

# cepra-striben

TEMA: Evaluering i dagtilbud og boformer

■ Evaluering og kompleksitet i pædagogisk arbejde

■ Dokumentation, evaluering og udvikling

■ Early childhood Environment Rating Scale

■ Et spørgsmål om kvalitet - pædagogisk kvalitet?

■ Praksisfortællinger og kvalitet i pædagogisk arbejde

■ Pædagogiske læreplaner som redskab



## Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på [www.dafolo-online.dk](http://www.dafolo-online.dk). Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

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

## Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

**Design** Par No. 1

**Tryk** Dafolo

**Oplag** 1000 stk.

## Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland

Søhngårdsholmsvej 51A

9000 Aalborg

[www.cepra.dk](http://www.cepra.dk)

I samarbejde med Dafolo.

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: [yvm@ucn.dk](mailto:yvm@ucn.dk) eller på tlf.: 70235003

ISBN 978-87-991408-3-1

# FORORD

Tidsskriftet udgives af Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland i et samarbejde med Dafolo. Dafolo fusionerede med Kroghs Forlag i januar 2008 og vi fortsætter hermed det gode samarbejde. Tidsskriftet udkommer fire gange om året.

LEDER s6

■ Evaluering og kompleksitet i pædagogisk arbejde

s12

■ Dokumentation, evaluering og udvikling

s18

■ Early childhood Environment Rating Scale

s28

■ Et spørgsmål om kvalitet – pædagogisk kvalitet?

s34

■ Praksisfortællinger og kvalitet i pædagogisk arbejde

s44

■ Pædagogiske læreplaner som redskab



Dette tidsskrift er det første i Danmark, der har som mål at rejse væsentlige diskussioner omkring evaluering og pædagogik i teori og praksis.

Hvert nummer har et tema, men også artikler udenfor tema kan forekomme. Temaet i første nummer var læsning, mens temaet i dette nummer er evaluering i dagtilbud og boformer. Et højaktuelt tema, da læreplansarbejdet i dagtilbudene mange steder er gået ind i fase nummer to. Fase nummer to karakteriseres ved, at der arbejdes med pædagogisk dokumentation som grundlag for systematiske evalueringer af den pædagogiske praksis. Aktuelt drejer diskussionen sig blandt andet om afgrænsningen af genstanden for evalueringen: det enkelte barns læring og udvikling, den pædagogiske praksis, den organisatoriske læring eller sammenhængene mellem de forskellige elementer af livet i dagtilbudet eller boenheden. Denne diskussion afspejler sig i artiklerne.

I den offentlige debat fylder kvalitet som begreb meget – ligeså i ministerier og forvaltninger. Indholdet i dette temanummer henvender sig bredt til aktører i det pædagogiske felt såsom ledere, pædagoger, ansatte i ministerier og kommunale forvaltninger samt undervisere ved UC i hele landet.

#### **Temanummerets artikler:**

Adjunkt Maria Appel Nissen Ph.d. fra institut for Sociologi, Socialt Arbejde og Organisation, Aalborg Universitet har skrevet lederen med titlen "Evaluering og kompleksitet i pædagogisk arbejde".

Artiklen beskæftiger sig med evaluering i dagtilbud, boformer og opholdssteder som forskellige rammer for forskellige indsatser og tager udgangspunkt i, at målsætninger og målgrupper ikke er ens. Den praksisviden, der findes, varierer. Fælles er imidlertid, at den pædagogiske indsats er et centralt omdrejningspunkt. I denne indledende artikel reflekteres der over hvilke problemstillinger og udfordringer, der er forbundet med at evaluere pædagogiske indsatser. En central pointe er behovet for, men også det svære i, at lukke op for kompleksiteten i det pædagogiske arbejde.

Lektor Torben Næsby, UCN har skrevet artiklen "Dokumentation, evaluering og udvikling".

Artiklen tager afsæt i, at der siden 2004, hvor Lov om Læreplaner i Dagtilbud blev vedtaget, har været arbejdet på højtryk med implementering og udvikling af forståelse for læreplaner i pædagogisk praksis. Ikke mindst med dokumentation, evaluering og udvikling, som er denne artikels fokus, og udviklingen af arbejdsformer for praksis omkring børn med særlige behov. De områder pædagogerne – både ifølge dem selv og eksperterets udsagn – har det sværest med. Artiklen behandler udvalgte problemstillinger i forbindelse med dokumentationsarbejdet således, at der peges på, hvilke vanskeligheder der kan identificeres snarere end hvilke løsningsmuligheder, der kan peges på. Der tages afsæt i et evalueringsprojekt, hvor Learning Lab Denmark (LLD) for Servicestyrelsen har forsket i implementeringen og evalueret de kurser, som CVU'erne gennemførte i perioden 2004-2006.

Pædagogisk konsulent Karsten Skytte, UCN har skrevet artiklen "Early Childhood Environment Rating Scale - en præsentation af ECERS i en dansk kontekst".

Artiklen tager også udgangspunkt i indførelsen af læreplaner, som har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Dagtilbudslovens § 9 siger klart: "...dokumenteres... om de pædagogiske metoder og aktiviteter opfylder de opstillede mål...". Det skal endvidere overvejes, hvordan der kan følges op på evalueringsresultater. Evalueringen ses i artiklen i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart to spørgsmål, der trænger sig på: "Hvad er pædagogisk kvalitet?" og "Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis og hvordan kan resultater anvendes til yderligere kvalitetsudvikling?".

Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de to spørgsmål.

Artiklen vil ligeledes beskæftige sig med, hvilke kvalitetsmål ECERS implicit indeholder og relatere dette til danske forhold.

Pædagogisk konsulent Gitte Larsen & pædagogisk konsulent Elisabeth Andersen, CEPRA, UCN har skrevet artiklen "Et spørgsmål om kvalitet – pædagogisk kvalitet? Refleksioner i forbindelse med et udviklingsprojekt". Denne artikel skal ses som et bidrag til en pædagogisk kvalitetsdebat på daginstitutionsområdet. Artiklen præsenterer resultater fra et udviklingsprojekt 2006/2007 og diskuterer evalueringsværktøjet ECERS, der synliggør kvalitet på en særlig måde. Artiklen diskuterer forskellige mulige måder at arbejde med ECERS på og forholder sig til problemstillinger konkret og praksisnært.

Videncenterleder Tanja Miller Ph.d., CEPRA, UCN har skrevet artiklen "Praksisfortællinger og kvalitet i pædagogisk arbejde". Denne artikel handler om praksis-

fortællinger som grundlag for pædagogisk udvikling. Alle steder, hvor der arbejdes med mennesker, fortælles der historier, fordi relationsarbejde involverer personligheden i arbejdet og skaber et stort behov for at dele og bearbejde oplevelser. Dette grundlæggende kendetegn ved pædagogisk arbejde har ført til en professionalisering af fortællinger og hverdagshistorier under betegnelsen praksisfortællinger. Parallelt med dette sker en professionalisering af dokumentation og evaluering på det pædagogiske område.

Chefkonsulent Hanne Nielsen & chefkonsulent Poul Skov Dahl, Ph.d., NIRAS Konsulenterne bidrager med artiklen "Pædagogiske læreplaner som redskab til evaluering, læring og kvalitetsudvikling?".

Artiklen tager afsæt i den nyligt afsluttede, landsdækkende evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, som viser, at pædagogiske læreplaner indtil nu har været en faglig succes i dagtilbuddene. Men



den viser også, at evalueringsarbejdet endnu spiller en begrænset rolle i arbejdet. Hvis de pædagogiske læreplaner fremadrettet skal forblive en succes og medvirke til at udvikle den pædagogiske praksis, er evalueringskapacitet et vigtigt omdrejningspunkt. Med systematisk evaluering som en integreret del af arbejdet med de pædagogiske læreplaner har de -

som en form for 'systemtænkings-redskab' - potentiale til at være løftestang for organisatorisk læring i dagtilbuddet - den læring som er en forudsætning for kvalitetsudviklingen af den pædagogiske praksis. I denne artikel sættes der fokus på sammenhængen mellem pædagogiske læreplaner, evaluering og organisatorisk læring i dagtilbuddene.



# Evaluerings

kompleksitet

pædagogisk  
arbejde

**Maria Appel Nissen**

Adjunkt i teorier om sociale  
forandringsprocesser på  
Institut for Sociologi, Socialt  
arbejde og Organisation, AAU

**Uddannelse:**

Ph.d.

Dette temanummer drejer sig om evaluering i og af dagtilbud, boformer og opholdssteder. Dagtilbud, boformer og opholdssted udgør forskellige rammer for forskellige indsatser. Målsætninger og målgrupper er forskellige. Den praksisviden, der findes, varierer. Fælles er imidlertid, at den pædagogiske indsats er et centralt omdrejningspunkt. I denne indledende artikel vil vi reflektere over hvilke problemstillinger og udfordringer, der er forbundet med at evaluere pædagogiske indsatser. En central pointe er behovet for, men også det svære i at lukke op for kompleksiteten i det pædagogiske arbejde.

### **Evalueringstendenser på det (social)pædagogiske område**

Inden for de senere år, er der kommet et skærpet fokus på evaluering inden for det (social)pædagogiske område. Dette fokus har været nært knyttet til udbredelsen af begreber som f.eks. evidens, effekter, kvalitetsudvikling og akkreditering. Særlig markant har interessen for såkaldt evidensbaseret viden om (social)pædagogiske indsatser virkninger eller effekter været.

Interessen for evidensbaseret viden om (social)pædagogiske indsatser afspejler formodentligt en anstrengelse for at frembringe bedre forskningsviden om de indsatser, der finder sted og et ønske om også at kvalitetsudvikle indsatser. Inden for medicinsk forskning, hvor evidensbegrebet synes at have sit udspring, lægger man vægt på en syntese mellem systematisk oparbejdet forskningsviden og det, man kan kalde klinisk professions- og praksisviden; en syntese, der skal bidrage til den bedst mulige kliniske praksis. I almindelighed anvendes evidensbegrebet imidlertid ofte i betydningen *bevis* kombineret med den antagelse, at metodisk pålidelighed, f.eks. via kontrol af målinger, i sig selv er tilstrækkeligt for at generere gyldig viden (Marthinsen 2004). Dvs. at det er en bestemt videnskabelig forståelse af forskningsviden, der er dominerende i den almindelige brug af begrebet evidens, hvorimod måden, hvorpå professions- og praksisviden kan inddrages, er mere uklar.<sup>1</sup> Denne tilgang til evidens betyder samtidig, at der ikke altid føres en

grundig eller præcis diskussion om, hvad der er *bedre* eller *relevant* viden set ud fra et professions- eller praksisperspektiv.

Flere har diskuteret denne mulige forskel, mellem hvad der på den ene side regnes for relevant forskningsviden, og hvad der på den anden side regnes for relevant professions- og praksisviden. Nogle peger f.eks. på, at der er tale om en grundlæggende videnskabsteoretisk forskel mellem grundlaget for evidensbaseret forskning og så den viden – herunder de værdier – der har betydning for det praktiske pædagogiske arbejde med mennesker. De taler for et ikke alt for snævert evidensbegreb og vigtigheden af en forskning, der også laver dybdegående (kvalitative) studier af indsatser indhold og processer, og f.eks. inddrager den "tavse viden", som ikke så enkelt lader sig måle (Angel 2003, Månsson 2003, Börjeson 2005). Ligeledes taler andre for at bygge bro mellem forskellige afgrænsede forskningsinteresser, politiske styringsinteresser og så praktikeres behov for viden gennem dialog ved at eksperimentere med forskningsdesigns, der kombinerer metoder (Olesen 2003, Møller & Nissen 2006) eller ved at støtte sig til et bredere og mere differentieret evidensbegreb (Rieper & Hansen 2007)

Hele diskussionen om evidens i forskning og viden om (social)pædagogiske indsatser, har på mange måder gjort det endnu mere påtrængende at diskutere, hvad der er den faglige "kerne" i det (social)pædagogisk arbejde (Jf. Olesen 2004, Kornbæk 2004). I evalueringssøjemed kan det handle om spørgsmål som: Hvad er vores primære opgaver? Hvad er det vi kan og gør? Hvordan gør vi det,

<sup>1</sup> Man kan skelne mellem forskningsviden, professionsviden og praksisviden (Jf. Rasmussen m. fl. 2007, som der bl.a. er refereret til i sidste nummer af CEPRAs-triben (Jf. Miller m. fl. 2008))

vi gør? Og hvilken betydning har det for de mennesker, vi arbejder med? Oplever vi, at vores arbejde lykkes? Hvilke kriterier? Hvis vi skal undersøge det, hvad vil vi så gerne 'måles' og vurderes på? Disse spørgsmål og de diskussioner, de kan medføre, udgør en 'nøgle' til at føre en grundigere og mere præcis diskussion om, hvad der er *bedre* eller *relevant* viden set ud fra et professions- eller praksisperspektiv.

### Hverdagens betydningsfulde hændelser og den sociale kontekst

Man kan i udgangspunktet rejse to problemstillinger, som samtidig er udfordringer, for fremtidig evalueringspraksis, der sigter på at evaluere pædagogiske indsatser.

Den ene problemstilling drejer sig om, hvorvidt evalueringer er i stand til at indfange de aspekter af indsatsen, som har en betydning for det pædagogiske arbejde, og i sidste ende hvordan den pædagogiske indsats fungerer og evt. virker. Her tænkes der på aspekter, som er knyttet til det, man kan kalde *hverdagens betydningsfulde hændelser*. Dette kan f.eks. være, når en pædagog har en uformel men afgørende snak med en ung, hvor den unge udviser tillid eller åbenhed. Det kan også være de hverdagsrutiner og stemninger, som indsatsen skaber. Den anden problemstilling drejer sig om, hvorvidt evalueringer er i stand til at indfange de *øvrige* aspekter, der har betydning for, hvordan indsatsen udfolder sig. Her tænkes der på aspekter, som er knyttet til det, man kan kalde den sociale kontekst, som indsatsen er og udfolder sig inden for. Overordnet drejer disse to problemstillinger sig om, hvordan man i evalueringsforskning forholder sig til og formår at indfange det betydningsfulde eller 'signifikante' *indhold* af og *betingelserne* for de pædagogiske indsatser. Udfordringen består i dels at skabe dybdeviden om pædagogiske indsatser herunder f.eks. viden om ligheder og forskelligheder, dels at tage højde for de mange 'variable' der har betydning for indsatserne (Nissen & Møller 2006). Dette er ikke mindst en problemstilling for forskning, der har som sit primære formål at generere evidensbaseret viden om, hvad der virker bedst, idet den type forskning som regel vil bero

på sammenligninger mellem forskellige indsatser og evt. forskellige indsatser udført i forskellige lande (Jf. Møller & Egelund 2004). Det handler i sidste ende om, hvordan man på en *meningsfuld* måde kan evaluere pædagogisk arbejde.

### Omsorg og medbestemmelse

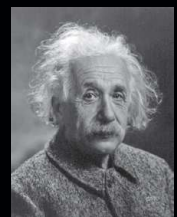
I et udviklingsprojekt, der havde til formål at udvikle en kvantitativ metode til at evaluere kvalitet og virkninger af pædagogiske indsatser på bl.a. opholdssteder, blev det synligt, at en væsentlig problemstilling var, hvordan man kunne indfange aspekter som omsorg og medbestemmelse. Det at arbejde med omsorg og medbestemmelse blev anset som væsentlige aspekter af det pædagogiske arbejde. God omsorg og muligheden for medbestemmelse blev anset som vigtige (succes)kriterier for godt pædagogisk arbejde og som afgørende for at opnå mere overordnede mål om f.eks. forandring eller udvikling. Samtidig er forhold som omsorg og medbestemmelse aspekter, der er svære at opstille klare evalueringskriterier for, bl.a. fordi omsorg og medbestemmelse også indbefatter en subjektiv dimension. Det, der er omsorg og medbestemmelse for nogle, er det ikke nødvendigvis for andre (Møller & Nissen 2006). I det pædagogiske 'menneskearbejde' og i pædagogisk praksisviden er denne subjektive dimension netop nøglen til at forstå og indleve sig i den individuelle persons behov og ud fra dette give begreber som omsorg og medbestemmelse konkret indhold. I pædagogisk arbejde bliver omsorg og medbestemmelse derfor ofte dynamiske aspekter, hvis indhold kan og skal varieres, og som tilsvarende opleves forskelligt af dem, som den pædagogiske indsats retter sig mod. Evalueringer, som udelukker den subjektive oplevelse eller den sociale dynamik i indsatsen, risikerer derfor at miste en meget væsentlig dimension af det pædagogiske arbejde.

For at kunne inddrage disse aspekter, er det væsentligt, at man i evalueringspraksis gør en særlig indsats for at identificere og sætte begreber på, hvordan centrale, men svært 'målbare' aspekter af pædagogisk arbejde iagttages og defineres af dem, der udfører det pædagogiske arbejde såvel som dem, det pædagogisk-



Ikke alt,  
Der kan tælles,  
tælles,  
og ikke alt,  
Der tælles,  
kan tælles

A. Einstein



ske arbejde retter sig mod, og hvordan det konkrete pædagogiske arbejde tager form som et socialt samspil i en kontekst. Dette kræver, at evaluatorene bidrager til refleksion, at praktikere forsøger at sætte ord på det, de gør og finder betydningsfuldt i indsatsen, og endelig at brugere inddrages. En måde, hvorpå det kan ske, er ved at sætte fokus på den *pædagogiske kultur i institutionelle miljøer*.

Et udgangspunkt for at sætte fokus på den pædagogiske kultur i institutionelle miljøer kan f.eks. være som Schwartz at anskue indsatser i institutionelle miljøer som indsatser, der rummer en omsorgsopgave i bredeste forstand. Institutionelle miljøer kan anskues som en struktur eller organisering, der muliggør udviklingsbetingelser, og hvor synet på udviklingsopgaven i et samspil med det konkrete menneske, som indsatsen retter sig mod, har betydning for den konkrete indsats, der praktiseres. Dvs. at pædagogisk arbejde afhænger både af individuelle forhold og generelle udviklingsbetingelser. De generelle udviklingsbetingelser kan strække sig helt fra de samfundsmæssige, sociokulturelle og socialpolitiske strukturer over de institutionelle og faglige pædagogiske kulturer til rammerne for hverdagens tilrettelæggelse og det sociale samspil. Schwartz opridser desuden en række dimensioner, som er centrale for forståelsen af den pædagogiske kultur. En dimension drejer sig om synet på udviklingsopgaven herunder synet på, hvordan mennesker udvikler sig. Det har f.eks. betydning for indsatsen, om man overvejende ser mennesket som en person, der udvikler sig i kraft af ydre påvirkninger eller ud fra en indre kerne. En anden dimension drejer sig om forholdet mellem udvikling af færdigheder og emotionel udvikling. Indsatser, der betoner udvikling af færdigheder, vil måske i højere grad vægte indsatser, der rummer konkrete sociale aktiviteter frem for f.eks. samtaler, der fordrer refleksion. En tredje dimension er forholdet mellem en voksenstyret fælles struktureret hverdag med fokus på kollektivet og inddragelsen af den enkeltes interesser og behov, dvs. medbestemmelse. Dette kan f.eks. komme til udtryk i de konkrete aktiviteter, der tilbydes, den fleksibilitet, der er i regler for deltagelse osv. En fjerde dimension

er forholdet mellem den professionelle og den personlige omsorgsrelation, og hvordan det udmønter sig i konkrete handlinger. Schwartz fremhæver den kvalitetsmæssige betydning af, at der er en balance i disse dimensioner, og at dette udgør en udfordring (Jf. Schwartz 2001).

Et andet udgangspunkt for at sætte fokus på den pædagogiske kultur i institutionelle miljøer kan også være at gå i dialog med dem, den pædagogiske indsats retter sig mod. I en evaluering af et værested for unge, som primært drejede sig om, hvordan de unge oplevede mulighederne for medbestemmelse, blev det synligt, at motivationen for medbestemmelse hang ganske nært sammen med den pædagogiske kultur. Den pædagogiske kultur var – set ud fra de unges udsagn – præget af social aktivitet og muligheder for at afprøve ting og færdigheder i et fællesskab samtidig med, at de unge havde en oplevelse af at være med til at bestemme, f.eks. når der skulle foretages nyindretninger og -indkøb på værestedet. På den anden side oplevede de unge også værestedet som et sted, hvor man fik følelsesmæssig individuel opbakning fra de andre unge og især fra de voksne, som de opfattede som personlige i deres væremåde og tilgang. Dette drejede sig f.eks. om, at de voksne tog sig tid til at snakke med de unge om deres liv og problemer her og nu, eller at de var villige til at hjælpe de unge uden for normal arbejdstid (Bykilde & Nissen 2006). Den pædagogiske kultur på værestedet afspejler en almen (social)pædagogisk forestilling om, at menneskelig udvikling sker via deltagelse i sociale fællesskaber (Mathiesen 1998, Holst & Madsen 1998, Rothuizen 2004).

Ovenstående er blot et eksempel på, at aspekter som omsorg og medbestemmelse ikke blot refererer til noget subjektivt og fuldkommen variabelt, men også kan være aspekter, der er forankret institutionelt og kulturelt og kommer til udtryk i det konkrete pædagogiske arbejde herunder den måde, indsatsen er organiseret på.

### **Samspillet mellem forskningsviden og praksisviden**

Forudsætningen for at kunne arbejde med komplekse forhold som omsorg og medbestemmelse fordrer, at evalueringer i højere grad gør sig både teoretiske og mere dybdegående forestillinger om, hvordan man kan forstå kompleksiteten i pædagogisk arbejde. Teoretiske forestillinger må også sættes i spil med praksisviden. Forudsætningen, for at man i evalueringspraksis kan afdække den pædagogiske kultur eller delelementer af den, er, at man går i dialog med dem, der udfører pædagogisk arbejde og/eller dem, den pædagogiske indsats er rettet mod, og aktivt anvender praksisviden. Der ligger flere mulige gevinster i dette. Dels kan man forestille sig, at evalueringer i endnu højere grad bliver relevante og meningsfulde for praktikere, og at evalueringer kan bidrage til at bygge bro mellem forskningsviden og praksisviden. Dels kan man forestille sig, at en sådan evalueringspraksis er kvalificerende for evalueringsforskningen selv, idet den forudsætter øget nysgerrighed og sensitivitet over for både teori og praksisviden. I de senere år er der kommet øget fokus på, hvordan evalueringer aktivt kan drage nytte af praksisviden. Nogle betegner dette som praksisforankret evaluering, som i høj grad bygger på praksisviden, praktikerens refleksive deltagelse i evalueringsprocessen og på, at resultater skal kunne anvendes meningsfuldt af praktikere. Evalueringsforskerens rolle er på den anden side at bidrage med viden, teorier og begreber, der kan informere praktikerens refleksion (Jf. Halvorson 2007).

### **Litteraturliste**

- Angel, B. Ø. (2003): *Evidensbaserede programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid i Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, årgang 23: 66-72.
- Börjesson, B. (2005): *Kundskapens språk eller språket om kundskapen*. I: Lunjggren, Sunnevø (Red.): *Empiri evidens empatis*, Nord 2005, nr. 5. Nordiska ministerrådet og Nopus.
- Halvorson, A. (2007): *Praksisforankret evaluering i sosialt arbeid: hva er det og hvorfor skal en drive med det?* I: *Nordisk sosialt arbeid*. nr. 3, 27 årgang: 204-213.
- Holst, J. & B. Madsen (1998): *Socialpædagogik og det senmoderne*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 2: 5-14.
- Marthinsen, E. (2004): *Evidensbaseret praksis og ideologi*. I: *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 4. årgang 24: 290-302.
- Mathiesen, R. (1998): . I: *Tidsskrift for socialpædagogik*. nr. 2: 25-39.
- Møller, S & Nissen, M. (2006): *Når virkeligheden ikke altid er evident*. I: *Uden for nummer*. *Tidsskrift for forskning og praksis i sosialt arbejde*. Nr. 12, 7. årgang: 4-19.
- Månsson, S. (2003): *Att förstå sociala insatsers värde*. I: *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, 23. årgang: 73-80.
- Bykilde, G. & M. Nissen (2006): *Et sted at være med*. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*. nr. 18: 33-47.
- Olesen, S. (2003): *En kommentar vedrørende evidensbaseret sosialt arbejde*. I: *Forsa Information* nr. 8, maj: 9-11.
- Rieper, O. & F.H. Hansen (2007): *Metodedebatten om evidens*. AKF Forlaget.
- Rothuizen, J. J. (2004): *På sporet af praktisk professionskundskab*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 14: 64-70.
- Schwartz, I. (2001): *Socialpædagogik og anbragte børn*. Hans Reitzels Forlag.

# Dokumentation, evaluering og udvikling

Der har siden 2004, hvor Lov om Læreplaner i Dagtilbud blev vedtaget, været arbejdet på højtryk med implementering af og udvikling af forståelse for læreplaner i pædagogisk praksis. Ikke mindst med dokumentation og evaluering og udvikling, som er denne artikels fokus, og udviklingen af arbejdsformer for praksis omkring børn med særlige behov. De områder pædagogerne – både ifølge dem selv og ifølge eksperter udsagn – har det sværest med. Artiklen behandler udvalgte problemstillinger i forbindelse med dokumentationsarbejdet, således at der peges på, hvilke vanskeligheder der kan identificeres, snarere end hvilke løsningsmuligheder der kan peges på. Der tages afsæt i et evalueringsprojekt, hvor Learning Lab Denmark (LLD) for Servicestyrelsen har forsket i implementeringen og evalueret de kurser, som CVU'erne gennemførte i perioden 2004-06.

Der har de senere år fra flere sider været rejst kritik af såvel pædagogers evne til at synliggøre praksis som af selve pædagoguddannelsen (Hjort 1999, Hjort 2001 og Evaluering af pædagoguddannelsen, EVA 2003). Der tales bl.a. om et gammeldags, eller i bedste fald mangelfuldt, teorigrundlag for undervisningen og om manglende sammenhæng i de grundkategorier, der anvendes i praksis i pædagogisk arbejde. Det kan f.eks. diskuteres, om undervisningen på pædagogseminarierne, der anvender begrebet om social arv, der på forhånd stempler udsatte børn som tabere, hæmmer eller fremmer de kommende pædagogers forebyggende arbejde i praksis, eller om de har mulighed for at ændre den herskende opfattelse og anvendelse af begrebet i den praksis, de møder efter endt uddannelse. Undersøgelser viser, at pædagoger siger, de anvender begrebet i faglige diskussioner, men under halvdelen bruger det i praksis over for de børn og familier, der er blevet karakteriseret ved begrebet (Ejrnæs 2005). Det kan også diskuteres, om praksis står i direkte modstrid med de formulerede hensigter, når f.eks. pædagogerne formulerer læreplaner på

baggrund af et "moderne" læringsbegreb, der står i modstrid med de sproglige vendinger og den historisk bestemte praksis, der knytter sig til "ældre" teorifunderinger (Piaget, Vygotsky)

Man kunne antage, at feltet fastholdes i et traditionelt og historisk-kulturelt betinget læringssyn, som ikke udfordres eller gennemtrænges af nyere viden, idet effekterne af uddannelse og af mange udviklingsprojekter ikke løftes ud over lokale rammer, men så at sige kører i et lukket kredsløb mellem uddannelsen og praksis. Erfaringer fra mange udviklingsprojekter er også, at nye pædagogiske ideer og tiltag, som udvikles så at sige centralt og/eller ovenfra i systemet, ofte ikke får reelt gennemslag i eller påvirker den pædagogiske praksis i institutionerne, med mindre praktikerne selv dels har indoptaget de eventuelt nye indsigter i deres eget pædagogiske meningsunivers, dels får udviklet en opfattelse af, at de ønskede tiltag og forandringsprocesser etableres på deres egen foranledning og oplevelse af, at det er "deres" projekt. Med hensyn til implementering af Lov om Lærepla-

**Torben Næsby**

Lektor ved Pædagog-  
uddannelsen i Aalborg,  
Professionshøjskolen,  
University College Nordjylland.

**Uddannelse:**

Cand. mag. i pædagogik og  
psykologi.

ner er dette da heller ikke at betragte som en simpel opgave. Hvor man tidligere forestillede sig, at implementering var et spørgsmål om at overføre (transfer) retningslinier, metoder eller koncepter til praksis, så taler man i dag mere om kommunikation, dialog og translation (Olesen 2007).

”Deltagerne i praksis må nødvendigvis  
være aktive medspillere og kunne se me-  
ning og muligheder i læreplansprojekte.”

Der er fra flere fagfolks side stillet spørgsmål til, hvilken betydning indførelsen af læreplaner i dagtilbud kan få (Ellegaard og Stanek, 2004). På den ene side kan det medføre, at man inden for feltet får gjort sig klart, hvad hele opdragelsesprojektet og den pædagogiske kerne er, samt at det pædagogiske personale gennem dokumentation og evaluering får reflekteret og formidlet det pædagogiske arbejde. På den anden side kan det anføres, at det betyder risiko for en øget voksenstyring af børns liv og læring, hvilket af mange opleves som en modsætning til børnenes egen læring og selvbestemmelse.

Aktuelt har pædagogernes fagforening, BUPL, iværksat en proces, hvor man gennem politiske og forskningsmæssige tiltag vil søge at fremme udviklingen af en professionsforståelse inden for faget. Der er således udmeldt støtte til forskningsprojekter, der bl.a. har til formål at undersøge pædagogers udvikling af måder at beskrive og begrebssætte pædagogisk praksis og viden, samt at kvalificere denne viden, herunder hvor vidt og hvordan pædagogernes læringssyn udfordres gennem arbejde med implementering og udvikling af læreplaner.

I det krydspres feltet befinder sig i, kan Loven om Læreplaner i Dagtilbud ses som en mulighed for, på den ene side at kunne synliggøre, dokumentere og begrunde kvaliteten af den pædagogiske praksis. Men denne lov kan på den anden side også ses som et udefra kommende forsøg på en økonomisk-administrativ effektivisering af praksis.

## **Evaluering af implementering af Lov om Læreplaner**

Arbejdet med pædagogiske læreplaner har allerede sat sig spor i den pædagogiske praksis. Det viser evalueringerne fra de mange pædagogiske kurser om læreplaner, Servicestyrelsen har initieret. Bl.a. i form af en øget erkendelse af nødvendigheden af og brug af metoder til dokumentation og analyse af eksisterende praksis. Hermed kan læreplansarbejdet medvirke til øget professionalisering og kvalitetsudvikling, hedder det f.eks. i EVA's pressemeddelelse i forbindelse med udgivelse af evalueringsrapporten, og jeg kan tilføje: Professionaliseringen af det pædagogiske arbejde, går (i et didaktisk perspektiv) netop gennem en professionalisering af dagtilbuddenes måde at begrunde, planlægge, gennemføre, dokumentere og evaluere praksis på. Evalueringen af sådanne mulige effekter af implementeringen af pædagogiske læreplaner anser jeg som uhyre vigtig for at forstå og forbedre den fortsatte kvalitetsudvikling inden for området.

Forskere fra LLD har som nævnt fulgt kursusvirksomheden, hvor de bl.a. har interviewet deltagerne, og de har observeret og fulgt praksis i to dagtilbud (Lohmann 2005, 2007). Det følgende er et nedslag i projektets midtvejsrapport (Lohmann 2005) og i forskernes efterfølgende bogudgivelse (Olesen 2007) med fokus på den interne og eksterne læreplan, dokumentation og mulighederne for pædagogisk udvikling.

## **Intern læreplan**

De pædagoger, som forskerne har fulgt, har udviklet en udvidet fortælling om dagligdagen. Der hersker en bestræbelse på at arbejde med mål, delmål og succeskriterier (Lohmann 2007: 49). På den måde kan man sige, at målene for det pædagogiske arbejde og børns læring fra de mere brede beskrivelser i de eksisterende virksomhedsplaner indsnævres og bliver mere konkrete læringsmål. Evaluering synes dog at træde i baggrunden i den undersøgte praksis eller optræder som afkoblet fra daglig praksis. Dvs. at den pædagogiske dokumentations didaktiske perspektiv ikke indgår i refleksionen over det daglige arbejde, sådan som hensigten med undervisningen på kurserne har været.

Om pædagogisk dokumentation vil jeg netop fremhæve, at når man kommunikerer refleksioner over pædagogisk dokumentation, bliver den et didaktisk værktøj, der ikke blot synliggør f.eks. børnenes læring og tilvækst af kompetencer. Den viser også tilbage til miljøet. Det vil sige til den/de voksne, der er i rummet sammen med børnene og rummet selv. Dokumentationen påvirker og bliver en del af det miljø, den udføres i og bliver derfor også en del af selve læreprocesserne. Det er f.eks. ikke lige meget, om man ønsker at dokumentere børns læring i grupper, hvor de på eget initiativ har sat en leg i gang, eller om man ønsker at dokumentere en aktivitet, der er styret af pædagogerne. Dokumentationen er med til at give læringen mening og retning, således at kvaliteten af den læring, der finder sted, bestemmes af den samlede kontekst (Rinaldi 2004).

”Dokumentation og evaluering af praksis handler om, hvorvidt pædagoger kan etablere relationer til deltagerne i praksis, således at der kan etableres dialoger om modeller for praksis, som alle forstår og kan deltage i. Pædagogen går i dialog med kollegaerne og børnene i praksis og skaber rum for medindflydelse og aktiv selvudfoldelse, så børnene kan forfølge deres egne interesser og projekter.”

Refleksionerne over den pædagogiske dokumentation finder altså ikke sted i og med dokumentationen, som anført ovenfor, men sker gennem dialog, afkoblet fra praksis, f.eks. på personalemøder. Disse har til gengæld ændret indhold, f.eks., for at personalet kunne ”få mulighed for at tale mere om pædagogisk udvikling” (Lohmann 2007: 71). Min vurdering er, at det peger i retning af, at der stadig tales om praksis, mens man er væk fra praksis, men ikke reflekteres over praksis.

### Ekstern læreplan

En anden form for ”afkobling” fra praksis finder forskerne i den eksterne læreplan, der henvender sig til forvaltning og bestyrelse. Den udarbejdes oftest af ledelsen, på baggrund af personalets fortællinger. De planer, forskerne har undersøgt, udviser sparsom refleksion og er tilsyneladende mest rettet mod accept/legitimering hos forvaltning, politikere og bestyrelse. Planerne peger ikke på ”læringsituationer eller problemer, som de (pædagogerne) kunne anvende til udvikling af viden eller ny praksis”, men bygger videre på eksisterende praksis (Lohmann 2007: 72).

”Pædagogerne bruger dokumentationen til at formidle praksis til forældrene – ikke til at udvikle pædagogikken.”

(Olesen 2007: 91)

De forstyrrelser, det nye lovkrav kunne medføre, blev tilsyneladende undertrykt, for at man kunne fremstå som effektive eller ”gode nok” (min vurdering) over for forældre og forvaltning. (Det må anføres, at det empiriske materiale her refererer til to dagtilbud og derfor næppe kan tages som udtryk for feltets samlede bestræbelser på at kommunikere læreplaner eksternt).

Det er min vurdering, at dokumentation (bl.a. i form af nævnte interne læreplan) ikke kobles til evaluering (i form af en ekstern læreplan) f.eks. ved at der stilles evalueringsspørgsmål til den eksisterende dokumentation. Derved bliver det ikke synligt, hvorvidt og i givet fald hvordan de pædagogiske mål kommer inden for rækkevidde eller ej. Fraværet af systematisk evaluering får endvidere den konsekvens, at der ikke skabes mulighed for udvikling af praksis. Pædagogerne ved så at sige ikke, hvad der virker, og hvad der ikke virker i pædagogisk praksis.

### Dokumentation og aktiviteter

Dokumentationen har udpræget fokus på aktiviteter og børn i færd med at løse praktiske problemer. Pædagogerne tager fotos, der sættes på plancher/ laves

**Relation**

**Samvær**

**Evaluering**

**Interaktion**

**Læring**

**Dokumentation**

**Omsorg**

**Kvalitet**

som montager, der kan være suppleret med undertekster, som forklarer forløbet (Lohmann 2005,2007). Erfaringen fra andre projekter er, at pædagogerne ofte i starten bestræber sig på at tilegne sig dokumentationsteknikker, men der er stor forskel på dagtilbudenes praksis, særligt mellem de steder, hvor man lige er begyndt at arbejde med dokumentation og de steder, hvor man har arbejdet med dokumentation gennem flere år (f.eks. i Gl. Hirtshals, Gladsaxe, Gl. Sæby og Aalborg kommune).

Hvad angår aktivitetsmønstre i praksis, ses der ikke ændringer i de pædagogiske processer og i relationerne mellem børn og voksne. Den pædagogiske praksis synes at fortsætte uændret (Lohmann 2007: 72), idet der synes at udvikle sig en fælles forståelse om, hvad jeg vil kalde en "parallel fortælling" om praksis og læreplansarbejdet.

### De ansattes fælles forståelse

Ifølge forskerne mener de ansatte, at de allerede arbejder med børns læring og har fokus på de udsatte børn. Jo mere de retter blikket mod egen praksis, jo mere bliver de bekræftet i dette syn. Pædagogerne mener, at de skal prioritere dokumentation højere, så alle interessenter kan se, at de ansatte ved, hvad de gør (Lohmann 2006). Dokumentationen i krydsfeltet mellem kravene fra politikere og forvaltning samt forældrene beskrives af forskerne som en bevægelse fra "Det glade barn" til "Det glade barn, som lærer" (Lohmann 2007, side 72).

”Teksturen af forbindelser-i-handling mellem dagtilbud og forældre er vævet omkring håndteringen af det glade barn. Dette tæt vævede mønster reproducerer og cirkulerer viden mellem aktørerne.”

Det er en magt-relation, hedder det i forskernes opfattelse af dette "væve-arbejde", som på tværs af de sociale verdener – eller praksisfællesskaber – konstant væver den sociale praksis og en forståelse af

denne, som bringer de forskellige mål og interesser i overensstemmelse med hinanden.

”På denne måde bidrager hvert led i nettet med sin differentierede del af den fælles hovedopgave og får legitimitet via de øvrige aktørers accept heraf. Legitimiteten er ikke en bemyndigelse fra oven via ledelsen i en hierarkisk opbygget, rationel-instrumentel organisation. Den er snarere at forstå som det sociale resultat af vævearbejdet mellem de deltagende praksisfællesskaber. Den emergerende sociale orden er dermed samtidig en legitim social orden” (Lohmann 2006).

Personalets "vævearbejde", som Gert Lohmann kalder det (Lohmann 2007: 51) finder sted i "kampen" om ressourcerne og definitionsmagten i praksis. Læreplansarbejdet ses som et "sammenbrud", der forstyrrer normer og gensidige forventninger til, hvordan aktiviteter håndteres og forstås. Historien om den "gode praksis" – eller som nævnt "det glade barn" – genfortælles, men i en parallel version, tilpasset læreplanen: "det glade barn, der lærer".

Pædagoger og medhjælperer ses i denne "kamp" som to praksisfællesskaber, ikke ét. Arbejdsdelingen mellem pædagoger og medhjælperer kan uddybes ved indførelse af pædagogiske læreplaner, og det daglige omsorgsarbejde og det faglige læringscurriculum deles mellem personalet som sådan. Hvor f.eks. de fælles værdier tidligere tog udgangspunkt i medhjælpernes opgaver (medhjælperne i de undersøgte dagtilbud arbejder i "de små hverdagsting" med børnenes læring inden for alle seks læringstemaer), flyttes vægten nu til pædagogernes domæne. Fra venskaber, omsorg, respekt og sociale kompetencer til dokumentation, evaluering, mål, midler og resultater samt læringstemaer.

Det vil mange – både medhjælperer og pædagoger – kunne nikke genkendende til; om end nok lige så mange vil være uenige i det synspunkt. Faktisk oplever de medhjælperer, forskerne har interviewet, at deres arbejde også bidrager til børnenes læring. Men



tendensen understøttes af bevægelsen fra mundtlighed mod skriftlighed. Fra dialoger om "hvordan har børnene det", "det gik jo godt, det var en fin tur", "børnene var glade, da vi kom hjem" til beskrivelser af og refleksioner over det bestemte indhold (tematisering i læreplanernes seks temaer) og den læring, der finder sted i de forskellige aktiviteter og på tværs af dem (Lohmann 2007: 59).

### Afrunding

LLD's evaluering fastslår således, at ændringer af organiseret praksis er forbundet med sociale betydningsdannelsesprocesser, hvor forskellige aktører deltagere i definitionen af, hvad der er anvendeligt, legitimt og sandt. Aktørerne udfører forskellige delopgaver og aktiviteter i den fælles organisatoriske hovedopgave og har dermed forskellige mål og interesser. De enkelte delopgaver er indlejret i en hierarkisk social orden, og aktørerne har forskellige ressourcer til rådighed for at gennemsatte deres mål og interesser (Lohmann 2006).

Den nye læringsdiskurs kan således ses som led i en positioneringsstrategi for pædagogerne, bl.a. i forhold til medhjælperne.

Jeg mener, det kan konkluderes, at professionaliseringen – eller viden-om-praksis, som stående oven over viden-i-praksis (Schön 1987), og som danner identiteten i arbejdet – har taget endnu et skridt fremad for begge faggrupper, i kraft af den voksende professionalisering bl.a. gennem brugen af læreplanens sprog og begreber (og på trods af den indbyrdes kamp om positioner).

”Det er min vurdering, at udviklingen fra refleksion-i-praksis til refleksion-over-praksis først er ved at tage sin begyndelse. Den ”parallelle” historiefortælling kunne tyde på, at udviklingen er ved at tage form ”i hovedet” på pædagogerne, men at den nye viden endnu ikke er omsat i praksis. Det kræver af pædagogerne, at de bruger dokumentationen didaktisk, dvs. som et led i udviklingen af pædagogisk praksis, og at de systematisk evaluerer, hvor udviklingen er på vej hen.”

### Litteratur

Andersen, Peter Ø (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering*, Gyldendal.

Cecchin, Daniela og Larsen, Inge Schoug (2002): *Pædagogiske forbindelser – kontinuitet mellem børnehaven, skole og fritidsordning*, BUPL.

Ellegaard, Thomas og Anja Hvidfeltt Stanek (2004): *Læreplaner i børnehaven*. Gyldendal.

Fox, S (2000): *Communities of Practice, Foucault and Actor-network*. *Network Theory. Journal of Management Studies*, 37

Hjort, Katrin (1999): *En helt anden virkelighed – 12 nye pædagoger om uddannelse og arbejde*. (2001): *Modernisering af den offentlige sektor*. Begge på EVU, Roskilde universitetscenter.

Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. Vejle. Kroghs Forlag.

Lohman, Gert (2005): *Publiceret med Mia Herskind: Efteruddannelse i pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. LLD.

Lohmann, Gert (2007): *Viden i praksis og pædagogisk dokumentation*, I: Olesen, Jesper (red) (2007): *Når loven møder børns institutioner*, Gyldendal.

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2005): *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale*. [www.laereplan.info](http://www.laereplan.info)

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2007): *I gang – med pædagogiske læreplaner*. [www.minff.dk/1/laereplaner](http://www.minff.dk/1/laereplaner)

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*.

Næsby, Torben (2006): *Pædagogisk udviklingsarbejde i pædagogisk psykologisk perspektiv*, I: *Det man siger er man selv*, Skipper Clement Forlag.

Næsby, Torben (2007): *Dokumentation og evaluering – mellem teori og praksis*, i *SocialXpress* nr. 4, Skipper Clement Forlag.

Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*, Gyldendal.

Schön, Donald A. (1987): *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*, I: Illeris, Knud (2000): *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag.

# Early Childhood Environment Rating Scale

- en præsentation  
af ECERS i en  
dansk kontekst



Læring

Relation

Demokrati

Indførelsen af læreplaner har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Dagtilbudslovens § 9 siger klart: "dokumenteres ... om de pædagogiske metoder og aktiviteter opfylder de opstillede mål ..." Det skal endvidere overvejes, hvordan der kan følges op på evalueringsresultater. Evalueringen ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart to spørgsmål der trænger sig på: Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis og hvordan kan resultater anvendes til yderlige kvalitetsudvikling?

*Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de to spørgsmål. Artiklen vil ligeledes beskæftige sig med, hvilke kvalitetsmål ECERS implicit indeholder og relatere dette til danske forhold.*

Der er en tæt sammenhæng mellem mål og evaluering (Lund 2006). Når børnehavens mål omhandler den viden og de kompetencer det enkelte barn skal tilegne sig, ligger det tydeligt i kortene, at evalueringen som fokus vil have det enkelte barn: "Ved og kan barnet nu det, som vi har sat som mål for dets viden og kunnen?". Eller måske er det i virkeligheden evalueringen, der bliver bestemmende for målenes udformning: Hvis vi vil evaluere læreplansarbejdet, må vi skaffe os viden om børnenes viden og kunnen. Lad os derfor starte med at finde ud af, hvad vi vil undersøge ved evalueringen – derefter sætter vi målene, så vi er nogenlunde sikre på, at en evaluering kan lade sig gennemføre, og at vi får evalueret på de "rigtige" mål.

Uanset hvilken af de to fremgangsmåder man anvender, tolkes dagtilbudslovens ord om læreplaner i begge tilfælde på en måde, hvor det bliver det enkelte barns læring og udvikling der bliver genstand for evalueringen. En følge af denne tolkning bliver, at læreplansarbejdets succeskriterier kommer til at dreje sig om, i hvor høj grad de enkelte børn udviser en mere eller mindre defineret adfærd som et tegn eller bevis på, at et mål er nået. Dokumentation kommer da til at handle om at indsamle bedømmelsesgrundlag til

vurdering af i hvor høj grad, det enkelte barn kan/ikke kan leve op til læreplanens målsætninger.

Evalueringer, der retter sig mod det enkelte barn, kan utvivlsomt kaste evalueringer af sig, som kan give anledning til refleksion over og udvikling af den pædagogiske praksis, men de indebærer også en risiko. Den pædagogiske virksomhed risikerer at blive indsnævet til et spørgsmål om at "få børnene til" at sige og gøre det, som voksne pædagoger har defineret som de rette mål.

Den pædagogiske refleksion risikerer at tørre ind til en traditionel mål-middel-refleksion (Brostrøm 2004, Schnack 2004).

Læreplansarbejdet med dets krav til systematiske evalueringer kan som konstitutiv virkning således have, at det pædagogiske arbejde i højere grad end tidligere bliver voksenstyret og adfærdsregulerende. Der er således behov for evalueringsmetoder og procedurer, der fokuserer blikket på den pædagogiske virksomhed som forudsætninger for børns læring og udvikling og ikke kun på resultater af den pædagogiske virksomhed, som kan registreres som læringsresultater hos barnet. Udviklingen af pædagogikken sigter således mod den hele virksomhed og ikke kun mod det enkelte barn. ECERS er en evalueringsmetode, der netop sigter mod at synliggøre kvalitet i den pædagogiske virksomhed.

### ECERS – et alternativ som forholder sig til den pædagogiske virksomhed

ECERS er en forkortelse af "Early Childhood Environment Rating Scale" og dækker over en gennemprøvet evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres (Harms and Clifford 1980). Det er således ikke det enkelte barns eller en samlet børnegrupperes viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, der er i fokus. I stedet retter evalueringen sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, hvori den pædagogiske virksomhed foregår.

På denne måde byder ECERS sig til som et relevant bud på en evalueringsform, der er anvendelig i eksempelvis udviklingen af læreplansarbejdet. At der er et behov for nytænkning omkring evaluering, fremgår af Dansk Evalueringsinstituts rapport (EVA 2008), hvor læreplansarbejdet er blevet evalueret. Her står der om evaluering, at "der er usikkerhed med hensyn til, hvordan evalueringsarbejdet skal gribes an".

Senere i denne artikel vil den konkrete evalueringsmetode blive beskrevet, men forinden præsenteres den forståelse af kvalitet som ligger indlejret i ECERS.

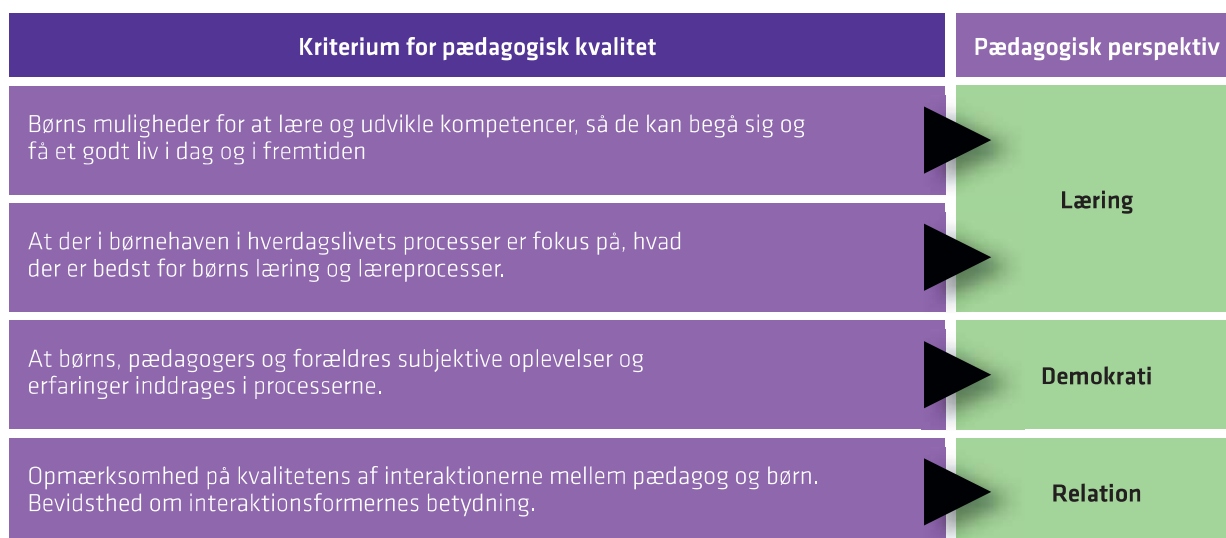
### Den grundlæggende kvalitetsforståelse i ECERS.

Hvad er pædagogisk kvalitet? Professor Sonja Sheridan, Göteborgs Universitet, har i sin forskning arbejdet med pædagogisk kvalitet som begreb og i den forbindelse beskrevet den implicite opfattelse af kvalitet i ECERS (Sheridan 2001).

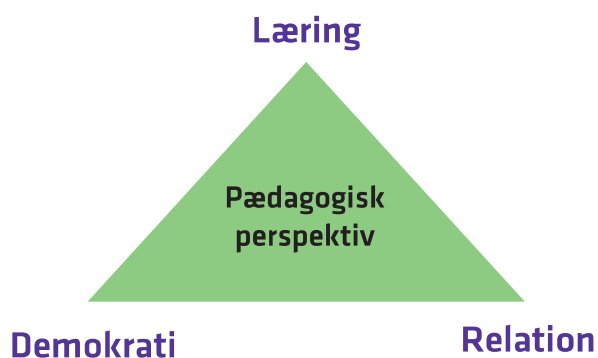
Sheridan slår fast, at kvalitet ikke er en statisk størrelse, men derimod et diskursivt og værdiladet begreb. Hvad der opfattes som kvalitet, vil således variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandringer af værdier i samfundet.

På trods af dette finder Sheridan ved at gennemgå og analysere forskningen omkring pædagogisk kvalitet (Sheridan 2001) frem til nogle generelle kriterier for god pædagogisk praksis.

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet udtrykker fundamentale bestræbelser for den pædagogiske virksomhed. Og hvert af disse kriterier knytter sig til og indskriver sig i et overordnet pædagogisk perspektiv, hvilket kan illustreres med denne figur:



Figurens kriterier kan således ses som omdrejningspunkter for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de grundlæggende fundament for pædagogisk kvalitet: læring, demokrati og relation. Disse tre elementer indgår i et dynamisk forhold, hvilket kan illustreres med flg. figur:



Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, og hvordan børn får mulighed for at lære, hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns læring er et produkt af en lang række faktorer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

Læringsmiljøet er således en særdeles kompleks størrelse, som skabes af forholdet mellem faktorer som formelle mål, faktiske mål, fysiske rammer, interaktioner og deres karakter, børns og voksnes holdninger, samt hvilke værdier der faktisk er i spil i hverdagslivet (Eisner 1991).

Forskning viser dog, at nogle faktorer er mere betydningsfulde end andre (Sheridan 2001). Selv om der naturligvis er variationer i forhold til den aktuelle kontekst, synes den mest betydningsfulde faktor for den pædagogiske kvalitet at være pædagogens tilgang til opgaven og interaktionen.

Et lille eksempel herpå kunne være den situation, hvor børnene leger med vand, bygger kanaler og anvender redskaber og legetøj i sandkassen. I forlængelse af de ovenfor opstillede perspektiver og kriterier for pædagogisk kvalitet og med bevidstheden om betydningen

af pædagogens tilgang, vil man kunne stille en række spørgsmål, som kan afdække graden af pædagogisk kvalitet i situationen. Det kunne eksempelvis være:

Ser og forstår pædagogen legen som læring? Bestræber pædagogen sig på at give sine bidrag til, at legen bliver en god læreproces? "Fylder" børnenes oplevelser, erfaringer, ideer og ønsker i legen? Har og understøttes børnene i at være dem, der har magten og kontrollen over legen og dens indhold? Hvordan forvalter pædagogen sin rolle i interaktionerne? Hvad karakteriserer den måde, hvorpå børn og pædagog kommunikerer og problemløser?

Ved at anlægge denne optik, hvor det er processerne i børnehaven, der er i fokus ud fra definerede kvalitetskriterier og – perspektiver, tilskyndes på et forskningsbaseret og etisk reflekteret grundlag til refleksion og fordybelse i den pædagogiske virksomhed og læringsmiljøet. Fokus kommer da til at ligge helt andre steder, end hvis kvalitetsvurderingen tager afsæt i det enkelte barns kunnen eller ikke-kunnen.

#### **Fire dimensioner i pædagogisk kvalitet.**

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet, som er blevet præsenteret ovenfor, uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø.

Betydningen af pædagogens tilgang til opgaven og interaktionen er gennemgående i de fire dimensioner – og som vi senere skal se også i de kriterier, der ligger indlejret i ECERS.

Der følger her en kort præsentation af indholdet i dimensionerne.

**Den første** dimension, "*strukturelle dimension*", drejer sig om personalets formelle uddannelse og kompetence, normeringsforhold, gruppestørrelser, materialer, fysiske rammer og økonomi.

I forbindelse med den strukturelle dimension fremlægger Sheridan en vigtig forskningsbaseret pointe.

Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet pædagogers håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke, om børnehaven er godt normeret, eller om pædagogerne har en høj grad af uddannelse. Det afgørende for kvaliteten er, om pædagoger anvender uddannelsen og normeringen til at inddrage børnene i processerne i børnehaven. Om pædagogerne er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres.

**Den anden** dimension "pædagogers holdning" vedrører pædagogers værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring. Dertil kommer forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. Endelig drejer det sig om, hvilken "stil" pædagoger anvender i lærings-situationer. Denne stil kan beskrives gennem de fire velkendte kategorier. Laissez-faire, autoritær, demokratisk og den demokratisk/pædagogiske udviklings-orienterede stil.

Sheridan har i sin forskning konstateret, at den demokratiske og den demokratisk/pædagogiske udviklings-orienterede stil skaber en højere kvalitet i læringsmiljøet end laissez-faire og autoritær. De demokratiske tilgange virker nemlig fremmende for interaktioner, kommunikation og samarbejde mellem pædagoger og børn og indbyrdes mellem børnene. Samtidig synes de demokratiske tilgange at styrke den gensidige respekt, tillid og åbenhed.

**Den tredje** dimension vedrører "processernes kvalitet". Her er der fokus på både barnets læreproces, og hvordan pædagoger nærmer sig og går i samspil med børnene samt på pædagogers opmærksomhed og arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. Der kan udskilles fire typer af forhold, som har betydning i forhold til processernes kvalitet.

*Det første forhold* vedrører "kvaliteten af interaktionen". Det drejer sig om pædagogers opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem pædagogerne selv

og børnene. Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene bl.a. har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer.

Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det mere emotionelle plan og på det kognitive plan (Bae 1996, Hundeide 1999). På det kognitive plan udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring.

*Det andet forhold* vedrører "pædagogens perspektiv" og drejer sig om, hvordan pædagogen skaber muligheder for børnene, for at de kan opleve, gøre sig erfaringer og lære. På dette punkt er der ligeledes en række "kritiske faktorer", som har betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. Det drejer sig om:

1. Pædagogens faglige viden om læring, læreprocesser, mål osv.
2. Pædagogens engagement og nærvær i forhold til børnenes verden.
3. Pædagogens evne til at lægge en "læringsoptik" ned over leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i børnehaven.
4. Pædagogens evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige "udvide", udfordre og støtte børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen.

*Det tredje forhold* vedrører "pædagogers barnesyn", som udgør et særligt kritisk eller afgørende tema af betydning for læringsmiljøets kvalitet. Barnesynet, som måske ofte er før-bevidst og virker "bag om ryggen" på pædagogen, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet. Dets ressourcer, læringsmuligheder og opfattelser af, hvordan børn lærer. Det giver vel nærmest sig selv, at barnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå pædagogen opfatter en situation,

og hvordan interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i, at barnet opfattes som rigt og mangfoldigt, ressourcefyldt og kompetent. Konkretiseret kan barnesynet formuleres således:

1. Barnet ses som et individ, der kan indgå i interaktioner.
2. Barnet ses som et individ, der skaber mening og forståelse af fænomener, situationer og handlinger, hvori barnet deltager.
3. Barnet ses som en social aktør.

*Det fjerde forhold* vedrører samfundsperspektivet. Samfundsperspektivet drejer sig om pædagogens historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø.

**Den fjerde** dimension af pædagogisk kvalitet vedrører "læringens resultater".

Denne dimension sætter fokus på, at kvaliteten af læringsmiljøet i høj grad afhænger af, hvor velreflekterede først og fremmest mål, men også processer, er. Desto mere og bedre målene og hverdagens processer er reflekterede, undersøgt og drøftet i et perspektiv af læring og læreprocesser – desto højere er kvaliteten i læringsmiljøet og den pædagogiske virksomhed (Sheridan 2001)

### **ECERS – systematisk kvalitetsvurdering.**

I det foregående blev pædagogisk kvalitet fremstillet både som en diskursiv størrelse og som et fænomen, der kan beskrives ved hjælp af fire mere eller mindre almengyldige dimensioner. Som det er fremgået, er pædagogisk kvalitet en kompleks størrelse af elementer og forhold, som påvirker og påvirkes af børns læring og læreprocesser. Der er mange faktorer, der spiller ind, men nogle er trods alt mere fundamentale og betydningsfulde end andre.

I det følgende vil indholdet i ECERS kort blive præsenteret, og der vil blive fremlagt et eksempel til tydelig-

gørelse af, hvordan den grundlæggende opfattelse af kvalitet spiller sammen med konkrete evalueringskriterier.

ECERS (Harms and Clifford 1980) opdeler grundlæggende læringsmiljøet i syv kategorier. Evalueringsmetoden er på en og samme tid et forskningsredskab, et selvevalueringsværktøj og et værktøj til ekstern evaluering. Eller til alle tre dele. I Sverige har forskere for Göteborg Universitet således lavet komparative studier om kvaliteten i dagtilbud internationalt ved hjælp af ECERS i et tæt samarbejde med forskere fra de implicerede lande. Samtidig er kvaliteten i 20 daginstitutioner blevet undersøgt ved at sammenholde pædagogernes selvevalueringer med forskernes observationer. Alt sammen med ECERS som fælles referenceramme (Sheridan 2001).

1. Omsorg.
2. Indretning og inventar.
3. Sprog og erkendelse.
4. Fin- og grovmotoriske aktiviteter.
5. Kreative aktiviteter.
6. Social udvikling.
7. Voksnes behov.

Evalueringsmetoden eller konceptet er som nævnt udviklet i USA, men har siden vundet stor udbredelse i mange lande på stort set alle kontinenter. Hver nationalitet udvikler ECERS, så det matcher landets målsætninger på førskoleområdet. Det viser sig, at det ikke har været nødvendigt at fjerne nogle af de syv grundlæggende kategorier til beskrivelse af læringsmiljøet, men en del steder at tilføje en eller flere nye kategorier. I Danmark viste det sig i udviklingsprojektet initieret af Nationalt Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland, at en tilføjelse af kategorien "natur og naturfænomener" gjorde værktøjet mere egnet til danske forhold. Danske læreplaner indeholder ligeledes et tema om børns alsidige personlighedsudvikling. Det viste sig, at dette tema ligger som et tværgående bånd i de grundlæggende syv kategorier.

Hver af de syv kategorier er underinddelt i et forskelligt antal underkategorier. Således når man i den svenske udgave op på 37 underkategorier. Som gennemgående eksempel på en sådan underkategori kan nævnes "Natur og naturfænomener". (Bemærk, at i dette tilfælde er der tale om at en enkelt underkategori). Der arbejdes i alle kategorier og underkategorier på samme måde som i eksemplet.

Evalueringen af den pædagogiske kvalitet i forbindelse med "Natur og naturfænomener" sker ud fra et skema, hvor der er opstillet kriterier for henholdsvis den • utilstrækkelige praksis • minimale praksis • gode praksis • udmærkede praksis.

**Skemaet med kriterier ser således ud:**

### Arbejdet med ECERS i praksis

Når ECERS anvendes som selvevaluering, og/eller når eksterne evaluatører arbejder med kvalitetsvurderingen, drejer det sig om at placere den pædagogiske virksomhed på en skala mellem 1 til 7. Den utilstrækkelige praksis angives med talværdien 1, mens den udmærkede praksis angives med talværdien 7.

Studerer man de konkrete kriterier i eksemplet ovenfor vedrørende "natur- og naturfænomener", vil man genfinde de grundlæggende kvalitetskriterier og -perspektiver, som tidligere er blevet præsenteret i denne artikel samt repræsentationen af de fire kvalitetsdimensioner. Da det vil være for omfangsrigt her at foretage en fuldstændig gennemgang af kvalitetsforståelsens gennemslag i de konkrete kriterier, gives der bare et enkelt eksempel derpå.





Det fremgik tidligere, at det, at der i hverdagslivet i børnehaven er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, udgør et kriterium for pædagogik kvalitet, og at dette kriterium indskrives i "læring" som et af de grundlæggende fundament for kvalitet.

Betragtes de konkrete kriterier i eksemplet gennem denne "lærings-optik", vil man se, at den utilstrækkelige praksis netop er karakteriseret ved et fuldstændigt fravær af fokus og bestræbelse på læring og læreprocesser. Ved den anden pol fremgår det tydeligt, at der fra pædagogers side er både bevidsthed om og bestræbelse på læring og læreprocesser, når den udmærkede praksis beskrives. Både når det drejer sig om pædagogers refleksion og planlægning, og når det drejer sig om pædagoger "in-action" og i interaktion med børnene i de pædagogiske processer.

Det samme gør sig gældende, hvis det konkrete eksempel ansues ud fra de fire dimensioner af kvalitet, som blev beskrevet tidligere i artiklen. En af de fire dimensioner vedrører "pædagogers holdninger". Som nævnt afspejler denne holdning sig typisk i fire forskellige "stile". Betragter vi kriterierne i forbindelse med "natur- og naturfænomener", genfindes laissez-faire og den autoritære stil i den utilstrækkelige og den minimale praksis.

Tilsvarende er den gode praksis karakteriseret af en demokratisk stil fra pædagogens side, mens den udmærkede praksis ud over at være demokratisk også implicerer en høj grad af udviklings- og læringsorientering. I den udmærkede praksis opmuntres og udfordres børn eksempelvis til nysgerrighed og eksperimenter i interaktion med voksne og andre børn.

### ECERS i bredden

ECERS kan principielt anvendes som evaluering- og kvalitetsværktøj på tre grundlæggende forskellige måder:

Som et værktøj til at foretage en bred evaluering og skabe et "øjebliksbillede" af den pædagogiske kvalitet i institutionen og derefter evt. udpege fremtidige indsatsområder. Arbejder man på denne måde, vil man

gribe fat i alle de kategorier og underkategorier, der er indeholdt i ECERS. Skabelsen af "øjebliksbilledet" kan ske lokalt i den enkelte institution eller eksempelvis som noget, der inddrager en samlet kommunes institutioner.

Som et værktøj, der anvendes inden for enkelte områder/kategorier. Her udvælges den eller de kategorier, man ønsker at lægge særligt fokus på at undersøge og kvalitetsudvikle. Frem for det brede øjebliksbillede er der her fokus på fordybelse inden for et mere afgrænset område og der vil blive arbejdet med indsamling og bearbejdelse af dokumentation som grundlag for den endelige evaluering, der så igen kan udgøre grundlaget for kvalitetsudvikling inden for området.

Som et værktøj, der anvendes inden for et område, som man ønsker at evaluere og udvikle, og som der ikke ligger nogen færdig kategori for i forvejen. Når området er udvalgt, er opgaven selv at opstille kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis inden for området, udarbejde dokumentation og foretage evaluering (Andersen og Skytte 2007).

### ECERS som kvalitetsudviklingsværktøj

ECERS sætter børnenes læring og læringsmiljø i centrum, men åbner samtidig for muligheden af, at pædagogerne lærer om egen pædagogiske virksomhed og kvalitet. Arbejdet med ECERS pirrer og er refleksionsfremkaldende. De spørgsmål, der rejser sig i arbejdet med ECERS, vil typisk være:

- Hvordan vurderer jeg egentlig selv kvalitetsniveauet ud fra de nævnte kvalitetskriterier?
- Hvad begrundes jeg det med?
- Hvordan vurderer de andre?
- Hvordan begrundes vi de forskellige "karakterer", vi har givet inden for den samme kategori?

Overordnet kan den store styrke i at arbejde med ECERS forklares med, at man, ved hjælp af et reflekteret begreb om pædagogisk kvalitet, får underkastet sin egen praksis og eget læringsmiljø en kritisk undersøgelse. Den pædagogiske virksomhed bliver iagttaget gennem andre briller end tidligere – og fordi man har andre briller på,

vil man som individ og organisation se og forstå noget andet, end man gjorde før.

Ønsker institutionen at udvikle kvaliteten på baggrund af arbejdet med evaluering, kan det ske i små skidt ved at udvælge det eller de kategorier, hvor man af en eller anden grund ønsker at udvikle den pædagogiske kvalitet. I første omgang som en refleksion over, hvilken indsats der bør gøres således at man med god samvittighed kommer dertil, hvor man scorer højere på skalaen. Dernæst kan arbejdet fortsættes med at realisere kvalitet i den pædagogiske virksomhed ud fra det grundlag, som udgøres af den kvalitetsforståelse, der er lagt frem her. Det er en integreret del af dette arbejde, at der indsamles dokumentation for læringsmiljøet inden for kategorien, og at dokumentationen reflekteres, inden kategorien evalueres på ny.

Vælger man strategien, hvor man selv definerer det område, man ønsker at evaluere, kan institutionen udmærket betragte processen som en række refleksive delprocesser, hvor de udfordringer, der skaber refleksion,

eksempelvis er:

- Hvilket område skal vi gøre til genstand for en evaluering- og kvalitetsudviklingsproces?
- Hvordan ser vi området i dag?
- Hvilke evalueringskriterier skal vi opstille, hvordan vil vi karakterisere den utilstrækkelige, den minimale, den gode og den udmærkede praksis inden for området, og hvordan hænger det sammen med vort værdigrundlag og læreplanen?
- Hvad ser vi, når vi iagttager den pædagogiske praksis med disse kriterier som optik?
- Hvad skal vi holde op med? Hvad skal vi gøre mere af? Hvad skal vi gøre anderledes? For at komme nærmere den kvalitet, der ligger i den udmærkede praksis (Andersen og Skytte 2007).

#### **ECERS – en evalueringsmetode som åbner muligheder**

I starten af denne artikel blev det beskrevet, hvordan evalueringer, der forholder sig til børns viden, kunnen og kompetence som udtryk for kvalitet, risikerer at omforme begrebet "pædagogisk kvalitet" til et spørgsmål

om, hvor mange, hvor ofte og hvor længe børn udtrykker sig, som pædagoger har forsøgt at opdrage dem til. Der blev derfor indledningsvis peget på behovet for evalueringsformer, der retter opmærksomheden mod andet end det enkelte barns færdigheder og kunnen.

ECERS er et bud på dette. Før en kort opsamling af potentialerne i arbejdet med ECERS skal der stilles enkelte kritiske spørgsmål. Tidligere i denne artikel er mål- og evalueringsformer, der fokuserer på børns færdigheder, blevet kritiseret for at være udtryk for en reduktionistisk forståelse af læring og pædagogik. En forståelse, hvor studiet og betydningen af et komplekst læringsmiljø overses.

På tilsvarende vis kan der også umiddelbart ytres kritik af ECERS, fordi metoden fokuserer på læringsmiljøet og ikke iagttager processernes produkt i form af det enkelte barns læringsudbytte. "Hvor bliver barnet af?" kunne der spørges, lige som der kan spørges kritisk til metodens kvalitet i forhold til opgaven med at være opmærksom på og støtte børn med særlige behov.

Grundlæggende kan der gives tre svar på disse spørgsmål.

Vi har set, hvordan pædagogers evne til at se, undersøge og inddrage barnets perspektiv og subjektivitet i processerne udgør et centralt parameter for den pædagogiske kvalitet i ECERS. Pædagoger, som arbejder med ECERS, vil derfor bestrebe sig på at være opmærksomme på barnets perspektiv, arbejde aktivt med barnets oplevelser, erfaringer, forståelser og ytringer. Ved således at gøre anerkendelse virksomt i de pædagogiske processer er spørgsmålet, om ikke netop barnet bliver set, hørt og inddraget, i stedet for at blive glemt eller borte. Flere arbejder synliggør og dokumenterer dette. (Sheridan 2001, Halldén 2003, Johansson 2003, Johansson og Pramling 2006).

I et andet perspektiv har Sheridan i sin forskning kunnet påvise, at børn i daginstitutioner, hvor der arbejdes med ECERS, kort fortalt har et større udbytte af læring end børn i institutioner, hvor der ikke anvendes ECERS (Sheridan 2001).

Endelig kan et i hvert fald delvist svar på kritikken vedrørende børn med behov for en særlig indsats være, om ikke også disse børn har samme behov for interaktion, læring, demokrati og refleksion som andre børn, og om ikke ECERS netop på grundlag af disse parametre kan være med til at sikre og udvikle kvaliteten af indsatsen.

De kritiske spørgsmål til ECERS skal dog ikke blot fejles af bordet, idet de peger på betydningen af, at ECERS ikke bare anvendes ureflekteret. I den forbindelse skal der også gøres opmærksom på, at ECERS også skal indlejres og virke i en organisatorisk kontekst, hvilket i sig selv kan være en udfordring for ledelse og samarbejde i institutionen.

Der er således grund til at gøre opmærksom på, at ECERS ikke sådan uden videre kan implementeres i organisationen, men kræver at pædagoger som enkeltpersoner og som grupper forholder sig reflekterende til både pædagogiske og organisatoriske forhold.

Hvis man ikke er opmærksom på dette, er der en risiko for, at ECERS bliver til indholdstomme hurra-ord og ender som endnu en omgang "højglanssprog", der ikke har noget med den pædagogiske virkelighed at gøre (Ziehe 2004).

### Afslutning

ECERS er udtryk for en anderledes kompleks forståelse af begrebet pædagogisk kvalitet, hvor det som nævnt er læringsmiljøet, der er i fokus for værdsættelse. Dermed bliver ECERS et bud på en evaluering- og kvalitetsudviklingsmodel, som virker på flere fronter. For det første kan ECERS anvendes til at gøre en slags status over kvaliteten af den pædagogiske virksomhed ud fra en reflekteret kvalitetsforståelse, hvor standarderne ikke er snævre og ensrettede, men hvor standarderne drejer sig om læring, demokrati og relationer, og hvor børn og pædagoger ses som aktører i konstruktionen af disse standarder.

For det andet kan ECERS med de indlejrede standarder skabe refleksion og potentiel kvalitetsudvikling af den pædagogiske virksomhed.

For det tredje giver ECERS med sin indlejrede kvalitetsforståelse anledning til pædagogers refleksion over spørgsmålet om, hvad pædagogisk kvalitet egentlig er.

### Det drejer sig vel blot om at komme i gang!

Cepra udbyder undervisning og konsulenthjælp i forbindelse med arbejdet med ECERS, hvad enten det er til kommuner, grupper af institutioner eller enkeltinstitutioner. Se mere på [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk)

### Litteraturliste

- Andersen, E. og Skytte K.: *Skuffelser der ikke gik i opfyldelse*, tidsskriftet "0-14" fra Dansk pædagogisk Forum, nr. 4/ 2007, 92-95.
- Bæ, Berit: *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse*, *Social Kritik*, nr. 47/96.
- Brostrøm, Stig (2004): *Pædagogiske læreplaner i børnehaven*, artikel i Brostrøm (red): *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven*, Systime Academic.
- Danmarks Evalueringsinstitut: *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*, Danmarks Evalueringsinstitut, 2008.
- Eisner, Eliot: *The Enlightened Eye*, kapitel IV: *Educational Connoisseurship*, London 1991.
- Halldén, Gunilla: *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp*. Artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige* nr. 1-2, 2003. Göteborgs Universitet.
- Johansson, Eva (2003): *At närma sig barns perspektiv*. Artikel i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr. 1-2, Göteborgs Universitet.
- Johansson, Eva og Pramling Samuelsson, Ingrid (2006): *Lek och läroplan*, Göteborgs Universitet.
- Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner*. Kroghs Forlag.
- Schnack, Karsten (2004): *Didaktik og læreplaner*, artikel i Brostrøm (red): *Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven*, Systime Academic.
- Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool*. Göteborg.
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet I et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk Revy.

# Et spørgsmål om **KVALITET** ? – pædagogisk **KVALITET** ?

## Refleksioner i forbindelse med et udviklingsprojekt

Denne artikel skal ses som et bidrag til en pædagogisk kvalitetsdebat på daginstitutionsområdet. Artiklen præsenterer resultater fra et udviklingsprojekt 2006/2007 og diskuterer evalueringsværktøjet ECERS, der synliggør kvalitet på en særlig måde. Artiklen diskuterer forskellige mulige måder at arbejde med ECERS på og forholder sig til problemstillinger konkret og praksisnært.

Nationalt Videncenter for Evaluering i praksis, CEPRA, University College Nordjylland, gennemførte i perioden 2006/2007 et udviklingsprojekt med fokus på kvalitet og evaluering i dagtilbud. Anledningen var naturligvis ændringer i serviceloven med indførslen af læreplaner. Udviklingsarbejdet blev gennemført i et samarbejde med et forskerteam fra Göteborg Universitet og to institutioner. Forskerne Sonja Sheridan og Ingrid Pramling har i flere år arbejdet med kvalitetsvurderinger af det pædagogiske arbejde i daginstitutioner og har interesseret sig for metoder og naturligvis selve det pædagogiske arbejde. I den forbindelse blev udviklingsarbejdet vitaliseret og konkretiseret ved afprøvning og videreudvikling af ECERS (Pramling og Sheridan 2002), som er et internationalt forskningsbaseret evalueringsværktøj for kvalitetsmåling af den pædagogiske virksomhed i daginstitutioner.

Evalueringsmetoden er udviklet allerede i 1980 af Thelma Harms og Richard Cliffords og benyttes i en redigeret form internationalt og i Sverige i dag. Lektor Sonja Sheridan har udviklet og tilført metoden et nutidigt syn på pædagogisk kvalitet. Metoden tager udgangspunkt i et menneskesyn, hvor børn tilskyndes til selvstændighed og selvhjulpenhed, og hvor voksne er nærværende og opmærksomme. Voksne griber ind ved behov uden at kontrollere børns adfærd, og krea-

tivitet og tolerance påskønnes. Forhold som professionel refleksion og planlægning anses som grundlaget for udvikling af pædagogisk kvalitet.

### Kvalitetsforståelse

Kvalitetsforståelsen i ECERS kan kort beskrives ved hjælp af fire dimensioner i det pædagogiske arbejde. ECERS vil med sine spørgsmål opført i kategorier komme omkring de fire dimensioner:

- **Struktur** Pædagogens håndtering og anvendelse af strukturelle faktorer
- **Holdning** Pædagogens "stil i læringssituationer", hvor der er indlejret et demokratisk/ udviklingsorienteret læringsperspektiv
- **Proces** Fokus på barnets læreproces som interaktion
- **Interaktion** Mødet mellem børn og voksne i form af en gensidig anerkendelse.

I den svenske udgave af ECERS er der beskrevet syv kategorier som dækkende for den pædagogiske praksis. Det er omsorgsrutiner, inventar, sprogudvikling, motorisk aktivitet, skabende aktivitet, social udvikling og pædagogens arbejdsvilkår. Hvert område beskrives ud fra forskellige underkategorier fra den utilstrækkelige til den udmærkede praksis med konkrete

**Gitte Larsen**  
Pædagogisk konsulent,  
CEPRA, UCN.

**Elisabeth Andersen**  
Pædagogisk konsulent,  
CEPRA, UCN.



evalueringskriterier, som afspejler kvalitetsniveauer i forhold til en score fra 1 – 7. Udviklingsarbejdet i samarbejde med institutionerne viste et behov for yderligere revision af det oprindelige program. Læreplanerne i Danmark har et tema om "Udsatte børn" samt "Natur og naturfænomener", hvilket er blevet tilføjet de oprindelige kategorier.

### I praksis

Her et eksempel på én af underkategorierne: Ankomst og afhentning.

Underkategorien hører til under hovedkategorien 'omsorgsrutiner' (Andersen og Skytte 2007)

I ECERS er forståelsen af læringsmiljøet bred. Som det fremgår af eksemplet scorer man højest, når der kan iagttages resultater af planlægning, gensidighed i relationer, interaktion og en læringsorienteret optik på situationen. ECERS som evalueringsværktøj synliggør mange faktorer, der tilsammen kan understøtte læringsmiljøet i en børnehave.

### To mulige procesforløb i arbejdet med ECERS

Følgende beskriver to forskellige procesforløb i det konkrete arbejde med ECERS, som tilsammen og hver for sig kan antages at støtte op om udvikling af den

pædagogiske kvalitet. De forskellige processer med ECERS som redskab til kvalitetsmåling vurderer læringsmiljøet og inddrager både teoretiske perspektiver, kontekstuelle og organisatoriske rammer, praktiske problemstillinger, etiske/ moralske aspekter og mulighed for at tage henholdsvis børnenes og forældrenes perspektiv.

Den ene proces har en tilgang, hvor hver enkelt daginstitution i X-købing finder frem til en fælles score ud fra vurdering af egen praksis ved hjælp af ECERS med dens generelle top-down definerede kriterier. Kriterier som har sit udgangspunkt i en forskningsbaseret tilgang til pædagogik. Det vil sige, at kriterierne er udviklet i overensstemmelse med forskningsresultater om pædagogisk praksis. Netop fordi pædagogisk virksomhed ikke er lineær, men kompleks involverer pædagogisk forskning resultater fra forskellige forskningsarenaer. Det være sig psykologi, sociologi, evalueringsforskning, didaktik og pædagogik. I indledningen blev det nævnt, at Sonja Sheridan har moderniseret ECERS ved at opdatere det teoretiske grundlag for værktøjet. Ikke overraskende peger den pædagogiske forskning på relationer, læring og professionalitet som væsentlige almene faktorer i en kvalitetsvurdering, hvilket afspejler sig i kriterierne.

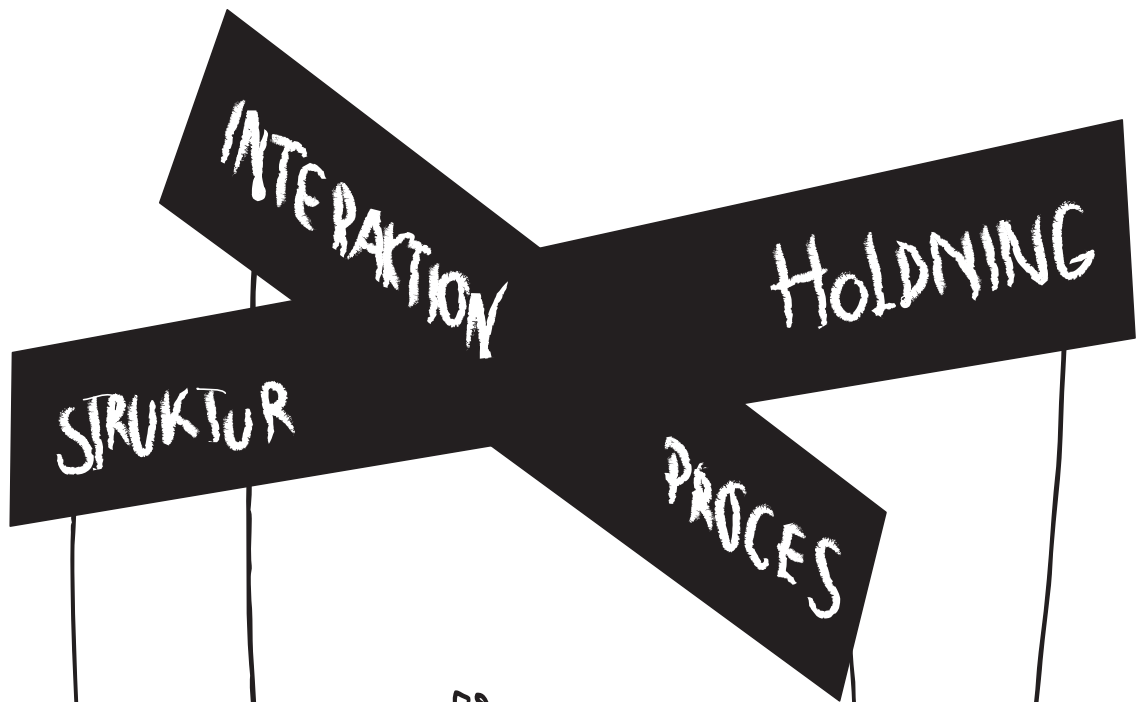
Med denne tilgang til brugen af ECERS er der – ud fra et evidensbegreb med en pluralistisk tilgang til forskningsmetoder - teoretisk belæg for at udtale sig om, hvad der virker, hvorfor og hvordan der skabes sandsynlighed for, at en pædagogisk indsats lykkes i mødet med børnene og rammerne. Hermed kan både hver enkelt institution og en kommunens forvaltning – hvis denne er involveret - foretage en kvalitetsmåling omkring den pædagogiske indsats relateret til læreplansarbejdet. En ren top-down tilgang med scoringer i 30 underkategorier som grundlag for vurdering af en pædagogisk virksomhed kan bredt understøtte en proces, hvor personalet får mulighed for at score i forhold til udefrakommende kriterier fordelt på scoringsmulighederne: utilstrækkelig, minimal, god og udmærket praksis. Således etableres belæg for en overordnet kvalitetsvurdering, som kan bibringe institutionens personale en faglig argumentation i forhold til en politisk argumentation for en effektiv og målrettet kompetenceudvikling i forhold til den enkelte institution eller alle institutioner i kommunen. Der er med en top-down tilgang skabt mulighedsbetingelse for en proces som kan inspirere til at etablere en fælles forståelse af 'den gode praksis', som på sigt kan bibringe institution og forvaltning et fagligt begrundet referencepunkt i kvalitetsvurdering af praksis.

Den anden proces har en tilgang, der benytter sig af grundstrukturen i ECERS, men kun benytter principperne omkring score og kvalitetsbedømmelse rettet mod et selvvalgt konkret mål i læreplanen. Personalet

udarbejder i et bottum-up perspektiv selv afgrænsningen af mål fra læreplanen og udarbejder herefter egne parametre for score i forhold til utilstrækkelig – minimal – god og udmærket praksis. I processen omkring udarbejdelsen af daginstitutionens egen beskrivelse af disse parametre, fremstår disse herefter som institutionens erfaringsbaserede evalueringskriterier, som danner baggrund for systematisk at vurdere sig selv før og efter et konkret udviklingsarbejde i praksis. Et eksempel omkring samvær på legepladsen kan illustrere resultater af denne proces. (Andersen og Skytte 2007):

En ren bottum-up tilgang kan understøtte en proces, hvor personalet får mulighed for en aktuel italesættelse og refleksion over kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis med udgangspunkt i en erfaringsbaseret tilgang til pædagogik i den pædagogiske virksomhed. En italesættelse af institutionens 'tavse viden' i et hverdagsprog kan således gøre pædagogisk praksis til genstand for vurdering i en mere eller mindre formel evaluerings sammenhæng. Her skabes mulighed for at styrke praksisfællesskabet, hvor der skabes en mulighed for synliggørelse og en forfinelse af den kontekstuelle viden i forhold til et afgrænset emne. Den daglige dokumentation bliver analyseret anderledes systematisk, når det sker ud fra reflekterede og begrundede kriterier. Kriterier, som vel at mærke er institutionens egne og ikke er opstillet af eksterne eksperter, løsrevet fra den aktuelle kontekst. De opstillede evalueringskri-





terier udtrykker således: "hvad vi anser for at være kvalitet her hos os lige nu". At arbejde med professionelles egne problemformuleringer som en særdeles effektiv organisering af udviklingsarbejde bekræftes af forskere i aktionsforskning (Rönnermann 2000) og understøtter ideen om, at anvende ECERS i et bottum - up perspektiv. Men er det så stadig ECERS, kan man spørge. Artiklen slutter med en mindre diskussion af dette spørgsmål.

Fælles for de to tilgange er, at personalet med drøftelser og fastlæggelse af aktuelle kriterier sikrer et grundlag for, at evalueringen fremover ikke blot giver et "øjebliksbillede" af kvaliteten i børnehavens pædagogiske virksomhed. Evalueringen kommer i stedet til at have kvalitetsudvikling som det centrale omdrejningspunkt, da de kollektive refleksionsprocesser formodes at højne den kollektive bevidsthed om god og mindre god praksis. Det afgørende for forandring i praksis er altså, at personalet gennemfører kollektive refleksioner og er åbne omkring værdier og egne styrker og svagheder. I top-down optikken tilbydes et spejl, der rummer anerkendt viden om, hvad god pædagogisk virksomhed indeholder og dermed i stand til at sætte egen virksomhed i relief. I bottum-up perspektivet tilbydes en struktur og en arbejdsgang, der også afspejler anerkendt viden om grundlæggende temaer i pædagogisk virksomhed. Her må institutionen selv formulere kriterier for god og mindre god praksis, hvilket betyder, at det normative indhold, der ligger i ECERS, afvises.

### **Standarder, selvevaluering og perspektiver**

Diskussionen af top-down og bottum-up perspektiverne er i virkeligheden samtidig en diskussion af det rimelige i at anvende standardiserede scoringsværktøjer i det pædagogiske felt. Kan man det uden at fordreje den pædagogiske praksis – og værre endnu – uden at skabe den pædagogiske praksis i standardens billede? Evalueringsforskningen viser, at risikoen, for at evalueringens konstitutive virkninger er negative, nærmest er ligefrem proportional med kompleksiteten i opgaven. Ingen i det pædagogiske arbejdsområde vil hævde, at det er simpelt at vurdere kvalitet

i pædagogisk virksomhed. Til gengæld er der også en accept af, at der kan siges noget generelt om god kvalitet. Både forskningsviden, professionsviden og praksisviden bidrager til forståelse af kvalitet. Men, man er jo nødt til at spørge videre. Hvis kvalitet? Er det børnenes, de voksnes, kommunens, statens eller forældrenes opfattelse af kvalitet, vi interesserer os for. I ECERS – uanset anvendelsesmåde – er det de professionelle perspektiv, der er i spil. Men ikke kun, da børneperspektivet også er repræsenteret i materialet. Som nævnt vurderes kvalitet med afsæt i tre kerneområder: læring, relationer og demokrati. Når en institution scorer højt i en kategori eller underkategori, implicerer det altid, at børneperspektivet er repræsenteret. En høj scoring repræsenterer dermed en pædagogisk praksis, hvor interaktion, børneperspektiv og relationer er en del af virksomheden.

ECERS er først og fremmest et selvevalueringsværktøj. Det kan anvendes og bliver anvendt i forskningsøjemed, hvor forskerens observationer sammenholdes med resultater af selvevalueringerne. I denne proces bliver det tydeligt via forskelle at iagttage og beskrive udviklingspotentialer. Følgforskning har dokumenteret, at anvendelse af ECERS i en institution bidrager til kvalitetsudvikling (Sheridan 2004: 39)

### **Afslutning**

Intet værktøj overlever mødet med virkeligheden uden mén. Om ECERS i praksis viser sig som en dynamo i kvalitetsudviklingen afhænger af, hvordan den enkelte institution vælger at prioritere arbejdet med ECERS. Rent praktisk er ECERS – i top-down perspektivet – en række spørgeskemaer, der kan udfyldes med større eller mindre omhu. Hvis scoringsprocessen i forhold til kategorier forløber som en hurtig flertalsafgørelse blandt personalet eller blot som resultat af en ledelsesbeslutning uden inddragelse af en pædagogisk diskussion i personalet i forhold til aktuelle kategorier, er resultaterne ikke særlig valide eller anvendelige. Alternativet til dette er i små bidder at arbejde sig kollektivt gennem spørgsmålene, og når eller hvis der opstår tvivl eller uenighed pålægge sig selv og hinanden at skabe et bedre grundlag for



vurderingen gennem pædagogisk dokumentation. De svenske erfaringer viser et stort potentiale i ECERS i institutioner, der oplever sig selv som lærende organisationer, da systematikken udfordrer vanetænkning, hvilket kan betegnes som en kvalitet.

Det forholder sig anderledes med ECERS anvendt i bottom-up perspektivet. Her vil det være afgørende, om personalet i arbejdet med kategorierne kan forbinde institutionens værdigrundlag og læreplaner med den pædagogiske praksis, formidlet gennem formulering af et kriterium for god og mindre god praksis. Processerne med i fællesskab at finde kriterier og prioritere, hvad i den pædagogiske praksis gruppen vil udpege som særligt betydningsfuldt, er værdifulde og lærerige i sig selv. Der er ingen tvivl om, at også denne tilgang vil føre kvalitetsudvikling med sig.

Men måske er den bedste og mest vitale anvendelsesmåde i samme proces at arbejde med de gennemprøvede spørgeskemaer og samtidig arbejde med formuleringer af egne kriterier inden for områder, der i forvejen er udpeget som profileringsområde. Altså lade tilgange berige hinanden.

### Litteraturliste

*Andersen og Skytte (2007): Skuffelse vendt til glæde i Vendsyssel. Nul - fjorten. Dansk Pædagogisk Forum nr. 4/2007 s. 92 - 95.*

*Harms and Clifford (1980): Utvärlding och förskolan. Psykologiförlaget.*

*Rönnnerman, K (2000): Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan. IDP- rapport nr. 3 - 2000. Göteborg.*

*Sheridan, Sonja (2001): Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. ACTA Universitatis Gothoburgensis.*

*Pramlin, Ingrid og Sheridan, Sonja (2002): Grobund for læring. Gyldendal*

<http://www.fpg.unc.edu/~ECERS/>



Tanja Miller  
 Videncenterleder hos CEPRA  
 Uddannelse:  
 Ph.d

# Praksisfortællinger og kvalitet i pædagogisk arbejde

Alle steder, hvor der arbejdes med mennesker, fortælles der mange historier. Relationsarbejde involverer personligheden i arbejdet, og derfor har vi stort behov for at dele og bearbejde oplevelser. Dette grundlæggende kendetegn ved pædagogisk arbejde har ført til en professionalisering af fortællinger og hverdagshistorier under betegnelsen praksisfortællinger. Parallelt med dette sker en professionalisering af dokumentation og evaluering i det pædagogiske område. Det handler denne artikel om.

Hvad er kvalitet i pædagogisk arbejde? Hvordan kan professionelle arbejde med kvalitetsudvikling i hverdagen? Og hvem har definitionsmagten til at fremhæve noget som kvalitet og samtidig efterlade noget i skyggen som mindre godt eller rigtigt? Hvilke processer i pædagogisk praksis kan føre til mere viden om, hvad kvalitet i pædagogisk arbejde er for en størrelse?

Denne korte artikel giver et bud på nogle af disse spørgsmål ved at kæde arbejde med kvalitetsudvikling sammen med en bestemt metode. Pædagogiske praksisfortællinger. Artiklen reflekterer ligeledes over, hvem al den kvalitetsudvikling er et gode for og hvilke faldgruber der kan iagttages. Indledningsvis vil artiklen beskæftige sig med evaluering som begreb og folder begrebet ud eller ind i den pædagogiske verden. Ligeledes vil fortælling som fænomen blive kort introduceret.

## Evaluering

Evaluering handler om værdsættelse og systematik, hvorfor evaluering altid implicerer værdier, kriterier og data. Evalueringsforskningen opererer med paradigmer inden for feltet på samme måde som andre videnskabelige genrer. I denne artikel vil hovedvægten være lagt på evaluering i det kulturelle paradigme (Miller 2007). I det kulturelle paradigme er grundantagelsen, at evalueringsprocesser fungerer som brobygger mel-

lem forskellige kulturelle værdier i et samfund med stor kompleksitet og med et stort råderum for professionsudøvere. Evalueringen bliver et sæt nye briller og dermed læringsorienteret. Metoder, der fungerer som læringsorienteret og procesorienteret evaluering, kaldes under et for *formative evalueringer*. Vi kan lære af hinandens erfaringer, især når de systematiseres og transformeres i en kendt form. Her byder fortællinger sig til som en almen menneskelig måde at videregive og dele erfaringer. Men hvad er en fortælling?

## Fortælling

I litteraturen om praksisfortællinger skelnes mellem historier og fortællinger. Begge dele har som substans selvoplevede episoder. Historier som begreb præciserer arbejdet med handlingssekvenser, der skaber et sammenhængende hele, og som indeholder pointer og et plot. Det kan handle om spontane hverdagsoplevelser eller mere systematisk indsamlede observationer. Til forskel herfra betegner fortælling formidlingen af oplevelsen eller historien (Broström 2006). I fortællingen forbliver man tro over for den rækkefølge, tingene er sket i, mens episoden stadig leve. Der lægges ikke til eller trækkes noget fra, men i selve fortællingen benyttes forskellige teknikker til at skabe opmærksomhed, flow og refleksion. Her er det centralt at forholde sig til fem generelle elementer i en fortælling (Broström, 2006: 21):

Der er hovedpersoner.

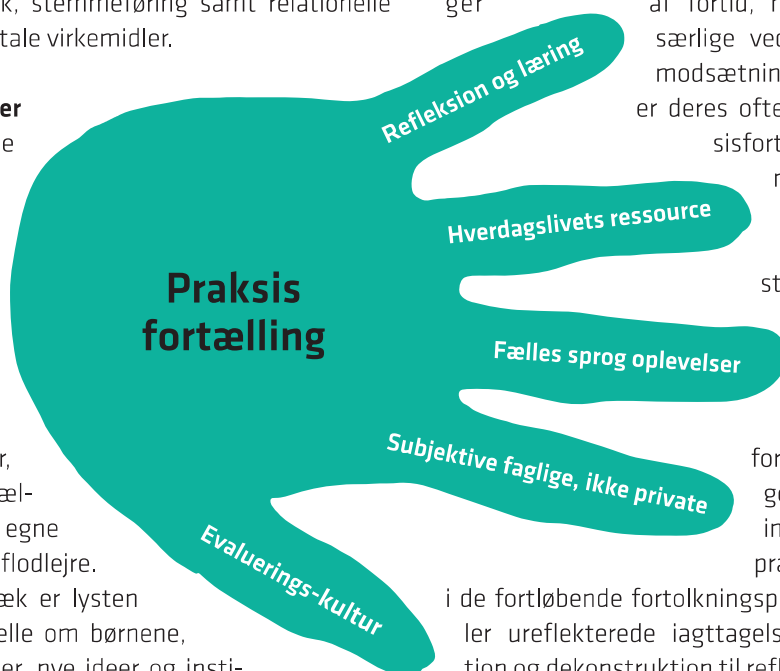
- Personerne skaber handling – gør noget.
- Handlingen udspiller sig i en bestemt ramme – på en scene.
- Handlinger har en intention.
- Personerne udfører handlingerne ved hjælp af redskaber – midler.

Fortællingen indeholder således altid oplysninger om hvor, hvem hvad og et hvorfor. Pointerne i fortællingen fremkommer i selve fortællerprocessen, hvor kropssprog, mimik, stemmeføring samt relationelle tiltaleord udgør vitale virkemidler.

### Praksisfortællinger

Det er spændende at komme rundt på institutioner som praktiklærer og konsulent. Det er som at få lov til at opleve og opholde sig i eventyrlige landskaber, der både har fællestræk og helt egne højderygge og flodlejre.

Et vitalt fællestræk er lysten til fortælle. Fortælle om børnene, beboerne, kollegaer, nye ideer og institutionen. I praktiksamtaler ude på institutionen med den studerende og vedkommendes praktikvejleder sker det ofte, at samtalen løber af sporet, og der må gives plads til fortællinger om det barn eller den beboer, den studerende har et særligt ansvar for. Det er helt tydeligt en del af den pædagogiske kultur at fortælle og derfor noget nær en genistreg at inddrage fortællingerne i det pædagogiske arbejde. Som dokumentations- og evalueringsværktøj og som en byggesten i en organisationsudvikling. Fortællinger er dog ikke i sig selv praksisfortællinger, men praksisfortællinger har den spontane lystbetonede fortælling som udgangspunkt.



I litteratur om praksisfortællinger forekommer flere konkurrerende definitioner, hvilket ikke er så interessant i nærværende kontekst. Praksisfortællinger er kort og godt fortællinger om praksis, fortalt af en praktiker (Mørck 2004). Det er ikke barnets stemme eller forældrenes holdninger, der undersøges. Det er en professionel, der med afsæt i iagttagelser, sanserindtryk og oplevelser konstruerer en fortælling. Praksisfortællinger omtales også som stedfortrædende erfaring, der gør at vi kan dele den fortid, vi ikke har tilfælles og invitere til nye synspunkter og fortolkninger af fortid, nutid og fremtid. Det

særlige ved praksisfortællinger i modsætning til blot fortællinger er deres ofte skriftlige form. Praksisfortællinger i både den mundtlige og skriftlige form bygges op med en nogenlunde klar struktur med indledning, midte og afslutning (Frederiksen 2007). En fortællings forvandling til praksisfortælling indebærer redigering og formulering af intention. Potentialet i praksisfortællinger ligger

i de fortløbende fortolkningsprocesser, som forvandler ureflekterede iagttagelser gennem konstruktion og dekonstruktion til reflekterede pædagogiske handlinger og målsætninger. Dette synes at udfylde et behov i det refleksivt moderne samfund med dets tab af faste normer, for hvordan etiske og faglige problemstillinger skal løses. Der er behov for metoder, der fremmer kommunikation mellem professionelle i en søgen efter at skabe fælles forståelse, mening og etisk bæredygtige løsninger.

### Forskellige typer af praksisfortællinger

Det indebærer altid en smule tilvænning at bestemme sig for at lave en praksisfortælling og anvende den i kollektive fortolkningsprocesser, fordi man dermed stiller sine tilværelsesfortolkninger til rådighed for

hele institutionen. Det er vigtigt ikke at lade sig gå på af skriftligheden. Lige så vigtigt er det at bekæmpe egne utilstrækkelighedsfølelser og slippe angsten for at stille svagheder og styrker til skue<sup>1</sup>. Det er også vigtigt at bestemme med sig selv eller i teamet, hvad i den pædagogiske praksis, praksisfortællingen skal belyse og gøre alle klogere på. Og hvorfor. Derfor præsenteres nu en slags typologi for praksisfortællinger samt formålet med hver enkelt type. Typologien er i hovedsagen skabt af den norske børneforsker Louise Birkeland, som i fællesskab med institutionsledere og pædagoger har skabt selve begrebet praksisfortællinger (Birkeland: 2004).

**Solskinshistorier** er fortællinger om barnet, hvor den professionelle får plads til at udtrykke sin glæde og nærmest stolthed over det, barnet gør eller ikke gør. Barnet er helten i historien, og den voksne identificerer sig med barnets mestring. Solskinshistorier er gode til kommunikation med forældre og der, hvor bekymringer over barnets udvikling fylder meget for de voksne i institutionen. I evalueringsterminologi minder solskinshistorier om selvevaluering.

**Succeshistorier** er fortællinger, der har udgangspunkt i den professionelle virksomhed. Typisk i situationer, hvor der iværksættes pædagogiske aktiviteter, der støtter specifikke sider af barnets udvikling. Konstruktionen af fortællingen har mange lighedstræk med den evalueringsmetode, der kalder virknings-evaluering (Dahler – Larsen 2003). I denne metode opererer man med forandringsteori, som bygges op omkring hypoteser. En hypotese kunne være, at mere opmærksomhed og støtte i udvalgte situationer vil bringe barnet frem til at få erfaringer med fx social kontakt med jævnaldrende. Dette afprøves på forskellige måder, og den situation, hvor støtten faktisk giver pote, fremstilles som en praksisfortælling. Formål med succesfortællinger er at fungere som positivt spejl for pædagogens anstrengelser, men også systematisk at undersøge forskellige hypotesers møde med den pædagogiske praksis. Og dermed blive klogere på,

hvad der virker i forhold til hvilke børn. Naturligvis vil også de hypoteser, der viser sig ikke at være holdbare, også afspejle sig i historier, men de vil falde uden for kategorien, der som det centrale har succeser.

**Vendepunktfortællinger** er grænseoverskridende og fungerer som øjenåbner i forhold til måske lidt fastlåste beskrivelser af et barn. Vendepunktfortællinger er især virksomme, hvis vanefortællinger har taget magten over beskrivelse af et bestemt barn. Forudsætningen for en vendepunktshistorie er overraskelse og undring hos den professionelle. Pædagoger og undervisere har alle et lager af vendepunktshistorier, da netop iagttagelser af et barns overraskende og positive udvikling er i centrum. Eller måske drejer det sig om, at den voksne blot pludselig kan se noget i barnet, som af den ene eller anden grund før har været skubbet i baggrunden. Derfor kan vendepunktfortællinger som genstand både have barnets udvikling og den voksnes nye optik. Evalueringsmæssigt er vendepunkthistorier mest i familie med kvalitative evalueringsformer, der kan være indlejret i forskellige evalueringdesigns. Herunder virkningsevaluering og narrativ evaluering.

**Brølere** er en forløsende fortælling om noget, den professionelle gerne ville have gjort anderledes. Heri findes der megen læring. Med henvisning til Donald A. Schöns begreb *den reflekterende praktiker* med vægt på refleksion-i-handling bliver disse fortællinger til vigtige lærestykker for den enkelte. Det er typisk, at den nye erkendelse opstår spontant og næsten øjeblikkeligt. Dog lidt for sent til at kunne rette op på situationen her og nu. Fortællertypen har desuden nærmest terapeutisk virkning for fortælleren og fungerer i praksis som et opgør med fejlfindingstænkning. Og er dermed til at skabe professionel nærhed i en personalegruppe. Evalueringsteoretisk placerer brølere sig som en slags procesevaluering, hvor systematisk feedback fra kollegaer indgår.

**Pejlemærker** er også praksisfortællinger (Rothuisen 2004). Fortællingernes eksistensberettigelse er at pædagogers arbejde indebærer fleksibilitet i forhold

<sup>1</sup> Telefoninterview med Karen Ringgaard, Busklundeskolen, maj 2008

til opgaveløsning. Derfor kan det være nyttigt at arbejde med pejlemærker. Pejlemærker er som begreb hentet fra søfarten og betyder blot orienteringspunkter, som kan give viden om, hvorvidt man er på rette vej. Fortællingerne handler overordnet om, hvor man er. Eksemplet omhandler et tilbageblik på etablering af en institution og fungerer i sammenhængen som en slags baseline for " hvor kom vi fra?" og kan fortættes med " hvor er vi nu?"

”De hjemlige rammer og en lille overskuelige enhed var noget, vi værnedede om og var stolte af, og denne nærhedspædagogik kom til at forme vort samvær også i årene fremover, da det i høj grad byggede på, at her var man forpligtede over for hinanden og nødvendige hver især for det sociale fællesskab. En vigtig faktor i dette arbejde var den tidsmæssige. Her skulle børnene ikke videre til en anden institution eller hjem. De var holdt op med at være svingdørsbørn, der ustandselig skulle bryde op og begynde forfra. Nu kunne de slå rødder blandt ligestillede, og de kunne tænke på og drømme om en fremtid, hvor de kender betingelserne.” (Jan Jaap Rothuisen 2004: 153: 204)

Således vil en pejlemærkefortælling i en daginstitution kredse om institutionens opgaver set i forhold til værdier, forældre eller andre faggrupper. I skolen vil fortællingen kredse om lærerens rolle i forhold til børnenes læring. Hvor rummelig skal underviseren være. Aktuelt er der stor usikkerhed om, hvordan brudflader mellem specialundervisning og almen undervisning skal beskrives. Man er i tvivl om, hvor man er.

Pejlemærker er et overbegreb i forhold til traditionelle målsætninger og evalueringskriterier, da pejlemærker altid tager udgangspunkt i praksis og skabes på baggrund af praksiserfaringer. Det forhindrer dog ikke, at en pejlemærkefortælling kan konstrueres med afsæt i beskrevne mål og kriterier og på den måde fungere som brobygger mellem interne og eksterne krav til evaluering og kvalitetssikring.

**Vanefortællinger** er negativt ladede og repræsenteres ved umiddelbare iagttagelser uden dybde. Fortællingerne er båret af frustrationer og irritation. Måske kan det bedst beskrives som fortællinger med rod i afmagtsfølelse hos den professionelle. Vanefortællinger bliver til ved selvbekræftende iagttagelser og kan indgå som en del af positioneringen i især institutioner uden integrerede og synlige værdier. Det pædagogiske fællesskab kan da præges af konflikter og diskursive kampe om tolkningsmønstre af børns og beboeres virksomhed. Vanefortællinger er med til at fastholde et bestemt billede af virkeligheden og tjener i denne oversigt det formål at få formidlet, at ikke alle praksisfortællinger egner sig til udvikling *i sig selv*.

#### Ida fortæller om Henrik – en machomand på 5 år

Jeg er rigtig godt træt af Henrik. Det barn er altid imod. Jeg kan aldrig få ham til at passe sig ind. Han er et konstant forstyrrende element i vores ellers dejlige hverdag i børnehaven. Det gælder ved spisning, det gælder ved samling, det gælder på legepladsen, på ture, aktiviteter, hele vejen rundt. Jeg må nok konstatere, at vores kemi ikke passer sammen, han byder mig virkelig imod med sit frække sprog og flabede attituder. Han skal virkelig være en mand og efterligner faderen i stor stil. Han bakker ham i øvrigt også op i det på alle måder. – Hvor har du lært at bande sådan, spurgte jeg Henrik forleden. – Det siger min far, at man godt må, svarede han rask. Jeg synes virkelig, den sociale arv stikker hovedet frem her.

#### Proceskommentarer

Det er tydeligt, at selvom Ida er vred og irriteret, så har hun det heller ikke godt med situationen. Hverken Henrik eller Ida oplever positiv respons eller positivt samvær. Ida er låst fast i sin negative forståelse. Der-

for beslutter personalegruppen sig til at give Ida en opgave: Hun skal til deres næste møde fortælle om en situation, hvor Henrik viser noget, han er god til, velvidende at alle mennesker rummer sådanne ressourcer. Ida opfordres altså til at lave en solstrålehistorie eller en vendepunktfortælling. Måske kan Ida ikke skabe en hel fortælling i løbet af den kommende uge, derfor er det udgangspunktet, at Ida blot skal finde noget positivt og fortælle om det. I næste omgang kan Ida så få til opgave at skabe basis for en succesfortælling. Ida kunne også få til opgave at fortælle vanefortællingen på en ny og mere positiv måde.<sup>2</sup>

I evalueringøjemed kan vanefortællinger anvendes som cases i en kulturanalyse, og simple optællinger af forekomsten af typer af fortællinger vil kunne give et fingerpeg om den herskende diskurs i institutionen om værdier og menneskesyn.

**Læringshistorier** har fokus på børnenes forsøg på mestring og tilegnelse af ny viden (Broström 2006). Læringsfortællinger stiller skarpt på barnets læreprocesser, som de tager sig ud for den professionelle. Fortællingerne gengiver børns udsagn og konstruktioner af virkeligheden og bygger spænding på ved at fremstille læreforløbene som før, undervejs og til sidst. Læringsfortællinger er samtidig en evalueringemetode, der gennem iagttagelser registrerer og vurderer, hvad et barn har lært sig. Dette sammenholdes efterfølgende med de målsætninger, de voksne arbejder med. Læringshistorier og andre typer af praksisfortællinger er subjektive oplevelser, så for at styrke validiteten af en given vurdering kan der tænkes i metodetriangulering. Det vil sige, at der anvendes mere end en datamængde, når der skal vurderes. Læringshistorier er i særlig grad knyttet til barnets livsverden og egne fortællinger og oplevelser. Derfor er børneperspektivet meget fremtrædende i denne type fortællinger. Evalueringmæssigt kan læringshistorier placeres som løbende evaluering, hvorimod fænomenet i dagtilbud og socialpædagogik kaldes løbende iagttagelser eller observationer. Pointen er igen systematik og valg af et fokus.

<sup>2</sup> <http://praksisfortaellinger.academica.dk/vidensbase-eksempler/vanefortaelinger-og-kontrastfortaellinger.html#c166>. Hentet maj 2008

**Den følelsesorienterede fortælling** har fokus på den professionelle følelsesmæssige reaktioner i konkrete situationer. Formålet med denne type praksisfortælling er at give plads og rum til gennem fortællingen at bearbejde, forløse og identificere egne følelser i forbindelse med arbejdet. De, der lytter, beriges ligeledes med en følelsesmæssig oplevelse og kan via det vikariende håb (Bandura 1997) anerkende fortællerens følelser uden at overtage dem eller identificere sig med dem. Da denne type først for nylig er dukket op i litteraturen, bringes et eksempel

#### **Anne fortæller til sin klasse: Frygten for Kristian**

Jeg er i lønnet praktik på Solhøj, et bosted for demente. I torsdags havde jeg vagt sammen med Tove, som jeg ikke havde mødt før. På grund af travlhed fik vi ikke rigtigt gennemgået beboerne og aftalt et samarbejde. Pludselig ser jeg Kristian, en ældre beboer, løbe hen imod mig med armene løftet, som om han vil slå mig. Han ser helt vild ud i ansigtet, håret stritter til alle sider, og han har fråde om munden. Han råber noget, jeg ikke forstår. Ud ad øjenkrogen ser jeg, at de andre beboere stivner. De er bange for ham. Jeg registrerer, at Tove er væk. Jeg mærker et sug i maven, og mit hjerte begynder at hamre løs. Jeg prøver at få min stemme under kontrol, da jeg siger: Kristian, jeg vil gerne hjælpe dig. Men min stemme lyder svag, og jeg er svimmel af angst. Pludselig træder Tove ind foran mig og lægger hænderne beroligende på Kristians skuldre. Hans arme falder ned, og hans blik bliver mere nærværende. Tove og Kristian sætter sig sammen i sofaen. Kristian har glemt, hvad han ville og rækker ud efter kaffekoppen. Jeg bliver overvældet af skam. Hvorfor bliver jeg så bange for Kristian, er jeg ikke professionel nok? Hvad mon Tove tænker? Og hvordan mon Kristian har det?<sup>3</sup>

Evalueringsteoretisk kan de følelsesorienterede fortællinger forstås som en del af feedbackløkker som har professionsudvikling som mål. Det kan være en del af en supervision.

<sup>3</sup> <http://praksisfortaellinger.academica.dk/vidensbase-eksempler/den-foeelsesorienteerde-fortaelling.html#c168>. Hentet maj 2008

**Den problemorienterede fortælling** har fokus på problemafgrænsning og problemløsning. Pædagogiske dilemmaer fylder meget i denne type. Da personlige og faglige profiler må gøres tilgængelige i det kollektive rum for at lande som en del af en institutions værdier, er det en forudsætning, at dilemmaer og uklarheder gøres tilgængelige. Her bringes et eksempel på en problemorienteret fortælling.

### Per, en rolig og kærlig dreng

Jeg vil fortælle om Per, der er 11 år og lige begyndt at gå i vores klub efter skoletid. Han har tidligere gået i SFO, men har nu nået aldersgrænsen. Per beskrives af skolen som en normalt begavet, men noget umoden dreng. Per har fra starten haft mange problemer med de andre børn, han kommer hele tiden op at slås eller skændes, og det foregår tit meget voldsomt. Han søger ikke de voksnes hjælp, og selvom vi har sagt, at han skal kalde på en voksen, når han begynder at råbe eller slås, så gør han det ikke. Dagligdagen bliver præget af, at vi render rundt og "samler op" efter Per. Han er en konstant kilde til uro, og det har ikke været muligt at se noget mønster i konflikterne.

På sin vis virker han som en meget ulykkelig og ensom dreng, der har mistet troen på de voksne. Forældregruppen er også begyndt at presse på, fordi Per har fået et ry som en, der slår, og han slår hårdt. Vi har også observeret, at de andre børn griner hånligt af Per. Vi ved fra skolen, at det også går dårligt der, og at man har haft samtaler med forældrene, som ikke kan se, at de har andel i Pers problemer. Skolen siger, at forældrene oplever Per som en meget kærlig dreng, og at han i hjemmet er rolig. Skolen har peget på familierådgivning, men forældrene har afslået dette med begrundelse i, at familien netop ikke oplever problemer derhjemme. Vi er en helt almindelig familie, har Pers mor sagt. Samarbejdet med skolen er gået i hårdknude.

Forældrene har henvendt sig til os og bedt om en samtale, fordi det er gået så galt med Per i skolen, og de udtrykker store forventninger til, at man kan få vendt billedet af Per. Klubben skal være en ny chance for Per, siger forældrene, et sted, hvor han kan slappe

af efter skoletid og have det godt med de andre børn. Et sted, hvor man kan se, at Per er en god og kærlig dreng. Men, hvor skal man nu ende og begynde?<sup>4</sup>

Den problemorienterede fortælling er evaluermæssigt svær at placere, da problemformuleringsfasen stort set er en del af alle evalueringsskemaer. Det er her evalueringsspørgsmålet findes, og der dernæst tages stilling til, hvilke evalueringsmetoder, der bedst skaber viden om sammenhænge i dilemmaerne.

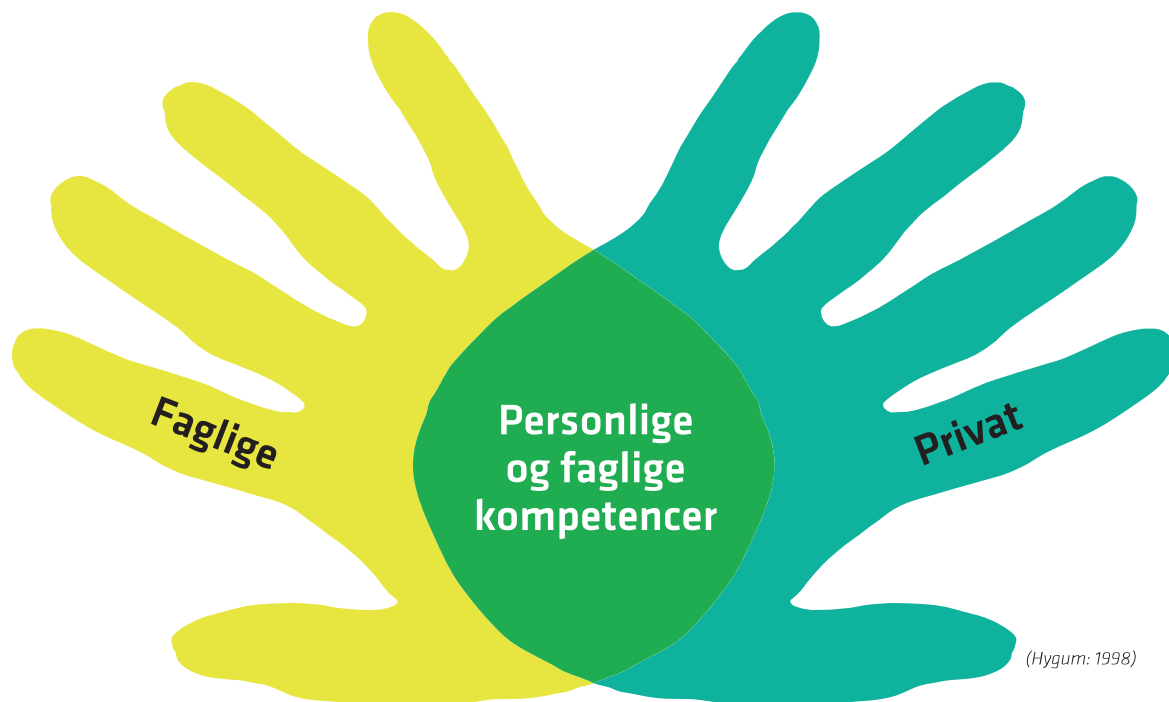
Som det er fremgået, fortælles praksisfortællinger gennem mange genrer. Alle trækker dog på centrale, iboende energier fra det at fortælle og dele erfaringer og oplevelser med andre. Mange pædagoger kan fortælle, at personalemøder og faglige samtaler med praksisfortællinger som omdrejningspunkt har fået en helt ny plads i bevidstheden og ligefrem kan være noget, man glæder sig til. Afslutningsvis vil artiklen beskæftige sig med hvorfor.

### Hvorfor er det så godt?

Praksisfortællinger skriver sig ind i den fænomenologiske videnskabs tradition. Her anerkendes det enkelte menneskets oplevelse af sin verden som unik og interessant. Den måde, hvert menneske skaber mening på, afspejler tidligere erfaringer og vurderinger af, hvad der er muligt i den aktuelle situation. Vi tilskriver mening til handlinger, tanker og følelser gennem for forståelse. Vi kan ikke altid selv iagttage, hvordan for forståelsen spiller en rolle i vores søgen efter mening. Derfor er det lærerigt at dele oplevelser og pointer med andre, som gennem deres for forståelser af fænomenerne kan berige og klargøre. Under alle omstændigheder tilbydes et spejl, således at det kan blive synligt for os, hvordan for forståelsen har formet vores oplevelse og meningsdannelse. Især for professioner, der arbejder med mennesker, er det særligt vigtigt. Det er nemlig ikke muligt at skille personlighed og faglighed fuldstændigt af. For at kunne blive professionel må der tænkes over, hvordan personligheden sættes i spil, således at den giver medløb på opgaveløsningen.

<sup>4</sup> <http://praksisfortaellinger.academica.dk/vidensbase-eksempler/den-problemorienterede-fortaelling.html#c169>. Hentet maj 2008





Da praksisfortællinger på en og samme tid er personlige og faglige, egner de sig til at finde medløbssiderne og få erkendelse af, i hvilke samspilssituationer dette ikke sker. Derfor kræver det lidt personligt mod at sætte sig selv på spil i kollegasammenhæng. Fortælleren må være parat til at få sin fortælling nyfortolket og til at møde helt andre forståelser af oplevelsen. Heri ligger læringspotentialer og muligheder for at få øje på nye handlemuligheder i praksis.

### Vi har fået øje på hinanden

På Buskelundskolen i Silkeborg<sup>5</sup> har skolen gennem flere år arbejdet med at udvikle *Barnets egen bog* som dokumentation og evalueringsredskab. I den forbindelse har Skolefritidsordningen inddraget praksisfortællinger i arbejdet<sup>6</sup>. Det har været vigtigt for personalet, at praksisfortællingerne bliver lavet i arbejdstiden. Organiseringen af arbejdet er derfor enkelt og nærmest genialt. Hver medarbejder har en bestemt ugedag, hvor vedkommende skriver en praksisfortælling. Der er mulighed for i løbet af dagen at gå fra og skrive lidt ned. Praksisfortællinger gennemarbejdes

så på personalemøderne. De refleksive processer er på personalemødet organiseret efter principper i det reflekterende team med kun en interviewer (Alenkær 2005), hvilket understøtter den kollektive læring. Det har været et ønske at identificere børneperspektivet, der satte udviklingsarbejdet i gang, men hele personalegruppen kan efter det første halve år med praksisfortællinger med én stemme konstatere: "Vi har fået kollager".

Baggrunden herfor er, at SFO'en er funktionsopdelt, og derfor arbejder det pædagogiske personale meget opdelt. Som før nævnt tilbyder praksisfortællinger en platform, der fremmer kommunikationen i en søgen efter at skabe fælles forståelse, mening og etisk bæredygtige løsninger. Desuden noget meget fundamentalt – nemlig fællesskabsfølelse. Lykkes dette arbejde, vokser personalegruppen kvalitativt. Praksisfortællinger er med til at styrke den pædagogiske kultur med vægt på samspil og anerkendelse. Praksisfortællinger underbygger og styrker opfattelsen af, at pædagogisk arbejde vanskeligt lader sig planlægge i detaljer. Dermed ikke sagt, at den professionelle ikke reflekterer og med faglige begrundelser iværksætter forskellige aktiviteter og former bevidste samværsituationer. Men for at give plads til de børn/beboere, der lever dele af deres liv i de professionelle varetægt

<sup>5</sup> Skolen arbejder på et selvpsykologisk grundlag med kvalificeret selvbestemmelse som nøglebegreb. Men også psykologisk ilt og barnets rettetigheder er vigtige begreber. Se Jan Tønnesvang(2002): *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik*. Klim. Århus.

<sup>6</sup> Telefoninterview med pædagog Karen Ringgaard, SFO Buskelundskolen, maj 2008

må pædagogiske forløbsplaner være åbne for nuet. Det kan jo ikke planlægges, om Casper netop i dag viser tegn på at ville fællesskabet, eller om Rosa Marie har besluttet sig for at optage den nye pige i fællesskabet. Situationsfornemmelse, høj moral, empati og glæde ved relationer udspiller sig i en dialektisk proces med de mennesker og børn, der nu engang er til stede i konteksten og kan ikke mekanisk holdes ud i strakt arm og måles på. Praksisfortællinger tager afsæt i konteksten, fortælles i konteksten og handles på i konteksten. Hverken mere eller mindre. Derfor er det så godt. Nogle praksisfortællinger vil kunne udvikles til at optræde som casemateriale, som har den mere generelle og almengyldige islæt, der gør det muligt at flytte en case til andre kontekster.

### Afslutning

En vigtig pointe ved alle evalueringer er, at der altid konstrueres ét billede af virkeligheden, og at dette billede altid naturligvis reducerer virkeligheden til netop det konstruerede billede. Mange udøvere af evalueringer i institutioner tager svære livtag med dette faktum. Det er en svær proces at erkende og acceptere, at man ikke kan få alle nuancer med. Man er som professionsudøver optaget af hele institutionens praksis og hvad skal man skære fra? Det hele hænger jo sammen. Praksis indeholder altid så meget mere, end evalueringer kan indeholde og tydeliggøre.

Det er samtidig evalueringers styrke. Netop at få sat fokus på afgrænsede dele af virksomheden og fordybe sig i dem. Lære af erfaringer og få formuleret kriterier, der viser frem mod kvalitetsmål i form af værdier og pædagogiske intentioner. Netop processer, der viser veje fra overordnede værdier til konkret pædagogisk praksis, er en stor del af indholdet i evaluering. Er man først kommet dertil, er det overkommeligt at gå det sidste stykke med at sammenholde kriterier eller tegn på de ønskede tilstande. Praksisfortællinger kan netop få fat om den kaotiske og uafgrænsede praksis på grund af dens nærhed til den pædagogiske kultur. Metoden afgrænser og hjælper med at sætte fokus og angive retning. I den pædagogiske institutionspraksis er evaluering stadig lidt en fremmed fugl (Jensen 2008), hvorimod pædagogisk dokumentation har

vundet stort indpas. Mange steder indgår pædagogisk dokumentation som udgangspunkt for refleksioner og dermed læring. Så det er nok mere rigtigt blot at konstatere, at der i feltet er lidt begrebsforvirring.

Praksisfortællinger begynder ofte som et led i den pædagogiske dokumentation og er med til at synliggøre og kvalificere sider af den pædagogiske praksis, men er klart egnede til at fungere som data i en bredere anlagt evaluering af institutionens virksomhed. Praksisfortællingerne udfordrer som evalueringsredskab de samfundsmæssige bestræbelser på at indføre parametre som effektivitet, gennemsigtighed og måling af resultater og brugertilfredshed.

Professionelle må dog passe på ikke at lade pædagogiske praksisfortællinger indgå som en nærmest automatisk del af den pædagogiske dokumentation. Det er nemlig sådan, at dokumentation og for den sags skyld evaluering lavet for deres egen skyld opleves som meningsløse<sup>7</sup> af udøverne. Det må være klart, hvorfor der skal udarbejdes praksisfortællinger og klart, hvordan arbejdet med dem kan styrke professionen?

ECERS, som er præsenteret andet sted i dette temanummer, indeholder store muligheder for at arbejde med praksisfortællinger, da vurderinger af kvaliteten af den pædagogiske praksis struktureret i de otte kategorier med fordel kan have praksisfortællinger som bærende metode. Brugt på den måde vil praksisfortællingen fungere som dokumentation af *progression* centreret om et ganske bestemt udviklingspunkt.

<sup>7</sup> Pointe fortalt af leder Anne Steffensen i telefoninterview, maj 2008. Børnehaven Buskelundeskolen, Silkeborg.

## Litteratur

- Alenkær, Rasmus (2005): Narrativ team-refleksion. Frydenlund.*
- Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. USA. W.H. Freeman and Company.*
- Birkeland, Louise: Fortællinger det fænger og fanger – praksisfortællinger og personaleudvikling i børnehaven. I: Susanne Idun Mørch (red.) (2004): Pædagogiske praksisfortællinger. Systime Academica. Herning.*
- Broström, Stig og Thorleif Frøkjær (2006): Fortællinger som dokumentations- og evalueringsmetode. Kroghs forlag. Vejle.*
- Dahler-Larsen, Peter (2003): Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller. Academica. Systime.*
- Frederiksen, Pia (2007): Er evaluering og dokumentation det samme? I: Tanja Miller, Bodil Christensen, Hans Jørgen Staugaard, Signe Holm Larsen (red.): Pædagogisk evaluering – en grundbog. Kroghs Forlag. Vejle.*
- Hygum, Erik og Søren Gytz Olesen (1998): Introduktion til pædagogisk teori & praksis. PUC. Viborg.*
- Jensen, Charlotte (2008): Evalueringens nuancer. I: CEPRA Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Nr.1 2008.*
- Miller, Tanja (2007): Evaluering – paradigmer og historie. I: Tanja Miller, Bodil Christensen, Jørgen Staugaard, Signe Holm Larsen (red.): Pædagogisk evaluering – en grundbog. Kroghs forlag. Vejle.*
- Mørck, Idun Susanne (red.) (2004): Pædagogiske praksisfortællinger. Systime. Academica. Herning.*
- Rothuizen, Jaap Jan (2004): Praksisfortællinger og pejlemærker. I: Susanne Idun Mørch: Pædagogiske Praksisfortællinger. Systime Academica. Herning.*
- Schön, Donald (2001): Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Klim. Århus.*
- Tønnesvang, Jan (2002): Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik. Klim. Århus.*



# Pædagogiske læreplaner som redskab til evaluering, læring og kvalitetsudvikling?

**Poul Skov Dahl**  
Chefkonsulent hos NIRAS

**Uddannelse:**  
Ph.d.

**Hanne Nielsen**  
Chefkonsulent hos NIRAS

**Uddannelse:**  
Cand. mag.

Den nyligt afsluttede, landsdækkende evaluering af loven om pædagogiske læreplaner har vist, at pædagogiske læreplaner indtil nu har været en faglig succes i dagtilbuddene. Men den viser også, at evalueringsarbejdet endnu spiller en begrænset rolle i arbejdet. Hvis de pædagogiske læreplaner fremadrettet skal forblive en succes og medvirke til at udvikle den pædagogiske praksis, er evalueringskapacitet et vigtigt omdrejningspunkt. Med systematisk evaluering som en integreret del af arbejdet med de pædagogiske læreplaner har de - som en form for "systemtæknings-redskab -" potentiale til at være løftestang for organisatorisk læring i dagtilbuddet - den læring, som er en forudsætning for kvalitetsudviklingen af den pædagogiske praksis. Vi sætter i denne artikel fokus på sammenhængen mellem pædagogiske læreplaner, evaluering og organisatorisk læring i dagtilbuddene.

### Introduktion

I moderne organisationsteorier arbejdes ofte ud fra forestillingen om, at en stadigt mere kompleks og dynamisk verden forudsætter, at organisationer løbende udvikler og tilpasser sig både hinanden og deres omgivelser. En måde organisationer kan udvikle og tilpasse sig på er gennem *læring* - eller med andre ord ved at ændre rutiner på baggrund af de erfaringer, som gøres undervejs i arbejdet. (March, 1995). Set i det lys skal evalueringer sikre grundlaget for læring, som igen sikrer grundlaget for udvikling.

Man kan betragte dagtilbuddene som moderne organisationer, hvori det pædagogiske arbejde kontinuerligt skal udvikles og tilpasses, så det understøtter, børnenes leg, læring og trivsel og de forskellige forudsætninger og erfaringer, børn hver især bringer med sig. For så vidt organisationer formår at løfte den læring, som sker for de enkelte medarbejdere eller teams i det daglige arbejde, til en kollektiv læring i organisationen, vil vejen i højere grad være banet for kvalitetsudvikling af praksis. Netop kvalitetsudvikling af dagtilbud er sat på dagsordenen af regeringen, som har sat flere **millioner kroner** af til en særlig indsats de kommende fire år.

Dagtilbuddene har allerede ét af redskaberne til kvalitetsudvikling, nemlig de lovbestemte pædagogiske læreplaner. I dagtilbuddenes arbejde med de pædagogiske læreplaner og understøttelsen af børns tidlige læring er dokumentation og evaluering et vigtigt element. Dette

evalueringselement ser vi som en væsentlig forudsætning for at kunne sikre organisatorisk læring og dermed kvalitetsudvikling af den pædagogiske praksis.

Men foruden evalueringsarbejdet, som det praktiske redskab til at understøtte læring i organisationer, er der andre forudsætninger, som skal være til stede i en organisation, for at der kan sikres læring på alle niveauer. Peter Senge (1990) peger på *systemtænkning* som *den femte disciplin*. For at se hele systemet (organisationen) og ikke bare enkelte brudstykker, må der opbygges en samlet mængde viden, der får de generelle mønstre til at stå klarere. Man må forstå helheden og sammenhængen i organisationer, så man bliver i stand til at afdække årsagerne bag de virkninger, man observerer (Senge, 1990). I forlængelse heraf ser vi de pædagogiske læreplaner som et redskab til i praksis at indføre en sådan systemtænkning i dagtilbuddene. De pædagogiske læreplaner er ikke planer for de enkelte barns læring, men skal fokusere på dagtilbuddets arbejde med at fremme læring i den samlede børnegruppe. De handler om se på dagtilbuddets pædagogiske praksis i sin helhed.

Spørgsmålet er, om dagtilbuddene i praksis udnytter de pædagogiske læreplaners potentiale til at være springbræt til organisatorisk læring i tilbuddet? Fokus rettes mod, hvilke udfordringer og muligheder dagtilbuddene har for at fremme organisatorisk læring som led i arbejdet med de pædagogiske læreplaner.

### Artiklens empiriske grundlag

Belysningen af forudsætningerne for læringen i dagtilbud tager afsæt i resultaterne af den nationale *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner* (Nielsen et al. 2008 og Sloth et al. 2006). NIRAS Konsulenterne har haft projektledelsen på evalueringen, som er gennemført i samarbejde med UdviklingsForum, Anvendt Kommunalforskning og Danmarks Evalueringsinstitut i perioden januar 2006 til marts 2008. Der er tale om et omfattende empirisk materiale, som omfatter spørgeskemaundersøgelser og kvalitative interview med forvaltningschefer på børneområdet, daginstitutionsledere samt formænd for forældrebestyrelser. Derudover er der gennemført casestudier i kommuner og dagtilbud, som i de udvalgte kommuner omfatter kvalitative interview med formanden for børne- og ungeområdet, forvaltningschefen for børneområdet, medarbejdere i forvaltningen og dagtilbudsledere. I de udvalgte dagtilbud omfatter casestudierne interview med dagtilbudslederen, medarbejdere i dagtilbuddet, forældre – herunder repræsentanter fra forældrebestyrelsen samt børnehaveklasseledere på aftagerskoler.

Vi bringer udvalgte resultater af evalueringen i spil i forhold til et teoretisk afsæt om evaluering og organisatorisk læring – herunder forudsætningerne herfor.

### Formålet med de pædagogiske læreplaner?

Med lovgivningen om de pædagogiske læreplaner i 2004 kom et skærpet fokus på børns læring i dagtilbud, ligesom loven også affødte et krav om en øget planlægning, skriftelighed og ikke mindst dokumentation og evaluering i dagtilbuddene. Konkret beskriver den pædagogiske læreplan det enkelte dagtilbuds pædagogiske arbejde inden for seks lovbestemte temaer i form af lokale mål, aktiviteter, metoder, og hvordan der arbejdes med dokumentation og evaluering af indsatsen. I praksis skal dagtilbuddene årligt gennemføre en evaluering af den pædagogiske læreplan i forhold til de mål, dagtilbuddet har opstillet for det pædagogiske arbejde. På kommunalt niveau skal kommunalbestyrelsen drøfte og godkende dagtilbuddenes evalueringer.

De pædagogiske læreplaner er dermed et udtryk for, at dagtilbuddene - gennem opstilling af mål for børnegruppens læring, tydeliggørelse af, hvilke aktiviteter og metoder der skal lede frem til målene, dokumentation og evaluering af, om dette sker som forventet - skal arbejde mere systematisk med læring og udvikling af egen praksis og organisation.

Loven om pædagogiske læreplaner er primært rettet mod dagtilbudsniveaet og i mindre omfang mod det kommunale niveaus fremme af læring og udvikling af dagtilbudsområdet som helhed. Ikke desto mindre giver dagtilbuddenes evalueringer kommunalforvaltningen og kommunalbestyrelsen mulighed for at få indblik i dagtilbuddenes praksis og indsatsområder. De pædagogiske læreplaner kan med andre ord blive et oplagt redskab til dialog mellem kommune og dagtilbud fx i forbindelse med tilsyn. De kan danne grundlag for udpegning af kommunale mål og indsatsområder på dagtilbudsområdet og måske endog blive et redskab til at implementere kommunale politikker på dagtilbudsområdet gennem udvalgte indsatsområder, som dagtilbuddene skal sætte fokus på.

### Hvad siger teorien om læring i organisationer?

Systemtænkning (helhedstænkning) er som nævnt, ifølge Senge (1990), en forudsætning for, at læring kan ske i organisationen. I det følgende ser vi nærmere på, hvad der konkret kendetegner og definerer organisatorisk læring.

De fleste definitioner på organisatorisk læring omfatter både en videns- og en handlingskomponent (Jacobsen & Thorsvik, 2002). *Videnskomponenten* indebærer, at en organisation har evnen til at:

indsamle erfaringer om, *hvordan* organisationens egen indsats fungerer og virker (fx at et forløb eller en indsats har fungeret godt eller skidt), analysere, *hvorfor* noget har fungeret godt eller skidt, finde frem til *ændrede handlemåder*.

Derudover indebærer *handlingskomponenten*, at organisationen faktisk formår at *ændre sin adfærd* på baggrund af de indsamlede erfaringer.

Det centrale for organisatorisk læring er altså, at erfaringer skal erkendes og udbredes til organisationen, så de ikke blot eksisterer i hovederne på udvalgte medarbejdere (Nonaka 1994). På den baggrund er der skabt et grundlag for at ændre de handlinger, der sker i organisationen.

Det betyder også, at kommunikation i en organisation er afgørende for, at indsamlede erfaringer – fx gennem evalueringer – kan formidles til alle medarbejdere, at den kollektive viden kommunikeres på en måde, der sikrer, at strategisk vigtige beslutninger træffes på baggrund af hidtidige erfaringer. Med denne anvendelse kan den indsamlede viden omsættes til handling. Denne definition af organisatorisk læring peger endvidere på, at læring ikke kun refererer til resultatet af handlinger, men i høj grad også kan referere til en tilpasningsproces – dvs. at læring ikke alene sker, når præstationerne er forbedret – fx når der registreres en øget læring blandt børn i dagtilbud – men også sker undervejs i arbejdet med at forbedre præstationerne (March, 1995).

I en del af teorien om læring i organisationer lægges der vægt på, at den form for læring, der finder sted i en organisation, kan antage forskellig form (Argyris og Schön, 1996). Det kan være forskelligt, hvor dybt den organisatoriske læring 'stikker' – dvs. om den organisatoriske læring udelukkende vedrører refleksion i de umiddelbare handlinger i hverdagen, eller om læringen også vedrører refleksion over grundlæggende styrende værdier, der ligger til grund for handlingerne i en organisation. Her skelnes der ofte i teorien mellem enkeltkredslæring og dobbeltkredslæring.

*Enkeltkredslæring* er kendetegnet ved den læring, som sker, når vi justerer vores adfærd gennem refleksion i selve handlingen i hverdagen.

*Dobbeltkredslæring* omfatter også læring, som vedrører refleksion over de styrende værdier grundlæg-

gende opfattelser, der ligger til grund for handlingsmønstre i organisationen.

Som ordet antyder, er enkeltkredslæringen mere 'overfladisk' end dobbeltkredslæringen. Fordelene ved enkeltkredslæring er, at denne ikke er lige så ressourcekrævende som dobbeltkredslæring. Samtidig kan enkeltkredslæring være fyldestgørende, hvis det handlingsrepertoire, som følger af organisations grundlæggende værdier og forestillinger, kan løse de udfordringer, som en organisation står over for. Men enkeltkredslæring kan i sagens natur også være tilstrækkeligt, hvis organisationens grundlæggende værdier og forestillinger ikke anviser handlemuligheder, der kan løse de problemstillinger en organisation står over for. Dobbeltkredslæring sker, når organisationen er i stand til at reflektere over, *hvorfor* man handler som man gør, og ikke kun *hvordan* man handler.

### **Evaluering og organisatorisk læring i dagtilbud – to sider af samme sag?**

Evaluering defineres ofte med Evert Vedungs (1998) begreber, *som en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske beslutnings-situationer.* Betragter vi evaluering i et læringsperspektiv (Dahler-Larsen 2003), har evaluering i forlængelse heraf til formål at udvikle praksis ved at skabe synlighed om, hvilke processer der medvirker til at fremme eller hæmme indfrielsen af målene i den pædagogiske læreplan.

I dette lys er evaluering og organisatorisk læring i høj grad relaterede størrelser, for så vidt evaluering bliver et integreret og formaliseret element i dagtilbuddets daglige praksis og tilrettelægges på en sådan måde, at erfaringer deles mellem medarbejdere. Herigennem kan der udvikles en kultur, som skaber organisatorisk læring. Den planlægning, skriftlighed og refleksion som arbejdet med de pædagogiske læreplaner forudsætter, er netop et godt udgangspunkt for at kunne efterleve kravene til evaluering med henblik på at skabe læring; dvs. tydelighed omkring indsatsområder, mål og de metoder og aktiviteter, som skal indfri

målene. Det er således vores udgangspunkt, at kapaciteten til at gennemføre en løbende systematisk evaluering kan medvirke til at fremme dobbeltekredslæringen i en organisation. Evalueringen forudsætter nemlig, at man af og til betragter sine handlinger på afstand for at kunne drøfte og vurdere handlingerne i forhold til de mål, som er opstillet – og ikke mindst på baggrund af indsamlet og registreret materiale, som er med til at synliggøre, *hvordan* handlinger sker i det i pædagogiske arbejde. En sådan vurdering af handlingerne på afstand giver mulighed for at reflektere over de styrende værdier, som ligger til grund for handlingsmønstrene i organisationen og at opdage nye sammenhænge og alternative muligheder i den løbende udvikling og tilpasning af det pædagogiske arbejde.

Der er naturligvis en række andre faktorer end kapaciteten til at evaluere, som er bestemmende for, om læring fremmes. Det gælder faktorer, som den måde organisationen er struktureret på og ikke mindst organisationskulturen, forstået som de normer, værdier og grundlæggende antagelser, der influerer på medarbejdernes adfærdsmønstre (Schein 1986). Det er fx centralt for evalueringskapaciteten, at der i organisationen hersker åbenhed om, ikke kun hvad der virker, men også hvad der ikke virker, så evalueringen af den pædagogiske praksis ikke blot anvendes til at legitimere eller profilere, det man gør i forvejen.

### Dagtilbuddenes indsamling og vurdering af erfaringer

Evalueringen af de pædagogiske læreplaner viser, at flere af forudsætningerne, for at der kan forekomme læring på organisatorisk niveau i dagtilbuddene, er til stede. Men den viser samtidig, at der kan identificeres en række udfordringer på området.

I forhold til de to første forudsætninger for organisatorisk læring om dagtilbuddenes *evne til at indsamle erfaringer om, hvordan deres indsats virker og hvorfor*, viser evalueringen af de pædagogiske læreplaner, at der i dagtilbuddene blandt ledere og medarbejdere hersker uklarhed om, hvordan der kan arbejdes med

dokumentation og evaluering i sammenhæng med den pædagogiske læreplan.

Der er stort fokus på at arbejde med dokumentation i dagtilbuddene. Der er dog usikkerhed om, hvordan dette hænger sammen med at arbejde med mål som en del af evalueringsarbejdet. Arbejdet med dokumentation bliver således mange steder udelukkende brugt som formidling til forældrene – ofte i form af billedmateriale – og tager således i højere grad form af *information* end dokumentation. Det er mindre udbredt at betragte evaluering som en cyklus, hvori dokumentation indgår som grundlaget for at vurdere, om opstillede mål er nået, samt hvorvidt der er behov for at ændre indsatsen. Dokumentation anvendes således kun i begrænset omfang som en systematisk måde at indsamle erfaringer på.

På tidspunktet for afslutningen af indsamlingen af datamaterialet til grund for evalueringen af de pædagogiske læreplaner (maj/juni 2007), var det endnu ikke alle dagtilbud, der havde erfaringer med at evaluere den pædagogiske læreplan. Denne del af læreplansarbejdet bærer således præg af, at der eksisterer usikkerhed om og forskellige opfattelser af evalueringsbegrebet, og hvordan der skal arbejdes med at evaluere. Den begrebsmæssige forvirring består til dels i, at nogle dagtilbudsledere og medarbejdere i dagtilbuddene sætter lighedstegn mellem at dokumentere og at evaluere, hvilket understreger forvirringen om, hvordan dokumentation kan ligge til grund for evalueringsarbejdet.

Derudover viser evalueringen, at dagtilbuddene mangler redskaber til at arbejde med dokumentation og evaluering og føler sig overladt til sig selv i arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Dagtilbuddene oplever således, at kommunerne heller ikke har tilbudt tilstrækkelig hjælp til dette arbejde.

Samlet set tegner der sig et billede af, at der ikke er ret megen systematik i evalueringsarbejdet i dagtilbuddene. Evalueringerne tager ofte form af diskussioner i medarbejdergruppen, uden der tages udgangspunkt i





dokumentation af afholdte aktiviteter eller forløb. Med denne fremgangsmåde er der *risiko* for, at man ikke får øje på de dele af indsatsen, der virker mindre hensigtsmæssigt. Ligeledes er der *risiko* for, at de grundlæggende værdier og forestillinger, der ligger til grund for dagtilbuddets handlinger, ikke vil blive udfordret, således at der udelukkende vil finde enkeltkredslæring sted. Denne evalueringsform *kan* således ende i en form for symbolsk og rituel handling (Dahler-Larsen 1998), som virker bekræftende og legitimerende af egen indsats og derfor ikke medfører et reelt kvalitetsløft.

Samtidig med disse tegn på, at der er en lille grad af systematik i dagtilbuddenes indsamling af viden om, hvordan organisationen fungerer og hvorfor, er der også tegn på, at der er et udviklingspotentiale i dagtilbuddene.

Det er et entydigt resultat, at *udarbejdelsen* af de pædagogiske læreplaner har medvirket til, at der internt i personalegruppen i dagtilbuddene i højere grad er udviklet et fælles sprog, og at dette har bidraget til, at der er blevet sat ord på en viden, som ikke tidligere har været formuleret eksplicit. Udviklingen af et fælles sprog om dagtilbuddenes egen indsats, er i sig selv et vigtigt skridt på vejen til at kunne indsamle systematisk viden om egen indsats. De pædagogiske læreplaner har således været med til at skabe fundamentet for, at dagtilbuddene kan systematisere indsamlingen af viden om, hvordan og hvorfor deres egen indsats virker.

#### Dagtilbuddenes udvikling af ændrede handlemåder

Den tredje forudsætning for, at der er tale om en lærende organisation, er, at organisationen formår at finde frem til ændrede handlemåder. I den sammenhæng viser evalueringen af de pædagogiske læreplaner, at læreplanerne har haft stor gennemslagskraft i dagtilbuddene. Således har et flertal af dagtilbuddene ifølge dagtilbudslederne ændret pædagogiske aktiviteter og metoder som følge af læreplansarbejdet.

Igen antyder evalueringen, at det primært er processerne i forbindelse med *udarbejdelsen* af de pædagogiske læreplaner, der har påvirket dagtilbuddenes arbejde, mens de

efterfølgende evalueringer i mindre omfang har påvirket arbejdet i dagtilbuddene. Processerne i forbindelse med udarbejdelsen har mange steder været præget af, at der er sket en bred inddragelse af hele gruppen af medarbejdere, og at udarbejdelsen i høj grad er baseret på mundtlige diskussioner i personalegruppen. Som tidligere nævnt er arbejdet med at evaluere den pædagogiske læreplan præget af usikkerhed, og disse processer har således *ikke* påvirket dagtilbuddene i nævneværdigt omfang. Usikkerheden kommer til udtryk ved, at der tilsyneladende ikke er en stringent forståelse af, hvad det vil sige at evaluere. Således viser en række kvalitative casestudier, at evalueringen ikke foregår systematisk med en tæt kobling mellem mål, dokumentation og evaluering.

Evalueringens resultaterne, der handler om, at læreplansarbejdet har medført en række ændringer i forhold til blandt medarbejdernes fælles sprog og aktiviteter og metoder, skal således ses i lyset af, at ændringerne primært skyldes processen i forbindelse med udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan. Fremadrettet ser det således ud til at blive en udfordring at sikre læreplanernes fortsatte relevans, idet det ikke virker hensigtsmæssigt at 'gentage' processen omkring udarbejdelse af den pædagogiske læreplan for at skabe næste generations planer. Den foretrukne måde at skabe det næste kvalitetsløft må i stedet være at basere næste generations pædagogiske læreplaner på *systematisk gennemførte evalueringer*.

#### Kommunernes samspil med dagtilbuddene om de pædagogiske læreplaner.

I lovgivningen om de pædagogiske læreplaner er det primære fokus som nævnt på, at den pædagogiske læreplan er et redskab for det enkelte dagtilbud. Ifølge lovgivningen skal kommunerne dog ligeledes spille en rolle, idet kommunalbestyrelsen dels skal godkende dagtilbuddenes pædagogiske læreplaner, og dels skal drøfte de årlige evalueringer, som dagtilbuddene gennemfører af deres pædagogiske læreplan.

På kommunalt niveau tegner evalueringen af de pædagogiske læreplaner et entydigt billede af, at dagtil-

buddenes evalueringer ikke indgår systematisk i kommunernes opfølgning på og udviklingen af kvaliteten af dagtilbudsområdet. Evalueringen tegner således et billede af, at kommunerne ikke udnytter mulighederne for at få systematiske tilbagemeldinger på dagtilbuddenes praksis.

Kommunerne har mulighed for at påvirke, hvordan dagtilbuddene arbejder med dokumentation og evaluering. Dette kan ske ved at udarbejde retningslinier for dagtilbuddene og understøtte deres evalueringsarbejde. Evalueringen viser, at mindre end halvdelen af kommunerne har udarbejdet retningslinier for dagtilbuddenes arbejde. Som nævnt viser evalueringen ligeledes, at dagtilbuddene ikke føler sig tilstrækkeligt understøttet af de kommunale forvaltninger til at arbejde med evaluering. Der tegner sig således et billede af, at dagtilbuddene i vid udstrækning føler sig overladt til sig selv i arbejdet med dokumentation og evaluering, hvilket er medvirkende til, at de evalueringer, som kommer tilbage fra dagtilbuddene til de kommunale forvaltninger, ikke indgår i en større sammenhæng.

Samlet tegner der sig således et billede af, at kommunerne i begrænset omfang bidrager til at understøtte dobbeltkredslæringen i dagtilbuddene. Der indsamles ikke erfaringer om, *hvordan* dagtilbuddenes indsats virker, og *hvorfor* dette er tilfældet, og som konsekvens heraf diskuteres der heller ikke ændrede handlemåder.

Endvidere tegner der sig et billede af, at dagtilbuddene og kommunerne virker som to separate, lukkede systemer, som kun i ringe udstrækning påvirker hinanden. Indtil videre er der således ikke udbygget en systemtænkning (jf. Senge 1990), der ser det samlede dagtilbudsområde som en helhed.

### **Den pædagogiske læreplan som et dialog- og udviklingsredskab**

Fremadrettet tegner der sig to udfordringer, som er afgørende for, om den pædagogiske læreplan fortsat skal virke som et dialog- og udviklingsredskab, der kan skabe dobbeltkredslæring i dagtilbuddet.

For det første er det afgørende, at dagtilbuddene understøttes i mere systematik at evaluere arbejdet med de pædagogiske læreplaner og de opstillede mål for arbejdet.

For det andet er det afgørende, at der skabes øget samspil og interaktion med det kommunale niveau med udgangspunkt i den pædagogiske læreplan for herigennem at åbne muligheder for gensidig påvirkning på baggrund heraf.

### **Litteratur**

- Argyris, C. & Schön, D. (1996): *Organisational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Dahler-Larsen, Peter (2003): *Selvevalueringens hvide sejl*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion. Om evalueringer i organisationer*. Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Jacobsen, Dag Invar & Thorsvik, Jan. (2002): *Hvordan Organisationer fungerer*. Hans Reitzels Forlag. København.
- March, James (1995): *Om at lære af erfaring i interaktive organisationssystemer. I: March, James 1995. Fornuft og Forandring. Ledelse i en verden beriget med uklarhed*. Samfundslitteratur. København, s. 173-185.
- Nonaka, I. (1994): *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. *Organization Science*, 5(1), s. 14-37.
- Senge, Peter M.: *The Fifth Discipline: The Art and practice of the Learning Organization. I: Ott. J. Steven (1996). Classic readings in Organizational Behavior*. Harcourt Brace & Company, Florida, second edition, s. 506-512.
- Nielsen, Hanne et al.: *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering*. 2008.
- Schein, Edgar (1986). *Organisationskultur og ledelse*. Forlaget Valmuen, København
- Sloth, Michael et al. (2006): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Midtvejsevaluering*.

# cepra-sriben

