.
- Siraj, I.; Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care*. London: IOS Press. (SSTEW – skalaen)
- Socialministeriet (2015). *En god start på livet for alle børn*. Regeringen, maj 2015.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education. A Longitudinal Study funded by the DfES 1997 – 2004*. London: DfES.
- 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.
- Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*. Trentham Books Ltd.
- Taggart, B.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. & Siraj, I (2015). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+*. How Pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief. UK gov.: Department for Education.
- UNICEF Innocenti Research Center (2008). *Report Card 8: The child care transition*. Florence: UNICEF
- Vermeer, H.J.; Ijzendoorn, M. H.; Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J (2016). *Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies*. *International Journal of Early Childhood*. Springer.
- Woodcock, J.; Williams, C.; Mathers, S. & A+ Education Team (2016). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) to the Early Years Foundation Stage (EYFS) 2014*. Manchester: A+ education Ltd.



Tidsskriftet kan læses online på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive>

Henvendelse om
CEPRASriben rettes til mail: tlh@ucn.dk



CEPRAstriben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.

cepra-striben

