

CEPRASTRIBEN

Tema: Åbent call

- God inklusion i målingens tidsalder – om krydspresset mellem inklusionsbestræbelse og den neoliberale agenda.

Side 4

- Økonomi på ikke-økonomiske uddannelser – fulgyldigt medlem af familien, på tålt ophold eller udstødt?

Side 16

- Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet.

Side 26

- "Det skærper vores fokus": Evaluering af en indsats til styrkelse af forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling.

Side 38

- The process of implementing an internal formative evaluation.

Side 52

- Evaluering af styrkelse af det pædagogiske personales kompetencer til at fremme småbørns motoriske udvikling.

Side 62



Om CEPRA-Sriben

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 Emerita Tanja Miller, Professor Emeritus Palle Rasmussen, Docent Thomas Thyrring Engsig, Lektor Søren Pjenggaard, Udviklingskonsulent Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

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

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- God inklusion i målingens tidsalder – om krydspresset mellem inklusionsbestræbelser og den neoliberale agenda.
Side 4
- Økonomi på ikke-økonomiske uddannelser – fuldgyldigt medlem af familien, på tålt ophold eller udstødt?
Side 16
- Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet.
Side 326
- "Det skærper vores fokus": Evaluering af en indsats til styrkelse af forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling.
Side 38
- The process of implementing an internal formative evaluation.
Side 52
- Evaluering af styrkelse af det pædagogiske personales kompetencer til at fremme småbørns motoriske udvikling.
Side 62

Forord:

Dette nummer af CEPRA-sriben er uden for tema

Den første artikel er skrevet af Thomas Thyrring Engsig fra Professionshøjskolen UCN. Artiklen har titlen *God inklusion i målingens tidsalder – om krydspresset mellem inklusionsbestræbelser og den neoliberale agenda*. Artiklen har fokus på, at forskning i inklusion bevæger sig mod en empirisk vending, der på den ene side skal styrke inklusionsforskningen selv og på den anden side styrke mulighederne for at teste og måle inklusionsindsatser i skolen. Ønsket om i højere grad at kunne måle inklusion er et udtryk for et dilemmafyldt krydspres mellem dels agendaen om inklusion, dels en mere neoliberal agenda. Dette krydspres synes at presse skolens fagprofessionelles opmærksomhed væk fra inklusionsbestræbelserne. Artiklen diskuterer dette krydspres, og det diskuteres, om inklusion kan endelig skal indtræde i målingens tidsalder. På baggrund af denne diskussion præsenteres en model, der tilbyder en analytisk ramme til undersøgelse af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge.

Den anden artikel er skrevet af Poul Thøis Madsen fra Aalborg Universitet og Sigurd Trolle Gronemann fra Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, DMJX. Artiklen har titlen *Økonomi på ikke-økonomiske uddannelser – fuldgyldigt medlem af familien, på tålt ophold eller udstødt?* Artiklen beskæftiger sig med de udfordringer, der er forbundet med at integrere faget økonomi i et studie, der som udgangspunkt ikke er ontologisk

beslægtet med økonomi. Artiklen formidler resultater fra et empirisk studie af studieordninger, interviews med bachelorer, potentielle arbejdsgivere, uddannelsesansvarlige samt undervisere på kommunikationsuddannelsen. På baggrund af en analyse af empirien foreslås en række overordnede præciseringer, som man kan foretage af studieordninger og praksis, herunder hvad der forstås ved "økonomi".

Den tredje artikel er skrevet af Lotte Agnes Lausen fra UCN og Designskolen Kolding, Sisse Winther Oreskov fra Professionshøjskolen Absalon og Designskolen Kolding og Helle Marie Skovbjerg fra Designskolen Kolding. Artiklen har titlen *Altså sådan personligt har jeg altid svært ved sådan noget. Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet*. Artiklen stiller spørgsmålet: Hvad sker der med undervisningen på lærer- og pædagoguddannelsen, hvis værdien af nogle videnspraksisser prioriteres frem for andre gennem uformelle evalueringer, som foregår prærefleksivt og tavst? Artiklen tager udgangspunkt i to undervisningssituationer samt interviews med studerende og undervisere. Artiklen er et bidrag til diskussionen af, hvordan forskellige videnspraksisser understøtter dannelsen som professionsprofessionel på lærer- og pædagoguddannelsen – og hvilken betydning uformel evaluering har for anerkendelse i undervisningsrummet.

Den fjerde artikel er skrevet af Marlene Rosager Lund Pedersen og Bjarne Ibsen fra Syddansk Universitet. Artiklen har titlen *"Det skærper vores fokus": Evaluering af en indsats, der har til formål at styrke forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling*. I artiklen fremlægges resultater fra et forskningsprojekt, som evaluerer en indsats i Høje-Taastrup Kommune, der blandt andet sigter på at styrke forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling. Artiklen bygger på en virkningsevaluering af forældrenes kompetencer og oplevelser af, hvad der har haft betydning for implementeringen. Analysen viser, at indsatsen har skærpet forældrenes fokus på børns motoriske udvikling i en tidlig alder og har styrket deres kompetencer. Forældrene har tillid til sundhedsplejerskerne, hvilket er en vigtig forudsætning for samspillet – og for at forældrene tager sundhedsplejerskernes anbefalinger til sig.

Den femte artikel er skrevet af Katrine Puge og Bjarne Wahlgren fra DPU, Aarhus Universitet. Artiklen har titlen *The process of implementing an internal formative evaluation*. Den handler om implementering af et formativt evalueringsprogram på erhvervsskoler i forbindelse med et kvalitetsudviklingsinitiativ. I artiklen analyseres samarbejdet mellem forskere og skoleledere i implementeringsprocessen. Artiklens pointe er, at implementering af evaluering, som del af en skoleudvikling, kræver kompetenceudvikling af skolelederne. Artiklen viser, at processen er omfattende og krævende, men at det styrker kvalitetsudviklingen, når skoleledelserne reflekterer, evaluerer og lærer af deres erfaringer.

Den sjette artikel er skrevet af Marlene Rosager Lund Pedersen og Bjarne Ibsen fra Syddansk Universitet. Artiklen har titlen *Evaluering af styrkelse af det pædagogiske personales kompetencer til at fremme småbørns motoriske udvikling*. Artiklen præsenterer resultater fra et forskningsprojekt, der undersøger betydningen af kompetenceløft af det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejen – i forhold til arbejdet med småbørns motoriske udvikling. Det undersøges også, hvordan implementeringen opleves. Til belysning heraf bruges data fra observationer, interviews og spørgeskemaer fra 20 institutioner i Høje-Taastrup Kommune, hvor indsatsen er blevet gennemført. Resultaterne viser, at indsatsen har styrket personalets kompetencer i praksis, men der påpeges også fremmende såvel som hæmmende elementer i implementeringen af indsatsen.

God læselyst!

Tanja Miller (ansvarshavende redaktør)



God inklusion i målingens tidsalder – om krydspreset mellem inklusionsbestræbelser og den neoliberale agenda

Inklusionsforskningen er i krise grundet såvel konceptuelle som metodiske genvordigheder. Som følge heraf fordres det, i den internationale inklusionsforskning, at denne bevæges mod en empirisk vending, som skal styrke inklusionsforskningen selv, men ligeledes styrke mulighederne for at teste og måle inklusionsindsatser i skolen. Ønsket om i højere grad at kunne måle inklusion er udtryk for et dilemmafyldt krydspres mellem agendaen om inklusion og en mere neoliberal agenda. Dette krydspres synes at presse skolens fagprofessionelle; deres opmærksomhed vendes væk fra inklusionsbestræbelserne. I nærværende artikel diskuteres dette krydspres, og der argumenteres for, at vi nødvendigvis må stille spørgsmålet, hvorvidt inklusion kan endsige skal indtræde i målingens tidsalder. På den baggrund præsenteres modellen CESA³, der tilbyder en analytisk ramme til empiriske undersøgelser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Modellen er en anerkendelse af, at vi har brug for mere konkrete bud på ramme-sætninger til at stille pædagogiske spørgsmål om inklusion i skolen.

Nøgleord: Inklusion, CESA³, neoliberal, målbare, skole, krydspres

Introduktion

Det synes ingenlunde at være en overdrivelse, når man påpeger, at inklusion i skole og uddannelse adskillige gange er blevet erklæret død – både i en skolepolitisk og en pædagogisk sammenhæng – blot for i samme åndedrag at blive erklæret for spillevende og død og pine nødvendig.

I 2017 skrev Imray og Colley bogen med den besnærende og polemiske titel *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. Her diskuterede de blandt andet, at grundet inklusionsbegrebets konceptuelle genvordigheder og manglende konsensus om, hvad inklusion i skole og uddannelse i grunden betød, og hvordan den så ud i pædagogisk og didaktisk praksis, forbliver inklusion en fiasko og en umulig pædagogisk opgave.

Imray og Colley (2017, s. 1) gik sågar så langt som at understrege, at "...det virker ikke, og det har det aldrig gjort. Inklusionen er død". En række toneangivne inklusionsforskere peger desuden på, dog mindre polemisk og malende, at inklusion i skole og uddannelse – som skolepolitisk agenda og som forskningsfelt – kæmper en kamp eller måske nærmere multiple kampe på samme tid (Allan og Slee, 2020). Erten og Savage (2012) betoner, at den internationale inklusionsforskning især kæmper en kamp på to fronter: en konceptuel henholdsvis en metodisk. Litteraturen i inklusionsforskningen er mangefacetteret: Den spænder over teoridannelser om eksempelvis social justice eller disability studies til empiriske studier af inklusion gennem RCT-studier, aktionsforskning, casestudier osv.

Mangfoldigheden i litteraturen viser betragtelige forskelle, hvad angår definitioner og begrebsmæssige afgrænsninger af inklusionsbegrebet såvel som de metodiske greb, der vurderes som værende mulige og frugtbare i forbindelse med empiriske undersøgelser af fænomenet inklusion.

En af årsagerne til inklusionsforskningens mere konceptuelle genvordigheder må blandt andet findes i det forhold, at forskere argumenterer for

filosofiske henholdsvis empiriske undersøgelser af inklusion (Erten og Savage 2012). Mere filosofiske undersøgelser af og livtag med inklusion vil ofte tage form af begrebsmæssige analyser, som er forankret i rettigheds- og etiske diskurser, hvor mere empirisk forankrede undersøgelser i højere grad, på baggrund af data, analyser og diskuterer konkrete inklusionsindsatser og betydninger heraf. Allan og Slee (2008) foretog en undersøgelse af, hvorledes inklusionsforskere positionerede sig selv inden for det videnskabelige felt og identificerede fire hovedgrupper af inklusionsforskning: specialundervisningsforskning, effektivitetsforskning (school im-prove-ment), kritisk forskning og

handicapforskning (disability studies). Videre fandt Allan og Slee, at der eksisterede ikke uanseelige metodiske og konceptuelle uenigheder inden for disse fire hovedgrupper af inklusionsforskningen.

I en central artikel peger Göransson og Nilholm (2014) på en række forhold, der konstituerer såvel en række grundlæggende udfordringer som mulige retninger for inklusionsforskningen. Udover at identificere samme konceptuelle diversitet som vist ovenfor, understreger Göransson og Nilholm, at der er en eklatant mangel på empirisk belæg inden for inklusionsforskningen. Med andre ord peges der på, at der er en nærmest slående og paradoksalt mangel på empirisk forskning af en sådan kvalitet. Dermed kan der hverken konkluderes, endsige generaliseres, noget om, hvilke faktorer der reelt bidrager til mere inkluderende pædagogik, didaktik og skoler.



Det vil med andre ord sige, at når der indledningsvist i denne artikel peges på en fordring om en empirisk vending, hvilket understreges i den internationale inklusionsforskning, så er det et kald på en inklusionsforskning, der i højere grad beror på empiriske undersøgelser end alene på filosofiske, begrebsanalytiske og etiske analyser og diskussioner. Det skal naturligvis i denne sammenhæng tages i betragtning, at der forekommer centrale diskussioner i litteraturen om, hvad der overhovedet kan betragtes som empirisk belæg eller evidens i pædagogiske kontekster, fx Clegg (2005). Florian (2014) går også i rette med Göransson og Nilholm (2014) og understreger, at præmissen for at konkludere, at der mangler empirisk belæg for, hvad, der i grunden konstituerer god inklusion, netop står og falder med en definitorisk konsensus eller enhed.

Der er imidlertid næppe nogen tvivl om, at inklusionsforskningen står i et vadedsted og til dels en krise, der nødvendigvis må adresseres. Amor et al. (2019) konkluderer da også, at inklusionsforskningen i de sidste 15 år i udstrakt grad har haft et overvejende teoretisk og deskriptivt ærinde, og at inklusionsforskningen, som den skrider fremad, nødvendigvis må tage en skarp empirisk drejning og dokumentere og teste mulige løsninger på inklusionens forskellige udfordringer.



Således foreligger der altså en ekspliciteret fordring om at kvalificere inklusionsforskningen og i højere grad at kunne måle og teste inklusionsindsatser. Denne fordring findes ikke alene, som vist ovenfor, i den internationale forskningslitteratur, men også i policy- og praksissammenhænge. Med dette in mente er omdrejningspunktet for diskussionen i nærværende artikel rammesat af parafraseringen af titlen på Gert Biestas vigtige bidrag *God uddannelse i målingens tidsalder* (2011). Her betoner Biesta blandt andet, at en diskussion om god uddannelse blot fordrer et enkelt spørgsmål: Hvad er uddannelse til for? I forlængelse heraf kunne man med rette stille spørgsmålet: Hvad er inklusion til for? Endvidere skriver Biesta, at vi i målingens tidsalder i højere grad måler det, som vi med lethed kan måle, og dermed ender med at værdsætte dette fremfor at stille spørgsmål om, hvad vi reelt værdsætter i skole og uddannelse.

På denne baggrund er formålet med denne artikel at pege på en række emergende dilemmaer i forholdet mellem inklusionsagendaen på den ene side og en mere neoliberal agenda med fokus på målbarhed, standardisering, konkurrence og accountability, eller ansvarliggørelse, på den anden. Artiklen vil forsøge at svare på spørgsmålet om, hvorledes vi møder fordringen om i højere grad at kunne dokumentere eller måle inklusionsprocesser i skole og uddannelse, samtidig med at vi anerkender spørgsmålet om, hvorvidt vi overhovedet skal – endsige kan – måle inklusion i skolens fællesskaber. Endelig vil artiklen fremkomme med et bud på, hvorledes man kan gribe analyse af inklusion i komplekse uddannelsesmæssige systemer an og tillige muligvis identificere de krydspres, der kan besværliggøre inklusionen, efterhånden som denne skubbes i baggrunden af mere preserende agendaer.

Krydspreset mellem inklusionsagendaen og den neoliberale agenda

Er inklusion et fænomen på sine egne præmisser og med en selvstændig berettigelse? Eller er det alene et instrument til at fremme andre mål? Det spørgsmål diskuteres for indeværende i den nationale og internationale inklusionsforskning (blandt andet Korsgaard, 2016 og Korsgaard og

Mortensen, 2017) og har endog medført en revitalisering af inklusionsforskningen, hvad angår spørgsmålet om, hvad inklusion i grunden er til for. Korsgaard og Mortensen (2017) argumenterer for, at der er tale om et sammenfald, særligt på policyniveau, mellem inklusion og mere neoliberale agendaer såsom øget testkultur i skolen, standardisering, konkurrence, markedsgørelse og øget accountability.

Dette sammenfald, eller måske snarere krydspres, mellem skolepolitiske agendaer har ifølge Korsgaard og Mortensen ført til et egentligt sammenbrud for inklusionsbestræbelserne. Ligeledes har det medført eklatante konceptuelle besværligheder, al den stund at de bagvedliggende rationaler for inklusion i skole og uddannelse bliver diffuse og mudrede. Ideen om inklusion som pædagogisk og didaktisk praksis – og som skole- og uddannelsespolitik – har dybe rødder i udviklingen af den moderne velfærdsstat. Larsen, Holloway og Hamre (2019) understreger netop, at ideer om social retfærdighed, lige deltagelsesmuligheder, lighed og demokrati er værdier, der er tæt knyttet til den nordiske velfærdsstat. De understreger også, at udviklingen af inklusion i de nordiske velfærdsstater til dels har haft lettere ved at slå rødder her – sammenlignet med andre dele af verden. Det skyldes, at grundelementerne i inklusionsforståelsen, idet den hviler på en grund af etik- og rettighedsdiskurser, harmonerer adækvat med en række af de grundværdier, som den moderne velfærdsstat hviler på.

Endvidere peger Lundahl (2016) på, at reformer af skolesystemerne i en nordisk kontekst i anden halvdel af det 20. århundrede i høj grad har været informeret af værdier og målsætninger om social retfærdighed samt redueringen af barrierer for deltagelse og lighed. Lundahl (2016) samt Arnesen og Lundahl (2006) peger videre på, at der i en nordisk kontekst er tale om klare bevægelser i policy og pædagogisk og didaktisk praksis, hvor inklusionspolicy er blevet reformuleret og begrænset i lyset af en stadig mere påtrængende og nærværende neoliberal ideologi. Det er blandt andet sket i form af markedsgørelse af skole og uddannelse, øget decentralisering og øget fokus på standardisering, testning og individualisering:

”At the same time extensive decentralization became an essential precursor that enabled the far-reaching neoliberal school-choice and NPM reforms that were introduced in the 1990s and early 2000s, in many respects echoing the neoliberal/rightwing policies that emerged in New Zealand, the United States, Australia and Great Britain during the 1980s.”

(Lundahl, 2016, s. 5)

Lundahl (2016) understreger, at der findes en lang række studier, i en nordisk såvel som international kontekst, der netop viser, at neoliberale strømninger i skole- og uddannelsespolicy i stigende grad presser de mere traditionelle skole- og uddannelsespolitikker, herunder policy, som hviler på en grund af inkluderende intentioner og ideer om social retfærdighed. Lundahls (Arnesen og Lundahl, 2006, Lundahl, 2016) analyser synes i udstrakt grad at understøtte Korsgaard og Mortensens (2017) analyser vedrørende et eklatant sammenfald mellem politikker om inklusion på den ene side og mere neoliberal policy på den anden. Dette sammenfald synes til syvende og sidst at udgøre et egentligt krydspres, hvor skolen og dens aktører trækkes i modsatrettet retninger:

”Financial cuts and educational reforms with new aims, for example increased freedom of choice, competitiveness, and effectiveness, have counteracted policies of inclusion. One example is that the percentage of pupils with special needs who were educated separately increased from 1996 to 2004 in Denmark, Finland, and Sweden.”

(Arnesen og Lundahl, 2006, s. 293)

Årsagerne til dette sammenfald på policyniveau, som ifølge Korsgaard og Mortensen (2017) har medført et egentligt sammenbrud for inklusionsbegrebet, må siges at være mange og komplicerede. På baggrund af Archers (1985) model til analyser af skole- og uddannelsespolicy fremhæver Arnesen og Lundahl (2006), at vi nødvendigvis må skelne mellem *instrumentality of education*, *the value base of education* og *sources of educational change*. Vi må altså skelne mellem skole og uddannelses instrumentelle funktioner, de værdibaserede forankringer og kilderne til forandringer.

I forhold til Archers **første niveau**, det instrumentelle, er der tale om en sociokulturel henholdsvis økonomisk instrumentalitet. Der er ingen tvivl om, at en række af de mere neoliberale strømninger i skolen, det vil sige markedgørelsen, konkurrence, øget testkultur, accountability og elementer i reformen af vores folkeskole i 2014 (herunder at skolen skal reducere betydningen af elevernes sociale baggrund i forhold til faglige resultater), rummer en såvel økonomisk som sociokulturel instrumentalitet.

Dette karambolerer til dels med Archers **andet niveau** angående skolens værdimæssige forankringer, der naturligvis særligt manifesterer sig i folkeskolens formålsparagraf, men også i forhold til national og international policy på inklusionsområdet.

Korsgaard og Mortensen (2017) diskuterer, om reformen af den danske folkeskole blot er én i en lang række af neoliberalt forankrede og omfattende reformer af skoleområdet. Disse reformer skal ses i et internationalt perspektiv – med et stringent fokus på kompetencer, et vokabular om excellence, evidensbaserede metoder, læring-gørelse af det pædagogiske sprog og en egentlig omkalfatring af forståelsen af, hvad skolen overhovedet er til for.

Videre argumenterer Korsgaard og Mortensen (2017) for, at politikker og intentioner angående bestræbelserne på at etablere en mere inkluderende skole bliver anvendt som elementer i større og neoliberalt forankrede reformer:

”From the Salamanca declaration and onwards inclusive policies and projects have become part and parcel of educational reforms (Kiuppis and Hausstätter 2014), and they are often articulated in the vocabulary of evidence and excellence.”

(Allan 2014; Masschelein and Simons 2005; Slee 2011) (Korsgaard og Mortensen, 2017, s. 4)

Et eksempel herpå er den allerede nævnte målsætning i reformen af skolen i 2014. Den handlede om reducere af betydningen af social baggrund set i forhold til elevens faglige præstationer. I en angelsaksisk sammenhæng står særligt *No Child Left Behind* tydeligt frem, hvor inklusion i udstrakt grad reduceres til at omhandle faglige præstationer, læring eller mål set i lyset af social mobilitet – og netop ikke som et fænomen på egne præmisser. Det er centralt at forstå denne bevægelse, og følgelig krydspresset mellem inklusionsagendaen og den neoliberale agenda, i et større billede.

Kristensen (2012) fremhæver, at betragtet i et samfundsmæssigt perspektiv kan inklusionsagendaen forstås som en metamorfose af det sociale spørgsmål: Inklusion kan forstås som et givent samfunds måde at håndtere social sammenhængskraft på – særligt i tider, hvor denne kan være udfordret. Kristensen (2012) diskuterer endvidere det forhold, at det danske velfærdssamfund har undergået markante forandringer og en veritabel transformation, hvor velfærdspolitikker i dag omhandler mobilisering, forebyggelse og selvforsørgelse i en klar konkurrencestatsoptik – fremfor kompensering, beskyttelse og støtte. Dette gør sig i vid udstrækning også gældende i en bredere nordisk sammenhæng (Arnesen og Lundahl, 2006; Lundahl, 2016). I forlængelse af denne bevægelse argumenterer Kristensen (2012) for, at inklusionsagendaen nødvendigvis må ses i lyset af samfundets politiske og sociale intentioner om en styrket kohærens og konkurrencemæssige styrke.

Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020), Engsig (2020) samt Engsig og Johnstone (2015) diskuterer

alle det forhold, at skolepolicy i en dansk kontekst hviler på en solid grund af dels ønsket om øget inklusion, dels målet om øgede faglige præstationer og målinger heraf. I 2012 udarbejdede folkettingen en lov om ændring af lov om folkeskolen, populært kaldet inklusionsloven, der på mange måder redefinerede specialundervisningsbegrebet. Loven skulle understøtte og fremme inklusion i skolens almenundervisning og bremse de af folkeskolens midler, der blev anvendt til den segregerede specialundervisning, som var på himmelflugt. Få år senere, i 2014, reformeredes den danske folkeskole substantielt. Det var en reform af folkets skole, der i vid udstrækning må siges at være informeret af neoliberal uddannelsespolitik og ideologi, hvilket også er dokumenteret, især i en angelsaksisk kontekst (Engsig, 2020; Engsig og Johnstone, 2015; Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2020; Korsgaard og Mortensen, 2017).

Herhjemme findes der stadigvæk kun relativt få empiriske studier af dette krydspres, især hvad det kan få af betydning for måderne at holde skole på samt for elevernes deltagelsesmuligheder, trivsel og tilegnelse af kundskaber. Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020) har imidlertid lavet et interessant casestudie, der netop undersøger ovenstående krydspres mellem inklusionsagendaen og den neoliberale agenda i skolen. De konkluderer, at den neoliberale agenda står i forgrunden og presser dagsordenen om inklusion:

"Overall, during the second part of the study, we discovered the influence of the ideas of this school policy and the extent to which teachers are loyal to it. At the same time, the study shows that a broader educational and pedagogical approach to the task of teaching is fading into the background. This is aligned with Biesta's point that teaching should be given back to education (Biesta 2012). The most significant finding in the study reported on in this article is the lack of emphasis on inclusion and differentiated teaching. It is a significant finding that neoliberal education policy seems to form a barrier to, or rather draw teachers away from, attention to the task of teaching for diversity."

(Hedegaard-Sørensen og Grumløse, 2020, s. 641).

Dette er et væsentligt fund, der med empirisk belæg må siges at understøtte argumenterne ovenfor. Det illustrerer også, at krydspreset mellem inklusionsagendaen på den ene side og de neoliberale strømninger i skolen på den anden ikke alene er et teoretisk anliggende, men derimod noget, der emergerer empirisk i skolernes virkelighed. Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2020) fund understreger, at krydspreset mellem skolens inklusionsagenda og en mere neoliberal forankret agenda presser lærerne og udgør en art barriere, der trækker lærernes og dermed skolens opmærksomhed væk fra en inkluderende pædagogik og didaktik. I et større, internationalt og komparativt forskningsprojekt undersøger Ydesen et al. (2020) ligeledes krydspreset mellem inklusion og et centralt element i den mere neoliberale agenda: test. Her er der ligeledes empirisk belæg for, at inklusionsbestræbelserne er presset af agendaen om test i skolen. Denne agenda vurderes at være mere dominerende end inklusionsagendaen, hvilket får betydning for såvel lærernes praksis som for skolens måde at være skole på.

Kan inklusionen overhovedet træde ind i målingens tidsalder?

Inklusion handler på den ene side om pædagogisk og didaktisk intentionalitet, hvilket vil sige, at nogen vil noget med nogen. Denne intentionalitet er forankret i et nationalt, og til dels internationalt, policyniveau såvel som i skolens fagprofessionelles virke. På den anden side handler inklusion også, som et sociologisk og psykologisk fænomen, om deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og om "sense of belonging", det vil sige oplevelsen af at høre til i disse fællesskaber. Det vil med andre ord sige, at hvis vi overhovedet skal diskutere, hvorvidt inklusion kan – endsige skal – træde ind i målingens tidsalder, må vi nødvendigvis afklare, hvad vi vil måle. Er det faktorer, hvad angår skolens og lærernes intentionalitet vedrørende inklusion? Er det strukturelle faktorer eller barrierer? Eller er det snarere en måling af, hvorvidt vi overhovedet kan tale om inklusion på en sådan vis, at vi interesserer os for elevers deltagelsesmuligheder eller -umuligheder og deres subjektive oplevelser af at høre til eller stå på kanten af fællesskaber?

Azorín og Ainscow (2020) fremhæver en række metoder og indikatorer i forbindelse med måling af forskellige faktorer, der er centrale, når man måler inkluderende indsatser. Index for Inclusion – et instrument, som skal bistå skoler med at identificere mulige barrierer for deltagelse og læring, retter sig mod tre dimensioner: kultur, policy og praksis. I et review af forskningslitteraturen på området peger Loreman (2014) på, at et fællestræk ved en lang række af de metoder, der eksisterer til at måle inkluderende indsatser, er, at de fokuserer på tre interagerende niveauer: input, processer og output. Ligeledes fokuserer de på makro, meso- og mikroniveauer på samme vis, som det er tilfældet med Index for Inclusion. Det vil med andre ord sige, at indsatserne, der er undersøgt i Loremans (2014) review, rummer dimensioner, som omhandler de ressourcer, strukturer, infrastruktur m.m., som så at sige udgør input i forbindelse med det inkluderende arbejde.



Dernæst er der en dimension, der omhandler det, som reelt forekommer i skolens og lærernes praksis. Endelig er der en outcomedimension, der handler om forhold som segregeringsgrad, faglige præstationer og økonomi. Der eksisterer altså for indeværende en lang række forskellige metodiske greb og egentlige koncepter til at måle inkluderende indsatser i skolen. Målinger af læreres holdninger til inklusion – og deres oplevelser af at kunne mestre at arbejde med inkluderende pædagogik og didaktik – har fyldt betragteligt i litteraturen (fx Letzel, Pozas og Schneider, 2020; Savolainen, Malinen og Schwab, 2020).

Der findes en række standardiserede skalaer til måling af læreres holdninger til inklusion, blandt andet SACIE-R, og skalaer, som måler læreres mestring i forbindelse med inklusion, fx TEIP (teacher self-efficacy for inclusive practices). Ligeledes findes der skalaer, som måler deltagelse i skolens fællesskaber samt sense of belonging, hvilket også en del af inklusionsforskningen i et internationalt perspektiv (fx Wilson og Secker, 2015; Morrow et al., 2002).

Når vi opholder os ved spørgsmålet om, hvorvidt inklusionen kan indtræde i målingens tidsalder, må svaret nødvendigvis være, at inklusionsfænomenet og skolernes inklusionsgenvordigheder og -bestræbelser allerede er trådt ind i målingens tidsalder, og at denne bevægelse efter alt at dømme vil fortsætte, muligvis med forstærket kraft.

Den anden, og muligvis mere komplekse, dimension i denne artikels ærinde er, hvorvidt inklusion skal træde ind i målingens tidsalder, nu hvor spørgsmålet om, hvorvidt inklusionen kan træde ind i målingens tidsalder, til dels er afklaret. Jeg har tidligere i nærværende artikel diskuteret krydspreset mellem inklusionsagendaen og en mere neoliberal agenda, hvor test, accountability og standardisering må forstås som centrale komponenter. Og jeg har peget på, at sammenfaldet mellem det, man kan kalde inklusionsprojektet, og de neoliberale strømninger i skolen i princippet har trukket inklusionsfænomenet og -begrebet stadig længere væk fra deres oprindelige etiske og rettighedsorienterede forankringer.

Således må vi først og fremmest tage stilling til, hvad vi måler, eller måske snarere tror, at vi måler, såfremt vi vil lade inklusionen indgå i målingens tidsalder og på dennes præmisser.

Såfremt tal angående segregeringsgrader og målinger af elevers fysiske tilstedeværelse i skolens almenundervisning fortsat står som retvisende data, hvad angår inklusion i skolen, så står vi der, hvor vi, med reference til Biesta (2011), nødvendigvis må spørge os selv, hvorvidt vi måler det, som vi værdsætter, eller om vi blot er endt med at værdsætte det, som vi med lethed kan måle. Med andre ord må vi vende tilbage til spørgsmålet om, hvad formålet med inklusion er, og få afklaret såvel de konceptuelle som de pædagogiske og didaktiske grundlagsdiskussioner. I en distinktion mellem en angelsaksisk henholdsvis en kontinental pædagogisk forskningstradition, i forhold til spørgsmålet om inklusion, viser Korsgaard og Mortensen (2017), at der i den kontinentale tradition er en ekspliciteret modstand mod en instrumentalisering og øget politisering af skole og uddannelse.

Udgangspunktet for den kontinentale position ville således være at forsøge at give inklusionsfænomenet og -begrebet en art relativ autonomi og undgå en øget politisering. Det har jeg blandt andet vist ovenfor – i forbindelse med sammenfaldet mellem inklusionsagendaen og en neoliberal agenda, som blandt andet indeholder et øget fokus på måling og test. Denne fordring synes behørigt at blive indkapslet af Korsgaard og Mortensen (2017, s. 1) med ønsket om "(...) to entice inclusive education researchers to begin to ask educational questions of inclusion, as opposed to inclusive questions of education". Korsgaard og Mortensen (2017) påpeger, at et forsøg på at frigøre inklusionen, som et pædagogisk begreb og ærinde, blandt andet omhandler en art separation mellem pædagogik på den ene side og mere sociale og samfundsmæssige mål på den anden side. Dette skal forstås således, at pædagogiske formål og praksisser, det vil i denne sammenhæng sige inkluderende pædagogik og didaktik, nødvendigvis må forstås på deres egne præmisser. De skal ikke forstås som et led i andre og politiserede intentioner såsom at reducere betydningen af elevers sociale baggrund set i forhold til deres faglige præstationer.

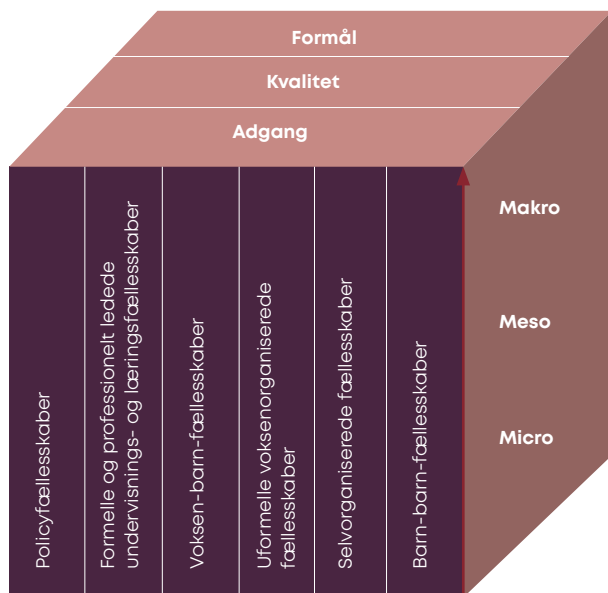
Dette betyder naturligvis ikke, at skolens inklusionsbestrebelser eller andre pædagogiske forhold er praksisser, der er løsrevet fra samfundet eller fra skole- og uddannelsespolitik. Det betyder snarere, at vi må bestrebe os på en relativ grad af autonomi og diskutere formålet med blandt andet inklusion på inklusionens og pædagogikkens præmisser.

Jeg vil i det følgende fremkomme med et bud på, hvordan vi, i forbindelse med analyser af inklusion i komplekse pædagogiske systemer, netop kan rammesætte, således at vi stiller pædagogiske spørgsmål til inklusion.

CESA³ – analyse af komplekse pædagogiske systemer

En måde hvorpå vi kan anerkende og efterkomme fordringen, der er fremsat af Korsgaard og Mortensen (2017), om som handler om i højere grad at stille pædagogiske spørgsmål til inklusion, vil være at stille teleologiske spørgsmål i forbindelse med analyser af inklusion i pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Teleologi omhandler netop hensigterne med noget eller med andre ord: formålene. I nærværende sammenhæng handler det at stille teleologiske spørgsmål i form af at stille det nødvendige spørgsmål om, hvad inklusion overhovedet er til for i en pædagogisk og didaktisk sammenhæng. Inklusion, og for den sags skyld al pædagogisk og didaktisk praksis, forekommer ikke i et vakuum, men er altid indlejret i specifikke og komplekse sociokulturelle kontekster, der er rammesat af blandt andet af formål. I forbindelse med at analysere og forstå inklusion i sådanne komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster kan CESA³ (Complex Educational Systems Analysis) anvendes (Schuelka og Engsig, 2020).

I forbindelse med diskussionen ovenfor skal det her understreges, at CESA-kuben netop ikke er et bud på, hvorledes man kan måle inklusionsindsatser, men snarere en rammesætning af, hvordan man kan stille spørgsmål til inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster.



Figur 1. CESA³.

At uddannelse, undervisning og læring foregår i komplekse sammenhænge eller systemer, er i og for sig ingenlunde et nyt argument, og det er diskuteret i en lang række artikler – både i forbindelse med klasserumsforskning og policyforskning (fx Honig, 2006; Opfer og Pedder, 2011; Rizvi og Lingard, 2010). I denne sammenhæng forstår jeg komplekse systemer som systemer, der består af en lang række entiteter, hvor der er ingen eller få grænser mellem de forskellige entiteter. De interagerer således med hinanden i den komplekse sammenhæng, som skole, undervisning og læring finder sted i. I denne forståelse kan begreberne mikro, meso og makro anvendes både i relation til forståelse af undervisning og skole i komplekse sammenhænge, men ligeledes med et analytisk ørinde (Schuelka og Engsig, 2020).

Med udgangspunkt i Bronfenbrenner er den økologiske model anvendt i flere studier af inklusion – netop for at forstå interaktionerne mellem de forskellige niveauer (fx Anderson, Boyle og Depler 2014; Singal, 2006). I CESA-kuben illustrerer de multidimensionelle niveauer, at der forekommer mekanismer, strukturer og fænomener, som kan forstås gennem de forskellige dimensioner. Det kan blandt andet eksemplificeres ved policyfællesskaber, hvor skole, undervisning og inklusion hviler på en række love, formål, mål og retningslin-

jer, der nødvendigvis må forstås på makro, meso- og mikroniveau.

CESA³ bygger endvidere på tidligere inklusionsforskning, der argumenterer for en vertikal henholdsvis horisontal forståelse af inklusion (fx Engsig, 2020, s. 388). Den vertikale inklusionsforståelse handler om graden af inklusion fra tilstedeværelse over deltagelse til en subjektiv oplevelse af at høre til i fællesskaber. Den horisontale dimension, der er illustreret i CESA³, omhandler variationen og flerheden af fællesskaber. Denne forståelse kan i nærværende sammenhæng forstås som den grundlæggende pædagogiske, etiske og didaktiske inklusion, der hviler på anerkendelsen af, at inklusionens dimensioner er fysiske, sociale og psykologiske og foregår i fællesskaber, som ofte er samtidige og sameksisterende.

I kernen af CESA³ står spørgsmålet om formål. Det vil sige, at der i forbindelse med analyser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge nødvendigvis må stilles teleologiske spørgsmål. Det vil med andre ord sige, at her adresseres de grundlæggende spørgsmål om, hvad inklusion er til for i den specifikke sammenhæng, og hvorledes lærerens inklusionsbestræbelser er tænkt ind i de pædagogiske og fagdidaktiske formål, der ellers er gældende i den givne kontekst. I forbindelse med disse analyser kan krydspres mellem inklusionsagendaen og en mere neoliberal agenda om eksempelvis excellence i faglige præstationer, standardisering, accountability eller lignende komme til syne. Burbules (2014) skelner mellem såkaldt stærk og svag teleologi og påpeger, at en stærk teleologi kan presse en svag teleologi. En stærk teleologi kunne i denne sammenhæng være et eksplicit fokus på og fordring om præstationer, synlig læring eller en stærk kompetenceorientering. Svagere teleologier handler i højere grad om normative spørgsmål om, hvad uddannelse og i denne sammenhæng inklusion er til for.

Stærke teleologier transcenderer pædagogiske og didaktiske kontekster, hvor svage teleologier er situerede i konkrete praksisser. Denne skelnen mellem stærk og svag teleologi er central i analyserne af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster, da det netop her kan vise

sig elementer af krydspres mellem agendaer. De vil således kunne emergere eller vise sig som tegn i en række af de fællesskaber, som CESA-kuben forsøger at gribe. Udover forholdet vedrørende formål sætter CESA³ ligeledes fokus på adgang og kvalitet.

Adgang er muligvis det mest diskuterende forhold vedrørende inklusion i den internationale litteratur (Schuelka og Engsig, 2020). Det er et forhold ved inklusion, der blandt andet er informeret af en række internationale hensigtserklæringer. Adgang skal i denne forbindelse forstås på baggrund af alle fællesskabstyperne: I forbindelse med policy-fællesskaber tages der fx højde for lige adgang i alle henseender. Således kan man se en linje fra policyfællesskaber, hvor sikringen af rammerne for lige adgang for alle – over adgang til undervisnings- og læringsfællesskaber – til barn-barn-fællesskaber og oplevelsen af at høre til. Kvalitet er ligeledes en dimension i CESA³, og kvalitet i pædagogik og uddannelse kan være vanskelig at definere. Dog må kvalitet forstås i en normativ forstand, hvor forestillinger om kvalitet i skole og

undervisning er forankret i spørgsmål om såvel formål som i noget, der relaterer sig til forhold vedrørende adgang.

CESA³ er udviklet til at bistå analyser af komplekse pædagogiske og didaktiske kontekster, hvor en del af genstanden for analysen er inklusionens muligheder og umuligheder. I artiklen her foreslår jeg endvidere, at modellen, og ikke mindst tankerne bag den, især kan bidrage til identificeringen af mulige krydspres mellem agendaer i skole og uddannelse. Konkret har jeg peget på krydspreset mellem agendaen vedrørende inklusion på den ene side og en mere neoliberalt orienteret agenda på den anden side. Her kan CESA³ anvendes, når man vil tage livtag med dette krydspres og de pædagogiske og didaktiske implikationer, som dette rummer.

En sådan analytisk tilgang, gennem brugen af CESA³, vil blandt andet kunne vise, at der kan forekomme dilemmaer, eksempelvis i dimensionen vedrørende kvalitet, hvor man kan forestille sig, at



forskellige skolepolitiske agendaer kan manifestere sig som væsensforskellige udtryk for kvalitet. På samme vis kunne dimensionen vedrørende formål, i forbindelse med en analyse af inklusion i en kompleks pædagogisk og didaktisk kontekst, ligeledes vise diskrepanser. På den ene side kan der være analyser, som peger på etiske og rettighedsbaserede formål med en inkluderende praksis. På den anden side kan der være forhold, som peger på, at de inkluderende indsatser alene har mere specifikke og instrumentelle formål såsom at reducere betydningen af social baggrund i forhold til faglige præstationer.

Afslutning

Denne artikel parafraserer den modsætningsfyldte titel på Biestas bog *God uddannelse i målingens tidsalder* (2011) og sætter i stedet inklusion ind i dette modsætningsfyldte forhold. Der er netop tale om et modsætningsfyldt forhold, al den stund at når vi sætter et pædagogisk og menneskeligt forhold ind i målingens kompleksitetsreduktion og operationaliseringer, så underminerer vi i princippet normativiteten og den svage teleologi i relation til blandt andet inklusion.

Som adresseret indledningsvist var formålet med artiklen at pege på og diskutere dilemmaer og egentlige krydspres mellem skolens inklusionsagenda og en mere neoliberalt informeret agenda, der blandt andet understøtter øget konkurrence, en excellencediskurs, stigende præstationsfordringer, accountability, standardisering og en mere presserende testkultur. Jeg har i artiklen sandsynliggjort dette krydspres og også vist, at noget tyder på, at den neoliberale agenda presser inklusionsfordringen og -agendaen i baggrunden, hvilket må anses som værende yderst problematisk.

Jeg har desuden diskuteret, at vi kan have en tendens til at glemme formålene og i den sammenhæng glemme at adressere, hvad god inklusion overhovedet er, og hvad inklusion er til for. Det er netop i lyset af målingsiveren, at vi glemmer at stille de teleologiske spørgsmål og have demokratiske diskussioner om dem – måske især når der

er tale om såkaldt svag, om end særdeles central, teleologi.

Inklusionsforskningen er i krise og har i udstrakt grad været præget af deskriptive og teoretiske perspektiver og ærinder. Der foreligger en fordring om mere empiriske studier, som blandt andet kan bidrage til, at vi kan teste og dokumentere inklusionsindsatser. Det er en klar invitation til at træde ind i målingens tidsalder, hvilket må ses i lyset af det krydspres, som jeg har argumenteret for.

Jeg har gennem CESA³ præsenteret en teoretisk ramme, der kan guide empiriske undersøgelser og analyser af inklusion i komplekse pædagogiske og didaktiske sammenhænge. Jeg antager ingeniørlunde, at modellen er fyldestgørende i denne sammenhæng, men at den har et reelt potentiale som et bidrag til adressering af krydspreset mellem centrale agendaer i skolen.



Litteratur

- Allan, J. & Slee, R. (2020). Not dead yet? I Schuelka, M., Johnstone, C., Thomas, G. & Artiles, A. (red.). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). Doing inclusive education research. I Gabel, S.L. & Danforth, S. (red.). *Disability and the Politics of Education: An International Reader*. New York, NY: Peter Lang.
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Anderson, J., Boyle, C. & Depeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. I Hongzhi, Z., Chan, P. & Boyle, C. (red.). *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. Rotterdam: Sense.
- Archer, M.S. (1985). Educational politics. A model for their analysis. I McNay, I. & Ozga, J. (red.). *Policy Making in Education: The Breakdown of Consensus. A Reader*. Oxford: Pergamon Press.
- Arnesen, A.L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Azorin, C. & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.
- Biesta, G. (2011). God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati. Aarhus: Klim.
- Burbules, N. (2004). Ways of thinking about educational quality. *Educational Researcher* 33(6), 4-10.
- Clegg, S. (2005). Evidence-based practice in educational research: A critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415-428.
- Engsig, T.T. (2020). Experience of inclusion in Denmark. I Schuelka, M.J., Johnstone, C.J., Thomas, G. & Artiles, A. (red.). *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: Sage.
- Engsig, T.T. & Johnstone, C.J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.
- Erten, O. & Savage, R.S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence in inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. (2020) Exclusion: the downside of neoliberal education policy, *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 631-644.
- Honig, M. (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. New York, NY: SUNY.
- Imray, P. & Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead: Long Live Inclusion*. London: Routledge.
- Korsgaard, M.T. (2016). An Arendtian perspective on inclusive education: towards a reimagined vocabulary. *International Journal of Inclusive Education* 20(9), 934-945.
- Korsgaard, M.T. & Mortensen, S.S. (2017). Towards a Shift in Perspective for Inclusive Education Research – A Continental Approach. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1245-1260.
- Kristensen, J.E. (2012). Viljen til inklusion: En samtidssdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 50-59.
- Larsen, T.B., Holloway, J. & Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049-1064.
- Letzel, V., Pozas, M. & Schneider, C. (2020). "It's all about the attitudes!" – Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, XX(XX), XX-XX.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483.
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion, and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*. 11(1), 3-12.
- Morrow, J., Hoffman, M., Richmond, J. & Salomone, K. (2002). Revised sense of belonging scale. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 227-256.
- Opfer, D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York, NY: Routledge.
- Savolainen, H., Malinen, O-P. & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, XX(XX), XX-XX.
- Schuelka, M.J. & Engsig, T.T. (2020). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465.
- Singal, N. (2006). An ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 239-252.
- Ydesen, C., Acosta, F., Milner, A.L., Ruan, Y., Aderet-German, T., Gomez Caride, E. & Hansen, I.S. 2020. Inclusion in testing times – implications for citizenship and participation. Paris: UNESCO, Futures of Education.
- Wilson, C. & Secker, J. (2015). Validation of the social inclusion scale with students. *Social Inclusion*, 3(4), 52-62.

Økonomi på ikke-økonomiske uddannelser – fuldgældigt medlem af familien, på tålt ophold eller udstødt?

Med udgangspunkt i kommunikationsuddannelsen ved Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (DMJX) som en eksemplarisk case evaluerer vi i dette eksplorative studie de udfordringer, der er forbundet med at integrere faget økonomi i et studium, der som udgangspunkt ikke er ontologisk beslægtet med økonomi. Empirisk baseret studiet på studieordninger og mundtlige og skriftlige interviews med bachelorer, potentielle arbejdsgivere og centrale nuværende og tidligere uddannelsesansvarlige og samtlige undervisere på kommunikationsuddannelsen. På baggrund af en analyse af empirien foreslår vi en række overordnede præciseringer, som man kan foretage af studieordninger og praksis, herunder hvad der forstås ved "økonomi".

Nøgleord: økonomi, makro- og mikroøkonomi, budget, forretningsforståelse, entreprenørskab

Indledning

"Man har ikke gjort sig nok tanker om, hvorfor økonomi skal være en del af uddannelsen."

Tidligere uddannelsesadministrator ved DMJX om kommunikationsuddannelsen

Undervisning handler blandt andet om dannelse. Ved mange ikke-økonomiske uddannelser ses det derfor som naturligt, at de studerende også introduceres til "økonomi", ofte uden konkret anvendelse for øje.

Men da kernefagligheden ikke er økonomi – og underviserstaben og studieadministratorer dermed heller ikke er økonomer – er det, som man forstår ved "økonomi" på uddannelsen, som oftest formuleret af ikke-økonomer. Det betyder, at såvel omfanget, målt ved ECTS, som indholdet kan virke lidt tilfældigt. Samtidig betyder mere eller mindre vage formuleringer i studieordningen, at det faktiske indhold i høj grad bestemmes af de økonomi-undervisere, der tilfældigvis måtte være tilknyttet uddannelsen. Det sker uden særlig støtte fra studieordningen eller sparring med uddannelsens administratorer og øvrige undervisere om, hvordan "økonomi" skal integreres i forhold til uddannelsens kernefaglighed. Samtidig har økonomilæreren ofte ikke anden tilknytning til uddannelsen end det pågældende kursus, hvorfor varetagelsen af økonomiundervisningen yderligere risikerer at blive varetaget *ad hoc*.

Med udgangspunkt i kommunikationsuddannelsen ved Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (DMJX) som en eksemplarisk case evaluerer vi med dette eksplorative studie de problemer, der kan være med at integrere økonomi i en ikke-økonomisk uddannelse. Det gør vi ved at besvare følgende forskningsspørgsmål: *Hvilke problemer er der med at gøre økonomi til en naturlig og integreret del af en kommunikationsuddannelse?*

Gennem en empirisk analyse identificeres problemerne ved at integrere faget. Det er sigtet med denne artikel er at bidrage til, at økonomi bliver mere veldefineret, velfungerende og velintegre-



ret i kommunikationsuddannelsen ved DMJX, men også at give inspiration til andre ikke-økonomiske uddannelser, der erfaringsmæssigt i større eller mindre udstrækning slås med beslægtede problemer. Herudover peger vores analyse på, at "økonomi" af forskellige årsager for mange undervisere kan opleves som et særligt svært område at få hold på i en uddannelse. Håbet er derfor også, at vi med denne artikel kan bidrage til at klæde ikke-økonomer bedre på til at indgå i en diskussion med økonomer om, hvilken slags økonomi der skal undervises i på ikke-økonomiske uddannelser.

Metode

Der er tale om et problem, som der ikke tidligere er blevet forsket i, hverken nationalt eller internationalt. Men der er tale om et problem, som man fx også finder på andre kommunikationsuddannelser i Danmark. Det dokumenterer vi nedenfor ved at evaluere, hvordan andre kommunikationsuddannelser tackler økonomi ifølge deres studieordninger.

Empirisk er resultaterne primært fremkommet gennem interviews med færdige bachelorer i arbejde, udvalgte arbejdsgivere for kommunikationsstuderende (aftagere) og interviews med centrale nutidige og tidligere uddannelsesansvarlige og samtlige undervisere i de ikke-økonomiske fag på uddannelsen. Herudover har vi evalueret bekendtgørelser, studieordninger og fagbeskrivelser for kommunikationsuddannelsen ved DMJX og studieordninger for andre kommunikationsuddannelser.

Kommunikationsuddannelsen ved DMJX er en bacheloruddannelse (3,5 år) med to halvårige praktikforløb. Empirien er primært indhentet gennem semistrukturerede kvalitative interviews a cirka 30 minutters varighed med tre grupper af informanter (vinter 2020 og forår 2021), som henholdsvis bestod af færdige bachelorer i arbejde (5), udvalgte arbejdsgivere for kommunikationsstuderende (aftagere) (5) og interviews med centrale nutidige og tidligere uddannelsesansvarlige (5). Herudover interviewede vi udvalgte undervisere (5) og gennemførte mailinterviews med *samtliche* undervisere tilknyttet uddannelsen med det formål at få kortlagt – ved hjælp af et øjebliksbillede – økonomiindholdet på tværs af uddannelsen.



Alle informanter blevet stillet følgende spørgsmål – tilpasset deres relation til uddannelsen:

- Hvorfor skal der være økonomi på kommunikation?
- Hvad for noget økonomi?
- Hvorfor lige det økonomi?
- Hvor meget økonomi tænker du, at der skal være på uddannelsen?
- Ved du noget om, hvad for noget økonomi aftagerne efterspørger?
- Ved du noget om, hvad for noget økonomi praktikanterne og de færdige bachelorer efterspørger?

Vi spurgte desuden underviserne, om de integrerer økonomi i de(t) fag, som de varetager på uddannelsen, og – i givet fald – hvad for noget økonomi de varetager.

Økonomi på kommunikationsuddannelsen på DMJX rent formelt¹

I det følgende analyserer vi først, hvordan økonomi og forretningsforståelse indgik i uddannelsens studieordning, da uddannelsen blev lanceret i september 2011, og da den blev revideret i september 2017. Herigennem kan vi besvare tre spørgsmål:

- Hvad er økonomi ifølge de to studieordninger?
- Hvad er de eksplicitte begrundelser for og formulerede hensigter med økonomiundervisningen?
- Hvordan har økonomiundervisningen udviklet sig fra den ene studieordning til den anden?

I studieordningen fra 2011 er der op til hele seks forskellige udlægninger af, hvad økonomi kan være på studiet: Økonomi bliver forstået som henholdsvis makro-, mikro-, erhvervs-, og virksom-

hedsøkonomi samt som forretningsforståelse og entreprenørskab.

Den overordnede begrundelse for, at kommunikationsstuderende overhovedet skal lære om økonomi, gemmer sig i en af de første sætninger i studieordningen fra 2011. Her fremgår det, at et af uddannelsens kerneområder (det er studieordningens eget ord) er "samfundsfaglige forhold, økonomi og forretningsforståelse". Kommunikationsuddannelser kan også være placeret på humaniora eller handelshøjskoler, men her differentierer DMJX's kommunikationsuddannelse sig ved at have en "samfundsvidenskabelig toning", som det også lød i et af interviewene. Det forklarer den vægt, der er på mikro- og makroøkonomi i begge studieordninger. De fag udmærker sig ved i højere grad at være forståelses- end anvendelsesfag, og de er dermed af almen dannende karakter.

Gennem en analyse af studieordningen fra 2017 kan man slutte, at uddannelsen søger at give de studerende følgende økonomiske kompetencer:

- styrkelse af de studerendes "iværksættergen"
- basale virksomhedsøkonomiske færdigheder (så de kan forstå og analysere regnskaber og arbejde med budgetter)
- en vis forståelse for, hvordan økonomien *uden for* den organisation, som de kommer til at arbejde for, fungerer på såvel mikro- som makroplan.

Udviklingen i studieordningerne fra 2011 til 2017 har været en reduktion af "økonomi" fra 20 ECTS til 15 ECTS, og der er skruet ned for både mikro- og makroøkonomi, traditionel erhvervsøkonomi samt regnskab og budget, men skruet op for entreprenørskab. Det vil sige, at økonomi fylder mindre og har fået et andet indhold i 2017 end i 2011.

Økonomi på andre kommunikationsuddannelser rent formelt²

Der er mindst fire bacheloruddannelser i kommunikation i Danmark, som er umiddelbart sammenlignelige med DMJX's. Den ene er international virksomhedskommunikation i engelsk ved Aalborg Universitet (AAU), som i studieordningen ikke forholder sig eksplicit til økonomi. Kun ord som samfund og erhverv snerper en anelse derhenad. Aarhus Universitet (AU) har ligeledes en uddannelse, der går under betegnelsen international virksomhedskommunikation. Ordene erhvervsøkonomi og økonomi indgår i studieordningens generelle formuleringer, men ikke direkte i beskrivelsen af de økonomisk orienterede fag: "virksomheds- og forretningsforståelse" (5 ECTS) og "forretningsudvikling og entreprenørskab" (5 ECTS).

Derimod har Copenhagen Business School (CBS) valgt at integrere kommunikation i et økonomistudie som HA (kom.) og at integrere økonomi i uddannelsen vedrørende interkulturel markeds kommunikation. Begge uddannelser rummer fagene mikroøkonomi og finansiering, mens det kun er på HA-uddannelsen, at der undervises i makroøkonomi. Af såvel de generelle som de mere specifikke formuleringer fremgår det, at økonomi primært forstås som erhvervsøkonomi på begge uddannelser. Økonomifagene fylder 15 ECTS på begge uddannelser.

Informanternes udsagn om økonomiindholdet på DMJX's kommunikationsuddannelse

I interviewene bad vi informanterne om at forholde sig til begrebet "økonomi", og gennem interviewene søgte vi at afdække deres forståelse af, hvad økonomi er. Vi bad dem også om at forholde sig til erhvervsøkonomi, når de fremhævede nationaløkonomi – og omvendt. Den form for økonomi, som informanterne fandt relevant i en arbejdsmæssig sammenhæng, betegnede de gerne som "økonomi", subsidiært "forretningsforståelse".

Og her delte informanterne sig i to grupper. For nogle af informanterne var "økonomi" alene det, som man kan kalde virksomhedsøkonomi. Det vil sige at forstå et regnskab, arbejde med et budget, forstå virksomhedens forretningsmodel og mere generelt have en forretningsforståelse. De to sidstnævnte handler i høj grad om at forstå og vide, hvad der skaber værdi for kunderne.

Omvendt oplevede informanter i større virksomheder som Danish Crown eller i statslige organisationer som Vækstfonden og ATP, at makroøkonomiske spørgsmål var lige så centrale eller endog mere centrale for deres daglige arbejde end de rent virksomhedsøkonomiske. I de sidste to tilfælde arbejdede man ud fra en kommunikationsvinkel med makroøkonomiske problemstillinger, fx ved håndteringen af coronakrisen, hvilket krævede en vis forståelse af fænomener såsom finanspolitik og statsgæld. Eller, som det blev udtrykt af en aftager, så var det for hende – som kommunikationsmedarbejder i en virksomhed – nødvendigt at have styr på forhold som "verdenshandelsorganisationen, konjunkturer, valutakurser og Brexit". Mere overordnet fremhævede flere af de 15 informanter, at det at forstå samfundsøkonomien er en del af det at have en samfundsforståelse. Så kan man blandt andet bedre "forstå de store tendenser i samfundet", som det blev formuleret af en af informanterne.

I større organisationer og virksomheder er flere af kollegaerne endvidere "økonomer" – enten erhvervs- eller makroøkonomer. Her gav bachelorerne udtryk for, at det ofte er nødvendigt at kunne tale og forstå "økonomisk" for at kunne kommunikere med økonomikollegaer, men også for at kunne viderekommunikere økonomisk orienterede budskaber internt og til omgivelserne.

Hvad er forretningsforståelse?

Økonomi forstået som – eller tæt forbundet med – "forretningsforståelse" fremstår som noget centralt ifølge flere informanter. Begrebet er også nævnt ni gange i DMJX-studieordningen fra 2011, men dog kun én gang i den nyeste studieordning. Ingen af studieordningerne definerer begreberne.

1 En mere detaljeret analyse af de to studieordninger kan rekvireres hos forfatterne. Kontaktperson er Poul Thøis Madsen, e-mail: pmadsen@plan.aau.dk.

2 En mere udførlig analyse af de fire uddannelser kan rekvireres hos forfatterne.

Det er, især når man taler med aftagerne, et tilbagevendende ønske, at færdige bachelorer har en "forretningsforståelse" – og det er et klart krav til de fastansatte. Når vi beder informanterne om at forklare, hvad forretningsforståelse er, så viser det sig at være et ret plastisk begreb, som i høj grad defineres ud fra den sammenhæng, som det indgår i.

Hvis vi som uddannelse skal imødekomme behovet for, at de færdige bachelorer har en forretningsforståelse, er vi imidlertid nødt til at være enige om, hvad det egentlig er.

Hvor økonomi som begreb har den fordel, at det er relativt veldefineret i litteraturen, er forretningsforståelse et mere hverdagsagtigt begreb med en langt svagere akademisk forankring. Afsøger vi litteraturen, er der imidlertid enkelte forsøg på at definere begrebet. Den mest simple definition er den overordnede evne til at "forstå virksomhedens forretning" (Nielsen, Knudsen og Hansen, 2018) og "forstå forretningen i dybden", herunder at "forstå virksomheden hele vejen fra forretningsstrategien over produkterne og ud til kunderne" (Jepsen, 2019). For Peter Levinsen (2021) er forretningsforståelse en "grundlæggende og praktisk indsigt i, hvordan man driver en virksomhed, og hvordan det er muligt ud fra den viden at tjene flere penge og skabe øget værdi" (Levinson, 2021: 7).

Jepsens (2018 og 2019) definition af en kommunikators forretningsforståelse tager udgangspunkt i følgende fem spørgsmål: 1) Hvorfor eksisterer virksomheden? Ifølge Jepsen handler det om at forstå virksomhedens mission. 2) Hvad laver virksomheden? Besvarelsen heraf kræver ifølge Jepsen, at man "er nødt til at sætte sig ind i alle dele af forretningen" for at kunne "fortælle de gode historier" og "kunne spotte risici og potentielle kriser, før de rammer virksomheden". 3) Hvem er kunderne? 4) Hvem ejer virksomheden? 5) Hvordan tjener virksomheden sine penge?

Ifølge Jepsen handler det sidste spørgsmål om at kunne sætte "sig ind i virksomhedens økonomi, fx ved at dykke ned i regnskabet" (Jepsen, 2018).

Jepsen opererer med en bredere forståelse af forretningsforståelse, hvor det også handler om, at man som kommunikatør formår at forstå og følge med "i den eksterne kontekst, virksomheden er en del af". Det vil sige den "lovgivningsmæssige ramme, virksomheden er underlagt, men også det marked og det samfund, virksomheden skal operere og navigere i" (Jepsen, 2018 og 2019).

Nielsen, Knudsen og Hansens (2018) rammesætning af forretningsforståelse bredes endnu mere ud, idet de fremfører, at den også må inkludere, "hvordan en virksomheds forretning fungerer, og hvordan der skabes værdi for kunden, virksomheden og samfundet". Ifølge de tre forfattere handler det også om mere snævert at have "indsigt i og forståelse for de forskellige aspekter af det at drive en virksomhed" (Nielsen, Knudsen og Hansen, 2018: 9). Det kræver imidlertid viden om samfundsudvikling og -trends; om strategisk analyse med det formål at forstå virksomhedens egen situation; om økonomiske aspekter såsom analyse af regnskaber; om styring af omkostninger; om effektivitets- og produktivitetsforøgelse; om budgetplanlægning; om markedsforhold; om virksomhedens forretningsmodel; og slutteligt om organisatoriske forhold i virksomheden (Nielsen, Knudsen og Hansen, 2018).

Men hvorfor det nødvendigt, at kommunikatører har en forretningsforståelse? Det besvares kun indirekte ovenfor. Men ud fra de to studieordninger og interviewene tegner der sig tre forskellige begrundelser for, hvorfor bachelorerne bør have en økonomi-/forretningsforståelse. Det er nødvendigt 1) for at forstå den organisation, som de arbejder i – herunder kunne kommunikere med de kollegaer, som er økonomer; 2) for at forstå organisationens omgivelser, hvor der både kan være et pres og opstå muligheder som følge af den markeds-mæssige og makroøkonomiske udvikling, og 3) for at kunne forstå og formidle økonomiske budskaber internt og eksternt.

Hvilket økonomiindhold er der på uddannelsen?

De to forfattere af denne artikel repræsenterer – med deres undervisningsbaggrund – to sider af problemstillingen: Den ene forfatter er økonom med undervisningserfaring i grundlæggende mikro- og makroøkonomi, blandt andet på DMJX's kommunikationsuddannelse. Den anden forfatter repræsenterer i højere grad kernefagligheden på samme uddannelse, men har undervisererfaring inden for entreprenørskab, forretningsmodelinnovation og markeds- og kundeforståelse. Forfatterne varetager henholdsvis fagene "mikro- og makroøkonomi" og "entreprenørskab og forretningsforståelse"

Mikro- og makroøkonomi tager udgangspunkt i en omfattende amerikansk lærebog, men undervisningen fokuserer på, hvordan markeder fungerer i virkeligheden, og hvordan økonomien som helhed påvirkes af centrale politikker som struktur-, finans-, penge- og valutapolitik. Hver undervisningsdag bedes de studerende forholde sig til den kommunikative vinkel, der kan være på dagens emne. Her efterlyser de studerende imidlertid – i evalueringer, at der i højere grad knyttes an til begreber fra kommunikationsverdenen, hvilket en økonom typisk ikke ser sig i stand til. Derfor stopper tværfagligheden her, hvilket den ikke behøvede at gøre, hvis der eksempelvis var en kommunikationsunderviser tilknyttet forløbet.

Inden for "entreprenørskab og forretningsforståelse" arbejdes der generelt med økonomiske begreber og relaterede teorier med udgangspunkt i en indlejret og tværfaglig tilgang. Konkret sker det især gennem de studerendes egne projekter, der formes af de kommunikationsfaglige interesser og kompetencer, som de enkelte teams er sammensat af. Økonomi kobles sammen med det kommunikationsfaglige felt gennem analyseopgaver af eksterne forretningsmodeller; casebaseret arbejde med virksomhedsøkonomi i praksis som kommunikatør i selvstændig virksomhed – eksempelvis med oplæg fra selvstændige kommunikatører og analyse af regnskaber; i projektbaseret arbejde indlejres økonomiske problemstillinger med udgangspunkt i skabelsen af de studerendes egne forretningskoncepter – eksempelvis ved arbejde

med budgetter. Ligesom det er tilfældet med "mikro- og makroøkonomi", møder nogle studerende "entreprenørskab og forretningsforståelse" med en forforståelse af kernefagligheden og økonomi, der gør, at de oplever vanskeligheder med at skabe en forbindelse mellem entreprenørskab, forretningsforståelse og kommunikation.

Integration af økonomi i den øvrige kommunikationsuddannelse

Hvad angår økonomiindholdet i beskrivelsen af de andre fag på uddannelsen, så nævnes ordet økonomi to andre steder i studieordningen fra 2017. Under de udfoldede mål på side fem nævnes, at kommunikationsopgaven skal foretages "inden for en given økonomisk ramme", og ordet "oplevelsesøkonomi" nævnes under et af fagene. Det vil sige, at økonomi i alle de øvrige fag er usynlig i studieordningen.

Vores øjebliksbillede af hvilken slags økonomi, som underviserne på tværs af fag underviser i, viser, at der blandt underviserne er en forventning om, at de studerende lærer økonomi på uddannelsen. Men samtidig har den enkelte underviser et manglende overblik over, hvilken slags økonomi der indgår i uddannelsen som helhed.



På mange måder finder vi det derfor ganske naturligt, at økonomi i praksis ender med at blive inddraget ad hoc og nedprioriteret. Hvis man som underviser skal varetage indhold, som ligger langt fra ens kernefaglighed, og man mangler et overblik over helheden – hvilken slags økonomi der skal løftes på uddannelsen, så har man måske en formodning om, at den form for økonomi, der bør være, varetages andre steder på uddannelsen.

Slutresultatet er, at økonomi kun i mindre grad integreres og indlejres i kernefagene. Det betyder imidlertid ikke, at økonomi er fraværende i de ikke-økonomiske fag på uddannelsen: Vi ser tre dominerende mønstre i, hvilken slags økonomi der er fokus på i den ikke-økonomiske del af undervisningen:

- De studerende lærer at forholde sig til, at man som kommunikatør ikke har uanede ressourcer. Det indbefatter blandt andet en vis forbindelse til et fag som økonomistyring (budgettering og budgetkontrol).
- De studerende lærer, hvordan en virksomhed fungerer økonomisk i en kommunikativ sammenhæng. Det indbefatter blandt andet en vis regnskabs-, organisations- og markedsforståelse, men også en forståelse af økonomi som en vigtig drivkraft i virksomheden og af de økonomiske følger, som kommunikative beslutninger kan have for en organisation.
- Slutteligt er der et fokus på tværs af flere fag, som handler om, at de studerende også er nødt til at forstå den verden, de skal navigere i som kommunikatører. Her gives korte og meget grundlæggende indføringer i fx samfunds- og kommunaløkonomi.

Hvilken slags økonomi burde der undervises i?

En de aftagere, som tillagde forretningsforståelse stor betydning, gav udtryk for, at han ikke forventede, at kommunikationsuddannede, som var nyuddannede, havde en forretningsforståelse. Han gav dog også udtryk for, at der her var et hul i markedet, som DMJX jo kunne overveje at udfylde.

Men ellers er det interessant og noget overraskende, at det primært er undervisere, som giver udtryk for, at uddannelsen har mangler på det økonomiske område. Det, der især efterlyses, er, at de studerende i højere grad bibringes en forståelse af, hvordan man kan holde hus med de ressourcer, der afsat i en organisation til kommunikation. Det handler både om at lægge et budget, holde sig inden for budgettet og vide noget om, hvordan man får størst kommunikationsmæssig gennemslagskraft for en given sum penge. Det vil sige, at man har en bevidsthed om, hvad god, effektiv kommunikation koster; hvordan man opnår den maksimale effekt for en given sum penge; og at man er opmærksom på de mulige konsekvenser, økonomisk og samfundsmæssigt, af en effektiv kommunikation, såfremt der er tale om en privat virksomhed.

Derudover fremstår de fleste undervisere som tilfredse med det økonomipensum, som de *formoder*, er på uddannelsen. Mindre udtalt er der flere undervisere, som giver udtryk for, at de studerendes bredere samfundsøkonomiske forståelse er noget mangelfuld. Men når underviserne skal sætte ord på, hvad de studerende bør vide noget om, så bliver det til henkastede bemærkninger om, at de studerende fx skal vide, hvad en betalingsbalance er.

At det primært er undervisere, som giver udtryk for, at der er mangler ved den økonomiske del af uddannelsen, indikerer, at den kvalitative metode kommer til kort ved ikke at indfange de bachelorer eller aftagere, der også måtte være mere kritiske over for den del af uddannelsen.

Man kan især konkludere, at det virker, som om den regnskabs- og budgetmæssige forståelse, som studieordningen stiller i udsigt, kun i meget begrænset omfang huskes eller opleves som brugbar af bachelorer eller aftagere.

Det er en anelse overraskende, idet flere af de interviewede bachelorer læste under en studieordning og modtog en undervisning, som lagde mere vægt på den type af forståelse, end tilfældet er med den nye studieordning fra 2017. Det peger på, at det er et punkt, som skal tages mere alvorligt i såvel studieordning som i den konkrete undervisning. Alternativt skal det skrives helt ud af studieordningen, så der ikke loves noget, som ikke holdes.

Konklusion og perspektivering: hvorhen herfra?

Forskningsspørgsmålet er: *Hvilke problemer er der med at gøre økonomi til en naturlig og integreret del af en kommunikationsuddannelse?* Hertil er svaret, at det for det første er en hæmsko for en reel integration, når det er uklart, hvad man på studiet forstår ved centrale begreber som økonomi og forretningsforståelse i såvel studieordningen som i den undervisningsmæssige praksis.

For det andet er det, som det fremgik af det indledende citat, uklart, hvad man egentlig vil med "økonomi" på uddannelsen. I hvilken udstrækning skal det handle om konkrete, rent virksomhedsøkonomiske færdigheder? Og det fremgår ikke i tilstrækkeligt omfang af studieordningen, hvordan disse færdigheder er koblet til de traditionelle kommunikationsfag.

For det tredje mangler der en diskussion blandt fagets undervisere af, hvad der bør indgå som en del af den almene, mere samfundsøkonomiske forståelse for den færdige bachelor. Det er i dag overladt til tilfældige formuleringer i studieordningen og til den mere eller mindre idiosynkratiske fortolkning, som den til enhver tid ansvarlige økonomiunderviser måtte stå for. Økonomi er for vigtigt et emne til at blive overladt til økonomer alene.

For det fjerde er det svært for ikke-kommunikationsuddannede at undervise i økonomi på en måde, der gør det relevant for kommunikationsstuderende. Omvendt er det også svært for kommunikationsuddannede at integrere økonomi på en naturlig måde.

På baggrund af vores evaluering af uddannelsen foreslår vi umiddelbart fire overordnede ændringer, som kunne føre til, at økonomi blev en mere fuldgyldig del af familien frem for at være et lidt

udstødt sort får. Det handler ikke om, at der skal være mere økonomi, men at det skal være tydeligere, hvilken slags økonomi der er tale om. Og det skal være tydeligere, hvor der kan eller skal ske en integration med andre fag.

For det første foreslår vi, at man i studieordningen for ikke-økonomiske fag specificerer, hvad økonomi er i studieordningen. For kommunikation ved DMJX kunne det formuleres således:

På denne uddannelse skal den studerende også introduceres til "økonomi". Ved økonomi forstås såvel mikro- og makroøkonomi som den del af erhvervsøkonomien, der har at gøre med henholdsvis regnskab, økonomistyring, forretningsforståelse og entreprenørskab. Ved at stifte bekendtskab med grundlæggende mikroøkonomi opnår de studerende en forståelse af, hvordan forskellige typer af private markeder fungerer i praksis ifølge centrale økonomiske teorier. Den grundlæggende makroøkonomi giver et mere overordnet indblik i de nationale og globale økonomiske kræfter, og hvordan udviklingen her kan spille ind på den enkelte private virksomhed samt dele af eller hele den offentlige sektor i Danmark. Hvor mikro- og makroøkonomi er mere forståelsesorienteret, er den erhvervsøkonomiske del af uddannelsen mere anvendelsesorienteret. Her er sigtet, at den studerende erhverver sig kompetencer til at forstå et regnskab, lægge og overholde et budget samt til at opstarte egen virksomhed. Overordnet set er målet at sikre, at de færdige bachelorer opnår en forretningsforståelse. Det vil sige, at de tilegner sig redskaber, så de relativt let kan forstå såvel den "forretning", som de vil blive ansat i, som de økonomiske omgivelser, som forretningen direkte påvirkes af.

For det andet skal det sikres, at de kommunikationsstuderende ved DMJX så tidligt som muligt i studiet opnår tilstrækkelig viden om regnskab og budgetter til selv at kunne anlægge og overholde et budget. Og den viden skal der siden trækkes på, hvor det er relevant i uddannelsen. Det vil sige, at det i undervisningen skal italesættes, at nu eksemplificeres dele af det økonomiske pensum.

For det tredje skal det, i en diskussion mellem en økonom og de øvrige undervisere, nøje vurderes fra grunden, hvilken slags generel mikro- og makroøkonomi de studerende bør introduceres til. Formuleringerne i studieordningen er alt for generelle, og alt for meget overlades til tilfældigheder og til den til enhver tid ansvarlige underviser. Og undervisningen i mikro- og makroøkonomi, som den tager sig ud i dag, er mere interessant for økonomer end for kommunikationsstuderende.



For det fjerde skal de nævnte økonomiske fag i højere grad integreres i den uddannelse, som de er en del af. Hvad angår kommunikationsuddannelsen ved DMJX, så peger et par af underviserne på, at der kunne stilles et krav om, at økonomi skal indgå i bachelorprojektet.

Her kunne man i studieordningen specificere, at økonomi direkte skal anvendes og indgå i forståelsen af problematikken og/eller eventuelle løsningsforslag, når det er relevant.

I kommunikationsuddannelsen ved DMJX integrerer flere af de ikke-økonomiske undervisere en eller anden form for økonomi i et vist omfang. Der, hvor økonomi vurderes som noget uomgængeligt, set ud fra en helhedsvurdering af uddannelsen, bør det fremgå eksplicit i studieordningen, så det ikke afhænger af den enkelte lærer. Eksempelvis indgår konkurrentanalyse naturligt i et fag som "strategisk kommunikation og sociale medier", men det fremgår ikke af studieordningen i dag.

Men hvor meget – og hvilken slags – økonomi skal der være på en ikke-økonomisk uddannelse som kommunikation? Det afhænger i høj grad af, hvor godt det kan integreres i den øvrige uddannelse. Hvis der er økonomi, som ikke på meningsfuld vis kan integreres, bør man overveje at droppe det. Omvendt gælder det, som en af underviserne formulerede det, at "økonomi hører hjemme på en uddannelse som vores, og der kan gøres mere ud af det, hvis man finder de kommunikationsfaglige indfaldsvinkler frem". Og det økonomi, der som minimum bør være i kommunikationsuddannelsen ved DMJX, svarer meget godt til den brede definition af det, som vi ovenfor har valgt at kalde forretningsforståelse.

I artiklen har vi fokuseret på casen, men der er tale om en generel problemstilling. Dermed er der også tale om en problematik og metodik, som har relevans for *alle* de ikke-økonomiske uddannelser, som søger at integrere en økonomisk dimension.

Litteratur

Copenhagen Business School (2020/2021a). Studieordning for BA IMK – bachelor (BA) i interkulturel markeds kommunikation. Frederiksberg: Copenhagen Business School.

Copenhagen Business School (2020/2021b). Studieordning for HA(kom.) – bachelor (BSc) i erhvervsøkonomi og kommunikation. Frederiksberg: Copenhagen Business School.

Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (2017/2021). Studieordning kommunikationsuddannelsen, (september 2017, redigeret januar 2021). Emdrup: Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.

Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (2011/2014). Studieordning kommunikationsuddannelsen (september 2011, redigeret august 2014). Emdrup: Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.

Jepsen, P. (2019). Lynguide til forretningsforståelse for kommunikationsfolk. Jepsenplus.dk. København: Jepsen+.

Jepsen, P. (2018). Som ringe i vandet. Strategisk PR og omdømme i en forandret medievirkelighed. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Levinsen, P. (2021). Det Økonomiske Kompas – viser vejen til bedre forretningsforståelse og overblik. Sorø: Future Factor.

Nielsen, A.K., Knudsen, H. & Hansen, J.B. (2018). Lederens forretningsforståelse i en turbulent verden. København: Hans Reitzels Forlag.

Aalborg Universitet (2020). Studieordning for bacheloruddannelsen i international virksomhedskommunikation, engelsk. Aalborg: Aalborg Universitet.

Aarhus Universitet (2017). Studieordning for bacheloruddannelsen i international virksomhedskommunikation, engelsk. Aarhus: Aarhus Universitet.

Undervisningsministeriet (2012). Forretningsforståelse. Økonomi- og forretningsforståelse for ledere. København: Undervisningsministeriet, Efteruddannelsesudvalget for Handel, Administration, Kommunikation og Ledelse.

Evaluering af videnspraksisser i undervisningsrummet

Hvad sker der med undervisningen på lærer- og pædagoguddannelsen, hvis værdien af nogle videnspraksisser prioriteres frem for andre gennem evalueringer, der foregår prærefleksivt og tavst? Med udgangspunkt i to undervisningssituationer samt interviews med studerende og undervisere er denne artikel et bidrag til diskussionen af, hvordan forskellige videnspraksisser understøtter dannelsen som professionsprofessionel på lærer- og pædagoguddannelsen. Den undersøger også, hvilken betydning subtile vurderinger hos såvel studerende som undervisere har for evaluering og anerkendelse af videnspraksisser i undervisningsrummet.

Nøgleord: evaluering, videnspraksisser, sproglig praksis, fysisk praksis, pædagoguddannelse, læreruddannelse

Baggrund

På lærer- og pædagoguddannelsen har der i mange år været diskussioner af værdien af praksis og teori og disses indbyrdes forhold, når vi uddanner til fremtidens professioner. Det ses for eksempel i den aktuelle debat om god og dårlig pædagoguddannelse (Hansen, 2021; Rothuizen, 2021).

Et af omdrejningspunkterne for diskussionen er, hvordan uddannelsen skal kunne tilgodese alsidige videnspraksisser og insistere på, at disse må stå side om side med værdifulde bidrag til uddannelsen – og altså ikke hierarkiseres. Med afsæt i empirisk materiale, skabt i regi af vores position som forskere i forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (2019-2024) (Playful Learning, 2021a), vil denne artikel vise, hvordan værdisætningen af forskellige videnspraksisser gør sig gældende gennem evaluerende udsagn (Schwandt, 2000) blandt studerende og underviser. Artiklen vil samtidig vise, hvordan disse udsagn bidrager til at

konstituere værdien af videnspraksisser på de to professionsuddannelser.

Gennem de tre analysetematikker 1) forventninger til undervisningspraksis, 2) en praksis karakteriseret ved adskillelse af teori og praksis samt 3) refleksionstypologier, der værdisættes i undervisningen, viser artiklen, at disse værdisætninger favoriserer en sproglig og deduktiv videnspraksis, som ofte rammesættes og skabes ud fra bestemte ideer om, hvad værdifuld viden er. Artiklen vil afslutningsvis diskutere de didaktiske implikationer af disse værdisætninger og vise, at dette i særlig grad tydeliggøres, når man introducerer legende tilgange til videnspraksisser. Samtidig kan forventninger til værdifulde videnspraksisser fremstå som barrierer for at inkludere mere handlingsfokuserede og legende praksisformer i professionsdidaktikken.

I det følgende præsenteres først artiklens teoretiske ramme, hvorefter det metodiske afsæt for arbejdet med det empiriske materiale præsenteres. Herefter følger artiklens analyse, der viser de tre omtalte tematikker. Vi afslutter med en diskussion af de pædagogiske implikationer af ovenstående.

Evaluering af videnspraksisser – teoretisk rammesætning

Vores forståelse af evaluering tager afsæt i Schwandts (2000) beskrivelse af evaluering som en hverdagspraksis, der er forankret i handlinger. Evaluering skal i denne sammenhæng således ses som "The kinds of evaluative decisions that we make as a part of our everyday life (...) and as part of the practices to which we belong" (Schwandt, 2000, s. 217). Med afsæt i denne forståelse af en hverdagslig og løbende evaluering er fokus i artiklen rettet mod studerendes og underviseres ofte tavse og prærefleksive evaluering af videns-



praksisser, som foregår kontinuerligt og subtilt i og udenfor undervisningen. Vi er i artiklen nysgerrige på, hvordan evaluering af videnspraksisser kommer til udtryk gennem evaluerende udsagn i vores empiriske materiale.

Begrebet videnspraksisser benyttes i denne artikel til at tydeliggøre en forståelse af viden, der placerer sig indenfor den situerede læringsteori (Lave og Wenger, 1991). Viden skal i den situerede læringsteoris perspektiv ikke forstås som noget, der i sig selv er objektivt til stede, og som vi blot har til opgave at forstå faktuel. Viden skal i stedet her forstås som situeret eller kontekstuel, hvor den viden, som vi har mulighed for at tage del i udfoldelsen af, afgøres af, hvordan viden praktiseres i det læringsfællesskab, som vi indtræder i sammen – som studerende og undervisere (Wenger, 1998, s. 38).

Begrebet videnspraksis forholder sig således til, hvilken omgang vi har med den viden, der arbejdes med i undervisningen. Det vil sige den måde, hvorpå viden praktiseres gennem forskellige undervisningspraksisser.

Begrebet konnoterer dermed undervisningspraksisser, da der i undervisningen – gennem forskellige praksisser – praktiseres viden på forskellige måder.

Vi benytter os af en artikel af Collins (2011) i arbejdet med at tydeliggøre forskellige videnspraksissers værdi for lærer- og pædagoguddannelsen. Collins (2011) analyserer, hvordan praktisk forståelse opnås på et professionelt felt. Her er pointen, at det må ske i et samspil mellem en sproglig videnspraksis, der er teoretisk funderet, og en fysisk videnspraksis, som har rødder i handlinger i den konkrete praksis (Collins, 2011, s. 271). Collins argumenterer altså for, at sprog og praksis ikke er to separate entiteter, når der tales om et professionsfagligt område, men i stedet må ses som to sider af samme sag.



Distinktionen skal ikke ske mellem sprog på den ene side og praksis på den anden, men mellem sproglig praksis og fysisk praksis (Collins, 2011, s. 273). Collins påpeger, at der for at være en sproglig praksis på et professionsområde samtidig må være en faktisk fysisk praksis, som denne sprogpraksis udspringer af. Når denne distinktion fremhæves, kan det at opnå ekspertise på et givent professionsområde dermed ifølge Collins (2011) ske ud fra to præmisser: 1) At man er ekspert udi den sproglige praksis på området, det være sig teoretikere, forskere eller undervisere, der ikke selv udøver selve praksissen. 2) At man ud over at være indlemmet i den sproglige praksis på feltet, samtidig kan opnå ekspertise gennem udførelsen af konkrete færdighedspraksisser.

Det interessante er blandt andet, at der ikke udelukkende er én mulighed for at være praksis-ekspert på et område, men at disse to forskellige måder at være praksisekspert på tilbyder en forskelligartethed i praksiskompetencer (Collins, 2011). Man kan altså ifølge Collins enten være sproglig ekspert i forståelsen af praksis, eller man kan være indlemmet i den sproglige praksisforståelse og samtidig være ekspert i den fysiske praksis i det pågældende felt (Collins 2011, s. 275). Collins' pointe er, at den sproglige praksis på et ekspert-område er det centrale element for både den gruppe af eksperter, der ikke har direkte berøring med praksis, og for den gruppe, som har direkte berøring med den fysiske praksis indenfor det pågældende ekspertfelt. Såfremt der ikke er en fælles sproglig praksis på et fagligt område, ville praksis være uden mulighed for vidensdeling – og på den måde uden mulighed for fælles forståelse eller udvikling af området (Collins, 2011, s. 274).

Vi kan altså bruge Collins til en diskussion af, hvorledes man som ekspert på det pædagogiske område kan bidrage med vigtig viden og i det hele taget fungere som ekspert på området, uden at man har ageret praktisk ekspert, altså uden selv fysisk at have praktiseret den pågældende praksis. I lærer- og pædagoguddannelsen skaber det en mulighed for at se, hvorledes den sproglige praksis er vigtig og i særdeleshed central for, at man overhovedet bliver indlemmet i en praksisforståelse af disse professionsfaglige felter. Dette pointerer vigtigheden af, at studerende på lærer-

og pædagoguddannelser opnår den anerkendte fagterminologiske viden på deres felt – for på sigt at kunne blive betragtet som en del af ekspertfællesskabet.

Samtidig fremstår det tydeligt, at det at være ekspert i den fysiske praksis er helt centralt for at udøve en profession som pædagog eller lærer. I disse professioner er der "handletvang", og den faglige professionsudøvelse viser sig i høj grad gennem de kvalificerede handlinger, som pædagogen og læreren udøver i sit virke (van Manen, 2015). I det praktiske virke vil den, som kun er sproglig ekspert, komme til kort.

Pædagog- og lærerstuderende der skal ud i en fremtidig faglig, fysisk praksis, har således behov for, at der i undervisningen praktiseres viden på måder, der tydeliggør og binder disse to praksisformer sammen: den sproglige ekspertise og den praktiske ekspertise. Som kommende udøvere af professionen er det gennem den praktiske handling, at fagsproget viser sit værd, både i den konkrete situation og i den efterfølgende refleksion over situationen.

Disse analytiske distinktioner kan hjælpe til at forstå det landskab af forskellige videnspraksisser, som en professionsuddannelse står i. Derudover kan Collins' distinktioner bidrage til nye refleksioner i diskussionen af, hvilke former for videnspraksisser der skal bringes i spil i undervisningssammenhænge på lærer- og pædagogprofessionsuddannelser. De skal bringes i spil for at løfte opgaven med at uddanne praksis eksperter, der både er kompetente til udførelsen af konkrete færdighedspraksisser og samtidig er indlemmet i den sproglige praksis. Yderligere kan det understøtte en refleksion af, hvilke teoretiske og praktiske implikationer der mangler at få opmærksomhed i evalueringen, og hvilke forskelligartede videnspraksisser der er relevante for pædagog- og lærerstuderende i deres kommende professionelle praksis.

Empirisk og metodisk rammesætning

Artiklen tager som nævnt udgangspunkt i empirisk materiale, der er skabt i forbindelse med forskningsprojektet Playful Learning Research Extension (2019-2024) (Playful Learning, 2021a).

Metodisk er forskningsprojektet baseret på *design-based research*, der er kendetegnet ved et nært samarbejde med et praksisfelt (Brown, 1992; McKinney og Reeves, 2019). Med *design-based research* som metodik er vi optaget af, hvad der karakteriserer konkrete situationer, og materialet, der er skabt i forskningsprojekterne, består blandt andet af designeksperimenter, interviews og observationer i forbindelse med konkret undervisningspraksis.

På baggrund af dette materiale har vi udvalgt et udsnit, der synliggør, hvordan evaluerende udsagn af videnspraksisser i undervisningssammenhænge tager form. Således benyttes et interview med en studerende på pædagoguddannelsen, en samtale med en underviser på læreruddannelsen og den undervisning, der er observeret forud for disse. Disse to undervisningssituationer blev udvalgt på baggrund af en interesse for legekvalitet i undervisningen. Den studerende er interviewet efter en undervisning hvor undervisningstilgangen har været kendetegnet ved at være funderet i legekvaliteter (Skovbjerg og Jørgensen, 2021). Det vil kort fortalt sige undervisning med legende og handlingsforankrede aktiviteter. Efter endt observation af undervisning blev der efterspurgt studerende, som havde lyst til at deltage i et opfølgende interview og uddybe deres oplevelser af undervisningen. Det havde blandt andre den studerende, der refereres til i dette materiale.

Interviewet med den studerende er gennemført ud fra det kvalitative forskningsinterviews metodik, der har til sigte at give stemme til subjektens egen oplevelse af forskellige oplevelser eller fænomener (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtalen med underviseren har fundet sted efter endt undervisning, som en del af refleksionen over et undervisningsforløb, og denne samtale har haft karakter af en form for go-along interview, inspireret af Pink (2015). Samtalen med underviseren kom i stand som en del af et samarbejde om at udvikle og afprøve designeksperimenter ud fra legende tilgange til undervisning. Underviseren blev udvalgt til dette samarbejde på baggrund af sin egen faglige interesse i at kunne reflektere over og udvikle undervisningspraksis på baggrund af didaktiske designeksperimenter – ud fra legende tilgange til undervisning.

Observationer, som er medtaget i denne analyse, er foretaget ud fra sensorisk etnografiske perspektiver, hvor de sensoriske dimensioner i observationsarbejdet får en privilegeret status i observationsarbejdet (Pink, 2015). Det bevirker, at der i den deltagende observation (Szulevics, 2015) har været en vægtning af en *embodied praksis* (Pink, 2015), hvor observatørens egne sanselige indtryk, og deltagernes i feltens kropslige praksisser, har fået en fremtrædende plads i observationer og i feltnoter, der er blevet udarbejdet i forbindelse med den deltagende observation.

Tre analytiske nedslag

Det empiriske materiale er analyseret i en fælles empiriworkshop, som er inspireret af grounded theory (Charmaz, 2014). Grounded theory er en analysemetode, der skaber en systematik i forhold til at lade praksis træde frem. Vores proces var opdelt i tre trin, hvor vi først tekstnært og (så vidt muligt) uden tolkning forholdt os til det empiriske materiale og lod ord, begreber og vendinger fra praksis træde frem – ud fra en nysgerrighed på, hvad der sker i materialet. I det næste trin søgte vi efter, hvilke tematikker det første trin pegede på, for til sidst at forholde tematikkerne til teori. Det er på baggrund af dette analytiske arbejde, at de tre efterfølgende tematikker stod frem.



Pointen med at opstille de tre tematikker er ikke at generalisere analysens pointer, men at bidrage til en diskussion af, hvordan forskellige evalueringer, formelle såvel som underviseres og studerendes mere hverdagslige og subtile evalueringer, influerer arbejdet med at udvikle og praktisere differentierede undervisningspraksisser på lærer- og pædagoguddannelserne. Tematikkerne omhandler forventninger til undervisningspraksis. Det er en praksis, som er karakteriseret ved en adskillelse af teori og praksis – og adskillelse af en refleksionspraksis herfra.

Forventninger til undervisningspraksis

I analysen af det empiriske materiale fremgik det, at studerende har stærke evaluerende udsagn, der knytter sig til forventninger om, hvordan der skal bedrives undervisning. Det vil sige, at de har bestemte ideer om, hvordan den undervisning, som de skal deltage i, skal være, både hvad angår brug af materialer, underviserens rolle og deres egen rolle. I det empiriske materiale fortæller den studerende, som vi har talt med, at hun er skolet i at lære på en bestemt måde, og at hun bliver usikker, hvis disse forventninger udfordres:

Altså, sådan personligt har jeg altid svært ved sådan noget. Jeg tror, det er, fordi at dengang, man gik i folkeskolen, der var det bare meget med, at man skulle sidde på sin plads, og så havde læreren sådan noget tavleundervisning. Så jeg syntes bare, det er mega grænseoverskridende, og jeg har heller aldrig været til sådan noget rollespil, når vi skal lave de der ting. Så jeg frygtede det helt vildt.

Ofte evaluerer de studerende den aktuelle videnspraksis på baggrund af tidligere erfaringer med undervisning. Det vil sige, at de har forventninger om en bestemt undervisning, hvilket er baseret på, hvad de tidligere har oplevet, ikke kun på den aktuelle uddannelse, men i deres kultivering som elever i uddannelsessystemet. I ovenstående

eksempel har den studerende på forhånd fået at vide, at dagens undervisning vil være bygget op omkring legende praksisser. Det giver hun udtryk for at have det meget svært med, da hendes erfaringer med, hvilke videnspraksisser der knytter sig til undervisningsrummet, bliver udfordret. Den legende praksis forbinder hun med noget grænseoverskridende, da det ikke er en praksis, som hun har erfaring med fra sin kultivering i uddannelsessystemet.

Hos undervisere ser vi samme tendens, da der også her er klare forventninger til, hvorledes vidensstilegnelse muliggøres i undervisningen. I samtalen med underviseren på læreruddannelsen forklarer han, hvordan underviserrollen er formet ud fra tanken om, at underviseren er den, der præsenterer og videregiver teoretiske begreber, som efterfølgende skal danne udgangspunkt for de studerendes individuelle og fælles arbejde med refleksion over praksis. Underviseren fortæller følgende:

Der, hvor jeg ser den optimale tilstand, det er, at de kan tage fat i et begreb, og det sætter nogle tanker i gang, og så reflekterer de. Og så på et tidspunkt, så vender de tilbage (...) og så tager de fat i et nyt begreb.

Det vil sige, at underviseren har en klar ide om, hvad den optimale undervisningssituation er, og planlægningen af undervisningen tager udgangspunkt heri. Det empiriske materiale viser, at den undervisningspraksis, som såvel de studerende som underviseren er rundet af, trækkes ind i den aktuelle praksis og i de erfaringer, som de har i uddannelsessystemet. Den er således med til at forme begge parter forventninger og evaluering af undervisningsrummet. Dermed evalueres undervisningen på baggrund af internaliserede og kultiverede undervisningstraditioner, der primært tager udgangspunkt i den sproglige praksis (Collins, 2011). Det betyder, at det kan være udfordrende at bringe nye videnspraksisser ind i undervisningen, idet der er tegn på, at disse ikke

udelukkende evalueres på baggrund af deres læringsmæssige potentiale.

En praksis karakteriseret ved adskillelse af teori og praksis

Den anden tematik, der viser sig gennem analysearbejdet, er, at der i de evaluerende udsagn på forskellige måder udtrykkes et skel mellem teori og praksis: De ses som to vidensdomæner, der ikke nødvendigvis til fulde er sameksisterende hos hverken de studerende eller underviseren. Set i et underviserperspektiv er der et ønske om, at det teoretiske aspekt er stærkt repræsenteret. Underviseren kommenterer:

Så jeg tænker jo ikke, at det er sådan, at de skal have, der skal være belæg for alt, hvad de overhovedet siger. Men den der med, at der er nogle begreber, der sætter nogle tanker i gang hos dem.

Underviseren tager således afsæt i den sproglige praksis, teorien, og forventer, at de studerende kan bruge dette som afsæt for deres refleksion. Dette er dog ikke altid den virkelighed, som underviseren møder, idet der i interviewet nævnes en situation, som de fleste undervisere kender fra samtaler med deres studerende. Underviseren siger: "Ja, og man hører tit studerende spørge: 'Kender du ikke lige noget teori, der lige passer på det her?'". Udsagnet peger på, at det for studerende kan være svært, med afsæt i den fysiske praksis, at relatere og koble denne til den sproglige praksis. De studerendes kommentar om, at teorien "lige skal passe" på de situationer, som de møder i praksis, viser, at det – i de studerendes faglige bevidsthed – er gennem en teoretisk kobling, at deres faglighed får tyngde. Samtidig viser kommentaren også, at de to videnspraksisser ikke er sameksisterende i de studerendes faglige bevidsthed.

Den manglede sammenhæng mellem teori og praksis viser sig ligeledes ved, at det er svært for de studerende at koble den sproglige praksis til den fysiske praksis i praktikken.

Underviseren refererer, hvorledes en studerende fortæller, at hun er på bar bund i praktikken, når det kommer til den praktiske ekspertise:

Altså, jeg talte med en studerende i går, som nævnte, at hun – noget der frustrerede hende lidt ved læreruddannelsen – det var, at vi, vi laver opgaver, vi skriver opgaver (...) og lige nu er hun i praktikken.

Hendes største problem, det var (...) hun skulle undervise en 8. klasse eller 9. klasse i historie i overmorgen, og hun vidste ikke, hvordan – hvad hun skulle gøre. Hun skulle holde et oplæg omkring velfærdssamfundet, men hun vidste faktisk ikke helt, hvordan hun egentlig skulle holde det oplæg. Og så siger hun: "Men jeg ved udmærket, hvordan jeg skal skrive en opgave (...) Det hjælper mig bare ikke nu, hvor jeg skal skrue en undervisning sammen til i overmorgen. Jeg kan lave en masse undervisningsplaner, men hvordan performer jeg det rent praktisk?"

Den studerende, der refereres til, gør det meget klart, at hun mangler praksis ekspertise i forhold til at fungere som lærer. Der efterspørges helt konkrete videnspraksisser, som kan anvendes i den aktuelle situation, og der udtrykkes et ønske om, at dette var en del af undervisningen.

Som nævnt fremhæver Collins (2011), hvordan man som fysisk praksis ekspert må mestre både den sproglige og den fysiske praksis. Dette peger i retning af, at man bør inddrage videnspraksisser i undervisningen, hvor de studerende får mulighed for at øve sig i den praksis, som de skal ud at gennemføre, frem for kun at italesætte, hvordan den kan gribes an. Disse undervisningsformer kan være med til at udvikle et konkret handlerepertoire, men det kan også være en værdifuld måde at lære på i sig selv.

I løbet af interviewet med den studerende kommer hun med flere evaluerende udsagn, der peger i retning af, at undervisning med legekvaliteter, som knyttes til faglige begreber, er lettere at huske:

Altså, jeg kan bedre huske inklusion, fordi man har prøvet det i praksis (...) Men når vi har lavet de her lidt fjollede måder, som ... jeg ved ikke... den her lidt anderledes måde at lære på, så husker jeg det bare bedre.

Den studerende har således en oplevelse af, at hun bedre kan lære begreberne, når den sproglige og fysiske praksis sammenkædes i undervisningen. På trods af dette evalueres disse undervisningspraksisser dog som "lidt fjollede". Dette står i kontrast til arbejdet med den sproglige praksis alene, som er en væsentlig langsommere videnstilegnelsesproces for den studerende. Hun fortæller:

Vi har jo rigtig meget litteratur, vi skal læse, og der er rigtig meget med noter. Og det er en gang imellem, det hænger mig langt ud af halsen, fordi at jeg er meget grundig, og det tager mig hundrede år og en sommer, før at jeg egentlig forstår, hvad der er, der står i litteraturen.

Den studerende oplever, at hun bedre kan huske begreberne, når der ikke udelukkende fokuseres på den sproglige praksis i undervisningen, men når der til gengæld gives muligheder for at få praktiske handleerfaringer med begrebet. Den studerende oplever dog til stadighed at føle sig fjollet, usikker og uvant i situationer, hvor viden praktiseres på anderledes måder, trods hendes erkendelse af, at hun lærer bedre gennem denne form for videnspraksisser.

Refleksionspraksis

Det tredje aspekt, der fremgår af analysen af det empiriske materiale, er, at der er forskellige refleksionspraksisser i spil i læringsrummet. Refleksioner er en central og betydningsfuld del af det at tage en uddannelse, men, som det fremgår af underviserens egne refleksioner i interviewet, er det ikke alle typer refleksioner, som tillægges lige stor værdi. Her ser det ud til, at refleksionernes afsæt er betydningsfuldt, i forhold til hvilken værdi de tillægges.

Underviseren giver i samtalen udtryk for en skepsis over for de studerendes mere umiddelbare refleksioner over praksis, såfremt de ikke er bundet sammen med mere teoretiske refleksioner i undervisningen:

De sad egentlig bare og fortalte hinanden (...) historier eller sådan oplevelser, og snakkede bare for hinanden.

Når samtalen tager udgangspunkt i den fysiske praksis, definerer underviseren den snarere som en snak eller som historier. Som tidligere nævnt ser underviseren hellere, at refleksionerne tager udgangspunkt i teoretiske begreber. Senere i interviewet forklarer underviseren dog, at der muligvis alligevel sker noget særligt, når de studerende får plads til at erfaringsudveksle i undervisningen:

Jeg tror, at – det hører man jo egentlig også, når de sådan begynder at sætte ord på, og særligt når de begynder at tale indbyrdes, ikke også (...) Altså, så er det: "Nå, jamen det er jo ligesom ..." og "Nå, jeg har godt nok oplevet noget andet", og så begynder de jo (...) at komme i spil.

Underviseren reflekterer grundigt over, hvad refleksioner med afsæt i praksis kan bidrage med i undervisningen, hvilket fremkalder følgende overvejelser:

Jeg tror måske nogle gange (...) jeg tror altså, jeg føler mig ret overbevist om (...) at jeg ikke vægter deres refleksion i praksis (...) giver den credit nok, altså.

Underviseren ræsonnerer i samtalen, at han er overbevist om, at han ikke vægter refleksionen i praksis hos de studerende nok, og at andre, mere teoretiske elementer vurderes som værende vigtigere at reflektere over i en undervisningssammenhæng.

At de studerendes refleksioner, der tager udgangspunkt i den fysiske praksis, er vigtige, bakes op af interviewet med den studerende, hvor hun kommenterer, at de legende processer har givet hende nogle erfaringer, som hun "ikke kan løbe fra" og derfor er nødt til at reflektere over. Undervisning med legekvaliteter har potentiale til at muliggøre en stærk kobling mellem den sproglige praksis og den fysiske praksis; "(...) idet det faglige sættes i scene på en måde, så det er muligt at gøre noget – sammen med andre. Læreprocesser er altså forbundet med handling, for det er gennem handling, at det er muligt for de studerende at komme til at vide noget" (Skovbjerg og Jørgensen, 2021, 2). På den måde er der mulighed for, at studerendes egne kropslige og sansemæssige erfaringer kobles til det teoretiske omdrejningspunkt for undervisningen.

Legen, som den studerende refererer til, kaldes *bodyguard* og er organiseret sådan, at en studerende står som en berømtheds inde i midten, og en anden studerende skal være hendes bodyguard, mens resten står i en kreds omkring dem. De studerende, der står ude i kredsen, har bolde og skal forsøge at ramme berømtheden, mens bodyguards opgave er at forhindre dette.

Denne aktivitet har den studerende, som i legen fik rollen som berømtheds, reflekteret meget over i den efterfølgende uge, og da hun bliver interviewet, evaluerer hun aktiviteten på følgende måde:

Jeg gav ligesom slet ikke min med-studerende lov til at ... dække mig, for jeg fik bare taget fat i hende og ført hende rundt, hvor jeg ville have, hun skulle stå. Og den æh, den har jeg virkelig haft oppe at vende mange gange, for det overraskede mig, at jeg faktisk tog fysisk fat i en person og sagde: "Du skal stå her". For sådan troede jeg ikke, at jeg var. Jeg er rar, jeg er rummelig, jeg giver plads. Og lige der, der blev det bare modbevist. Det har sat nogle refleksioner i gang, hmm, gad vide hvor meget jeg egentlig gør det ubevidst i den anden del af vores studieliv. Bare når vi sidder og læser litteratur: Hvor tit får jeg bare sådan taget kontrollen og ikke ladet de andre blive hørt? Så den har jeg virkelig reflekteret over.

De valg, som den studerende tager i legen, om fysisk at flytte rundt på sin bodyguard, muliggør nogle kropsligt forankrede erfaringer for den studerende at reflektere over, såvel i forbindelse med den sproglige praksis om eksempelvis begrebet rummelighed som i forhold til en nuancering af den studerendes selvbillende. Eksemplet peger på, at helt konkrete legepraksisser i undervisningen kan sætte gang i refleksioner, der rækker ud over den aktuelle kontekst i legen og danner grobund for refleksioner, som knytter sig til en professionsprofessionel dannelse.

Når evaluering påvirker udøvede videnspraksisser – diskussion og perspektivering

I det følgende vil vi diskutere, hvordan underviseren og de studerendes evalueringer af undervisningspraksis er med til at skabe en træghed,

når det kommer til at tage mere legende og handlende videnspraksisser i brug. Vi vil også diskutere, hvordan videnspraksisser tillægges forskellig status, og hvordan den formelle evaluering knytter sig til den kontinuerlige og implicite hverdagslige evaluering.

Gennem de evaluerende udsagn viser det sig, at studerende og undervisere overordnet har normativt samme forventninger og holdninger til, hvordan der bedrives klasseundervisning. Det kan, på baggrund af især den studerendes refleksioner, tilskrives rødder i traditioner og erfaringer. Der ses en fastlåshed i, hvad man kan kalde den traditionelle tavleundervisning, som ikke blot kan henvises til underviseres manglende didaktiske variationslyst, men som kommer til udtryk i studerendes evalueringer af, hvordan man agerer i et undervisningsrum.

Videnspraksisser, der arbejder med andre typer af undervisning og materialer, synes i høj grad at understøtte studerendes refleksioner og mulighed for et mere kropsligt erfaringsnært forhold til teoretiske begreber. Alligevel synes videnspraksisser, hvor viden primært videreformidles gennem en sproglig teoretisk praksis fra underviser til studerende, stadig at være den måde, som det normativt forventes, at viden praktiseres på. Undervisning, der går imod denne mere sproglige videnspraksis, udfordres af både studerende og undervisere. Samtidig opstår der en udfordring ved denne normative forventning til videnspraksisser, idet undervisere og studerende som udgangspunkt synes at have samme forventninger til, hvilke videnspraksisser der skal bedrives i undervisningsrummet. Der er ikke nødvendigvis en ensartet forståelse af relationen mellem teori og praksis mellem studerende og undervisere. Når det kommer til studerende og underviseres holdninger til, fra hvilket perspektiv der skal reflekteres, synes der at opstå en forskel.

I vores materiale tyder det på, at de studerende går mere induktivt til værks i deres refleksioner, end undervisere gør: De studerende reflekterer primært ud fra deres egne partikulære praksisoplevelser, hvorimod underviseren gerne ser, at refleksionen primært tager afsæt i generelle teoretiske begreber.

Dermed kan disse forskellige tilgange potentielt støde sammen i den aktuelle undervisningspraksis, eksempelvis når studerende spørger, om ikke der er noget teori, som *passer* til deres oplevede erfaringer.

Lærer- og pædagoguddannelser i hele landet er alle en del af Playful Learning Programmet (Playful Learning, 2021b). De eksperimenterer på forskellig vis med at designe undervisning med legekvalitet, der er karakteriseret ved at være "knyttet til konkrete situationer (...) aflæselige forbundet med handling" (Skovbjerg og Jørgensen, 2021, s. 8). I det empiriske materiale viser det sig, gennem evaluerende udsagn, at forskellige former for videnspraksis har forskellig status. Det kan i nogen grad være medvirkende til at skabe en ambivalens med hensyn til mere legende og praksisnære videnspraksisser hos såvel undervisere som studerende. Underviseren forholder sig primært til studerendes refleksioner ud fra et teoretisk ståsted, men oplever på samme tid, at studerende kan komme i vildrede i den fysiske praksis i praktikken.

Studerende giver udtryk for, at legende praksisser på én og samme tid danner udgangspunkt for væsentlige erkendelser, men samtidig er lidt fjolledede. I forlængelse heraf er det relevant at fremhæve, at der også ses en anden ambivalens hos de studerende, hvor de giver udtryk for, at det kan føles tungt at have en tekstnær og teoretisk funderet undervisning. Men samtidig føles det utrygt og uvant for dem at deltage i mere handlende og legende undervisningspraksisser.

I en diskussion af evaluering af læringsrummet kommer vi ikke udenom at forholde os til den formelle evaluering af de studerendes viden og færdigheder, som knytter sig til krav i bekendtgørelser og studieordninger for uddannelserne. I den formelle evaluering udprøves studerende oftest på en måde, hvor de gennem deres sproglige færdigheder bedømmes på deres kunnen (eksempelvis UFM, 2015, § 21), men hvor det ikke bliver tydeligt, om de sproglige færdigheder har rødder i en konkret praksis. Når der til prøverne evalueres ud fra kompetencer, der knytter sig til at være sproglig ekspert, er der – med Collins' (2011) analytiske distinktion mellem sproglig praksis og fysisk praksis – fare for, at den sproglige praksis kan

blive et ekkokammer af tomt sprog, hvor teoretiske begreber ikke kan eksemplificeres og relateres til en konkret, fysisk fagpraksis. Samtidig kan vægtningen af den sproglige ekspertise i de formelle evalueringer være med til at fastholde denne form for praksis som mere værdifuld i en undervisningskontekst end andre former for videnspraksis.



Der kan altså fremhæves en potentiel træghed, hvad angår anvendelse af andre undervisningspraksisser end dem, som vi har kaldt de mere traditionelle. Den skyldes studerendes og underviseres forventninger til undervisningspraksis, som for studerendes vedkommende er formet gennem erfaringer helt tilbage til folkeskolen. Samtidig vil vi pege på, at denne potentielle træghed kan opstå på grund af en for skarp opdeling mellem teori og praksis – og den status, der knytter sig til disse felter. Den kan også opstå på grund af den formelle evalueringsform på uddannelserne, hvor alle disse elementer spiller en rolle for, hvorledes forskellige måder at praktisere viden udfoldes på både lærer- og pædagoguddannelsen.

Afrunding

I denne artikel peger vi på, at måder at planlægge og udføre undervisningspraksis ikke udelukkende er baseret på underviserens eksplicitte evalueringer og valg, men er en fælles, konstitueret og rammesat forståelse mellem undervisere og studerende, som handler om, hvad undervisning

er, og hvordan videnspraksisser udfoldes. Denne fælles forståelse mellem undervisere og studerende kan dog være farvet af subtile evalueringer, der kan fungere som potentielle forhindringer for at ændre undervisningspraksis, trods ønsket og idealet om at variere måderne at praktisere viden på i undervisningssammenhænge.

Såfremt der ikke tilgodeses forskellige måder at praktisere viden på, opstår der risiko for primært at uddanne sproglige eksperter på lærer- og pædagoguddannelsen, som kan komme til at mangle den fornødne handlekompetence til at agere som praksis eksperter, når de som kommende professionelle skal varetage deres profession. Vores sigte med artiklen er at synliggøre det samspil af forskellige formelle og mere subtile evalueringsformer, der er til stede, når valg om relevante videnspraksisser i undervisningen skal tages.

Vores sigte er også at bidrage til en videre dialog om, hvordan den sproglige og fysiske praksis skal sameksistere som en del af det at tage en lærer- eller pædagoguddannelse.

Anerkendelse

Vi takker de to anonyme reviewere, der har bidraget med produktive og kritiske kommentarer til et tidligere udkast af denne artikel. De har således hjulpet os med at tydeliggøre og forbedre væsentlige dele af artiklens argumentation.

Litteratur

- Brown, A.L. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles, CA: Sage.
- Collins, H. (2011). *Language and practice*. *Social Studies of Science*, 41(2), 271-300.
- Hansen, M.S. (2021). *Mellem håndværk og akademi*. I Hjermitslev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.). *God og dårlig pædagoguddannelse : 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. Aarhus: DPP.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manen, M. van (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London: Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. Los Angeles, CA: Sage.
- Playful Learning (2021a). *Forskning: Playful Learning*. Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden. <https://playful-learning.dk/udvikling/>
- Playful Learning (2021b). *Udvikling: Playful Learning*. Danske professionshøjskoler & LEGO Fonden. <https://playful-learning.dk/udvikling/>
- Rothuizen, J.J. (2021). *Mellem viden og handling*. I Hjermitslev, H.H., Rasmussen, B.M. & Togsverd, L. (red.). *God og dårlig pædagoguddannelse : 18 skarpe tekster om landets største videregående uddannelse*. Aarhus: DPP.
- Schwandt, T.A. (2000). *Meta-analysis and everyday life: The good, the bad, and the ugly*. *American Journal of Evaluation*, 21(2), 213-219.
- Skovbjerg, H.M. & Jørgensen, H.H. (2021). *Legekvaliteter*. Tidsskriftet Læring og Medier, 24.
- Szulevics, T. (2015). *Deltagerobservation*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2015). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 af 08/09/2015. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

"Det skærper vores fokus": Evaluering af en indsats til styrkelse af forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling

Artiklen fremlægger resultater fra et forskningsprojekt, der evaluerer en indsats i Høje-Taastrup Kommune, som blandt andet tager sigte på at styrke forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling. Artiklen bygger på en virkningsevaluering af forældrenes kompetencer og oplevelse af, hvad der har haft betydning for implementeringen. Analysen viser, at indsatsen har skærpet forældrenes fokus på børns motoriske udvikling i en tidlig alder og styrket deres kompetencer. Forældrene har tillid til sundhedsplejerskerne, hvilket er en vigtig forudsætning dels for samspillet, dels for at forældrene tager sundhedsplejerskernes anbefalinger til sig.

Nøgleord: evaluering; virkning; kompetence; indsats; børns motoriske udvikling; implementering.

Indledning

Forskning tyder på, at små børn med gode motoriske færdigheder trives bedre, er mere fysisk aktive, oftere deltager i sport og har en bedre akademisk formåen senere i livet end børn med mindre gode motoriske færdigheder (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks, & Beard, 2009; Bornstein, Hahn, & Suwalsky, 2013; McKenzie et al., 2002; Ridgway et al., 2009; Vandorpe et al., 2011). Motoriske vanskeligheder i de tidlige år af barnets opvækst fører til en øget risiko for motoriske vanskeligheder ved skolestart (Brixval, Svendsen, & Holstein, 2011; Pant & Pedersen, 2018).

I 2015 udgav Statens Institut for Folkesundhed en rapport, der viser, at 31 procent af indskolingsbørnene i Høje-Taastrup Kommune (HTK) har fået bemærkninger angående deres motorik (Johansen, 2015). En bemærkning er et udtryk for, at den motoriske udvikling ikke lever op til den forventede udvikling i forhold til barnets alder (Pedersen, Pant, & Ammitzbøll, 2019). En senere undersøgelse i samme kommune fra 2016 viste, at 24 procent af børnene i alderen 8-10 måneder havde fået bemærkninger angående deres motorik (Pant & Pedersen, 2018). For at mindske andelen af børn med motoriske vanskeligheder igangsatte HTK en målrettet indsats (2019-2023) for at højne motorikken blandt små børn (0-36 måneder). Indsatsen kaldes *Trille & Tumble – børn i bevægelse* og har til formål at øge andelen af motorisk sikre børn, som starter i børnehave (Høje-Taastrup-Kommune). Indsatsen er flerstrengt, og én af indsætterne går ud på at styrke forældres kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling.

Det lille barns primære omsorgspersoner er forældrene. Undersøgelser viser, at forældre spiller en væsentlig rolle med hensyn til at forbedre motorisk udvikling hos små børn gennem rollemodelering og ved at give mulighed og støtte til aktiviteter (Riethmuller, Jones, & Okely, 2009; Smith et al., 2017; Veldman, Jones, & Okely, 2016; Venetsanou & Kambas, 2009). Andre studier viser, at for lidt stimulering eller passivisering hæmmer udviklingen af barnets motorik (Kavousipour et al., 2021; Zachry & Kitzmann, 2011). Der er således brug for vokseinvolvering for at realisere de daglige aktiviteter, der fremmer det lille barns motoriske udvikling. For

det nyfødte barn kan det fx være at lægge barnet på maven for at fremme den motoriske udvikling (Dudek-Shriber & Zelazny, 2007; Kuo, Liao, Chen, Hsieh, & Hwang, 2008; Zachry & Kitzmann, 2011).

Tidligere studier har vist, at man med fordel kan målrette indsatser med henblik på at kvalificere forældre til at aktivere spædbørn (Gross et al., 2017; Lobo & Galloway, 2012), så forældrene får kompetencerne til at styrke barnets motoriske udvikling (Mahoney, Robinson, & Perales, 2004; Zachry & Kitzmann, 2011). Et review viser, at man med fordel kan lave indsatser, der har en effekt på børns motoriske udvikling, hvor indsatserne er udført af barnets forældre (Pedersen & Hansen, 2022). Samme review viser også, at forældrene er motiveret for at forsætte efter indsatsernes ophør, og at forældrene oplever indsatserne som meningsfulde (Pedersen & Hansen, 2022). Denne viden om samt kompetencer til at stimulere spædbørns

motoriske udvikling kan i Danmark opnås gennem det danske hjemmebesøgsprogram, hvor sundhedsplejerskerne guider og vejleder forældre om blandt andet børns motoriske udvikling. Sundhedsplejerskerne er en central del af regeringens programmer for at sikre spædbørn en god start på livet (Ejlertsson & Jansson, 1987).

Denne artikel består dels af en analyse af, hvorvidt indsatsen i HTK har styrket forældrenes kompetencer til arbejdet med barnets motoriske udvikling, dels af forældrenes vurdering af indsatsen.

Indsatsen til styrkelse af forældrenes kompetencer

I HTK har sundhedsplejerskerne seks obligatoriske hjemmebesøg hos spædbørnsforældre, der begynder, når barnet er fire-fem dage gammelt (se figur 1). Det er den samme sundhedsplejerske, som besøger den enkelte familie.

Besøg	1	2	3	4	5	6
Barnets alder	4-5 dage	7-10 dage	3 uger	2-3 mdr.	4-6 mdr.	9-11 mdr.

Figur 1. Sundhedsplejerskens obligatoriske besøg hos spædbørnsforældre, indtil barnet fylder et år.

For at styrke forældrenes kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling har HTK indført en ekstra indsats i forbindelse med hjemmebesøgene, som består af flere elementer. For det første gennemfører sundhedsplejerskerne et kompetenceudviklende forløb om motorisk udvikling. For det andet får alle forældre til nyfødte børn en mulepose med motorisk stimulerende legetøj fra sundhedsplejerskerne ved besøg 4 (se figur 2). [Forældrene får også videoer om motoriske øvelser, som de kan se og øve med deres barn, og der foretages en samtale med forældrene om motorisk udvikling.](#) Disse elementer og implementeringen heraf er uddybet i figur 3.



Figur 2. Taske med motorisk sanslegetøj.

INDSATSEN		
	Beskrivelse af hvert element i indsatsen	Implementing med forældrene
Kompetenc-eudvikling af sundhedsplejerskerne	Et kompetenceudviklingsforløb af seks lektioner om motorisk udvikling, hvor hver lektion varede tre timer. Lektionerne indeholdt temaerne: motorik i hverdagen, tumlelege, nærvær og ro og at overføre denne viden i praksis til forældrene.	Sundhedsplejerskerne skulle give forældrene viden om motorisk udvikling, forslag til aktiviteter og information om faktorer, der hæmmer barnets motoriske udfoldelse.
Taske med motorisk sanselegetøj og videoer	Hver familie modtog en taske med motorisk sanselegetøj (sæbebobler, gribebold, massagebold og et sansetørklæde). Tasken indeholdt også en beskrivelse af, hvordan materialerne skulle bruges, herunder idéer til lege og øvelser. Korte videoer (ca. tre minutter pr. video) til forældrene. Hver video var målrettet en bestemt aldersgruppe og et tema, herunder styrkelse af barnets motorik gennem leg og øvelser (børn på 1-3 måneder, 3-6 måneder, 6-9 måneder og 9-12 måneder).	Tasken blev udleveret ved det obligatoriske besøg 4 (jf. figur 1). Hver sundhedsplejerske bestemte selv, hvordan han/hun skulle forklare og vise brugen af materialerne under besøgene. Sundhedsplejersken skulle endvidere informere om videoerne, og hvor man kan finde dem (via et link, QR-kode eller hjemmeside).

Figur 3. Beskrivelse af de forskellige elementer i indsatsen (beskrivelsen af rammerne for indsatsen er oplyst i et dokument fra HTK).

Hvordan evalueres indsatsen?

For at vurdere, hvordan indsatsen virker på forældrenes kompetencer og deres oplevelse af indsatsen, tages der udgangspunkt i virkningsevaluering. Virkningsevaluering handler om, "hvorvidt en indsats af en bestemt type har virket, på hvilken måde og under hvilke betingelser" (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003, s. 53). Vi har undersøgt virkningsforholdet mellem indsatsen, som forældrene har været igennem, og deres kompetencer. Ved anvendelse af virkningsevaluering opstilles en programteori, der er forskerens "begrundede forestillinger om, hvordan og hvorfor en indsats kan tænkes at virke" (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003, s. 54).

Programteorien for dette studie var den antagelse, at Trille & Tumle-indsatsen ville medføre en styrkelse af forældrenes kompetencer til at fremme spædbørns motoriske udvikling (figur 4). Det blev også antaget, at indsatsen fremmer børnenes motoriske udvikling, da forældrene vil tumle med barnet, lægger barnet på ryggen mv.

Programteorien var styrende for dataindsamlingen og bidrog til at besvare det overordnede evalueringsspørgsmål i studiet: *Hvilken betydning har indsatsen haft på forældrenes kompetencer til at arbejde med spædbørns motoriske udvikling, og hvordan vurderer forældrene indsatsen?*



Figur 4. Programteorien.

Den teoretiske ramme

Før at undersøge om programteorien virker, er det vigtigt, at indsatsen er implementeret, så den rent faktisk svarer til det, som programteorien siger skal ske, for at den ønskede virkning indfinder sig (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003, s. 75). Inden for artiklens teoretiske ramme tager vi udgangspunkt i den integrerede implementeringsmodel af Winter and Nielsen (2008).

Den integrerede implementeringsmodel er baseret på den antagelse, at hvis ”markarbejderne” (i vores tilfælde sundhedsplejerskerne) og ”målgruppen” (i vores tilfælde forældrene) har evnerne og viljen og tildeles mulighederne (”kapaciteten”), så vil implementeringen af politikdesignet lykkes (i vores tilfælde ”indsatsen”). Resten af artiklen vil fokusere på ”målgruppen” (spædbørnsforældre).

Målgruppens adfærd, herunder spædbørnsforældrenes evner og interesse for at gøre det, der anbefales, har betydning for implementeringsresultaterne, da det er forældrene, som tager imod det implementerede initiativ. Det vil sige, at deres evner, vilje mv. antages at have betydning for, om den opstillede programteori virker (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003, s. 67). Derudover er forældrene også afgørende for selve implementeringsprocessen, da de indgår i et samspil med sundhedsplejerskerne om implementeringen heraf, og dette samspil kan påvirke implementeringsresultaterne (Winter og Nielsen, 2008, s. 21). Sundhedsplejerskernes betydning og deres oplevelse af indsatsen er analyseret i en anden artikel (Pedersen, Stougaard, & Ibsen, 2021).

Kompetencebegrebet

Analysen af, hvordan indsatsen påvirker forældrenes kompetencer i forhold til arbejdet med børns motoriske udvikling, tager udgangspunkt i Illeris’ (2012) forståelse af kompetencer: Illeris definerer kompetencer som en persons evne til eller færdighed i at udføre bestemte handlinger. Det vil sige ”at kunne noget” (Illeris, 2012) og at ”være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer” (Illeris, 2012, s. 35). Andre har dog en anden udlægning af kompetencebegrebet, men det uddybes ikke her (se fx Rasmussen (2018). Tilegnelsen af kompetencer har en indholdsmæssig del, altså at man lærer noget (som eksempelvis indsatsen i denne artikel). Ifølge Illeris afhænger tilegnelsen især af de involveredes engagement og interesse (Illeris, 2012). I denne artikel betragter vi kompetence som ”noget synligt og direkte målbart i en persons handlerepertoire: handlingerne er udført inden for afgrænsede områder – fysiske, sociale, sproglige (...)” (Jørgensen, 2001:187).

Ovenstående forståelse af kompetencebegrebet er udgangspunktet for den måde, hvorpå det i denne artikel undersøges, om indsatsen styrker forældrenes kompetencer til arbejdet med børns motoriske udvikling. I både spørgeskemaundersøgelser (såvel førmåling som eftermåling) og interviews er forældrene blevet spurgt om 1) deres konkrete ageren og handlinger med sigte på at stimulere børnenes motorik og 2) deres vurdering af egne færdigheder på området.

Metode

Da analysen har til hensigt at undersøge virkningen af indsatsen, har vi valgt at benytte forskellige typer af datakilder. Fordelen ved at bruge både kvalitative og kvantitative metoder er, at det giver mulighed for at stille evalueringsspørgsmål, der adresserer problemer, som det er vanskeligt at indfange ved hjælp af en enkelt metode (Frederiksen, 2020; Frederiksen, Gundelach, & Skovgaard, 2014). Resultaterne fra de forskellige metoder opfattes i denne artikel som analytiske supplementer til hinanden, der giver en uddybende forståelse af evalueringsspørgsmålet (Frederiksen, 2020).

Dataindsamling

I virkningsevaluering er der ikke på forhånd et bestemt metodevalg (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003). Valget af metode afhænger af, hvordan det bedst kan undersøges, om den indsats, som forældrene er blevet tilbudt, har resulteret i øgede kompetencer i forhold til spædbørns motoriske udvikling (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003). Det blev besluttet at give forældrene et spørgeskema, inden indsatsen blev påbegyndt, for at opnå viden om deres kompetencer i form af færdigheder og konkret ageren. Efter indsatsens ophør fik de igen et spørgeskema, hvor de svarede på spørgsmål om deres aktuelle færdigheder og ageren. Ved at stille de samme spørgsmål ved eftermålingen som ved førmålingen kan besvarelsene sammenlignes hos de forældre, der besvarede begge spørgeskemaer. Dermed kan man se, hvilke ændringer der er sket i forældrenes ageren mv.

Spørgeskemaerne blev udleveret af sundhedsplejerskerne til alle forældre med nyfødte børn i HTK. Første spørgeskema blev udleveret, da barnet var tre uger gammelt, og det sidste spørgeskema blev udleveret, da barnet var mellem 9 og 11 måneder. Det vil sige, at spørgeskemaindsamlingen er forløbet rullende. Spørgeskemaundersøgelsen forløb fra januar 2020 til maj 2022 (se figur 5). Da en relativ høj andel af borgerne i HTK har en anden etnisk oprindelse end dansk (33 procent til forskel fra 15 procent på landsplan, jf. Danmarks Statistik), blev spørgeskemaerne oversat til engelsk, urdu, arabisk og tyrkisk. Under besøgene spurgte sundhedsplejersken forældrene, hvilket sprog de foretrak at svare på. Sundhedsplejersken var til stede under besvarelsen af spørgeskemaerne, og det kan have haft indflydelse på forældrenes svar og påvirket validiteten heraf. På den anden side gav det også forældrene mulighed for at spørge sundhedsplejersken undervejs, hvis de havde brug for uddybning.

For at opnå en dybere og mere nuanceret forståelse af forældrenes oplevelse af indsatsen, blev der gennemført otte semistrukturerede interviews med forældre efter indsatsens ophør (Kvale & Brinkmann, 2015). Forældrene blev udvalgt fra hvert distrikt i kommunen, og sundhedsplejerskerne spurgte – ud fra et kriterieark – forældrene, om de havde lyst til at blive interviewet. Forældrene kunne sige nej til det. Kriteriearket var udformet således, at det blev tilstræbt at få en variation, hvad angår etnicitet, alder og uddannelse. Efter forældrenes ønske foregik interviewene telefonisk, da det gjorde det lettere at indpasse interviewet i deres hverdag. Interviewene blev gennemført fra marts til maj 2022 og varede 15-30 minutter. Interviewene blev optaget på en diktafon og efterfølgende transskriberet. Ved udvælgelsen af respondenter blev der tilstræbt en variation i sammensætningen af respondenterne. Da de primært var kvinder, som var på barsel, var syv af de otte gennemførte interviews med mødre.

TYPE AF DATAKILDER	DELTAGERE	LOKALISATION	HVORNÅR
Spørgeskema	Spørgeskema før og efter til forældrene med nyfødte børn (n=82).	Afleveret af sundhedsplejerske til spædbørnsforældre.	Førmåling begyndte januar 2020. Udlevering af eftermåling 9-11 mdr. efter førmålingen Rullende udlevering indtil maj 2022.
Interviews	De otte forældres karakteristika: Køn: 7 mødre og 1 far Alder: 25-36 år Etnicitet: dansk pakistaner, kurdisk (fra Tyrkiet), thai, ungarsk, dansk Uddannelse: fra ufaglærte til lang videregående uddannelse	Telefonisk interview	Marts-maj 2022
Dokument	Beskrivelsen af selve indsatsen i forhold til forældrene.	Fra HTK	

Figur 5. Overblik over datakilder til artiklen.

Dataanalyse

I henhold til programteorien antages det, at *indsatsen styrker forældrenes kompetencer i arbejdet med spædbørns motoriske udvikling*. Med udgangspunkt i programteorien og datamaterialet består analysen af følgende temaer:

1. Forældrenes kompetencer (færdigheder og ageren)
2. Styrkelse af fokus – med undertemaet ”materialernes betydning”
3. Forældrenes engagement
4. Tilliden til sundhedsplejerskerne.

Hvert tema analyseres, således at de tilsammen bidrager til besvarelsen af artiklens overordnede evalueringsspørgsmål: *Hvilken betydning har indsatsen haft på forældrenes kompetencer til at arbejde med spædbørns motoriske udvikling, og hvordan vurderer forældrene indsatsen?*

I resultatafsnittet er spørgeskemaresultaterne, hvor resultaterne fra før- og eftermålingen sammenlignes (se figur 5), afgrænset til besvarelsene fra de forældre, som har besvaret spørgsmålene i både førmålingen og eftermålingen, for at kunne

analysere, om der er sket ændringer i forældrenes ageren og i deres holdninger. I de analyser, der kun bygger på svar fra eftermålingen, indgår besvarelsene fra alle forældre. Derfor varierer respondenttallene fra analyse til analyse.

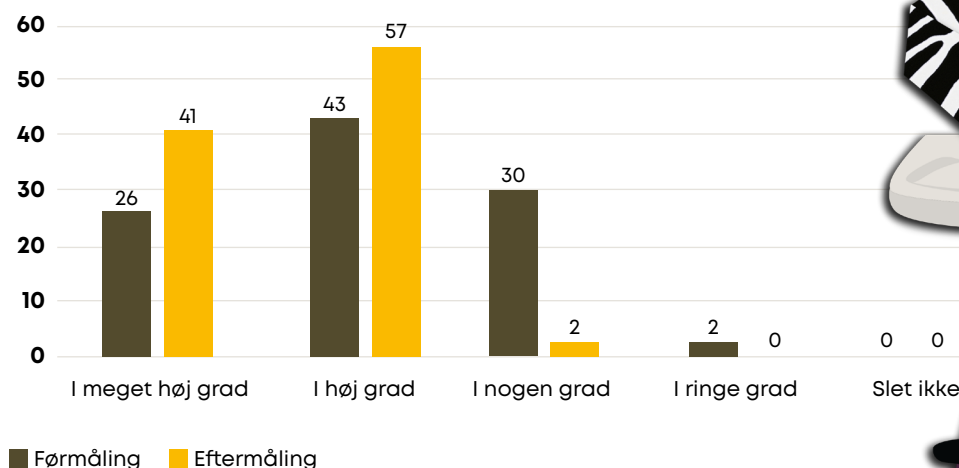
I analysefremstillingen supplerer resultaterne fra de forskellige metoder hinanden for dermed at styrke evalueringens validitet (Frederiksen, 2020).

RESULTATER

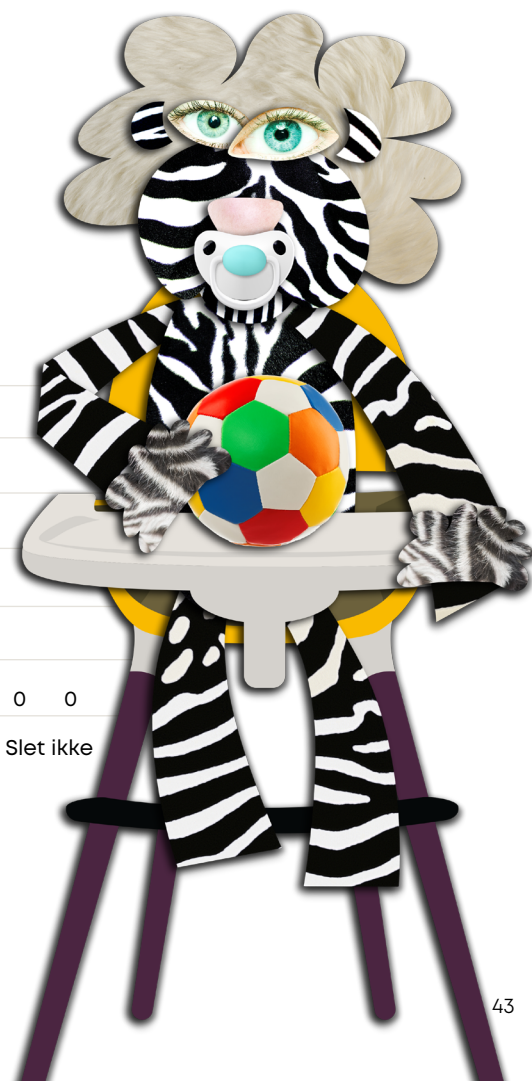
1. Forældrenes kompetencer (færdigheder og ageren)

Antagelsen om, at indsatsen styrker forældrenes kompetencer, bestyrkes af, at næsten alle forældre synes, at de efter indsatsen i høj grad eller meget høj grad har færdighederne til at understøtte deres barns motoriske udvikling, mens det ved førmålingen kun var to ud af tre, som svarede det samme (figur 6).

Færdigheder



Figur 6. (n=46). I hvilken grad synes du, at du har færdighederne til at understøtte dit barns motoriske udvikling? (Angivelser er i procent).



I interviewene med forældrene siger de ligeledes, at de synes, at indsatsen har haft betydning for deres ageren:

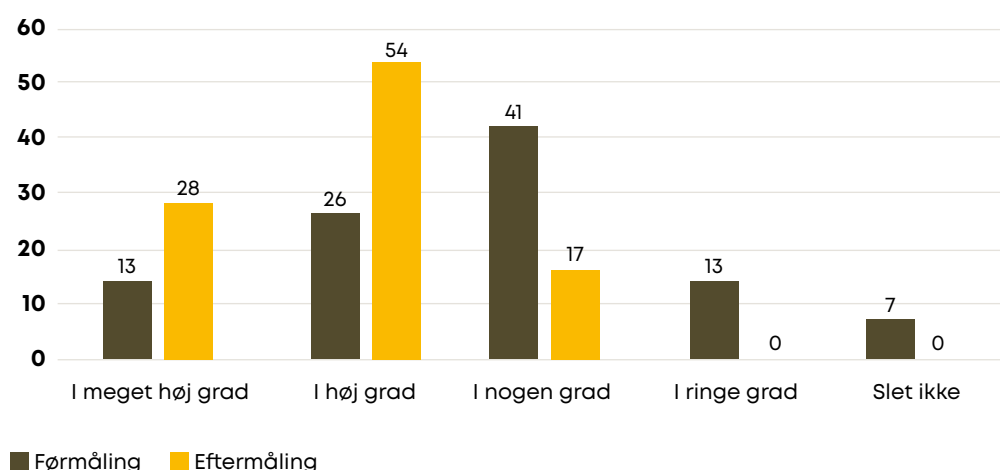
”Så det [indsatsen] blev en del af vores hverdag på forskellige måder. Men hun [sundhedsplejersken] fortalte om det her, og så fik vi den her pose, og vi bruger det stadig i dag. Det er meget dejligt”.

(mor, interview 7)

Svarene fra spørgeskemaundersøgelsen viser også, at forældrene i højere grad – efter indsatsen – har indarbejdet en rytme, hvor de udfører aktiviteter og bevægelser med barnet. Det bør dog bemærkes, at det ikke er muligt at sammenligne med de konkrete øvelser, som forældrene udfører med barnet inden indsatsen (førmåling), med aktiviteter og bevægelser efter indsatsen (eftermåling), fordi barnet udvikler sig. Figur 2 viser imidlertid, at forældrene i eftermålingen i meget højere grad eller i høj grad har indarbejdet en rytme for, hvor og hvornår de udfører motoriske aktiviteter og bevægelser med deres barn i sammenligning med førmålingen (43 procentpoint forskel).

At forældrene har taget indsatsen til sig og handler derefter er lig med definitionen på kompetence (jf. Illeris, 2012): De har opnået kompetencer, eftersom de handler i praksis.

Rytme for motoriske øvelser / bevægelse



Figur 7. (n=46). I hvilken grad synes du, at I har indarbejdet en rytme, hvor du udfører bevægelser/motoriske øvelser/lege med dit barn? (Ved førmålingen stod der fx krydsbevægelser med barnets arme og ben, bøjer og strækker barnets arme og ben, og lignende) (Angivelser er i procent).

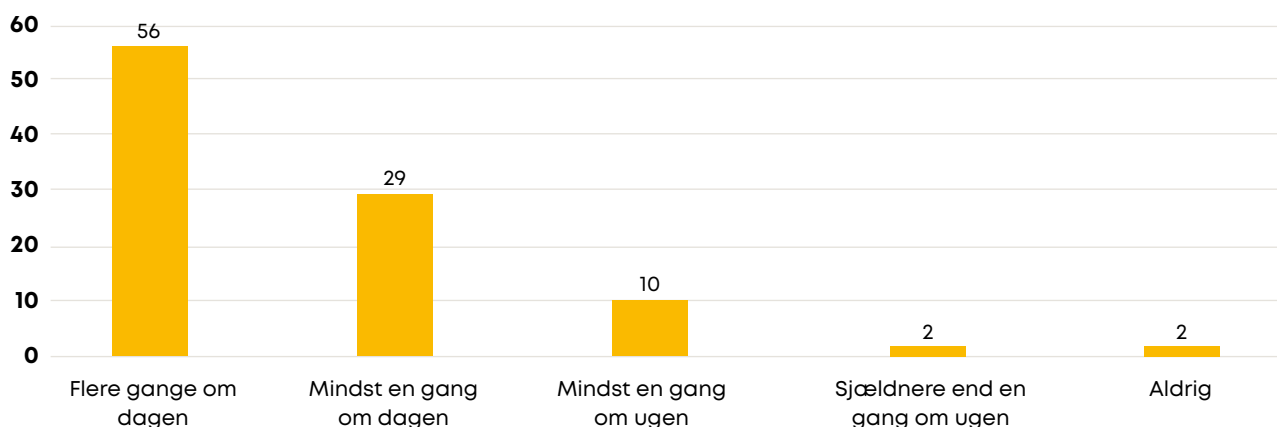
Indarbejdelsen verificeres i interviewene, blandt andet i dette citat:

”Jeg har i hvert fald prøvet at få det indarbejdet efter bedste evne, og det har også givet pote, fordi så bliver de hurtigt gode, føler jeg”.

(mor, interview 6)

Hvad angår hyppigheden for de motoriske aktiviteter og bevægelser svarer sammenlagt 85 procent, at de tumler med barnet mindst en gang om dagen, når barnet er mellem 9 og 11 måneder, hvoraf 56 procent gør det flere gange dagligt.

Tumler med sit barn



Figur 8. (n=82). Eftermåling: Hvor ofte tumler du med dit barn? (fx vender barnet nedad, laver en kolbøtte med barnet mv.) (Angivelser er i procent).

Såvel den kvantitative som den kvalitative analyse bestyrker således antagelsen om, at indsatsen kan understøtte og være med til at styrke forældrenes kompetencer til arbejdet med spædbørns motoriske udvikling.

2. Styrkelse af fokus

Det antages, at den tidlige indsats styrker forældrenes fokus, ved at sundhedsplejerskerne udleverer materialer og italesætter (endnu mere end tidligere) vigtigheden af motorisk udvikling. Ved at have fokus på dette i den tidlige kontakt med forældrene øges forældrenes opmærksomhed på

vigtigheden af at stimulere barnets motorik fra en tidlig alder:

Da X [sundhedsplejersken] spurgte om de tidlige motoriske ting, ”Gud, er det allerede?”, men det gjorde nok, på en god måde i virkeligheden, at jeg lige fik tænkt over det (...) Bare at få snakket om det og gjort det til nogle gode vaner, som man hele tiden lidt har i baghovedet. ”Nåh ja, jeg kunne også lige prøve at lægge hende på en anden måde i stedet for at ligge på ryggen.” Det tror jeg faktisk gjorde noget for mig (mor, interview 6).

Følgende citat afspejler ligeledes, at det er vigtigt at lave indsatsen tidligt:

”Jeg synes, at det er en fantastisk indsats, fordi vi har også fået noget ud af det. Det er ikke bare sådan, at vi har styr på det hele. Det havde vi ikke. Jeg synes, det var dejligt at få det fra starten.”

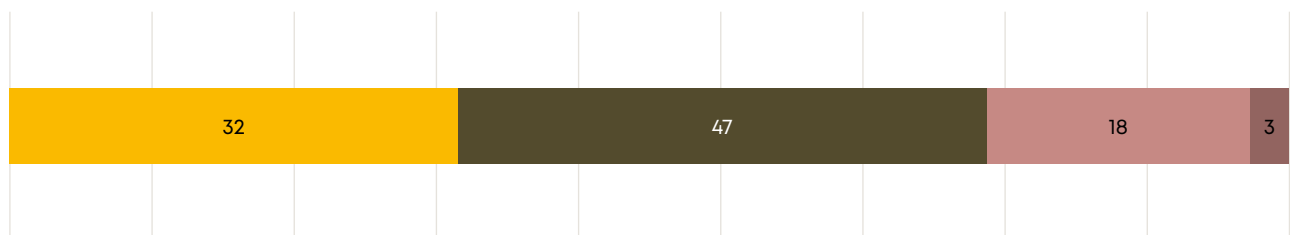
(mor, interview 7)

Materialernes betydning

Interviewene viser, at de udleverede materialer og italesættelsen heraf i besøgene fører til en større nysgerrighed og opmærksomhed på vigtigheden af at stimulere barnets motorik i en tidlig alder:

Og det her med at få noget helt konkret – fysisk, så bliver man hele tiden mindet om, at nå ja, de her ting kunne vi lave (...) Bare det med, at der er noget, der bliver leveret til familierne, som er en superfin måde at få fokus på det og gang i noget motorik (...) Tasken var jo nok til, at der var fokus på det (mor, interview 6).

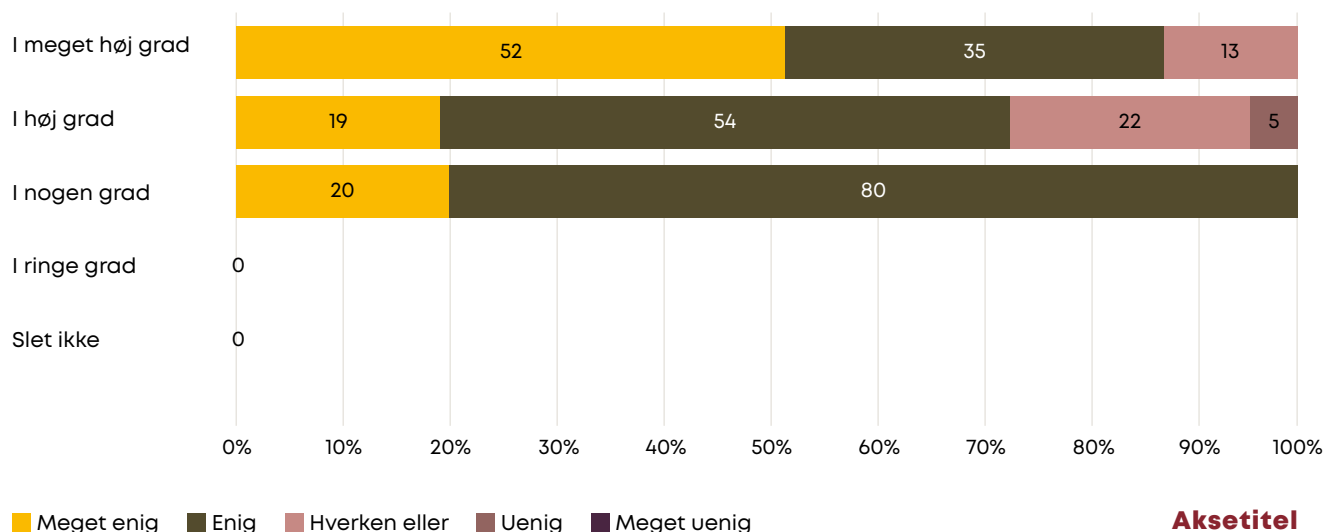
Spørgeskemabesvareelserne viser ligeledes, at forældrene generelt synes, at materialerne er værdifulde og brugbare til stimulering af barnets motorik. 79 procent er således meget enige eller enige i, at tasken med materialerne har været en hjælp til at stimulere deres barns motorik (figur 4).



Figur 9. (n=74). Eftermåling: Hvor enig eller uenig er du i, at tasken har været en hjælp til at stimulere dit barns motorik? (Angivelser er i procent).



Analysen af spørgeskemabesvareelserne viser ydermere, at de forældre, der i meget høj grad synes, at de har færdighederne til at understøtte barnets motoriske udvikling, i højere grad end de øvrige forældre er enige i, at tasken med materialerne er brugbar til stimulering af barnets motorik. Det synliggør vigtigheden af at have specifikke færdigheder som forudsætning for at anvende taskens materialer til stimulering af barnets motorik (figur 10).

Færdigheder Taskens hjælp til stimulering af motorik

Figur 10. (n=73). Eftermåling. Hvor enig eller uenig er du i, at tasken har været en hjælp til at stimulere dit barns motorik, opdelt efter svarene på følgende spørgsmål: I hvilken grad synes du, at du har færdighederne til at understøtte dit barns motoriske udvikling? (Angivelser er i procent).

Forældrene har også været glade for videoerne, især når de har været i tvivl om, hvordan de eksempelvis skulle holde eller agere overfor barnet:

”Ja, jeg har faktisk været inde og kigge på det hele. Jeg har været inde på hjemmesiden og så alle de her videoer. Fordi der var nogle af tingene, jeg ikke rigtigt vidste, hvad jeg skulle med (...) Men detaljeret gik jeg ind på videoerne (...) og så kiggede jeg, hvordan man skulle trille med (...) Det var meget rart lige at få det med.”

(mor, interview 1)

3. Forældrenes engagement

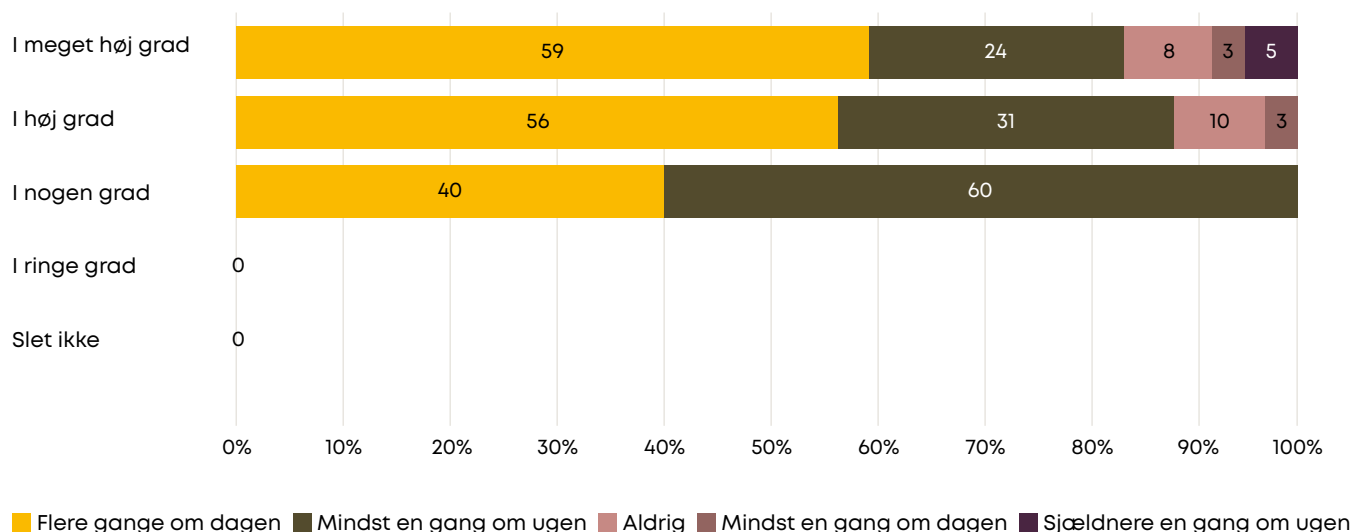
Graden af forældrenes engagement i og interesse for barnets motoriske udvikling antages at have en betydning for styrkelsen af forældrenes kompetencer. Generelt viser interviewene, at forældrene lytter til sundhedsplejerskerne og agerer herefter, hvilket dette citat er et eksempel på:

Jeg synes, det er en god ide. Fordi så kan hun hjælpe mig og fortælle mig lidt om, hvordan barnet udvikler sig (...) Jeg kan godt lide at have besøg, fordi så kan hun hjælpe, når man ikke ved, hvad man skal gøre videre med barnet (...). For eksempel at ligge på maven. Det meste af tiden lagde jeg hende på ryggen. Så sagde hun, at jeg skulle lægge hende på maven hele tiden, så hendes nakke bliver stærk og sådan noget (mor, interview 4).

Spørgeskemabesvarelserne viser da også, at forældre, som i meget høj grad har færdighederne til at stimulere barnets motorik, oftere tumler med barnet flere gange om dagen end forældre, som selv vurderer, at de i mindre grad har færdighederne til at stimulere deres barns motoriske udvikling (figur 11). Dette indikerer, at det er vigtigt, at forældrene har færdighederne og kompetencerne som forudsætning for at agere og handle (jf. Illeris, 2012).



Færdigheder Hvor ofte man tumler med barnet



Figur 11. (n=81). Eftermåling ved begge spørgsmål. Hvor ofte tumler du med dit barn? (Eksempelvis vender barnet nedad, laver en kolbøtte med barnet mv.). Opdelt efter forældrenes vurdering af deres færdigheder: I hvilken grad synes du, at du har færdighederne til at understøtte dit barn? (Angivelser i procent).

Interviewene viser, at forældrene er interesserede i at stimulere og skabe gode rammer for barnets motoriske udvikling:

”Jeg går meget op i det [barnets motoriske udvikling], faktisk”.

(mor, interview 1)

”Vi har fra starten sagt, at vi gerne ville have, at hun var så meget på maven som muligt, så hun kunne blive så god som muligt”.

(far, interview 2)

Interessen for det område, som en indsats tager sigte på at fremme, har som nævnt stor betydning for, hvor godt indsatsen implementeres og lykkes (Winter og Nielsen, 2008). Det skal også nævnes, at forældrene oplever, at børnene synes, at aktiviteterne og materialerne, som forældrene har fået

fra sundhedsplejerskerne, er sjove. Det kan være med til at fremme forældrenes engagement og interesse:

Det er jo fedt at lege med sådan en, der bare bliver glad (...) Så det med at se ”nu kom der lige et smil der, nu begyndte han at grine af det her,” det kan man jo godt lide, og så gør man det jo mere. Fordi noget af det bedste i hele verden, det er jo at få et smil fra de unger dér (mor, interview 1).

4. Tilliden til sundhedsplejersken

Ifølge Winter og Nielsen (2008) og Dahler-Larsen (2003) er det en forudsætning for en god implementering af en indsats og for opnåelsen af de ønskede effekter – herunder at forældrene får styrket deres kompetencer, at indsatsen sker i et samspil med dem, som indsatsen tager sigte på. En forudsætning er, at forældrene og sundhedsplejerskerne har tillid til hinanden. I en anden artikel om sundhedsplejerskernes rolle i implementeringen bliver deres forhold til forældrene belyst (Pedersen et al., 2021). Her er det derfor alene forældrenes tillid til sundhedsplejerskerne, som analyseres. Såvel interviewene som besvarelserne af spørgeskemaerne bekræfter, at forældrene har

tillid til sundhedsplejerskerne. Interviewene viser, at forældrene har en høj grad af tillid til sundhedsplejerskernes faglighed og er lydhøre overfor, hvad de fortæller:

Vi har snakket meget om, at det er så fedt, at vi følte, at hun [sundhedsplejersken] havde styr på tingene (...) Det var meget rart at få et fagligt input. Jeg kommer fra en anden kultur, vi gør tingene lidt anderledes, så det var fedt for mig. Meget rar person (mor, interview 7)

Tidligere undersøgelser viser også, at forældre har tillid til sundhedsplejerskerne og accepterer, hvad de fortæller (Petersen & Ladefoged, 2015), hvilket dette citat fra interviewene er et eksempel på:

Nu ved jeg, X [sundhedsplejersken] har styr på, hvad hun taler om. Så spørger jeg hende om forslag til løsninger (...) Jeg ved ikke, hvordan hun gør, men det føles, som om hun aldrig er forjaget. Specielt i den første tid, når amning ikke helt kører, så er det jo superrart at få noget rådgivning ind, som kan hjælpe (mor, interview 5)

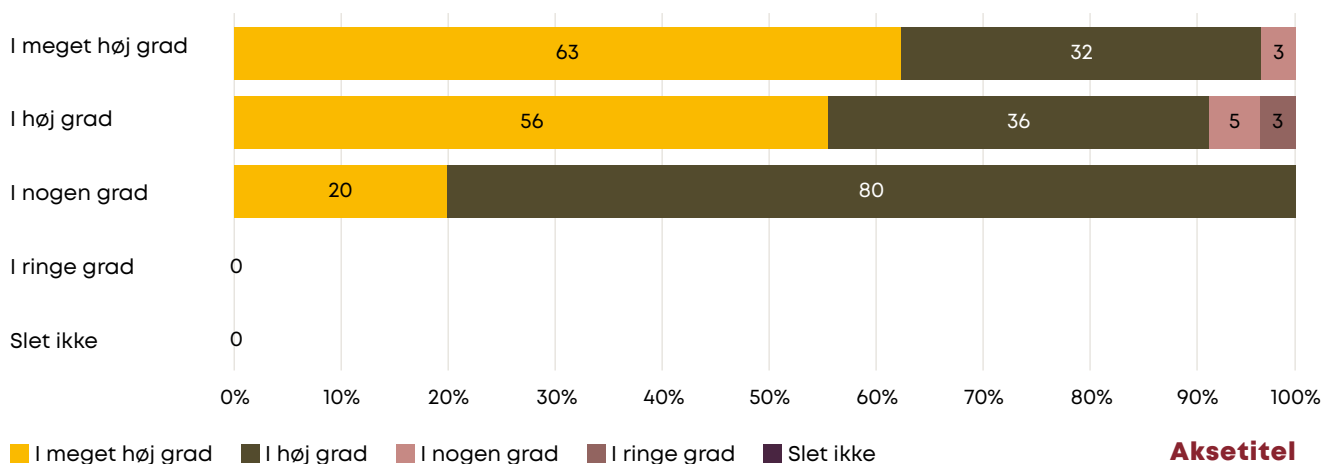
Denne tillid og tiltro, som forældrene har til sundhedsplejerskerne, bidrager til, at forældrene i praksis agerer i overensstemmelse med det, som sundhedsplejerskerne har fortalt. Forældrene foretager således et kompetenceløft (Illeris, 2012).

Derudover viser analysen af spørgeskemabesvarelserne, at de forældre, der i høj grad føler, at de er blevet informeret af sundhedsplejersken om motorisk stimulering af deres barn, i højere grad synes, at de har færdighederne til at understøtte barnets motoriske udvikling end forældre, som er mindre grad synes, at de er blevet informeret (figur 12).

Det er interessant, at informationen påvirker deres færdigheder; det tyder på, at sundhedsplejerskens virke er en hjælp for forældrene. Det er dog svært at afgøre, om sammenhængen er på den nævnte måde, eller om det snarere er færdighederne på et område, der gør, at man viser interesse og søger information. Generelt synes forældrene, at de som minimum i nogen grad er blevet informeret af sundhedsplejersken om stimulering af børns motorik. Det afspejles også i interviewene, hvor forældrene nuancerer denne tilfredshed med sundhedsplejerskernes information:

Man kan jo altid være usikker om et eller andet. Det synes jeg er rigtig godt, at man får en sundhedsplejerske på besøg (...) Jeg synes, det har været positivt, det har været dejligt. Det er en fornøjelse hver gang (...) Så får man en tryghed, om alt er, som det skal være og så videre i forhold til ens barn. At man får nogle professionelle øjne på barnet, hvis man kan sige det på den måde (mor, interview 3).

Færdigheder Information fra sundhedsplejerske



Figur 12. (n=78). I hvilken grad føler du, at du er blevet informeret om motorisk stimulering af sundhedsplejersken? Opdelt efter svaret på spørgsmålet (ved eftermåling): I hvilken grad synes du, at du har færdighederne til at understøtte dit barns motoriske udvikling? (Angivelser i er i procent).

Konklusion og perspektivering

Artiklens overordnede evalueringsspørgsmål (*Hvilken betydning har indsatsen haft for forældrenes kompetencer til at arbejde med spædbørns motoriske udvikling, og hvordan vurderer forældrene indsatsen?*) kan, jf. analysegangen og det teoretiske perspektiv på analysefortolkningen, nu besvares.

Analysen indikerer, at indsatsen styrker forældrenes kompetencer til arbejdet med børns motoriske udvikling; at forældrene vurderer, at indsatsen er værdifuld; og at det især er de udleverede materialer og italesættelsen heraf, som forældrene værdsætter. Materialerne er med til at styrke deres fokus på vigtigheden af at tænke på motorisk stimulering tidligt i børnenes liv.

Analysen viser ligeledes, at forældrene har oparbejdet deres færdigheder på området, og jo bedre de vurderer deres færdigheder, jo større er sandsynligheden også for, at de oftere tumler med barnet og bruger materialerne i den udleverede taske. Det er vigtigt, at forældrene oparbejder deres færdigheder, fordi det får positiv betydning for deres handlen i praksis.

Overordnet vurderer forældrene, at de er blevet godt informeret om børns motoriske udvikling af sundhedsplejerskerne. Der er dog en sammenhæng mellem forældrenes oplevelse af, i hvor høj grad de synes, at de er blevet informeret herom, og forældrenes færdigheder. Det illustrerer vigtigheden af, at forældrene bliver godt informeret af sundhedsplejersken – i forhold til deres selv-vurderede færdigheder på området. Endelig viser analysen, at forældrene har tillid til sundhedsplejerskerne, hvilket dels er en vigtig forudsætning for samspillet, dels for at forældrene

tager sundhedsplejerskernes anbefalinger til sig og agerer herefter.

Generelt bør man være varsom med at generalisere resultater af denne art, da datamaterialet i spørgeskemainsamlingen er relativt lille, og de forældre, som har deltaget i interviewene, kan være dem, som finder indsatsen mest betydningsfuld. Derudover skal man være opmærksom på, at ændringer i forældrenes kompetencer og ageren kan skyldes, at barnet i undersøgelsesperioden (fra spædbarnet er 0 til 9-11 måneder) har gennemgået en stor motorisk udvikling. Det kan tænkes at påvirke forældrenes ageren og oplevelse af at være kompetente på området.

Datamaterialet i denne artikel består dog af besvarelser fra spørgeskemaer, hvor der er indsamlet viden om forældrenes selvoplevede færdigheder mv. både før og efter indsatsens gennemførelse – samt mundtlige udsagn fra otte forældre. Da disse forskellige metoder bekræfter de overordnede resultater, har vi tiltro til, at resultaterne er valide.

Forfatterne vil gerne takke sundhedsplejerskerne i Høje-Taastrup Kommune. Vi vil takke projektlederen for 'Trille&Tumle – børn i bevægelse' Sofie Aabo og sundhedsplejerske Sultan Özdemir for at sikre information og koordinering. Forfatterne ønsker at anerkende bidraget fra vores kollega Lise Hestbæk. Artiklen er en del af et Ph.d.-projekt, der finansieret af Helsefonden, Høje-Taastrup Kommune og Syddansk Universitet.



Litteratur

- Barnett, L. M. M. P. H., van Beurden, E. P. D., Morgan, P. J. P. D., Brooks, L. O. P. D., & Beard, J. R. P. D. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of adolescent health*, 44(3), 252-259. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.004
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Suwalsky, J. T. D. (2013). Physically Developed and Exploratory Young Infants Contribute to Their Own Long-Term Academic Achievement. *Psychological science*, 24(10), 1906-1917. doi:10.1177/0956797613479974
- Brixval, C. S., Svendsen, M., & Holstein, B. E. (2011). Årsrapport for børn indskolet i 2009/10 og 2010/11 fra Databasen Børns Sundhed: Motoriske vanskeligheder. Syddansk Universitet. Statens Institut for Folkesundhed.
- Dahler-Larsen, P., & Krogstrup, H. K. (2003). Nye veje i evaluering: håndbog i tre evalueringsmodeller. Århus: Systime.
- Dudek-Shriber, L., & Zelazny, S. (2007). The effects of prone positioning on the quality and acquisition of developmental milestones in four-month-old infants. *Pediatric physical therapy*, 19(1), 48-55. doi:10.1097/01.ppt.00000234963.72945.b1
- Ejlertsson, G., & Jansson, A. K. (1987). The district nurse and the district physician in health care teams. An analysis of the content of primary health care. *Scand J Prim Health Care*, 5(2), 73-78. doi:10.3109/02813438709013980
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann & L. Taangaard (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog*. s. 257-276.
- Frederiksen, M., Gundelach, P., & Skovgaard, R. N. (2014). *Mixed methods-forskning: principper og praksis (Vol. 4)*. København: Hans Reitzel.
- Gross, R. S., Mendelsohn, A. L., Yin, H. S., Tomopoulos, S., Gross, M. B., Scheinmann, R., & Messito, M. J. (2017). Randomized controlled trial of an early child obesity prevention intervention: Impacts on infant tummy time. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 25(5), 920-927. doi:10.1002/oby.21779
- Høje-Taastrup-Kommune. Trille & Tumble - børn i bevægelse. Retrieved from <https://www.htk.dk/Foreningsservice/Projekter-og-indsatser/Trille-Tumble#FormaalIndsatser> Lokaliseret: 28-12-2021
- Johansen, A., Holstein, BE & Databasen Børns Sundhed 2015. (2015). Kommuneraapport: Allergi hos indskolingsbørn: Temarapport og årsrapport, Børn indskolingsundersøgt i skoleåret 2014/2015. Hentet fra http://www.si-folkesundhed.dk/upload/kommunerapporter_allergi.pdf
- Jørgensen, P.S. (2001). Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), 181-208.
- Kavousipor, S., Rassafiani, M., Gabbard, C., Pourahmad, S., Hosseini, S. A., Soleimani, F., & Ebadi, A. (2021). Influence of the home affordances on motor skills in 3- to 18-month-old Iranian children. *Early child development and care*, 191(16), 2626-2633. doi:10.1080/03004430.2020.1727463
- Kuo, Y.-L., Liao, H.-F., Chen, P.-C., Hsieh, W.-S., & Hwang, A.-W. (2008). The Influence of Wakeful Prone Positioning on Motor Development During the Early Life. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 29(5), 367-376. doi:10.1097/DBP.0b013e3181856d54
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk (3. udgave ed.)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lobo, M. A., & Galloway, J. C. (2012). Enhanced Handling and Positioning in Early Infancy Advances Development Throughout the First Year. *Child development*, 83(4), 1290-1302. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01772.x
- Mahoney, G., Robinson, C., & Perales, F. (2004). Early Motor Intervention: The Need for New Treatment Paradigms. *Infants and young children*, 17(4), 291-300. doi:10.1097/00001163-200410000-00003
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Broyles, S. L., Zive, M. M., Nader, P. R., Berry, C. C., & Brennan, J. J. (2002). Childhood Movement Skills: Predictors of Physical Activity in Anglo American and Mexican American Adolescents? *Research quarterly for exercise and sport*, 73(3), 238-244. doi:10.1080/02701367.2002.10609017
- Pant, S. W., & Pedersen, T. P. (2018). Sundhedsprofil for børn født i 2016 fra Databasen Børns Sundhed. Hentet fra Databasen Børns Sundhed og Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Pant, S. W., & Pagh Pedersen, T. (2018). Sundhedsprofil for børn født i 2016 fra Databasen Børns Sundhed. Syddansk Universitet. Statens Institut for Folkesundhed.
- Pedersen, M. R. L., & Hansen, A. F. (2022). Interventions by Caregivers to Promote Motor Development in Young Children, the Caregivers' Attitudes and Benefits Hereof: A Scoping Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(18), 11543. Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/18/11543>
- Pedersen, M. R. L., Stougaard, M. S., & Ibsen, B. (2021). Transferring Knowledge on Motor Development to Socially Vulnerable Parents of Infants: The Practice of Health Visitors. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12425. doi:10.3390/ijerph182312425
- Pedersen, T. P., Pant S., W. & Ammitzbøll J. (2019). Sundhedsplejerskers bemærkninger til motorisk udvikling i det første leveår. Temarapport. Børn født i 2017. København. Databasen Børns Sundhed og Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Petersen, K. E., & Ladefoged, L. (20015). Sundhedsplejens indsats og betydning i arbejdet med små udsatte børn og familier. Aarhus Universitet. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- Rasmussen, P. (2018). Dannelse, kompetence og evaluering. *Ceptra-sriben*(24). doi:10.17896/UCN.cepra.n24.290
- Ridgway, C. L., Ong, K. K., Tammelin, T. H., Sharp, S., Ekelund, U., & Jarvelin, M.-R. (2009). Infant motor development predicts sports participation at age 14 years: northern Finland birth cohort of 1966. *PLOS ONE*, 4(8), e6837-e6837. doi:10.1371/journal.pone.0006837
- Riethmuller, A. M., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: A systematic review. *Pediatrics*, 124(4), e782-e792. doi:10.1542/peds.2009-0333
- Smith, L., van Jaarsveld, C. H. M., Llewellyn, C. H., Fildes, A., López Sánchez, G. F., Wardle, J., & Fisher, A. (2017). Genetic and Environmental Influences on Developmental Milestones and Movement: Results From the Gemini Cohort Study. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(4), 401-407. doi:10.1080/02701367.2017.1373268
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S., Lefevre, J., . . . Lenoir, M. (2011). Relationship between sports participation and the level of motor coordination in childhood: A longitudinal approach. *Journal of science and medicine in sport*, 15(3), 220-225. doi:10.1016/j.jsams.2011.09.006
- Veldman, S. L. C., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Efficacy of gross motor skill interventions in young children: an updated systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 2(1), e000067. doi:10.1136/bmjsem-2015-000067
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2009). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319-327. doi:10.1007/s10643-009-0350-z
- Winter, S. C., & Nielsen, V. (2008). Implementering af politik. Århus: Academica.
- Zachry, A. H., & Kitzmann, K. M. (2011). Caregiver Awareness of Prone Play Recommendations. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 101-105. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/caregiver-awareness-prone-play-recommendations/docview/835030491/se-2?accountid=14211>

The process of implementing an internal formative evaluation

Denne artikel handler om implementering af et formativt evalueringsprogram på erhvervsskoler i forbindelse med et kvalitetsudviklingsinitiativ. I artiklen analyserer vi samarbejdet mellem forskere og skoleledere i implementeringsprocessen. Vi undersøger, hvilke faktorer der er vigtige, når eksterne parter vil implementere et evalueringsprogram på skoler. Vi finder fire faktorer: etablering af en fælles forståelse, tydelig kommunikation, skabelse af incitament og redskaber til refleksion, som alle bidrager til en succesfuld implementering af evalueringsaktiviteter på skolerne. Artiklens pointe er, at implementering af evaluering som en del af en skoleudvikling er en omfattende og krævende proces; men at det styrker kvalitetsudviklingen, når skoleledelserne reflekterer, evaluerer og lærer af deres erfaringer.

Nøgleord: erhvervsuddannelse, skoleledelse, formativ evaluering, skole-/ universitetssamarbejde, kompetenceudvikling.

Introduction

It is common practice to combine school improvement with the use of internal evaluation (Arney, 2017; Fullan, 2006; Hopkins et al., 2014). In this article, we study the factors important for implementing an internal evaluation programme in schools conducting development work.

Based on experiences from our work with implementing a large-scale evaluation programme at eight vocational schools, this article presents an analysis of the factors important, when external partners are to implement an evaluation programme at schools. During the process, our

research team supported school leaders in learning how to conduct a systematic evaluation of the new practice introduced at their schools.

We analyse the process of introducing and applying an internal evaluation programme. We present four factors important when external partners are to implement such programme: 1) *building a common understanding*, 2) *clear communication*, 3) *creating an incentive to evaluate*, and 4) *tools for reflection*. During the analysis, we demonstrate the demanding nature of implementing an evaluation programme that ultimately has a significant impact on school development.

Background

In 2019, the Velux Foundations launched a seven-year programme to improve the quality of the vocational and training systems in four Eastern European countries: the Czech Republic, Hungary, Poland, and Slovakia.

As a part of the programme, development projects have been initiated at eight vocational schools – two in each country. Each of the schools has received funding of between 0.5 and 1.5 million euros. The aim is to improve the quality of vocational education at these schools. We – a research group from Aarhus University – have worked with the school leaders at each school to support the projects' development at the local level and to implement a programme for evaluating the development process at each school. As a part of this implementation, we trained the school leaders to evaluate progress when implementing new activities.



One key to understanding the collaboration between the school leaders and us in this project is the establishment of a collaboration between researchers and practitioners. It was one of several requirements stipulated by the Velux Foundations in the schools' grant letters. This collaboration was a mandatory part of the schools' participation in the broader quality development programme.

Collaboration between school leaders and researchers

Leadership is pivotal for organizational change and the development of new school structures (Schein, 2010; Gillon, 2018). School leaders must be committed to clear goals and strategies (Jabri, 2017). It is important that they are willing and able to implement change initiatives. Often, such initiatives are conducted in collaboration between school practitioners and researchers. Therefore, the collaboration between school leaders and researchers is an important starting point for these kinds of school improvement initiatives.

Several studies have analysed the collaboration between school leaders and researchers. A study by Karagiorgi et al. (2018) showed how school leaders were able to transform the experiences they gained from a research project into modified and improved educational practices. With support from researchers and through systematic reflection in diaries, the school leaders were able to improve their own practices and the school's educational outcomes. Other studies have analysed the conditions of collaboration between researchers and practitioners, highlighting motivation, trust, mutual respect, and resources (particularly time spent) as important conditions for successful collaboration (James and Augustin, 2018, p. 333). In addition, the practitioners' ability to reflect has been shown to be an important factor (McIntosh, 2010).

A study on the facilitation of evidence-informed teacher practices underlines how stakeholders' different expectations must be negotiated, and how practitioners must be involved in the process of translating research-based knowledge into guidelines for practice (Flynn, 2018). Another study explores the development of a relationship between researchers and school leaders, referred to

as a school/university alliance. As part of this alliance, the researchers asked school practitioners to reflect on and write down their thoughts and feelings about being part of a research project, using these reflections to strengthen the alliance (Solvason et al., 2018).

A study by Barnett et al. (2010) has explored the processes of building such partnerships, emphasizing that building trust is a slow and demanding process, but highly worthwhile as it can ensure a solid foundation for successful interventions and valid research. A research project centred on leadership training demonstrated that such training made educational leaders more efficient. However, a lack of support from participating researchers in the form of "critical companionship" reduced the effect (Manley and Titchen, 2017).

Collaboration between researchers and school leaders has thus been shown to be a vital element of efforts to improve schools. However, previous studies have indicated the need to address potential obstacles such as different goals, a lack of professional respect, and a lack of support if such collaborations are to be successful.

The evaluation perspective

In this project, we qualified the processes of eight school improvement projects by introducing an evaluation model inspired by a theory-based approach to implementing and evaluating new practices at schools (Chen, 2013). The approach focuses on the mechanisms linking objectives and outcomes (Patton, 2011; 2012; Stufflebeam and Coryn, 2014). According to the approach, qualified development of practice is based on ongoing evaluation of the initiated activities. Such evaluation requires the definition of specific goals and procedures for collecting data that can be used to assess whether improvements have been successfully realized. Accordingly, one of the core elements of our collaboration with the school leaders was to support them in learning how to conduct a systematic evaluation of the new practice introduced at their schools. The foundation for this work was the development of an evaluation plan.

As part of this process, we introduced what we term the *reflection circle*.

This circular model, inspired by Schön (2016) and Kolb (2015), includes four aspects of change processes: planning, acting, observing, and reflecting. In the model, development is a continuous process of reflection that starts with the identification of goals and implementation of new activities, resulting in new and improved practices through reflection on new experiences.

To support the school leaders in learning how to conduct a systematic evaluation, we adapted and simplified the model to fit their projects. In drawing up their evaluation plans, we asked them to describe each of the four aspects of the model.



Figure 1. *The circle of quality improvement.*

Consequently, the school leaders started the process of developing the evaluation plans by clarifying the goals for the improvement projects at the schools. What did the school leaders mean when they talked about improving quality at their schools? What did they want to achieve? Here, it is important to note that the understanding of quality, the goals, and the content of the projects are decided solely by the schools. Our role was to make sure that the school leaders were clear about their understanding. The next step was to

realize these goals by planning relevant activities. Consequently, the leaders were asked to reflect on why and how the planned activities were expected to improve quality. The school leaders were then asked to plan a formative evaluation of the activities. Which activities proved successful, and which did not? How could activities be improved to be more successful? Finally, the school leaders were encouraged to implement these new and improved activities at the schools. The key element in this circular process is continuous reflection on experiences.

Our contribution to the improvement processes at each school was to implement the model in practice, as outlined in the following.

Drawing up and implementing the evaluation programme

As the first step in our collaboration with the school leaders, we asked them to reflect on the evaluation plan, posing the following questions:

- What do you regard as high quality education?
- Which activities will lead to the desired high-quality education?
- How will you assess improvements in the quality of education?
- What data will the institution collect for this purpose?

The school leaders developed the first draft of their evaluation plan based on their original project application and these four questions. In our collaboration, the school leaders were made aware of the necessity of thoroughly describing the goals of the projects at their schools. Even though the overall goals were stated in the project applications, these had to be elaborated and specified more precisely to allow assessment and evaluation.

We provided feedback on these first drafts, considering the different understandings of quality and local school contexts.



The plans were revised and refined during this process to reflect the school leaders' understanding of the overall improvement process and the need to implement the experiences gained within the local context.

In the next step, we introduced the concept of continuous evaluation. We developed a data collection tool – that we named *reflection papers* – which the schools were asked to use to continuously evaluate their activities. Every second month, the school management teams answered the following questions in these reflection papers: *what has been done; what have we learned; and how do we know whether it was successful?* We chose the bimonthly schedule to ensure continuous reflection on how the projects were progressing. The tool was primarily used to provide a short description of what school leaders had learned from the process of implementing the various activities to improve educational quality. We asked the school leaders to give examples of improvements and to reflect on their experiences. In some cases, the use of reflection papers was solely a management activity. In other cases, the project team or other members of school staff were involved in reflecting on and answering the questions.

The third step involved two evaluation meetings. At these meetings, the school leaders presented the progress of their projects. Their presentations were based on an extended reflection paper, in which we had posed questions to help them elaborate on their responses to previous reflection papers. The first meeting focused on what the projects had already achieved and what still needed to be improved, while the second meeting focused on developing the schools' change capacity based on the results of their evaluations.

To sum up, the collaboration with the school leaders was a highly structured and planned process based on continuous feedback and dialogue over a lengthy period, in which we commented the draft plans and posed questions for further elaboration. The ongoing feedback was rooted in the school leaders' initial ideas concerning how to improve and assess quality at their schools. The collaboration resulted in the drawing up of an evaluation plan incorporating developmen-

tal objectives and a strategy for compiling and assessing experiences, and a continuous series of systematic reflections on the outcomes of the new activities at the schools.

Data

To understand the factors important when external partners are to implement an evaluation programme at schools, we collected the following data:

The different versions of the *written evaluation plans* drafted by the schools and our feedback to the schools. The eight participating schools each drafted between two and four versions through dialogue with the researchers. Comparing the different versions give insight into how our feedback has influenced their plans.

We conducted *interviews* with school leaders concerning their reflections on the process of developing local evaluation plans for improving educational quality and the dialogue with researchers. The interviews were conducted as semi-structured interviews focusing on 1) how the school leaders experienced the collaboration with researchers, 2) their work with the local evaluation plan for quality development, and 3) their reflections on the usefulness of the learning process. Two rounds of interviews were conducted: the first after drafting the final evaluation plan and the second after the two evaluation meetings.

We recorded our dialogue with the school leaders at the two *evaluation meetings*. These recordings give insight into the discussions concerning the collaboration – regarding implementing the evaluation programme. The analysis draws on statements from school leaders from these meetings.

Written reflection papers were provided by the school leaders. A total of 65 papers of 1-4 pages each showed the progress in reflecting and evaluating the initiatives at each school. The analysis of the answers to the different questions we have tested throughout the process gives an insight into the types of questions that provide room for reflection.

Drawing on the different forms of data, our analysis shows four factors important when external partners are to implement an evaluation programme at schools.

Factors important for implementing an evaluation programme

In the following, we present four factors important when external partners are to implement an evaluation programme at schools: 1) *building a common understanding*, 2) *clear communication*, 3) *creating an incentive to evaluate*, and 4) *tools for reflection*. With a starting point in our experiences, we show the demanding nature of the process, and how the factors contribute to the successful implementation of the evaluation programme.

1. BUILDING A COMMON UNDERSTANDING

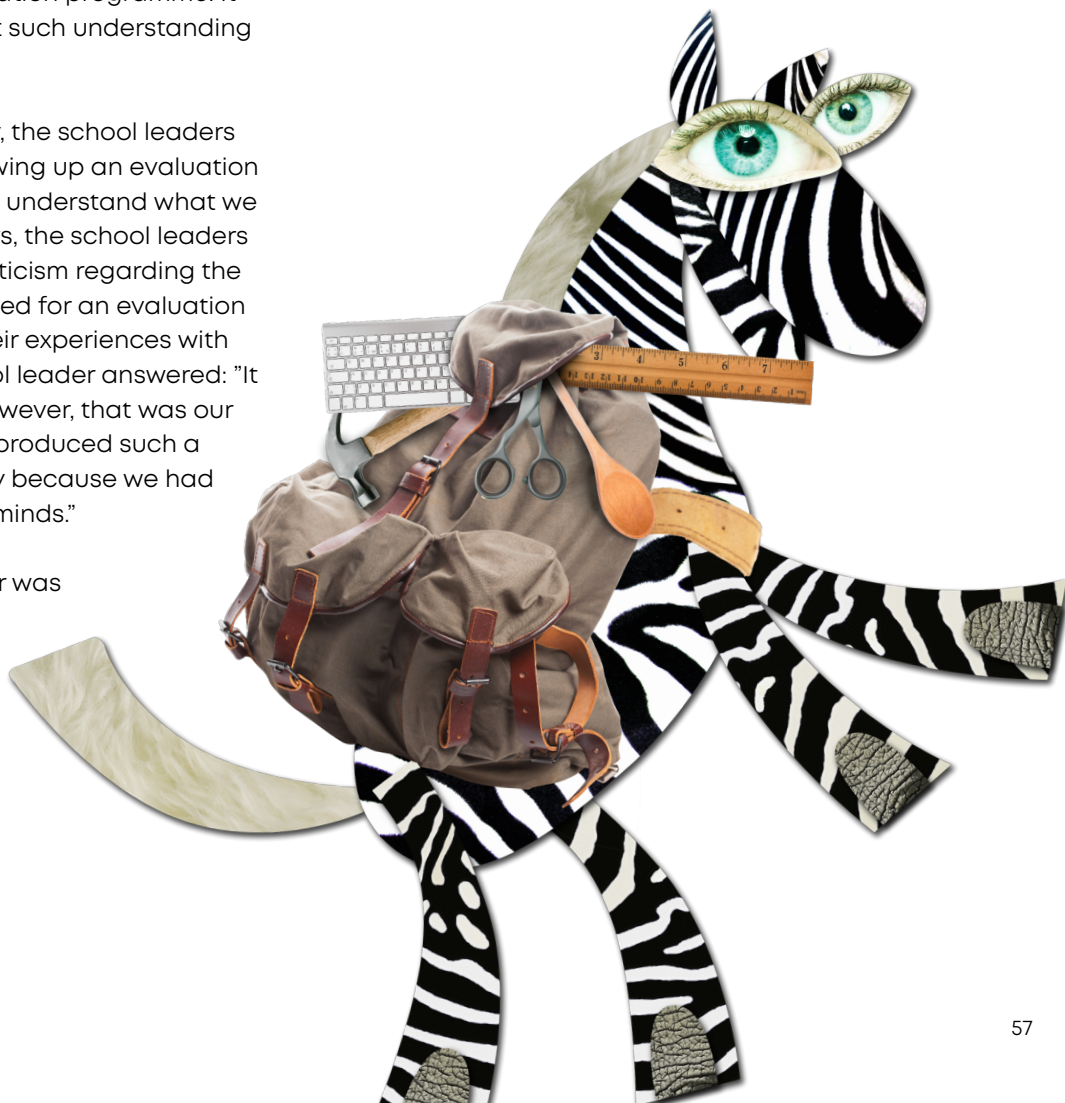
The first factor is that of a common understanding as a stepping stone for collaboration during the implementation of an evaluation programme. It should not be assumed that such understanding already exists.

Our data shows that initially, the school leaders did not see the point in drawing up an evaluation plan and found it difficult to understand what we had in mind. In the interviews, the school leaders expressed a degree of scepticism regarding the researchers' role and the need for an evaluation plan. When asked about their experiences with compiling a plan, one school leader answered: "It was a mixed experience. However, that was our first time – the first time we produced such a document. Later, it was easy because we had the goal at the back of our minds."

When another school leader was asked if he understood the researchers' reasons for requiring the development of an evaluation plan, he replied: "The answer is no (...)" In March or April, we did not really understand what the researchers communicated to us. We read it, we translated it (to the national language), but we didn't get it.

It might as well have been in Swahili. Now, I understand a lot more about your way of thinking than I did at the time". This school leader explained that it was difficult to understand what we had in mind, and it was not clear what the researchers expected of the school: "It is quite stressful when you want to do your best. When I don't know what is expected of me, I become stressed. That was what happened back then, but now, I understand what you expect of us."

The general experience from the dialogue between researchers and school leaders was that, after a turbulent start, the leaders began to recognize the advantages of drafting an evaluation plan for quality improvement. They found the plans useful in guiding their work. As one of the school leaders put it: "The plan is a must. We must have a clear view of the goal and all the activities leading to it. The plan helped us in identifying all the points for data gathering."



In our dialogue with the school leaders concerning the local evaluation plans, it was crucial that they developed an understanding of the importance of ongoing formative evaluation. Our findings suggest that such an understanding developed as the project progressed. As mentioned by a school leader: "What you have helped me to understand is that the process is more important than the goal itself. It was difficult to understand, but now I do."

Feedback must be based on concrete questions and the school leaders' responses. Our data shows that asking specific and concrete questions leads to a better understanding. For instance, positive examples from other projects or ideas as to what could be done were not effective when commenting on the draft plans. Instead, it is important to ask questions that make the school leaders reflect on their own project within the context of their school. Our continuous feedback to the school leaders was a vital part of establishing a common understanding. Building a common understanding is an important factor when external partners are implementing an evaluation programme at schools.

2. CLEAR COMMUNICATION

The second factor is clear communication. It is important to communicate in very concrete and precise terms. For instance, we told the school leaders: "It is important that you make clear what you perceive to be an improvement in quality – not in general terms, but specifically in relation to your school." The school leaders were thereby asked to reflect on the concept of "quality" in relation to the context of their schools' educational practice.

For instance, one school works on "encouraging and maintaining student and teacher motivation", another on "becoming a prestigious school", and yet another one focuses on aligning "new study programmes with Industry 4.0 needs". Articulating and discussing the understanding of quality in relation to the school context helps making the goals of the initiatives clearer for both management and staff. The researchers presented the circle of quality improvement (figure 1) to illustrate how goals, actions, experiences, and implementation are interrelated. The

idea was not "to describe what you do", but instead "to reflect on what you have learned from what you are doing". As such, the focal point was a reflection on action. The circle of quality improvement proved key in communicating the process of formative evaluation in relation to quality improvement work. Hence, our results show that clear communication is vital when external partners are implementing an evaluation programme at schools.

3. CREATING AN INCENTIVE TO EVALUATE

The third factor is creating an incentive to evaluate. A common understanding of the needs of evaluation does not necessarily lead to schools accomplishing evaluations. Instead, we found that it is important to build in an incentive to evaluate.

In our project, the reflection paper tool and two evaluation meetings played a valuable role in ensuring that the school leaders maintained a focus on formative evaluation throughout the development process. One leader described this at their first evaluation meeting: "You made us think and made us do things we wouldn't have done [ourselves]. For instance, we are forced to find time to sit down and talk things through. [Things] that we would normally postpone." A leader from another school also described the use of evaluation as somewhat forced, yet useful: "We feel we have to do it, but we also go into it very successfully because we think it is useful." Generally, the project teams at the schools consider evaluation activities to be time consuming, yet useful. They see it as positive quality that their collaboration with the research team pushes and motivates them to engage in evaluation activities.

With regards to the evaluation meetings, preparatory questions (that were part of the extended reflection papers) played a vital role in establishing a common understanding between us as researchers and the school management teams. One school leader noted: "The preparation questions helped a lot; they gave us time to prepare (...) It was interesting what [parts of the answers] you highlighted. We all feel that we understand each other. We understand you and you understand us." Using these questions as a jumping-off point for the evaluation meetings helped them and

us in focusing the dialogue on matters relevant to the local school context. The dialogue hereby revolves around the leaders' carefully considered reflections and how we as researchers read and understand the projects.

The meetings brought to light the preliminary results of the various projects and gave direction to subsequent activities. One leader described the importance of the meetings: "We don't usually see the changes that clearly because we're in [the middle of] it every day. Therefore, it is nice to have somebody from outside helping us to get an overview." Another leader commented: "The general idea is that cooperating with you makes us a bit more aware. You notice things that have never previously caught our eye. We get a second look." Through dialogue, the school management teams become conscious of the positive preliminary outcomes – and shortcomings – of their projects. Broadly speaking, the evaluation meetings are seen as valuable in supporting the progress of projects, creating an incentive to keep evaluating the progress along the way.

4. TOOLS FOR REFLECTION

The fourth factor is that of introducing concrete tools for reflection. Implementing an evaluation programme at schools unfamiliar with evaluating progress, requires support with regards to data collection and reflection. It should not be assumed that schools already know exactly how to begin evaluating their projects. Instead, bringing in tools to guide their work is an important factor.

In our experience, the introduction of reflection papers had a major impact on the implementation of the evaluation programme. As described earlier, the reflection papers were used as a simple tool for ongoing evaluation of how the projects were progressing. In the reflection papers, the management teams focus on *what has been done and what they have learned* in their projects during the preceding two months. One leader described the reflection papers as crucial for understanding the purpose of the evaluation programme: "It was actually from your reflection [papers] that we understood what you were ask-

ing originally and why these reports and reflections were important."

Testing different types of questions, we found that the quality of the answers in the reflection papers was dependent on how the questions were formed and how closely they related to the progress of the school improvement projects. Simple formulations give room for different interpretations and reflections.

Our data show that the reflection papers rarely capture the actual *process* of reflection, as they are presenting the *results* of the school leaders' reflections rather than the thoughts that led to these results. In interviews with the school leaders, they talked about the process leading to the answers they provided in the reflection papers: "First, I collect the ideas, we make a draft and then we discuss it in a meeting [within the management team] and it is only after this that we present it to you," as one school leader explained.

This tells us that the main function of the reflection papers is to initiate a continuous reflection process at the schools. Despite the very simple form, reflection papers prompt reflection among school staff. One question – *what have you learned?* – seems to be especially fruitful in this regard. As expressed by a member of a school management team: "To be completely honest, the questions [in the reflection paper] are very complicated, and it is not easy for us to answer them. We really must work together as a team to be able to answer them." Here, the difficulty of the questions and the contractual requirement of answering the reflection papers requires collective reflection. The reflection papers thus support teamwork and collaborative reflection.

Introducing an applicable tool for reflection and evaluation helps schools implement evaluative activities at management level. In some cases, the teachers were involved.

Conclusion

Implementing an internal evaluation programme in schools requires an understanding of the importance of evaluation among school leaders and the will and ability to carry out evaluations on an ongoing basis. In short, implementing a programme of internal evaluation requires competencies.

The implementation of the evaluation programme proved to be a time-consuming task. Nevertheless, the outcomes are notable. The eight schools eventually succeeded in compiling qualified evaluation plans and now make use of ongoing reflection and evaluation, which supports their projects in improving the quality of the schools' educational practice.

We found that school leaders do not always have the necessary competencies to conduct formative evaluation. We have analysed how we implemented the evaluation programme, and we have shown that this process can be a long and difficult learning process. Our findings point to four important factors when external partners are to implement evaluation programmes at schools: *1) building a common understanding, 2) clear communication, 3) creating an incentive to evaluate, and 4) tools for reflection.*

First, building a common understanding of the needs of evaluating progress is the starting point of the implementation. We did so by a continuous process of collaboration and feedback as the school leaders were to draw up their evaluation plans. The common understanding provided a foundation for the leaders' evaluation activities. Aligning goals and activities and planning ongoing evaluation and implementation processes strengthened the content of the projects.

Second, clear communication is pivotal when implementing the evaluation programme. The communication must focus on the school context as the leaders are to define and give content to their understanding of quality. The role of the researchers implementing the evaluation programme is to provide support in the form of critical companionship, posing questions instead of providing best practice examples.

Third, creating an incentive to evaluate is of great importance. Understanding the need is not enough. Instead, the programme implementation must provide the leaders with an incentive to evaluate. In our case, the collaboration with the research team pushes and motivates them to engage in evaluation activities. Here, the reflection papers and the evaluative meetings impels leaders to evaluate.

Fourth, introducing an applicable tool for reflection and evaluation helps schools implement evaluative activities. In our case, using reflection papers supported the leaders in conducting formative evaluations of how their projects were progressing. The question *"what have you learned?"* introduced a different way of thinking about project progression and ensured that management teams and other school staff met to reflect upon their experiences.

During the implementation of the evaluation programme at schools, the leaders are trained to conduct formative evaluation processes. However, our data shows that such implementation takes time and great effort – far more than we had anticipated. When external partners are to implement an evaluation programme at schools, it requires a lengthy and highly structured process in which all four factors contribute to the success.

As such, our research has several practical implications. Implementing an evaluation programme requires that those who are to perform and use the evaluations possess or develop certain competencies. Therefore, consultants and researchers must consider: 1) what competencies are needed by those participating in the evaluation programme, and 2) how can they be supported in acquiring these competencies. When external partners are introducing and implementing an evaluation programme at schools a focus on the four factors is beneficial.

Ensuring that participants acquire the necessary will and ability to evaluate takes time and effort, but it ultimately pays off by enabling them to perform and use formative evaluation to strengthen their activities and to *learn from what they are doing.*

References

- Arney, E. (2017). *Learning for Organizational Development: How to Design, Deliver and Evaluate Effective L&D*. London: Kogan Page.
- Barnett, M., Anderson, J., Houle, M., Higginbotham, T. & Gatling, A. (2010). The Process of Trust Building Between University Researchers and Urban School Personnel. *Urban Education* (Beverly Hills, CA.), 45(5), 630-660. <https://doi.org/10.1177/0042085910377297>
- Chen, H.T. (2013). The roots and growth of theory-driven evaluation: An integrated perspective for assessing viability, effectuality, and transferability. In Alkin, M.C. (Eds.) *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Flynn, N. (2018). Facilitating evidence-informed practice. *Teacher Development*, 23(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1505649>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>
- Gillon, A.C. (2018). *The Nature of Contemporary Organization Development*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351106818>
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 257-281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Jabri, M. (2017). *Managing Organizational Change*. London: Palgrave.
- James, F. & Augustin, D.S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Karagiorgi, Y., Afantiti-Lamprianou, T., Alexandrou-Leonidou, V., Karamanou, M. & Symeou, L. (2018). 'Out of the Box' leadership: action research towards school improvement. *Educational Action Research*, 26(2), 239-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1310052>
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Manley, K. & Titchen, A. (2017). Facilitation skills: The catalyst for increased effectiveness in consultant practice and clinical systems leadership. *Educational Action Research*, 25(2), 256-279. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1158118>
- McIntosh, P. (2010). *Action research and reflective practice: creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860113>
- Patton, M.Q. (2012). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York, NY: Guilford Press.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Solvason, C., Cliffe, J. & Snowden, M. (2018). Researching in school – creating a meaningful school/university alliance: a reflection. *Educational Action Research*, 26(4), 589-602. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1388828>
- Stufflebeam, D.L. & Coryn, C.L.S. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Evaluering af styrkelse af det pædagogiske personales kompetencer til at fremme småbørns motoriske udvikling

Artiklen præsenterer resultater fra et forskningsprojekt. I projektet blev det undersøgt, om en faglig indsats giver et kompetenceløft til det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejen, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling. Det blev også undersøgt, hvordan personalet oplever implementeringen af indsatsen. Datamaterialet omfatter personalets vurdering og inkluderer observationer, interviews og personalets besvarelser af spørgeskemaer fra 20 institutioner i Høje-Taastrup Kommune, hvor indsatsen er blevet gennemført. Resultaterne viser, at indsatsen har styrket personalets kompetencer i praksis, men medarbejderne oplever både fremmende elementer (indsatsen foregår i praksis og er nem at gå til) og hæmmende elementer (udskiftning blandt personalet og manglende interesse) ved implementeringen af indsatsen.

Nøgleord: småbørns motoriske udvikling, indsats, dagtilbud, kompetence, implementering, evaluering.

Indledning

Faglitteratur viser, at småbørn med gode motoriske færdigheder trives bedre og er mere fysisk aktive senere i livet end børn med mindre gode motoriske færdigheder (Barnett et al., 2009, McKenzie et al., 2002, Vandorpe et al., 2011). Endvidere viser undersøgelser, at motoriske vanskeligheder i de tidlige år af barnets opvækst fører til en øget risiko for motoriske vanskeligheder ved skolestart (Brixval et al., 2011, Pant og Pedersen, 2018). Endelig viser forskningen også, at i barnets første leveår spiller barnets primære omsorgspersoner, især forældre

og det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejer, en betydningsfuld rolle, da det er dem, som skal realisere de daglige aktiviteter til fremme af småbørns motoriske udvikling. Undersøgelser viser blandt andet, at de voksne fremmer den motoriske udvikling hos småbørn. Det sker gennem rollemodellering, og når de skaber muligheder for bevægelse – og ved opmuntring og støtte til barnet (Riethmuller, Jones, & Okely, 2009; Veldman, Jones, & Okely, 2016).

En indskolingsundersøgelse i skoleåret 2014/2015 i Høje-Taastrup Kommune (HTK) viste, at 31 procent af børnene havde fået bemærkninger om deres motorik (Johansen, 2015). En senere undersøgelse i samme kommune fra 2016 viste, at 24 procent af børnene i alderen 8-10-måneder havde fået bemærkninger om deres motorik (Pant & Pedersen, 2018). En bemærkning er et udtryk for, at den motoriske udvikling ikke opfylder den forventelige udvikling i forhold til barnets alder (Pedersen, 2019). For at nedbringe andelen af børn med motoriske vanskeligheder igangsatte kommunen en målrettet indsats (2019-2023) for at højne motorikken blandt småbørn (0-36 mdr.). Indsatsen kaldes *Trille & Tumble – børn i bevægelse*, og den har til formål at øge andelen af motorisk sikre børn, som starter i børnehave (Høje-Taastrup-Kommune). Indsatsen er flerstrengt, men den vigtigste del af indsatsen går ud på at styrke det pædagogiske personales faglige kompetencer, hvad angår småbørns motoriske udvikling i vuggestuer og dagplejen (Høje-Taastrup-Kommune).

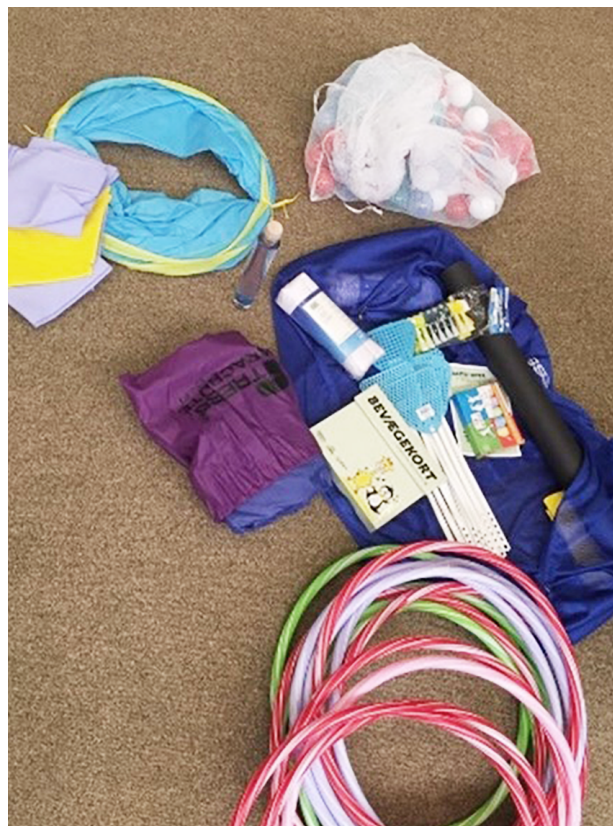
Artiklen drejer sig dels om, hvorvidt indsatsen har styrket det pædagogiske personales kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns

motoriske udvikling, dels om personalets oplevelse af, hvordan indsatsen er blevet implementeret i praksis.

Indsatsen til styrkelse af personalets kompetencer

For at styrke personalets kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling, afviklede HTK et kompetenceudviklingsforløb (en indsats) for det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejer. Det var den kommunale børnerterapi i HTK, der består af fysioterapeuter og ergoterapeuter, som stod for denne indsats.

Indsatsen bestod af to dele: Første del bestod i, at børnerterapien og projektlederen for *Trille & Tumle – børn i bevægelse* sendte fem teorioplæg til institutionerne om indsatsen, som personalet skulle se.



Billede 1. De materialer og bevægekort, som hver institution modtog.

Anden del indeholdt et forløb, hvor alle vuggestuer og dagplejegrupper i HTK modtog et undervisningsforløb af fire undervisningsgange i egen institution hen over et år. Ved hvert fysiske besøg, af to timers varighed, underviste børnerterapien det pædagogiske personale i praksis. Derudover var der to virtuelle undervisningsgange uden børn, så der var mulighed for at stille spørgsmål vedrørende indsatsen. I indsatsen var der fokus på at kompetenceudvikle hele det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejer.

Som en del af indsatsen modtog hver institution et Trille & Tumle-bevægekort, der skulle bidrage til at styrke forankringen af indsatsen i praksis. Det sigtede mod at gøre det lettere for de voksne at gennemføre bevægelseslege/øvelser i hverdagen, der stimulerer barnets generelle og motoriske udvikling. Hver institution modtog endvidere en taske med legetøj, bolde og andet udstyr, der passer til aktiviteterne på bevægekortene (se billede 1).

Formålet med evalueringen

For at belyse, hvorvidt personalet vurderer, at indsatsen har styrket deres kompetencer og ageren, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling, og hvordan de oplever implementeringen i praksis, besvares følgende overordnede evalueringsspørgsmål i denne artikel: *Hvilken betydning har indsatsen haft for det pædagogiske personales kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling, og hvad oplever personalet som fremmende og hæmmende elementer for implementeringen af indsatsen?*

Teoretiske perspektiver

Til besvarelse af artiklens evalueringsspørgsmål tager vi afsæt i Knud Illeris' (2012) forståelse af kompetencebegrebet. Hvad angår personalets oplevelse af implementeringen af indsatsen, trækkes der på Winter og Nielsens implementeringsteori (2008). Disse teoretiske perspektiver beskrives kort nedenfor, hvor det, som er særligt relevant for besvarelsen af artiklens evalueringsspørgsmål, vil fremgå.

Første del går ud på at undersøge, om indsatsen styrker personalets kompetencer på området. Det er en forudsætning for, at indsatsen fremmer børnenes motoriske udvikling. I selve kompetencebegrebet er der usikkerhed om, hvad kompetence er. Det vil sige, hvad det indeholder og henviser til (se fx Illeris, 2012; Rasmussen, 2018). Vi har valgt at tage udgangspunkt i Illeris' udlægning af kompetencebegrebet: Her vedrører kompetence en persons evne til eller færdighed i at udføre bestemte handlinger. Det vil sige "at kunne noget" (Illeris, 2012) og at "være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer" (Illeris 2012, s. 35). Handleorienteringen står således som noget central i Illeris' forståelse af kompetencebegrebet (jf. også Wahlgren, 2010).

Kompetence er "noget, som alle udvikler, i forhold til hvad de beskæftiger sig med og, ikke mindst, hvad de går op i" (Illeris 2012, s. 37). Det centrale ved denne forståelse af kompetencebegrebet er de kvalifikationer, som man har og er i stand til at anvende i en given sammenhæng (Illeris, 2012). At tilegne sig kompetencer kræver en indholdsmæssig del, altså at man lærer noget, mens tilegnelsen især afhænger af individets engagement og interesse (Illeris, 2012). Det er denne forståelse af

kompetencebegrebet, som artiklen tager udgangspunkt i.

I nyere tid har der været diskussioner om, hvor beslægtede begreberne dannelse og kompetence er (se fx Andersen og Jacobsen, 2019; Rasmussen, 2018 og 2019). I denne artikel betragter vi kompetence som "noget synligt og direkte målbart i en persons handlerepertoire: handlingerne er udført inden for afgrænsede områder – fysiske, sociale, sproglige (...)" (Jørgensen, 2001:187) til forskel fra dannelse, som "henviser til en mere overordnet helhed med hensyn til formåen og orientering" (Illeris 2012, s. 20). Det er derfor ikke muligt at undersøge kompetence uafhængigt af den sammenhæng, som viden og kvalifikationer skal bruges i. At have viden og kvalifikationer adskiller sig fra kompetencer ved, at man godt kan have viden og kvalifikationer, men hvis ikke man kan handle herefter i forskellige sammenhænge, er der ikke tale om kompetencer. Dette italesættes ofte som "transferproblemet". Det henfører til, hvorfor man fx ikke altid kan anvende det, som man faktisk har lært på fx et kursus, når man befinder sig i anden sammenhæng, fx i praksis (Illeris, 2012; Wahlgren, 2010).

Ovenstående er udgangspunktet for den måde, hvorpå det undersøges, om indsatsen i HTK førte til en ændring i pædagogernes kompetencer, og om dette resulterede i en ændret adfærd i forhold til at stimulere småbørns motorik. Ved gennemførelse af såvel spørgeskemaundersøgelser og interviews er det faglige personale i daginstitutionerne blevet spurgt om 1) deres konkrete ageren/handlinger i forhold til at stimulere børnenes motorik, 2) deres egen vurdering af deres kompetencer på området og 3) deres interesse i børns motoriske udvikling.

Det pædagogiske personale, der kompetenceudvikles, og som står for at implementere indsatsen i kommunens forskellige institutioner, kalder forskningslitteraturen om implementering for markarbejdere (Lipsky, 2010). Winter og Nielsen (2008) har udarbejdet en model til at beskrive og analysere en implementeringsproces, der benævnes *den integrerede implementeringsmodel*. Modellen skal ses som en proces, hvor første fase indledes med etableringen af en politisk dagsorden i form af politiske drøftelser og overvejelser.

Herefter følger en fase, hvor politikken udformes, og der udarbejdes forslag til løsninger og offentlig handling i forhold til det pågældende politiske problem. Denne fase afsluttes med en politisk beslutning, fx i form af en strategi (Winter & Nielsen, 2008). I modellen er det medarbejderne (i denne artikel er det pædagogiske personale), som på baggrund af ovennævnte indsats skal anvende deres ny erhvervede kompetencer i praksis. Når man får indsigt i medarbejdernes, altså det pædagogiske personales, kompetencer (og deres oplevelse af, hvilke elementer der er med til at påvirke deres kompetencer), bidrager det til viden om, hvad man skal være opmærksom på for at opnå en succesfuld implementering.

Efterfølgende skal den sidste halvdel af institutionerne igennem indsatsen. Det empiriske materiale i denne artikel bygger på data fra den halvdel af personalet, som først modtog indsatsen (20 institutioner). Dataindsamlingen er foregået fra september 2020 til januar 2022 (se tabel 1 for de forskellige dataindsamlingspunkter).

For at besvare artiklens evalueringsspørgsmål er der anvendt data fra forskellige datakilder. Der er anvendt data fra 1) to spørgeskemaundersøgelser, som det pædagogiske personale besvarede før indsatsens start og efter indsatsens ophør, 2) interviews med personale i tre udvalgte institutioner og 3) observationsnoter fra tre evaluering dage med de 20 institutioner.

METODE

Dataindsamling

Alle offentlige dagplejer og vuggestuer i HTK er omfattet af indsatsen, hvor halvdelen af stederne (20 institutioner) pt. har fået indsatsen.



Fordelen ved at bruge både kvalitative og kvantitative metoder er, at det giver mulighed for at stille evalueringsspørgsmål, hvor man kan adressere problemer, der ikke kan indfanges ved hjælp af en enkelt metode (Frederiksen, 2020; Frederiksen, Gundelach, & Skovgaard, 2014). Ved anvendelse af begge metoder ønsker vi at skabe mere dækkende viden, end det er muligt med én metode (Greene, 2007). Vi opfatter således resultaterne fra de forskellige metoder som analytiske supplement til hinanden, der giver en uddybende forståelse af forskningsgenstanden (Frederiksen, 2020).

I det følgende er det kort beskrevet, hvordan de forskellige metoder er benyttet og med hvilket formål: Da vi ønskede at finde ud af, om indsatsen har styrket det pædagogiske personales kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling, valgte vi at sende spørgeskemaer til det pædagogiske personale, inden indsatsen begyndte – for at opnå viden om deres kompetencer og ageren på området. Efter indsatsens ophør fik de på ny et spørgeskema, hvor de skulle svare på spørgsmål om deres aktuelle ageren og kompetencer på området. Ved at stille de samme spørgsmål ved eftermålingen som ved førmålingen kan vi sammenligne besvarelserne af de to spørgeskemaer for at se, om der er sket en ændring i personalets ageren og vurdering af egne kompetencer. Spørgeskemaerne blev sendt til det pædagogiske personale i HTK, som arbejder på dagtilbudsområdet for 0-2-årige børn, hvilket inkluderer vuggestuer og dagplejer. Dette inkluderer 20 forskellige institutioner med tilsammen 132 medarbejdere, som modtog spørgeskemaerne (inklusive dagplejere og det pædagogiske personale i vuggestuer, herunder pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogassistenter). Spørgeskemaerne blev sendt til medarbejdernes arbejdsmail, og efterfølgende blev der tilsendt yderligere tre påmindelser til dem, som ikke havde besvaret spørgeskemaet. Distributionstidspunkterne for udsendelse af de to spørgeskemaer kan ses i tabel 1.

For at opnå en dybere forståelse af det pædagogiske personales perspektiv på indsatsen (om de har oplevet, at det har styrket deres kompetencer, og hvordan de har oplevet implementeringen af indsatsen) blev der foretaget semistrukturerede interviews i tre udvalgte institutioner.

De bestod af et interview med lederen i institutionen og et andet interview med det pædagogiske personale (i en af casene var det én medarbejder, som blev interviewet, og i de to sidste cases blev der gennemført et gruppeinterview med to medarbejdere fra hvert sted) (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewene varede cirka 45 minutter, og de blev optaget på en diktafon og herefter transskriberet.

Udvælgelsen af institutionerne er sket på baggrund af et kriterieark, som kommunen blev bedt om at udfylde for alle 20 institutioner. Kommunen blev bedt om at skrive følgende oplysninger for hver institution: geografisk beliggenhed, størrelsen på institutionen, beliggenhed i forhold til boligsocialt område og institutionstype (fx om institutionen er idrætscertificeret). I udvælgelsen af de tre institutioner er der tilstræbt en forskellighed – på baggrund af kriterierne – for at styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Endelig omfatter det empiriske materiale også observationsnoter fra tre evalueringsdage i kommunen. På de tre evalueringsdage deltog fire institutioner ad gangen i møder a to timers varighed, hvilket svarede til otte institutioner den første og anden dag og fire institutioner på tredjedagen. Ved dataindsamling på baggrund af observationer kan man indtage forskellige roller som observatør: De kan spænde fra fuld deltagelse i fx pædagogernes rutiner til at være en observerende observatør uden deltagelse (Krogstrup & Kristiansen, 2015; Szulevicx, 2020). Det sidste var tilfældet, da første forfatteren i denne artikel deltog i de planlagte dage, som projektlederen for selve indsatsen stod for at facilitere. Dette gav mulighed for fuld observation, hvor der blev nedskrevet noter undervejs fra alle evalueringsmøderne. Fokus under observationerne var at høre, hvordan institutionerne oplever indsatsen i praksis; hvad de i den forbindelse fremhæver som godt og skidt for implementeringen; og om de synes, at det har påvirket deres ageren i praksis.



Type af datakilder	Deltagere	Antal informanter	Lokalisation	Hvornår
Spørgeskema	Før- og efter-spørgeskema til det pædagogiske personale	Det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejen (n = 132)	Udsendt virtuelt vha. programmet SurveyXact til deres medarbejdernes arbejdsmail	Førmåling: september til november 2020 Eftermåling: september til november 2021
Observatør og observationsnoter	Leder og pædagogisk personale fra 20 institutioner på dagtilbudsområdet 0-2-år (vuggestuer og dagplejer)	20 ledere 40 pædagogiske medarbejdere	Tre interne evalueringsdage på rådhuset i Høje-Taastrup	Sidst i juni 2020
Interviews	Pædagogiske personale fra tre institutioner	Fem medarbejdere	I tre vuggestuer	November 2021 – januar 2022
	Ledere fra tre institutioner	Tre ledere	I tre vuggestuer	November 2021 – januar 2022
Dokument	Beskrivelsen af selve indsatsen for det pædagogiske personale		Fra Høje-Taastrup Kommune	

Tabel 1. Overblik over datakilder.

Dataanalyse

Der er foretaget en tematisk analyse af det kvalitative materiale. Kodningen af interviews og observationer er udført manuelt. For at besvare denne artikels evalueringsspørgsmål er temaerne vedrørende indsatsens betydning for personalets kompetencer, og personalets oplevelse med implementering af indsatsen, i fokus i denne artikel (Braun & Clarke, 2006). Da vi som nævnt vil undersøge, om indsatsen fører til en ændring i personalets kompetencer, og om dette resulterer i en ændret adfærd i forhold til at stimulere småbørns motorik, har vi udvalgt disse delelementer: 1) Personalets konkrete ageren/handlinger i forhold til at stimulere børnenes motorik, 2) personalets vurdering af egne kompetencer på området og 3) personalets interesse i børns motoriske udvikling.

Selve analyseprocessen er derfor karakteriseret ved en dialogisk proces mellem data og teori (O'Reilly, 2012; Olsen, 2003).

I resultatafsnittet vil spørgeskemaresultaterne, hvor før- og eftermålingen sammenlignes, bygge på besvarelserne fra de respondenter, som har besvaret begge spørgeskemaer. Det har 33 procent gjort, hvilket svarer til 43 respondenter (ud af de i alt 132 medarbejdere). I de analyser, der kun bygger på svar fra eftermålingen, er det fulde antal, som har besvaret det pågældende spørgsmål, inkluderet i analysen. Analyserne bygger på deskriptiv statistik.

I analysefremstillingen vil resultaterne fra de forskellige metoder supplere hinanden for dermed at give en uddybende besvarelse af evaluerings-spørgsmålet (Frederiksen, 2020).

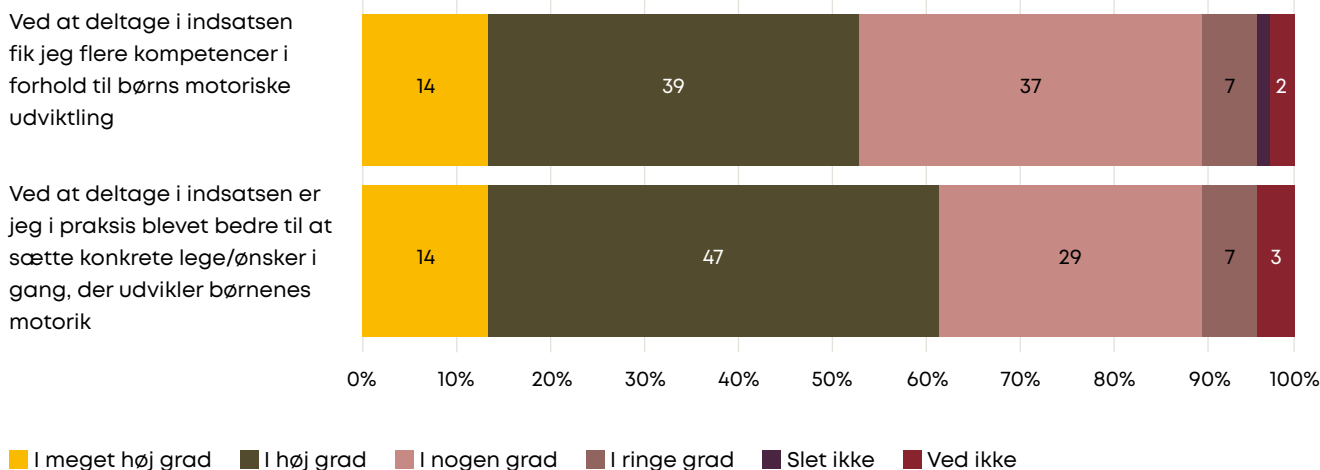
Resultater

Analysen er delt op i to temaer, hvor første tema vil omhandle første del af evaluerings-spørgsmålet: *Hvilken betydning har indsatsen haft for det pædagogiske personales kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling?* Anden del vil omhandle den sidste del af evaluerings-spørgsmålet: *Hvad oplever det pædagogiske personale som fremmende og hæmmende elementer for implementeringen af indsatsen?* Tilsammen vil temaerne bidrage til besvarelse af artiklens evaluerings-spørgsmål.

Indsatsens betydning for det pædagogiske personales kompetencer

I spørgeskemaet blev der overordnet spurgt, om medarbejderne vurderede, at de på baggrund af indsatsen har fået flere kompetencer, hvad angår børns motoriske udvikling. 53 procent vurderer, at de "i meget høj grad" eller "i høj grad" har fået flere kompetencer. Hvis "i nogen grad" medtages, er det 90 procent (figur 1). 61 procent af det pædagogiske personale vurderer, at de på baggrund af indsatsen "i meget høj grad" eller "i høj grad" er blevet bedre til at sætte konkrete lege/øvelser i gang, som har til hensigt at fremme børnenes motorik. Hvis "i nogen grad" medtages, er det 90 procent. De har således, hvis man benytter Illeris' forståelse af kompetence (2012), øget deres kompetencer (figur 1).

Færdigheder Information fra sundhedsplejerske

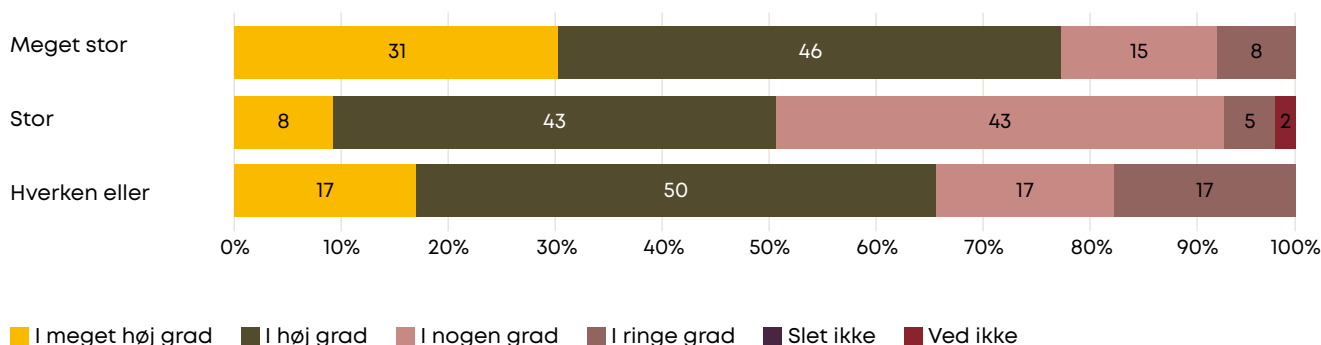


Figur 1. N = 59. Opdelt i procent. Figuren omhandler medarbejdernes vurdering af indsatsen. Spørgsmål ved eftermålingen ses i figuren.

De medarbejdere, som svarer, at de har meget stor interesse for børns motoriske udvikling, vurderer (i højere grad end medarbejdere, som ikke har samme store interesse), at de har fået flere kompetencer til småbørns motoriske udvikling på baggrund af indsatsen. Ifølge Illeris (2012) er engagement og interesse et vigtigt element ved kompetenceudvikling.

Manglende interesse for et emne er ikke befordrende for læring i praksis, og indsatsen bliver derfor sværere at implementere hos dem, hvor interessen for børns motoriske udvikling er mindst (se figur 2).

Interessen for motorisk udvikling I hvor høj grad personalet vurderer, at de har fået flere kompetencer



Figur 2. N = 59. Opdelt i procent. Spørgsmålet ved eftermålingen, "Ved at deltage i kompetenceudviklingsforløbet fik jeg flere kompetencer, hvad angår børns motoriske udvikling", er krydset med "Hvor stor er din faglige interesse for børns motoriske udvikling?" Da ingen svarede "lille interesse" eller "meget lille interesse", er disse to kategorier udeladt i figuren.

I interviewene med det pædagogiske personale bliver det ligeledes italesat, at indsatsen har sværere ved at nå de medarbejdere, som ikke er interesserede i indsatsen:

"Nede hos mig, der har det været svært at implementere, fordi der fx har været én, som ikke ville bruge nogen af de lege (...), så jeg har mødt lidt modstand."

(interview med pædagogmedhjælper, institution nr. 7)

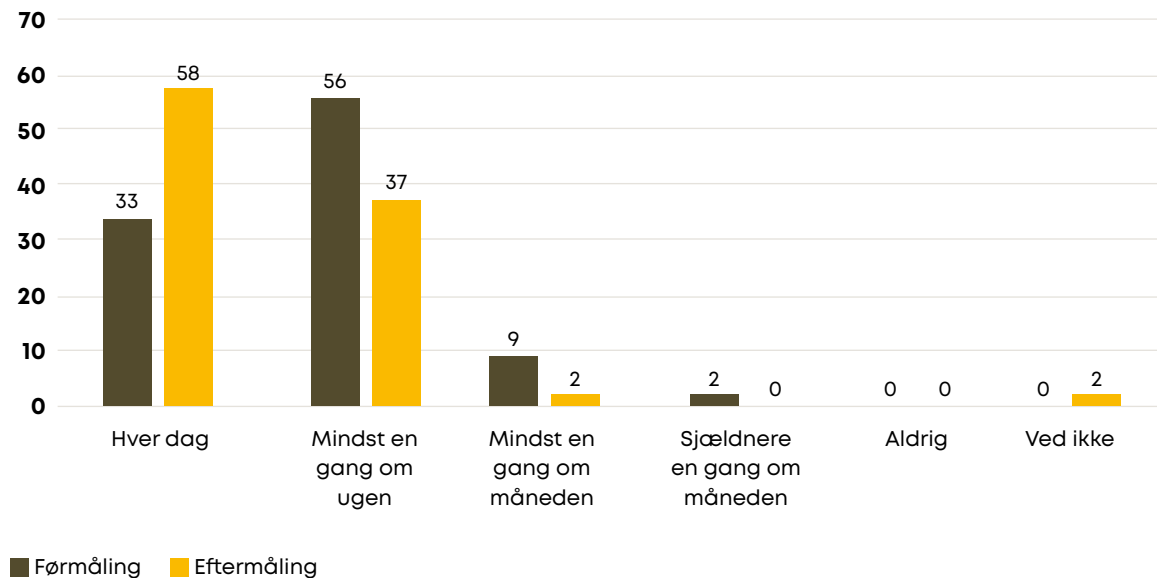
Herefter bliver det uddybet, hvorfor nogle medarbejdere ikke er interesseret, hvor den primære årsag er, at de ikke er interesseret i motorikdelen.

I både førmålingen og eftermålingen fik personalet et spørgsmål om, hvor ofte de sætter aktiviteter i gang, der har til hensigt at fremme børnenes grov- og finmotoriske udvikling. Figur 5 og 6 viser, at der er sket en ændring i, hvor ofte personalet sætter aktiviteter i gang, der har til hensigt at fremme børnenes motoriske udvikling. 25 procent flere igangsatte finmotoriske aktiviteter hver dag efter indsatsens ophør sammenlignet med før indsatsen, hvor det

for de grovmotoriske aktiviteter var 12 procentpoint flere sammenlignet med førmålingen. Generelt er der sket en udvikling i personalets ageren, især ved igangsættelse af de finmotoriske aktiviteter. Det pædagogiske personale, som har ændret praksis, har således øget deres kompetencer, jævnfør Illeris' forståelse af kompetence (2012) (figur 3 og 4).

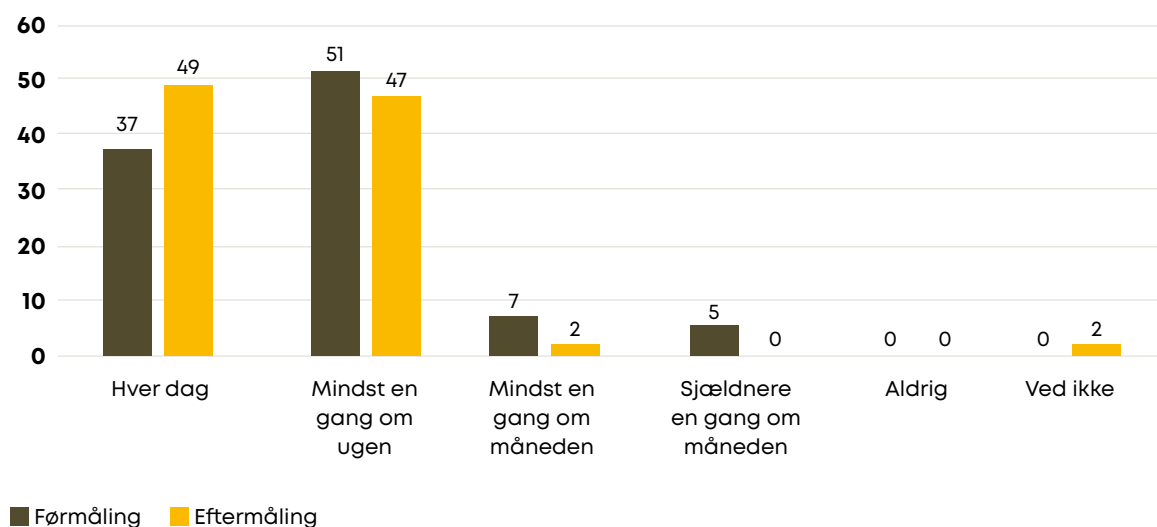


Igangsættelse af finmotoriske aktiviteter



Figur 3. N = 43. Opdelt i procent. Spørgsmål ved førmålingen og eftermålingen: Hvor ofte sætter du aktiviteter i gang for børnene, der har til formål at fremme børnenes finmotoriske udvikling (fx putte i spand, tegne, bruge perleplade mv.)?

Ingangsættelse af grovmotoriske aktiviteter



Figur 4. N = 43. Opdelt i procent. Spørgsmål ved førmålingen og eftermålingen: Hvor ofte sætter du aktiviteter i gang for børnene, der har til formål at fremme børnenes grovmotoriske udvikling (fx motorikbane, boldøvelser, gymnastik, lege som fx jorden er giftig mv.)?

Denne ændring nuanceres yderligere i interviewene. Her fortæller medarbejderne, at selve indsatsen har givet dem et større repertoire af konkrete lege og aktiviteter, som de kan udføre med børnene, og at selve tankegangen i indsatsen, som er baseret på den legende tilgang til motorik, har bevirket, at de finder på nye aktiviteter med børnene:

Det har givet mig en kompetence omkring nogle lege, jeg ikke før havde tænkt over, og det har givet mig muligheden for at udvikle nogle andre lege med børnene på stuen (...) Fx havde vi i går ærteposekast, og det kom også ud fra Trille & Tumble-motivationen, jamen så prøver vi at kaste efter nogle ting (...) Der er sket noget, i forhold til hvordan jeg agerer med børnene og leger med børnene (interview med pædagog, institution nr. 18).

Medarbejderne nævner endvidere, at indsatsen har fungeret som et godt redskab til at observere og hjælpe børn med forskellige motoriske problemstillinger, da de har fået inspiration til nogle konkrete aktiviteter, der fremmer børnenes motorik:

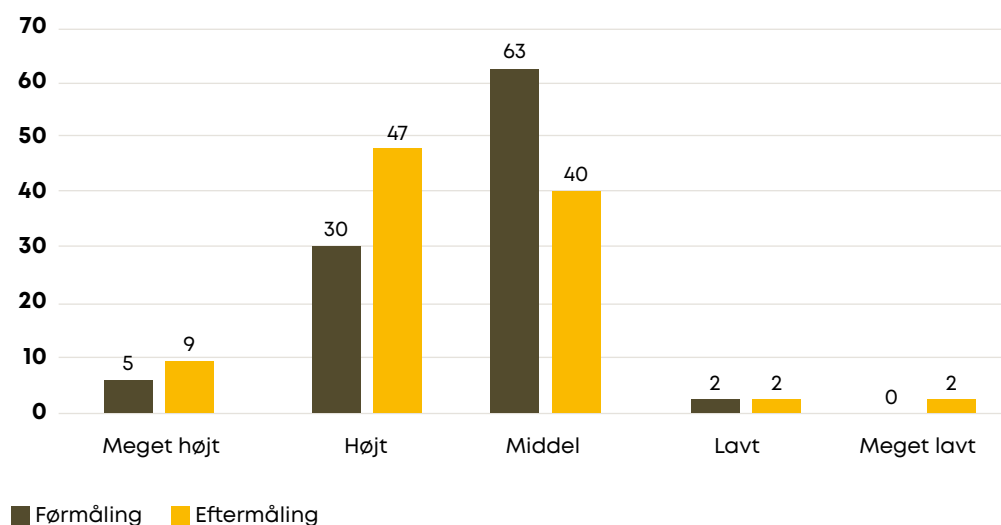
Interviewer: *Men I har været glade for legene, lyder det som om?*

Pædagog: *Ja, og især det fokus, det har givet til, at vi spotter ting [motoriske udfordringer] hos børnene. Det tror jeg, for mig, har været det, der har været allermest betydningsfuldt (interview med pædagog, institution nr. 2).*

Undervejs i interviewene gives forskellige eksempler på, at personalet nu observerer noget nyt ved børnenes motorik, som de ikke så før indsatsen. Medarbejderne synes, at de har oparbejdet deres kompetencer, hvad angår at spotte børnenes motoriske problemstillinger og handle på dem i praksis.

Medarbejdernes udsagn om, at de på baggrund af indsatsen føler sig mere kompetente til at hjælpe børn med forskellige motoriske problemstillinger, ses også i besvarelsen af spørgeskemaerne. Her blev medarbejderne spurgt om, hvor højt de vurderede deres kompetencer til at gøre noget for børn med motoriske vanskeligheder. Ved eftermålingen var der flere, som vurderede, at de havde meget høje eller høje kompetencer til at gøre noget for børn med motoriske vanskeligheder (56 procent) sammenlignet med førmålingen (35 procent).

Vurdering af ens kompetencer til at gøre noget for børn med motoriske vanskeligheder



Figur 5. N = 43. Opdelt i procent. Spørgsmål ved førmålingen og eftermålingen: Hvor højt vurderer du dine kompetencer til at gøre noget for børn med motoriske vanskeligheder i dit pædagogiske arbejde?

Personalets oplevelser med implementeringen af indsatsen

Dette afsnit belyser, hvad personalet oplever som fremmede eller hæmmende for implementeringen af indsatsen. Denne indsigt kan bruges fremadrettet til at vise, hvad man skal være opmærksom på for at opnå en succesfuld implementering (Winter og Nielsen, 2008).

Fremmede elementer for implementeringen

Medarbejderne oplever følgende som fremmede elementer for implementeringen: At indsatsen foregår i praksis, at den er nem at gå til, at man kan justere niveauet op og ned, og at man får stillet materialer til rådighed til fremme af børnenes motorik. Disse fire elementer uddybes i det følgende.

Det første fremmede element for implementeringen er, at undervisningen er forankret i praksis (børneterapien kommer ud i praksis og faciliterer indsatsen, hvor medarbejderne deltager i praksis). Det opleves som et fremmede element, som hjælper, når de efterfølgende selv skal kunne handle i praksis:

"Det er supergodt, at de kommer ud, og at det ikke kun er teori, men det kommer til at leve, med mesterlære. At vi får det fysisk i hverdagen, der kommer nogen og fortæller og tager initiativet. Guidning: Man kan gøre sådan og sådan i praksis."

(observationsnoter, fortalt af institution nr. 4)

Her bekræftes Illeris' (2012) teori om erhvervelse af kompetencer. Ved at gennemføre undervisningen i praksis og tættest på medarbejdernes daglige kontekst mindsker man transferproblemet: Når man har erhvervet sig nogle kvalifikationer, kan man rent faktisk handle i praksis. Det, at personalet bliver guidet og afprøver noget i praksis, oplever medarbejderne som et vigtigt element for implementeringen af indsatsen.

Det andet fremmede element, som personalet italesætter, er, at indsatsen opleves som nem. Man kan både bruge det, man har lært, indendørs med en større gruppe børn og udendørs med en mindre gruppe børn, eller omvendt:

"Vi har også gjort det på legepladsen, ikke kun i motorikrummet, men brugt det i forskellige sammenhænge."

(observationsnoter, fortalt af institution nr. 11)

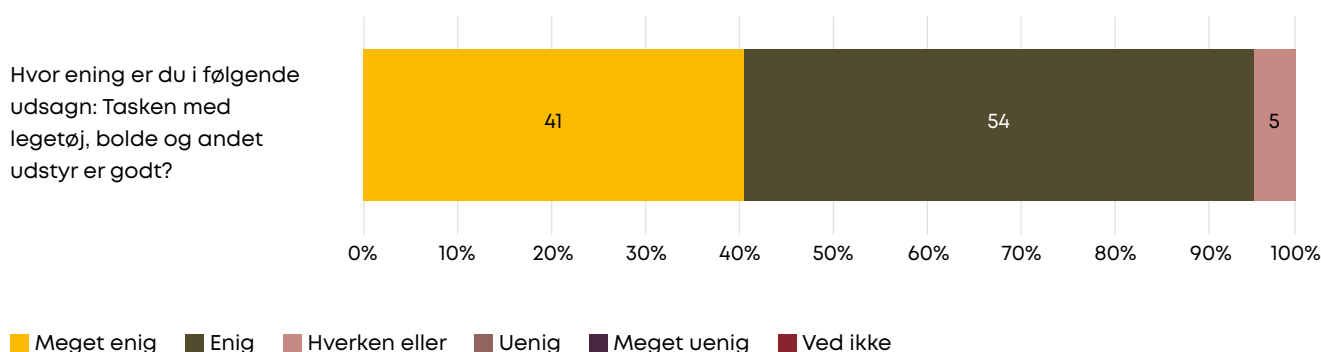
At indsatsen opleves som nem, og at personalet kan anvende indsatsen i praksis i forskellige sammenhænge, er, hvad Illeris (2012) betegner som at have kompetencer. At det lærte er nemt at anvende i praksis, er med til at fremme implementeringen (Winter & Nielsen, 2008).

Det tredje fremmede element for implementeringen er, at indsatsen kan justeres alt efter børnenes niveau. Personalet fortæller, at det gør det lærte nemt at benytte i praksis, uanset børnenes motoriske niveau, da de har fået redskaber til at kunne op- og nedjustere øvelserne:

"Det er så formbart i forhold til at forme det [til børnenes niveau] (...) Og så kan vi justere mere op og ned."

(interview med pædagog, institution nr. 7)

Det sidste fremmede element for implementeringen er de materialer, som stederne har fået udleveret i forbindelse med indsatsen. De opleves som en hjælp til at gennemføre aktiviteter i praksis, der fremmer børnenes motorik. De interviewede nævner, at de nu kan gribe fat i noget konkret, hvor forskellige motoriske aktiviteter står beskrevet, og der er tilhørende rekvisitter. Tilsvarende viser spørgeskemaundersøgelsen, at 95 procent er "meget enig" eller "enig" i, at disse materialer er brugbare.



Figur 6. N = 56. Opdelt i procent. Spørgsmål ved eftermålingen ses i figuren.

Hæmmende elementer for implementering af indsatsen

Følgende fire elementer kan ifølge personalet være hæmmende for implementeringen: udskiftning af personale, nye projekter, at nogle medarbejdere ikke er interesserede – og ledelsens manglende prioritering af indsatsen. Disse hæmmende elementer uddybes i det følgende.

Det første hæmmende element, som personalet oplever, er udskiftningen blandt personalet. De ser det som et hæmmende element for implementeringen i institutionerne, når nye medarbejdere kommer til, og andre bærende kræfter stopper. I de forskellige institutioner er personalet optaget af, hvordan indsatsen kan blive en del af kulturen fremadrettet. De ser det som deres opgave, at de skal sørge for at klæde nye medarbejdere på til opgaven:

Vi skal sørge for at klæde de nye medarbejdere på, så de kan fastholdes, fx på hvert andet stue-møde snakke Trille & Tumle (...) Det skal nok også stå i fremtidige stillingsopslag (observationsnoter, fortalt af institution nr. 20).

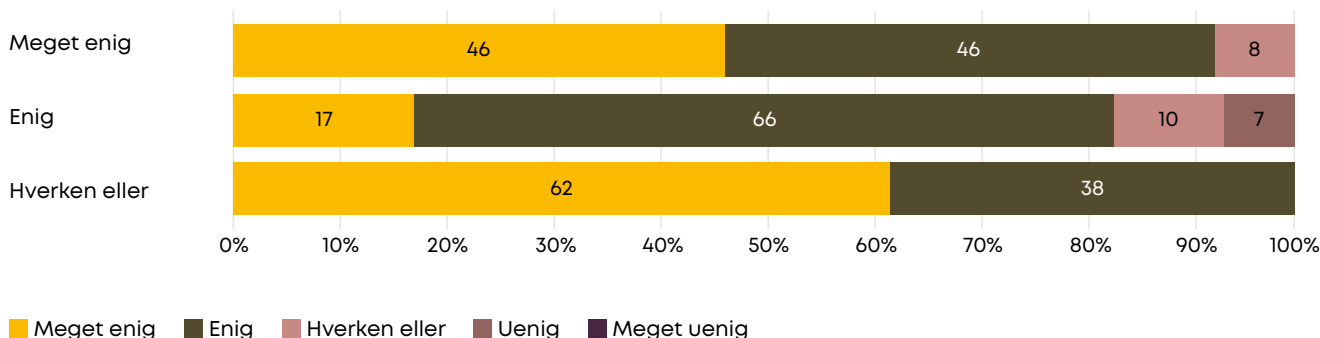
Det andet hæmmende element, som det pædagogiske personale oplever, er, at de er bange for, at der inden for kort tid kommer nye projekter i den pågældende institution, som vil fjerne fokus fra indsatsen, inden den når at blive en fast del af institutionskulturen. Det er et ønske fra medarbejdernes side, at de får tid og ro til, at den bliver en forankret del af praksis. Ifølge Winter og Nielsen (2008) tager implementering af nye projekter tid, hvor der undervejs sker en læring. Winter og Nielsen (2008) giver flere eksempler på, at implemen-

tering ofte forløber bedre, efterhånden som tiden går, når de første opstartsproblemer er overstået, og man har lært deraf. Hvis det pædagogiske personale, som skal implementere indsatsen, oplever begrænsende ressourcer, fx tid til implementeringen, eller at nye projekter skal startes op, så kan det medføre, at indsatsen ikke kommer til at leve i praksis (Winter & Nielsen, 2008).

Det tredje hæmmende element, der opleves, er, at ikke alle er lige interesserede i eller har fokus på motorisk udvikling. Som vi så tidligere i analysen, har de medarbejdere, som har en interesse i børns motoriske udvikling, i højere grad fået flere kompetencer på området end de medarbejdere, som ikke i samme grad interesserer sig for motorisk udvikling. Interviewene viste også, at det var sværere at få hele personalet med, hvis nogle medarbejdere ikke var interesserede. Fremadrettet kunne man have et særligt fokus på den uinteresserede medarbejdergruppe og især prøve at præge deres interesse. Ifølge implementeringsforskningen er det svært at opnå en succesfuld implementering, hvis ikke medarbejderne har lysten og interessen (Winter og Nielsen, 2008).

Det fjerde hæmmende element er ledernes indflydelse på personalets implementering af indsatsen. I figur 7 ses det, at jo mere enig personalet er i, at deres leder har prioriteret indsatsen, jo oftere har personalet brugt indsatsen i praksis. Ifølge implementeringsforskningen kan manglende opbakning af personalet, manglende ressourcer og manglende ledelsesmæssig prioritering af implementeringen medføre, at indsatsen ikke implementeres (Winter og Nielsen, 2008).

Synes du, at din leder har prioriteret indsatsen? Jeg bruger det ofte i praksis



Figur 7. N = 56. Opdelt i procent. Figuren handler om, hvor ofte medarbejderne bruger indsatsen i praksis, sammenholdt med deres oplevelse af lederens prioritering af indsatsen. Spørgsmålet ved eftermålingen, "Jeg bruger det ofte i praksis", er krydset med "Synes du, at din leder har prioriteret indsatsen?" Da ingen svarede "uenig" og "meget uenig", er disse to kategorier udeladt i figuren.

Konklusion og perspektivering

Vi kan på baggrund af analysen nu svare på artiklens evalueringsspørgsmål: *Hvilken betydning har indsatsen haft for det pædagogiske personales kompetencer, hvad angår arbejdet med småbørns motoriske udvikling, og hvad oplever personalet som fremmende- og hæmmende elementer for implementeringen af indsatsen?*

Analysen viser, at en stor del af det pædagogiske personale i vuggestuer og dagplejer har styrket deres kompetencer i arbejdet med småbørns motoriske udvikling. Det pædagogiske personale sætter, blandt andet, oftere motoriske aktiviteter i gang, de er blevet bedre til at spotte børn med motoriske vanskeligheder. I deres besvarelser af spørgeskemaet vurderer de, at de har fået flere kompetencer udi børns motoriske udvikling. Mange har således ændret på deres ageren i praksis i forhold til motorisk udvikling.

Det er dog ikke alle medarbejdere, som på baggrund af indsatsen har ændret deres reelle kompetencer i praksis. Analyserne viser, at der fx er en sammenhæng mellem at være interesseret i småbørns motoriske udvikling og tage indsatsen til sig – og øge egne kompetencer. Der er ligeledes en sammenhæng mellem, hvor meget personalet oplever, at deres leder prioriterer indsatsen, og hvor ofte de anvender indsatsen i praksis.

Endelig viser analysen, at flere elementer fremmer implementeringen, herunder at indsatsen foregår i praksis, er nem at gennemføre, kan op- og nedjusteres niveaumæssigt, og at der er materialer, som kan bruges til at fremme børnenes motorik. Men der er også elementer, som hæmmer implementeringen: Udskiftning af personale, at nye projekter tager fokus, at nogle medarbejdere ikke er interesserede i indsatsen og oplevelsen af manglende prioritering fra ledelsen.

Mange af medarbejderne værdsætter indsatsen og vurderer, at indsatsen har styrket deres kompetencer. HTK har gennemført en omfangsrig indsats, og det er derfor ærgerligt, at der optræder hæmmende elementer for implementeringen, da det kan betyde, at indsatsen ikke implementeres efter hensigten. Et fokusområde kunne fremadrettet være at mindske disse barrierer ved fx at sørge for, at nye medarbejdere introduceres for indsatsen; at lederne prioriterer indsatsen, fx ved at italesætte vigtigheden af indsatsen; og at medarbejderne får tid og ressourcer til at varetage indsatsen.

Omvendt viser analysen, at man har formået at iværksætte en indsats, hvor der er skabt særdeles gode rammer for læring (og udvikling af kompetencer). Det har man formået ved at gennemføre en stor del af undervisningen i praksis, hvilket medarbejderne finder meget værdifuldt for indsatsen.

For at medarbejderne bibeholder deres opnåede kompetencer i praksis, kunne et opmærksomhedspunkt være, at institutionerne med jævne mellemrum bliver holdt op på dette fokus (fx ved at børneterapien kommer på besøg én gang årligt og superviserer), og at nye medarbejdere og nye ledere indføres i indsatsen.

Forfatterne vil gerne takke dagtilbudspersonalet, børneterapien og Høje-Taastrup Kommune. Vi vil takke projektlederen for 'Trille&Tumle – børn i bevægelse' Sofie Aabo, for at sikre information og koordinering til dagtilbudspersonalet. Forfatterne ønsker at anerkende bidraget fra vores kollega Lise Hestbæk. Artiklen er en del af et Ph.d.-projekt, der finansieret af Helsefonden, Høje-Taastrup Kommune og Syddansk Universitet.





Litteratur

- Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. (2019). *Dannelsen, der forsvandt, eller hvorfor kompetencer og dannelse ikke er det samme*. *Ceptra-sriben*, 25, 58-63.
- Barnett, L., Beurden, E. van, Morgan, P.J., Brooks, L.O. & Beard, J.R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brixval, C.S., Svendsen, M. & Holstein, B.E. (2011). Årsrapport for børn indskolet i 2009/10 og 2010/11 fra Databasen Børns Sundhed: Motoriske vanskeligheder. København: Styregruppen for Databasen Børns Sundhed og Odense: Syddansk Universitet, Statens Institut for Folkesundhed.
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, M., Gundelach, P. & Skovgaard, R.N. (2014). *Mixed methods-forskning: principper og praksis. Bind 4*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Høje-Taastrup Kommune (u.å.). *Trille & Tumle – børn i bevægelse*. Htk.dk. Taastrup: Høje-Taastrup Kommune.
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Johansen, A., Holstein, B.E. & Databasen Børns Sundhed 2015 (2015). *Kommunerapport: Allergi hos indskolingsbørn: Temarapport og årsrapport. Børn indskolingsundersøgt i skoleåret 2014/2015*. Odense: Syddansk Universitet, Statens Institut for Folkesundhed.
- Jørgensen, P.S. (2001). Competence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), 181-208.
- Krogstrup, H.K. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation. Bind 6*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- McKenzie, T.L., Sallis, J.F., Broyles, S.L., Zive, M.M., Nader, P.R., Berry, C.C. & Brennan, J.J. (2002). Childhood movement skills: Predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 238-244.
- Olsen, H. (2003). *Kvalitative analyser og kvalitetssikring: Tendenser i engelsksproget og skandinavisk metodelitteratur*. Sociologisk Forskning, 40(1), 68-103.
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic Methods*. London: Taylor & Francis Group.
- Pant, S.W. & Pedersen, T.P. (2018). *Sundhedsprofil for børn født i 2016 fra Databasen Børns Sundhed*. København: Databasen Børns Sundhed og Odense: Syddansk Universitet, Statens Institut for Folkesundhed.
- Pedersen, T.P., Pant, S.W. & Ammitzbøll, J. (2019). *Sundhedsplejerskers bemærkninger til motorisk udvikling i det første leveår. Temarapport: Børn født i 2017*. København: Databasen Børns Sundhed og Odense: Syddansk Universitet, Statens Institut for Folkesundhed.
- Rasmussen, P. (2019). *Dannelse og kompetence*. *Ceptra-sriben*, 25, 64-65.
- Rasmussen, P. (2018). *Dannelse, kompetence og evaluering*. *Ceptra-sriben*, 24, 18-25.
- Riethmüller, A.M., Jones, R.A. & Okely, A.D. (2009). Efficacy of interventions to improve motor development in young children: A systematic review. *Pediatrics*, 124(4), e782-792.
- Szulevics, T. (2020). *Deltagerobservation*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Matthys, S. . . . & Lenoir, M. (2011). Relationship between sports participation and the level of motor coordination in childhood: A longitudinal approach. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 220-225.
- Veldman, S.L.C., Jones, R.A. & Okely, A.D. (2016). Efficacy of gross motor skill interventions in young children: An updated systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 2(1).
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser: kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (2008). *Implementering af politik*. København: Hans Reitzels Forlag.





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

CEPRASTRIBEN

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

ucn