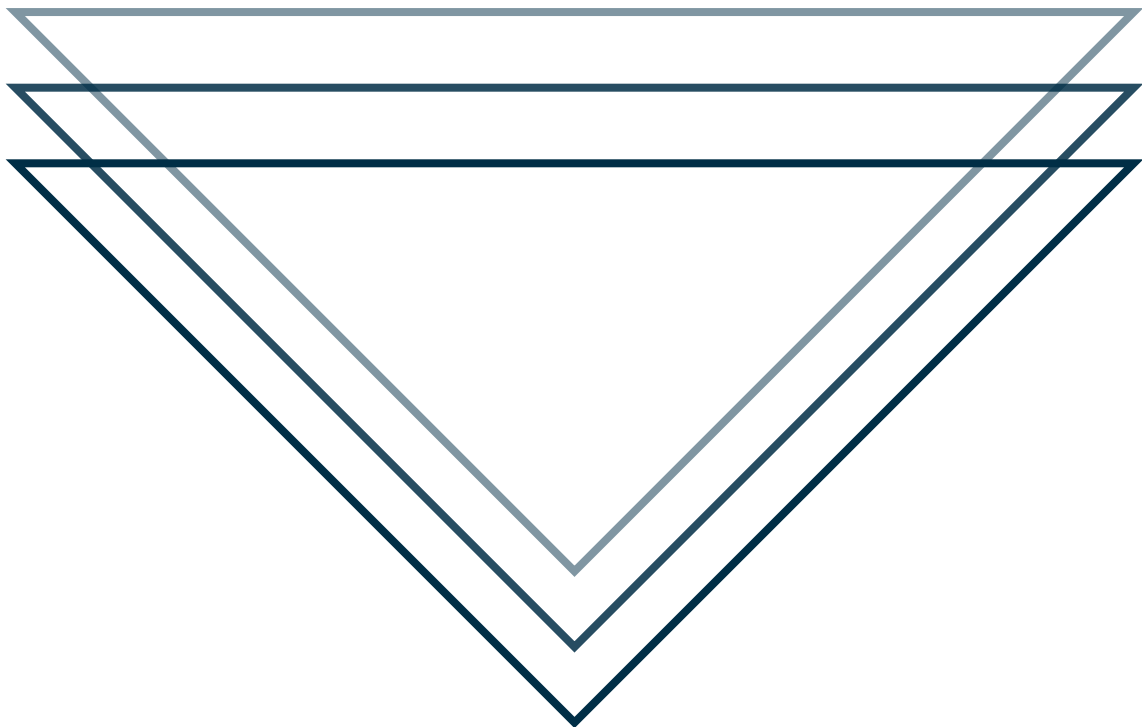


# DOKUMENTATION I DAGTILBUD

## KOMPETENCER TIL INDDRAGELSE AF BØRNEPERSPEKTIVER I EVALUERING AF LÆREPLANER



Lise My Engrob Adamsen  
Stud. Cand. Mag i Lærings og forandringsprocesser  
Speciale, Aalborg Universitet 2017

## STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
				<b>X</b>	

Uddannelsens navn	<b>Kandidat uddannelsen i læring og forandringsprocesser</b>	
Semester	<b>10. semester</b>	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	<b>Kandidatspeciale</b>	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Lise My Engrob Adamsen	<b>20142631</b>	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	<b>31. maj 2017</b>	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	<b>Dokumentation i dagtilbud – kompetencer til inddragelse af børneperspektiver i evaluering af læreplaner</b>	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	<b>192.000 tegn inklusiv artikel, eksklusiv abstract og referencer.</b>	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	<b>Rapport: 179.845 (eksklusiv titel, abstract og referencer) Artikel: 11.995 (eksklusiv titel, abstract og referencer) Tegn i alt: 191.840</b>	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	<b>Nanna Friche</b>	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

## Indholdsfortegnelse

Forord .....	5
Indledning og læsevejledning .....	8
Kapitel 1: Dokumentation, evaluering og læring .....	8
1.1 Dokumentation .....	9
1.1.1 lovgivning om læreplaner og evaluering .....	9
1.1.2 At formidle eller synliggøre faglighed .....	10
1.2 Evaluering .....	11
1.2.1 Målstyring .....	11
1.2.2 Kvalitetssikring .....	12
1.3 læring .....	12
1.3.1 Læring konstrueres hos individer - barnets perspektiv .....	13
1.3.2 Læring i fællesskaber – tingsliggørelse .....	14
1.4 Opsummering – dokumentation, evaluering og læring .....	15
1.4.1 Hensigt med min undersøgelse .....	15
1.4.2 Problemstilling .....	15
1.4.3 Problemformulering .....	16
Kapitel 2: Kompetence – begrebslig baggrund for analysen .....	16
2.1 Kompetence – viden, færdighed og holdning .....	16
2.2 Kompetence - udvikling og læring .....	16
2.3 Kompetence – refleksion .....	17
2.4 Kompetencer – situations og handlingsrelaterede .....	17
2.4.1 De personlige faktorer .....	19
2.4.2 Faktorer i anvendelseskonteksten .....	19
2.4.3 Faktorer i undervisning .....	19
2.5 Operationalisering – at undersøge kompetencer .....	19
Kapitel 3: Undersøgelsesdesign og metodiske valg .....	20
3.1 Undersøgelsesspørgsmål .....	20
3.2 Studerende som informanter .....	21
3.2.1 Usikkerhed ved studerende som informanter om praksis .....	21
3.3 Model for undersøgelsens design - fremgangsmåde .....	22
3.4 Metoder og litteratur til begrebslig forståelse (underspørgsmål 1) .....	23
3.4.1 Kvalificeret dokumentation og evaluering .....	23
3.4.2 At forstå børns perspektiver .....	23

3.5 Metoder til empiriskundersøgelse (underspørgsmål 2).....	23
3.5.1 Fremtidsværksteder som undersøgelsesmetode.....	23
3.5.2 Forskerrolle i fremtidsværksted - underviser og deltagende observatør .....	24
3.5.3 Plancher fra fremtidsværksteder.....	24
3.5.4 Svarark og forforståelser .....	25
3.5.5 Kvalitative semistrukturerede interview .....	26
3.5.6 Analyse af empiri - kodning .....	26
3.6 analyse – læsevejledning.....	27
Kapitel 4: Begrebslig analyse – kvalificering af evaluering af læreplaner .....	27
4.1 Evaluering - kvalificering og gyldig viden.....	27
4.1.1 kvalificeret evaluering – en model for informeret evaluering .....	28
4.2 Evaluanden/genstandsfelt.....	28
4.2.1 Entydige/komplekse målformuleringer.....	29
4.3 Viden.....	30
4.3.1 Formative og summative tilgange .....	30
4.4 Værdier .....	31
4.5 Anvendelse .....	32
4.5.1 Etik og æstetik .....	32
4.5.2 Portfolio som anvendelses systematik .....	32
4.6 Opsummering.....	33
Kapitel 5: Empirisk analyse - personlige faktorer .....	33
5.1 Holdning og mening.....	33
5.1.1 Formål - fokus på børneperspektiver giver mening .....	34
5.1.2 At dokumentere børns nysgerrighed til understøttelse af læreprocesser.....	35
5.1.3 Børnemøder og lade børn fortælle .....	35
5.1.4 samtaler i processer frem for om produkter.....	37
Kapitel 6: Empirisk analyse - faktorer i anvendelseskonteksten .....	38
6.1 teknik .....	38
6.1.1 Formidlende fotodokumentation.....	38
6.1.2 Digitaldata og etik.....	40
6.1.3 Midler til rådighed og tekniske færdigheder.....	41
6.1.4 Uvidenhed vedrørende filhåndtering og DayCare systemets muligheder .....	42
6.2 tid.....	42
6.2.1 Normering og prioritering .....	43

6.2.2 Fordybelse og tid sammen med børn.....	44
6.2.3 Blæksprutte med stram tidsplan .....	45
6.2.4 Manglende tid til fastholdelsen.....	46
6.2.5 Gå-fra-tid/gå-til-tid .....	47
6.2.6 Inddragende processer .....	48
6.3 Struktur og organisering .....	49
6.3.1 Daglige rutiner for inddragelse af børn og små grupper .....	49
6.3.2 Dokumentation af voksenstyrrede aktiviteter .....	50
6.3.3 At dokumentere omsorg og medlæring .....	51
6.3.4 SMTTE som fælles evalueringssprog .....	52
Kapitel 7: Empirisk analyse - faktorer i undervisningen .....	54
7.1 Viden og indhold.....	54
7.1.1 lærings og udviklingsteori.....	54
7.1.2 At forstå børn med begrænset sprog .....	54
7.1.3 Børneinterview og samtaler med børn .....	55
7.1.4 At rammesætte samlinger/aktiviteter og fastholde/undersøge viden herom .....	55
Kapitel 8: Diskussion og konklusion.....	56
8.1 Holdning .....	57
8.2 Færdighed.....	58
8.3 Viden.....	58
Kapitel 9 - Perspektiver.....	59
Referencer .....	60
Artikel: Dokumentation i daginstitutioner .....	62
Bilag - Svarark 1 .....	68
Bilag - Svarark 2 .....	69
Bilag – Interviewguide 1 .....	70
Bilag – Interviewguide 2 .....	71
Bilag – Fremtidsværkstedets udformning .....	72
Bilag – Slides fra forberedelsesfasen.....	73
Bilag – Plancher fra fremtidsværksted .....	85

## Abstract

## Abstract

With this thesis, I have sought to understand which competences possessed by future social educators in day-care institutions can support a job involving documentation and evaluations in a way that preserves and involves understanding for children's perspectives in the evaluation of curricula. In this context, *competences* is defined broadly as an individual learning outcome in close relation to social negotiations on legitimate ways in which to act. I consider knowledge, proficiency and attitude as sub-elements of competences. Competences must be experienced meaningfully in relation to values and problems in communities of practice. For this reason, I point to knowledge, proficiencies and attitudes that can be experienced meaningfully by future social educators in a job involving documentation and evaluations in a way that preserves and involves understanding for children's perspectives in the evaluation of curricula.

First, the legislation concerning documentation of the curriculum is presented. This contains a requirement that social educators must be able to evaluate and include children's perspectives in their assessment. Based on a constructivistic understanding for learning, I discuss that practice regarding documentation in day-care institutions appears to have a primarily communicative purpose and does not include investigations of children's learning or their perspectives. Therefore, I point to potential for further development in relation to the abilities of social educators to use documentation in an evaluative and investigative manner in order to increase the understanding of children's perspectives.

Drawing inspiration from hermeneutics, I have investigated two sub-elements in the analysis. In the first part of the analysis, based on a model for informed evaluation, I have carried out an analysis of the considerations regarding the evaluation of curricula. This has been done to study which factors can contribute to ensuring the quality of the documentation and evaluation carried out by future social educators in ways that take children's perspectives into consideration. In the second part of the analysis, I have investigated which opportunities and limitations future social educators are faced with in relation to efforts on understanding and incorporating children's perspectives in documentation and evaluation in practice. This investigation has been carried out based on a study of 20 social educator students at VIA-Viborg, who are interning at day-care institutions as primary informants. Through the use of posters created in future workshops, the students have expressed constructed experiences regarding opportunities and limitations in relation to documentation practices. Each student has filled out an individual questionnaire, and I have carried out 2 in-depth interviews. The empirical analysis is carried out through deductive coding based on meaning condensation of 3 factors influencing the development of competences: personal factors, factors present in the context of application, and factors present in tuition.

On the basis of the conceptual analysis, I call attention to the fact that social educators can ensure the quality of the evaluation of curricula by possessing insight into scientific theory, which can ensure the correlation between the choices regarding the subject, knowledge, value and application of the evaluation, as well as the written and aesthetic communicative and didactic skills. I go on to point out that the internally formulated questions used in the evaluations and analysis of documentation can guarantee the internal legitimacy of the evaluations.

The students considers working with caring, relationships, and the immersion into children's interests are important areas of their profession, but they are at the same time inherently difficult to document.

Therefore, I suggest that knowledge about goals for children's learning, which also should be directed towards softer qualifications such as attitudes and feelings, can be considered meaningful knowledge.

The students also highlight that possessing knowledge about the types of question to use when conversing with children which can support their desire to evaluate through conversations with children during the processes.

I also emphasise that skills relating to the use of tablets and flexible file management can aid the students in their dreams of a creative use of tablets and apps that can increase the understanding of and preserve children's perspectives.

Finally, the students suggest that changing the way documentation and evaluation are viewed to being "time with the children" as opposed to being "time away from the children" can support a job involving documentation and evaluations in a way that preserves and involves understanding for children's perspectives.

## Forord

Et godt stykke henne i denne specialeproces, stødte jeg i en udgave af fagbladet *Forskning, Børn og Unge* om demokrati i børnehøjde, på en udtalelse fra en professor ved Roskilde Universitet, som gjorde indtryk på mig:

”Mange pædagoger oplever, at der er for meget styring og fokus på skoleforberedende aktiviteter, mens fokus på børns nysgerrighed og medbestemmelse er gået fløjten. Men den er vi ved at genopfinde.” (Jan Kampmann, 2015)

I dette citat udtrykkes en skelnen mellem *enten* styring og fokus på skoleforberedelse og aktiviteter *eller* på børns nysgerrighed og medbestemmelse, noget som jeg har oplevet centralt i denne speciale proces, hvor min kikkert har været rettet mod dokumentation og evaluering i daginstitutioner. Med citatet gik det op for mig hvorfor dette speciale har optaget mig. Det er netop den bevægelse som han beskriver, som fortsat optager mig selv, de undervisere af pædagoger som jeg har mødt i denne proces og også igangværende forskningsprojekter på området for dagtilbud.

Det børnesyn jeg har udviklet i gennem mit arbejde som pædagog i en daginstitution og arbejdet med dette speciale, siger mig at denne forestilling om *enten/eller* er unødvendig. Fokuser på styring, læring og systematik behøver ikke stå i kontrast til det at være optaget af barnets nysgerrighed, medbestemmelse og perspektiver, det handler om hvordan arbejdet med læring styres og hvilke mål der styres efter.

Jeg ser med min undersøgelse i 2017 tegn på at en sådan bevægelse behøver næring, hvis daginstitutioner ikke skal reducere det pædagogiske fokus til hovedsageligt at omhandle den læring, som let kan måles og vejes ved f.eks. at opstille adfærdstegn på læring på kort sigt.

Med disse ord vil jeg sige tak for inspiration fra mange spændende projekter, tanker og teorier vedrørende børne perspektiver og evaluering, som jeg har fået kendskab i denne proces og invitere dig til at læse med, når jeg præsenterer min undersøgelse af evalueringsfaglige begreber og en empirisk funderet undersøgelse af pædagogstuderende på VIA i Viborgs oplevelser af muligheder og begrænsninger vedrørende forståelse og inddragelse af børns perspektiver i dokumentation og evaluering i daginstitutioner.

God læselyst.



## Indledning og læsevejledning

En væsentlig motivation bag dette projekt udspringer af min egen baggrund som pædagog i en daginstitution og mine hidtidige studieprojekter. Dette har indebåret optagethed af kompetenceudvikling hos pædagoger og kendskab til de vanskeligheder der kan være i forhold til overførsel af noget lært fra kursus og uddannelse til praksis. Sådanne påpeges både af Wahlgreen (2010) og Danmarks Evaluerings Institut<sup>1</sup> (2013) i en rapport om pædagogers og læreres kompetenceudvikling.

Pædagoger i et dagtilbud, som deltog i min tidligere interviewundersøgelse om kompetencer i forhold til pædagogisk brug af iPad, var optagede af at bruge iPad i forhold til deres arbejde med dokumentation. Dette ved at tage billeder og dele med forældre. Jeg blev derfor optaget af at undersøge, hvad det er der ifølge lovgivningen på dagtilbudsområdet skal dokumenteres og hvordan der blandt pædagoger arbejdes med dokumentation, samt hvad dokumentationen bruges til i daginstitutioner. Det var her mine indledende undersøgelser til dette speciale startede.

Jeg indleder med 1 kapitel, som skal bidrage til læserens forståelse af mine indsigter baseret på de indledende undersøgelser. Dette med fokus på at formidle mine forståelser for dokumentation, evaluering og læring, som lægges til grund for analysen. I Kapitel 2 behandler jeg min forståelse af kompetence, som lægges til grund for kapitel 3, som beskriver undersøgelsens design og de metodiske valg og tilgange som undersøgelsen baseres på. Kapitel 4, 5, 6 og 7 udgør min undersøgelses analyse og i kapitel 8 foretages undersøgelsens konklusioner.

## Kapitel 1: Dokumentation, evaluering og læring

Jeg har i min indledende undersøgelse taget udgangspunkt i to evalueringsrapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut. Den ene er udarbejdet i 2007 og hedder "dokumentation i dagtilbud". Den er baseret på 16 interview med forvaltningsansatte og pædagogisk personale på dagtilbudsområdet i 5 kommuner. Jeg har valgt den fordi den ifølge EVA (2007) beskriver forskellige former for dokumentation i dagtilbud og giver bud på centrale problemstillinger i arbejdet med at dokumentere på en måde så det bliver givende for det pædagogiske arbejde. Den anden er en evaluering af læreplaner, som hedder "læreplaner i praksis - om daginstitutioners arbejde med pædagogiske læreplaner" og er fra 2012. Denne evaluering af læreplaner bygger på to spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. pædagogiske konsulenter og børnehaveklasseledere og på casestudier i fire kommuner. Begge rapporter fra EVA er dog af ældre dato og oplevelserne kan have udviklet sig i den mellemlæggende periode, hvorfor jeg også inddrager en rapport fra 2017 fra KORA om dokumentation i daginstitutioner. Denne kan belyse nyere oplevelser af dokumentation i daginstitutioner. Rapporten er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsschefer i alle 98 kommuner og blandt institutionsledere og pædagoger i 8 udvalgte kommuner og er lavet for ministeriet for børn og unge. Jeg har endvidere for at forstå begreber om dokumentation og evaluering med relation til konteksten i daginstitutioner behandlet bogen, "Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner – et spørgsmål om magt, etik og pædagogik", af Uni Lind (2006) og en artikel udgivet af konsulent ved BUPL Daniella Cecchin (2000) om pædagogisk dokumentation i daginstitutioner.

Det viste sig tidligt at kravet om dokumentation kan forstås i tæt sammenhæng til et krav om evaluering af læreplaner, hvorfor jeg for at opnå indsigt i evalueringsfagligviden, valgte at tage udgangspunkt i en Phd. af Friche (2010). Dette fordi denne kunne give mig forståelse af begreber indenfor evaluering og dennes

---

<sup>1</sup> forkortes EVA i denne afrapportering

kontekstuelle betydning. Denne har afledt studier af "Tendenser i evaluering" af Dahler-Larsen og Krogstrup (2001), samt "Kvalitetens beskaffenhed" af Dahler-Larsen (2008).

## 1.1 Dokumentation

Jeg vil indledningsvist foretage en afgrænsning i forhold til mit brug af begrebet dokumentation. Jeg tager udgangspunkt i forståelser fra rapporten fra EVA (2007) om dokumentation i dagtilbud. Her defineres dokumentation som en fastholdelse af informationer om dagtilbuddets drift og pædagogiske arbejde i en bestående form, enten til personalets eget brug eller til videreformidling. Her skelnes mellem to typer dokumentation, den administrative og den pædagogiske. Den administrative dokumentation kan være indberetninger, opgørelser af forskellig slags, inventarlisters, økonomi, løn, kapacitet og sygefravær, samt dokumentation for at man arbejder med personalepolitik, kompetenceudvikling, MUS, APV osv. Målgruppen for dette er typisk forvaltning, overordnet ledelse, bestyrelse og i mindre grad personalet. Pædagogisk dokumentation laves med henblik på at beskrive og udvikle det pædagogiske arbejde i dagtilbud. Den pædagogiske dokumentation kan ifølge EVA (2007) være af mest beskrivende/formidlende karakter eller af mest reflekterende/udviklende karakter. Ved den beskrivende form kan både forældre, børn og forvaltning være målgruppen og ved den reflekterende/udviklende er det primært personalet selv og forvaltningen som er målgruppen. Selvom f.eks. Lind (2006) beskriver at mundtlige overleveringer også kan betragtes som fastholdelse og dermed dokumentation, retter jeg fokus mod pædagogisk dokumentation forstået som fastholdelse i en bestående materiel form.

### 1.1.1 lovgivning om læreplaner og evaluering

KORA (2017) viser at pædagoger møder dokumentationskrav fra både staten, kommunerne og institutionerne selv. Fra kommunerne er der mellem 0 og 13 krav vedrørende f.eks. økonomistyring og overholdelse af budgetterne. Daginstitutioner indsamler også selv dokumentation f.eks. måling af børns trivsel og udvikling. Fra staten er der f.eks. krav om APV, sprogvurdering og læreplaner. (KORA, 2017) Jeg tager udgangspunkt i dokumentation med relation til læreplaner.

I 2004 indførtes i dagtilbudsloven krav om skriftlige læreplaner. Med dette krav fulgte et krav om evaluering og dokumentation i henhold til læreplansarbejdet. I dagtilbudsloven fremgår det at institutioner skal udarbejde en skriftlig pædagogisk læreplan, som skal beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring inden for følgende 6 temaer: Alsidig personlig udvikling, Sociale kompetencer, Sproglig udvikling, Krop og bevægelse, Naturen og naturfænomener, samt Kulturelle udtryksformer og værdier.

"Der skal i alle dagtilbud udarbejdes en skriftlig pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og børn i aldersgruppen fra 3 år til barnets skolestart. Den pædagogiske læreplan skal give rum for leg, læring og udvikling af børn i dagtilbud."...

"Den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene, og hvordan læreplanen evalueres."

(Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven))

Der er altså med loven om lærerplaner kommet krav om at dagtilbud også beskriver hvordan de vil evaluere læreplanen.

"Lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for, at den pædagogiske læreplan evalueres mindst hvert andet år. Lederen er i den forbindelse ansvarlig for at dokumentere, om de valgte pædagogiske metoder og aktiviteter, samt børnemiljøet, fører til opfyldelse af de

opstillede mål inden for de temaer, der er nævnt.” (Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) § 9. Stk. 2.)

Det fremgår altså også at ansvaret for dokumentation er lederens og at det der skal dokumenteres er om de valgte metoder, aktiviteter og børnemiljø fører til de opstillede mål inden for læreplanstemaerne. I læreplanen skal også beskrives hvordan arbejdet med børnemiljø, vurderet i børneperspektiv bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde:

”Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, jf. § 7, stk. 1, bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed.” (Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) § 8. Stk. 5.)

Hvordan børnemiljø kan forstås og defineres, vil jeg ikke behandle yderligere i denne undersøgelse. Jeg vil blot bruge citatet til at udlede at pædagoger som skal arbejde ud fra dagtilbudsloven både skal kunne designe og udføre evalueringer og kunne inddrage børns perspektiver i vurdering. Det er arbejdet med at evaluere læreplaner og vurdere i et børneperspektiv, som skal dokumenteres.

### 1.1.2 At formidle eller synliggøre faglighed

EVA (2012) refererer til de intentioner som ligger bag dagtilbudsloven, idet det er disse intentioner de tager udgangspunkt i med deres evaluering. Læreplanerne skal ifølge EVA (2012) bidrage til at styrke børnenes læring og udvikling generelt, bidrage til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde og en større synlighed og deraf følgende involvering og dialog med forældre, forvaltning og politikere.

Ifølge EVA (2012) skabes der med læreplansarbejdet synlighed for forældre og det har også bidraget til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde med læring som omdrejningspunkt. EVA (2012) peger dog på at hvis læreplansarbejdet skal forbedres, må der særligt fokuseres på at gøre evaluering og dokumentationspraksis mere systematisk. Rapporten fra EVA (2012) viser endvidere at der i daginstitutioner er større fokus på at formidle mere eller mindre tilfældige foto af aktiviteter og dagbogsbeskrivelser til forældre, end på dokumentation med henblik på analyse og evaluering af det pædagogiske arbejde med læreplaner:

”Evalueringen viser imidlertid også at den synlighed overfor forældrene som de interviewede pædagoger taler om, i højere grad drejer sig om at vise forældrene hvad deres børn har beskæftiget sig med i hverdagen i dagtilbuddet, og om at synliggøre den pædagogiske faglighed for at opnå respekt om den. Der er altså jf. konstateringen om mere systematik, mere fokus på dokumentation der kan vise at der er foregået pædagogiske aktiviteter, end på at der skal ske en analyse og evaluering i samspil med fx forældrebestyrelse og forvaltning. Det kan være med til at trække læreplanerne i en retning hvor de især tjener til at fremvise et billede af hvad pædagogerne ønsker der skal foregå i deres institution – et pædagogisk manifest igen – snarere end at være et redskab til planlægning og udvikling i dialog med omgivelserne” (Eva, 2012 s. 12)

Det synes som om der er større fokus på at synliggøre pædagogers faglighed dvs. formidle/beskrive, end på at undersøge hvad børn lærer eller at udvikle det pædagogiske arbejde med læring. Inddragede konklusioner om dokumentation og evaluering af læreplaner fra EVA er foretaget i 2007 og 2012, men svarer til den oplevelse jeg havde i min interviewundersøgelse blandt pædagoger i 2016 (Adamsen, 2016).

Her indikeredes ligeledes at det primære fokus på dokumentation i det dagtilbud min undersøgelse udførtes i, var rettet mod formidling og synliggørelse af aktiviteter til forældre, snare end at reflektere over og udvikle metoder og aktiviteter i forhold til lokale mål for børns læring og udvikling generelt.

## 1.2 Evaluering

Jeg finder at kravet om dokumentation af læreplaner er afledt af et krav om at evaluere, hvorfor jeg her vil definere dette begreb. Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) påpeger at evalueringsfeltet er dynamisk og varierer ikke bare over tid, men også fra sted til sted, hvorfor det at definere evaluering er som at skyde efter et bevægeligt mål. Dette vurderer jeg kalder på en kontekstuel forståelse af evaluering. Dog har jeg behov for en arbejdsdefinition, som kan danne udgangspunkt for mit fokus i min undersøgelse. Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) anvender en arbejdsdefinition af evaluering, foreslået af den svenske evalueringsforsker Evert Vedung, som jeg også vil tage udgangspunkt i:

”En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer.” (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2001, s. 14)

Når jeg refererer til evaluering forstår jeg derfor en vurdering af organisering, gennemførelse, præstationer og lokale læreplaner (udfaldet af den offentlige politik) som på systematisk vis tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer.

### 1.2.1 Målstyring

Dagtilbudsloven afspejler en offentlig politik om at pædagogisk praksis skal organiseres om de skriftlige læreplaner. Det skal dokumenteres om de valgte metoder og aktiviteter fører til opfyldelse af de opstillede mål, hvilket jeg tolker som inspireret af en klassisk målopfyldelsesevalueringens tendens (Dahler-Larsen og Krogstrup, 2001). Der kan ifølge Friche (2010) være udfordringer ved sådanne målopfyldelsesevalueringer i undervisnings eller pædagogisk sammenhæng, om end disse er meget brugte:

”Allerede ved udgangen af 1800-tallet var forskere i USA således opmærksomme på sammenhængen mellem undervisning og resultat samt på vanskelighederne ved at måle netop undervisningsresultater. Det vil sige, at elevers læringsudbytte vanskeligt lader sig måle i kvantitative størrelser. Ikke at den erfaring umiddelbart afspejler sig i udviklingen inden for brugen af evaluering og programevaluering.” Friche, 2010, s. 43.

Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) skriver at målopfyldelsesevaluering med fokus på effektrealisering inden for målområdet netop er central i evalueringspraksisser. De ser udfordringer i at anvende målopfyldelsesevaluering på komplekse politikområder, da målformuleringerne ofte her kan blive uklare. Med læreplanen ser jeg en tendens til at måle kompleksitetsreducerede sammenhænge mellem indsats/undervisning og elevers udbytte, selvom pædagogisk arbejde kan betragtes som et komplekst område. Kritikere af læreplaner vil måske mene at arbejdet med mål og dokumentation giver unødvendigt arbejde til pædagoger, er udtryk for mistillid osv. Ifølge Andersen (2016) er det heller ikke vigtigt at sætte mål, for at der sker en udviklingsproces. Ikke desto mindre er der lov om at pædagoger skal lave mål for arbejdet med børns læring i dagtilbud og KORA (2017) viser at det trods tidsforbruget giver mening for pædagoger at dokumentere også til forvaltningen, fordi arbejdet med dette opleves at løfte den interne faglige kvalitet. Uanset holdninger, kan det betragtes som et vilkår for pædagogisk arbejde at kunne arbejde målstyret, men loven kan forvaltes fleksibelt lokalt.

Friche (2010) skelner med reference til Broadfoot (2007) mellem et målingsparadigme og et læringsparadigme inden for uddannelses- og undervisningsevaluering. Jeg finder begge tilgange samtidigt

til stede i læreplanslovgivningen. Dagtilbud skal dokumentere og evaluere for at sikre *læring* hos børn og pædagoger, men også for at forvaltningen kan *kontrollere* læreplansarbejdet i institutionerne.

### 1.2.2 Kvalitetssikring

Evaluering har ifølge Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) en stigende interesse i den offentlige sektor, hvilket de ser som et udtryk for et behov for at sikre kvalitet, som følge af et øget krav til viden om, hvad samfundet får for de ressourcer som bruges i den offentlige sektor. Derfor vurderer de, at de fleste aktuelle forvaltningspolitiske opskrifter f.eks. love om mål- og rammestyrning, (som læreplanslovgivningen) opererer med en form for løbende tilbagemelding om implementeringen af den offentlige politik. Læreplaner og kravet om dokumentation og evaluering kan derfor netop forstås i lyset af et behov for at sikre kvalitet. Dahler-Larsen (2008) argumenterer for at kvalitet er en subjektiv oplevelse og at alle har en holdning til hvad der kan betragtes som kvalitet. Kvalitet kan i hans forståelse ikke alene betragtes som noget subjektivt, hvilket kræver at kvalitetsbegreber koordineres. Kvalitetssyn præges ifølge Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) af de krav til kvalitet som stilles i organisationers omverden. Når krav om læreplaner og evaluering stilles, ser jeg det derfor som udtryk for et omverdensønske om at sikre kvalitet med udgangspunkt i et rationale om at læring og udvikling kan sikre kvalitet. Illeris (2009) bemærker netop at i det senmoderne videnssamfund, er læring blevet et centralt defineret samfundsmæssigt anliggende. Synet på kvalitet i pædagogisk fagligt arbejde synes allerede jf. EVA (2012) at have haft indflydelse på pædagogers faglige arbejde, eftersom EVA's evaluering viser at pædagogers arbejde organiseres om et systematisk arbejde med læring som omdrejningspunkt, som følge af læreplanlovgivningen.

I nogle tilfælde bliver evaluering ifølge Dahler-Larsen (2008) ligestillet med kvalitet, uden at der som sådan siges noget om hvad der kan betragtes som værende kvalitet. Dette betragter jeg som tilfældet med læreplanslovgivningen. Her afgøres ikke hvilke læringsresultater der vurderes som kvalitet, det afgøres alene under hvilke 6 temaer der skal sættes mål for arbejdet med børns læring i daginstitutioner. (Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)). Når læreplaner udarbejdes kan det med udgangspunkt i Dahler-Larsens kvalitetsforståelse betragtes som en måde at koordinere eller forhandle de subjektive kvalitetsbegreber i daginstitutionen, forventeligt under indflydelse af omverdenens syn på at systematisk arbejde med læring og evaluering er lig med kvalitet i daginstitutioner.

Der skal både evalueres for at udvikle kvalitet af den offentlige service, det Friche (2010) kalder program niveau og for at skabe læring og kompetenceudvikling hos pædagoger og børn, det Friche (2010) kalder individniveau. Det kan synes som om det at inddrage eller undersøge børns perspektiver, fokusere på læring på individ niveau hos børn, mangler fokus i nuværende dokumentationspraksis. Denne har ifølge EVA (2007) primært fokus på at synliggøre pædagogers faglighed og formidle aktiviteter.

### 1.3 læring

Jeg vil i dette kapitel indkredse problemstillinger i ovenstående formidlende tendens ved læringsarbejdet i daginstitutioner. Jeg vil belyse læring på to niveauer, læring på individuelt niveau og læring på et fællesskabsorienteret niveau. Dette fordi læreplanslovgivningen og kravet om dokumentation og evaluering jf. ovenstående afsnit netop retter sig mod begge niveauer.

Jeg har valgt at lægge Illeris (2009) definition af læring til grund for min læringsforståelse på individ niveau. Dette fordi der her tilbydes en bred og åben forståelse, baseret på Illeris mange års undersøgelser af læring. Illeris syn på læring er præget af en konstruktivistisk tankegang, idet det baserer sig på en forståelse af individets tilegnelse af indre skemaer. Illeris sammenfører med hans syn på læring forskellige konstruktivistiske læringsteoretikers begreber, f.eks. Piagets tanker om assimilation og akkomodation og

Mezirows tanker om refleksiv tænkning via meningskema, meningsperspektiv og transformativ læring. Illeris (2009) viser at læring både har at gøre med en individuel tilegnelses proces bestående af en indholdsdimension og en drivkraftsdimension, under indflydelse af samspilsdimensionen. Derfor finder jeg at Illeris definition af læring er et godt og bredt udgangspunkt for en konstruktivistisk forståelse af individers læring, som jeg ikke vurderer er i modstrid til at læringen også sker på baggrund af et samspil, på et fællesskabsorienteret niveau.

Illeris syn på læring, supplerer jeg med Wenger (2004)'s situerede lærings forståelse, idet der her tilbydes en udvidet forståelse for den samspilsorienterede læring i fællesskaber og en forståelse for social konstruktion af mening. Wengers lærings forståelse kan ifølge Beck (2014) forstås som konstruktivistisk, på samme måde som jeg forstår Illeris læringsteori. Men den sociale forhandling står for mig mere central i Wengers læringsforståelse, end den fremstår for mig ved læsning af Illeris (2009). Jeg finder dog ikke de to syn på læring modstridende, idet Illeris også påpeger samspilsdimensionen som influerende på den individuelle tilegnelse. Wenger (2004) behandler også udviklingen af identiteter via social deltagelse. Derfor bruger jeg disse syn i samspil til at argumentere for mit syn på læring, som værende både af individuel/konstrueret, biologisk karakter og som social/historisksitueret og forhandlingsorienteret karakter.

### 1.3.1 Læring konstrueres hos individer - barnets perspektiv

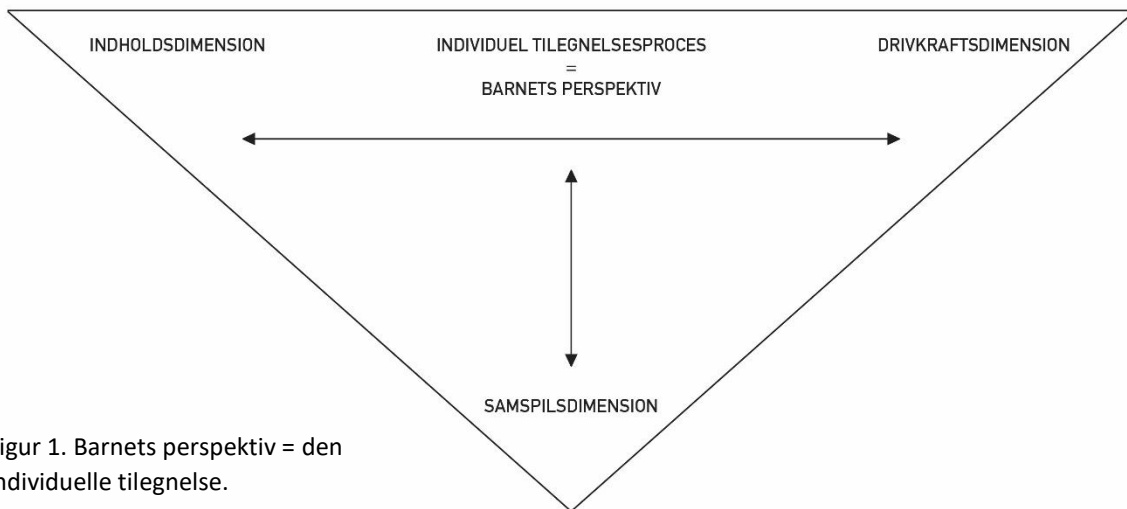
Illeris (2009) definerer læring bredt, som enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring. Læring henviser i denne forståelse til resultaterne af de læreprocesser og psykiske processer, som finder sted hos den enkelte:

"Læringsresultatet er en sammenkædning af de nye impulser med den allerede udviklede viden/kunnen/forståelse/kompetence mv. -det er et personligt produkt, og selvom flere individer modtager de samme impulser, f.eks. i en undervisningssituation, bliver deres læringsresultater og hermed også deres kompetencer forskellige, fordi de relevante forudsætninger, f.eks. i form af viden, forståelser, færdigheder, følelser, adfærdsmåder, kompetencer og meget mere, altid er personlige og mere eller mindre forskellige." (Citat Illeris, 2013, s. 88)

Jeg vurderer at pædagogers foto af aktiviteter og dagbogsfortællinger om en børnegrupper oplevelser, er et billede og en fastholdelse af samspilsdimensionen, men ikke i sig selv en undersøgelse af den individuelle tilegnelsesproces, dvs. barnets perspektiver. Lind (2006) vurderer at et barneperspektiv vil sige:

"At man lader børnene komme til orde for at give dem mulighed for at udtrykke deres glæde, længsler, frustrationer, skuffelser med mere, men også at den voksne bestræber sig på at se og forstå barnets tanker, følelser, interesser, initiativer og motiver." (Lind, 2006, s. 149)

Med den konstruktivistiske forståelse af læring, er ovenstående at forstå som barnets konstruktioner. Jeg sidestiller derfor den subjektive tilegnelse med barnets perspektiver, som både er tilegnelsen af viden, færdigheder, tanker, følelser, interesser, motiver osv. Som det fremgår af figur 1, udarbejdet med reference til Illeris (2009)'s læringstrekant, vil tilegnelsen/konstruktionen/barnets perspektiv altid være under påvirkning af samspillet.



Figur 1. Barnets perspektiv = den individuelle tilegnelse.

Med konstruktivistiske briller forstås læring som en aktivitet hvor sanseindtryk struktureres, og den der er aktiv i at strukturere sanseindtryk lærer noget. (Beck mfl., 2014). Børn kan lære af selv at strukturer deres sanseindtryk. Pædagoger kan opnå indsigt i børns perspektiver, dvs. subjektive konstruktioner via dokumentations processer hvor børn strukturerer indtryk. Dokumentation vurderer jeg således kan bidrage til pædagogers arbejde med at integrere børns perspektiver i det pædagogiske arbejde, som det fremgår som krav i dagtilbudsloven.

### 1.3.2 Læring i fællesskaber – tingsliggørelse

Friche (2010) redegør for en forskel på at dokumentere *for* læring eller dokumentering *af* læring. Daniella Cecchin (2000) argumenterer i sin artikel om pædagogisk dokumentation i daginstitutioner ligeledes for at dokumentation kan skabe mening for de der aktivt deltager, når noget gøres til genstand for genkaldelse, analyse, re-konstruktion og fællessgørelse. Wenger (2004) argumenterer på samme måde for at læring og udvikling må forstås som noget der situeres i praksisfællesskaber, på baggrund af social forhandling om mening. Hos Wenger (2004) betyder begrebet praksis, at der handles i en historisk og social kontekst, som giver det der gøres struktur og mening:

”Mening: en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.” ... ”Praksis: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling” (Wenger 2004, s. 15)

Det er denne forståelse af praksis og mening, jeg benytter i min undersøgelse. Ifølge Wenger (2004) udgøres praksisfællesskaber af forskellige individer, som har hver deres identitet. Praksisfællesskaber reproducere identitet og medlemskab, via forhandling om mening. Mening og legitim adfærd forhandles over tid i en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse. Tingsliggørelse er processen, som former praktikkernes oplevelser ved at skabe objekter. Tingsliggørelse skaber fokuspunkter, som meningsforhandling kan organiseres omkring, f.eks. regler og aftaler. Deltagelse karakteriseres ved muligheden for gensidig genkendelse af f.eks. tingsliggjorte objekter, hvorigennem læring og udvikling sker som en løbende proces. Genkendelige fortolkningshistorier og tingsliggørelse bruges ifølge Wenger (2004) til at skabe mening om en fælles ansvarlig måde at forstå og løse praksisfællesskabets opgaver på. Arbejdet med læreplaner og dokumentation i daginstitutioner kan forstås som tingsliggørelsesprocesser

som skaber mening vedrørende aftaler for fællesansvarlige måder at løse opgaver på.

Dokumentationsprocesser og læreplaner sidestiller jeg med tingsliggørelse, da de kan forstås som objekter, som netop meningsforhandling og aftaler for fællesansvarlig opgaveløsning kan organiseres omkring.

## 1.4 Opsummering – dokumentation, evaluering og læring

Læring konstrueres hos subjekter, men under påvirkning af samspil og forhandling af mening, f.eks. via tingsliggørelse. Dokumentation og læreplaner kan derfor bidrage til udvikling af mening hos de som deltager i sådanne tingsliggørende processer. Med Dahler-Larsen (2008)'s kvalitetsforståelse, kan det siges at der koordineres kvalitetsforståelser når læreplaner og evalueringsdesign forhandles og når viden om metoder og aktiviteter fastholdes/dokumenteres og undersøges. På baggrund af indledende kapitels argumentationer vil jeg her beskrive hensigten med min undersøgelse, samt problemstilling og problemformulering.

### 1.4.1 Hensigt med min undersøgelse

Jeg ser et potentiale for udvikling af en dokumentations og evalueringspraksis som også inddrager børns perspektiver i forhandlingen af mening, vurdering og evaluering af metoder og aktiviteter. Det er min hensigt med denne undersøgelse, at kommende pædagoger rustes til at designe og udføre evalueringer og vurdere mål, metoder og aktiviteter i et børneperspektiv.

### 1.4.2 Problemstilling

Jeg vil på baggrund af kapitel 1 problematisere dokumentation, som kun har til formål at pædagoger formidler via billeder, eller dagbogsbeskrivelser som beskriver voksnes perspektiver på dagen og dens aktiviteter. Dette fordi det er den der aktivt deltager i en proces, som lærer noget af den. Da der kan forhandles mening og udvikling via tingsliggørelse, vurderer jeg det hensigtsmæssigt at inddrage børn i en aktiv proces omkring dokumentation og ikke mindst evaluering af metoder og indsatser, eller inddrage viden om børns perspektiver som fastholdes og tages til genbetragtning, når læreplanens metoder og aktiviteter skal evalueres. Dette ikke mindst fordi der i lovgivningen stilles krav om at børneperspektiver skal inddrages som en integreret del af det pædagogiske arbejde.

Jeg problematiserer endvidere en dokumentationspraksis, som primært baseres på formidling til forældre/forvaltning, da det er min vurdering at kravet om dokumentation kun kan opfyldes, hvis dokumentationsmaterialet anvendes i sammenhæng til kravet om evaluering. Det er ikke nok at formidle at aktiviteter og metoder som beskrives i læreplanen er udført, det skal dokumenteres at de valgte metoder og aktiviteter er evalueret i forhold til læreplansmålene.

EVA (2007) peger på at der fortsat bør prioriteres kompetenceudvikling med henblik på at styrke pædagogers forudsætninger for at bruge dokumentationsarbejdet til at skabe og fastholde viden om eget arbejde. Rapporten er forholdsvis gammel og udgangspunktet for at arbejde med dokumentation i pædagogisk praksis og kompetencer i den forbindelse kan have flyttet sig siden konklusionerne dengang, hvorfor der synes at mangle viden om hvilke kompetencer der i dag vil være relevante for kommende pædagoger, som skal arbejde med dokumentation i daginstitutioners praksis. KORA (2017) opsummerer at pædagogernes kompetencer og måden hvorpå dokumentationskravet organiseres i institutionen, har betydning for om dokumentation virker understøttende for den pædagogiske praksis. Den viser også at der må prioriteres tid som opleves meningsfuld blandt de ansatte til dette arbejde. Undersøgelsen viser også at opfattelsen hos de fagprofessionelle kan ændre sig over tid afhængig af implementeringen af arbejdet med at dokumentere. Derfor vurderer jeg det relevant at øge forståelsen for hvilke kompetencer, som kan betragtes som understøttende for kommende pædagoger, som skal forvalte lovkravet om læreplaner, dokumentation, evaluering og vurdering i børneperspektiver i praksis. Dette på en måde så de kan



understøtte en implementering af kravet i daginstitutioner, som ikke alene formidler aktiviteter men også fastholder, inddrager og undersøger børns perspektiver på metoder og aktiviteter som en integreret del af læreplansarbejdet. Således udleder jeg på baggrund af indledende undersøgelse om dokumentation i daginstitutioner følgende problemformulering:

### 1.4.3 Problemformulering

**”Hvilke kompetencer hos kommende pædagoger i dagtilbud kan understøtte et arbejde med dokumentation og evaluering på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner.”**

## Kapitel 2: Kompetence – begrebslig baggrund for analysen

Jeg finder det relevant at definere min forståelse for begrebet kompetence, forud for at designe en analyse som skal undersøge ovenstående problemformulering. Til denne begrebsafklaring, benytter jeg mig af samme læringsteori af Illeris, som præsenteres i kapitel 1. Illeris (2013) har behandlet begrebet kompetence som et subjektivt konstrueret læringsresultat og jeg finder hans behandling af begrebet grundig, hvorfor jeg benytter mig af hans definition af kompetence som udgangspunkt. Jeg vil inddrage både Wenger (2004)’s syn på kompetence som udviklet i praksisfællesskaber og Walgreens syn på oversættelse af læring til praksis. Disse tilføjelser med fokus på praksis vælger jeg, fordi evaluering jf. min indledende arbejdsdefinition, tilstræbes at have betydning for handlinger i praksis.

### 2.1 Kompetence – viden, færdighed og holdning

Kompetencer må ligesom læring ifølge Illeris (2013) opfattes som noget bredt og alment. Kompetencer må ifølge Illeris (2013) forstås som relaterende sig til identiteten. For at være kompetent på et område, skal man ikke alene være fagligt eller indholdsmæssigt kvalificeret, man må også have sig selv med og kunne stå inde for sine måde at handle og reagere på. Ifølge Illeris (2013) kan man ikke handle kompetent uden at være i besiddelse af de færdigheder og holdninger, der skal til for at klare de forskellige typer af situationer, man skal handle kompetent i forhold til. Viden, færdigheder og holdning må ifølge Illeris (2013) betragtes som delkompetencer eller kompetenceelementer i enhver kompetence. På ovenstående baggrund udleder jeg, at praksis omkring dokumentation og evaluering og inddragelse af børns perspektiver er væsentlige at søge en forståelse for, så viden og færdighed kan orientere sig mod dette. Ligeledes vurderer jeg at selvpfattelse og holdning i relation til mulighederne og begrænsningerne i dokumentationsarbejdet, samt oplevelsen af hvilken viden og færdigheder de studerende finder relevant for praksis og husker fra deres uddannelse, er væsentlige at søge en forståelse for, når jeg ønsker at bruge de studerendes oplevelser som udgangspunkt for at udtale mig om hvilke kompetencer hos kommende pædagoger som kan understøtte et arbejde med dokumentation og evaluering på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner.

### 2.2 Kompetence - udvikling og læring

Kompetenceudvikling har ifølge Illeris (2013) at gøre med at lære og udvikle sig og blive bedre og det sker altid fra det niveau og den position, hvor man befinder sig. Eftersom kompetenceudvikling må forstås i sammenhæng med konstruktionen af læring, vil jeg her redegøre kort for Illeris læringstypologi, således jeg kan inddrage forståelsen af dette løbende i min analyse af kompetencer. Illeris (2009) udleder 4 læringstyper: kumulativ læring, assimilativ læring, akkomodativ læring og transformativ læring. Gennem kumulativ læring udvikles en afgrænset, gentagelsesorienteret viden, der kan anvendes i situationer, som af den lærende opleves som magen til læringssituationen. Gennem assimilativ læring udvikles en emnemæssig, skemarelateret anvendelsesorienteret viden, der kan anvendes i situationer, som gør det pågældende emne aktuelt. Gennem akkomodativ læring udvikles en viden, der er orienteret mod forståelse

og fortolkning. En viden som kan anvendes fleksibelt indenfor relevante sammenhænge. Gennem transformativ læring udvikles en viden som integreres i personligheden, som der frit kan associeres til i alle subjektivt relevante sammenhænge (Illeris 2009). I det daglige vil en vekslen mellem assimilation og akkomodation som regel medføre en fremadskridende læring, mens transformation er i spil i mere usædvanlige sammenhænge og er mere kompliceret, krævende og belastende (Illeris 2012). Læringsmæssigt kan der tales om udvikling, når det drejer sig om personlighed eller identitet, her er det svært at udpege mere specifikt, hvad det er der bliver lært, eller skal læres (Illeris 2013).

Dette syn gør det vanskeligt at undersøge kompetence og præcisere en konklusion om hvilke kompetencer der skal læres, hvorfor jeg i det kommende vil søge at skabe gennemsigtighed omkring hvad jeg holder mig for øje, når jeg søger at analysere mig frem til hvilke kompetencer hos kommende pædagoger som kan understøtte et arbejde med dokumentation og evaluering på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner.

### 2.3 Kompetence – refleksion

Illeris (2013) beskriver at udvikling af kompetencer kan understøttes af refleksion. I denne forbindelse vil jeg derfor slå fast, hvad jeg forstår ved refleksion. Her vil jeg referere til Wahlgreen som foreslår at forstå refleksion som:

”...mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhængen mellem vore handlinger og deres konsekvenser.” (Wahlgreen mfl. 2012, s. 13.)

Også ifølge Wahlgren (2012) understøttes individers læring af processer hvori refleksion indgår. Altså kan refleksion bidrage til læring hos pædagoger og udvikle pædagogens kompetencer, mens refleksion som børn deltager i kan bidrage til og understøtte læring hos børnene. Refleksion har til formål at overveje sammenhængen mellem handlinger og konsekvenser på samme måde som evaluering har. Men denne forståelse af refleksion adskiller sig fra min forståelse af evaluering, idet refleksion ikke behøver foregå systematisk og kan være mere eller mindre bevidst. Refleksion kan ifølge Friche (2010) foregå i handling eller over handling. Således betragtet kan den mere ubevidste og ustrukturerede refleksion som foregår i praksis under handlinger også have en udviklende effekt på praksis og individers læring, men kan ikke betragtes som egentlig evalueringspraksis, idet den ikke systematiseres. Udfordringen ved sådanne mere tilfældige refleksioner til brug for evaluering og udvikling af praksis, vurderer jeg er at de er svære at fastholde til deling med andre kollegaer, således de genbetragtes, indgår i fællesforhandling af mening og kvalitetskoordinering. Det bliver ligeledes svært at lade en sådan refleksions praksis indgå i den evaluering, som skal benyttes til forvaltningen. Refleksion i handling kan efter min vurdering ikke udfylde et evalueringsbehov som samtidigt skal dække et kontrolformål og et reflekterende, læringsunderstøttende og praksisudviklende formål, hvis den viden som refleksionerne genererer ikke fastholdes. En læring som opstår som følge af en refleksions proces som kun enkelte i en personalegruppe deltager i, kan ifølge Wahlgren (2010) være svær at overføre til nye handlinger i praksis. At handle på nye måder på baggrund af noget lært, kræver at det nye understøttes i anvendelseskonteksten af kollegaer, organisering og rammesætning. Derfor vil jeg rette fokus mod systematiseret refleksion i fællesskaber som samtidigt med at medføre direkte udvikling blandt praksisfællesskabet og dets individer, kan fastholdes/dokumenteres til deling med ikke deltagende parter.

### 2.4 Kompetencer – situations og handlingsrelaterede

Kompetence adskiller sig ifølge Illeris (2013) fra andre begreber og uddannelsesmål, ved at henvise til, hvad man i praksis er i stand til at gøre. Kompetencer drejer sig ifølge Illeris (2013) om hvad man reelt kan gøre i

praksis, de er situations- og handlingsrelaterede og kan både omfatte kapaciteter, dispositioner og potentialer, kundskaber, færdigheder og holdninger. Kompetencer er handlingsrettede og vil altid i en eller anden grad involvere andre mennesker og er derfor altid relaterede til sociale eller samfundsmæssige sammenhænge (Illeris, 2013). I sammenhæng til min undersøgelse, kan det siges, at de kompetencer, som jeg ønsker at undersøge er under social indflydelse af den lovgivning der forelægger i det danske samfund om læringsmål, dokumentation og evaluering i dagtilbud.

Det er ifølge Illeris (2013) kriteriet for kompetence, at det indenfor det pågældende kompetenceområde, skal kunne omsættes i handlinger, der er relevante og hensigtsmæssige. Jeg argumenterer i kapitel 1 for mit syn på den relevante og hensigtsmæssige måde at handle på i pædagogisk praksis i forhold til den rammesættende lovgivning om læreplaner, dokumentation og evaluering i dagtilbud. Jeg argumenterer for at det skal indebære undersøgelse af mål, metoder og aktiviteter, vurderet i børneperspektiv. Men jeg vurderer det relevant med min undersøgelse at øge min forståelse for hvordan dette så kan gøres på måder som af kommende pædagoger kan opleves meningsfulde og kompetente i relation til praksis i daginstitutioner.

En sådan tilgang i min undersøgelse harmonerer med Wenger (2004)'s syn på at mening og legitimitet forhandles i dualiteten mellem deltagelse og tingsliggørelse i praksisfællesskaber og at kompetence udvikles i praksisfællesskaber via sådanne forhandlingsprocesser. Wenger (2004) argumentere for, at kompetencer deles med nye generationer, på samme måde som de udvikles. Studerende kan altså via deres deltagelse i praksisfællesskaber bidrage til udvikling af kompetencer i daginstitutionen, men vil også via deres deltagelse i daginstitutioner udvikle kompetencer, identitet og oplevelser af mening. Både Wenger (2004) og Illeris (2013) ser kompetence i tæt relation til identitet og konstrueret legitimitet eller oplevede problemer i praksis.

Eftersom det er denne brede definition af kompetence med et handlingsorienteret sigte med kompetence, som udvikles i relation med oplevede problemer i praksis jeg benytter mig af, når jeg skal forstå kompetence, vil jeg drage en parallel til en forskningsoversigt af Bjarne Wahlgreen (2010) om transformativ læring. Dette fordi han definerer transfer som det at kunne oversætte læring fra en sammenhæng til en anden og kunne handle på nye måder i praksis. Han opsummerer 3 faktorer som har betydning for om læring omsættes til handlinger dvs. bliver til kompetencer hos individer. Wahlgreen mfl. (2002) behandler kompetence, i en mere snæver betydning end Illeris, nemlig som en kvalifikation, men med relevans for arbejdspladsen, som demonstreres eller vises i handling:

”Kompetence er således en kapacitet eller en egenskab ved et individ, som er tilegnet gennem kompetenceudvikling. Kompetence beskriver et resultat. Kompetenceudvikling beskriver en proces. På samme måde beskriver læring en proces, nemlig den proces, hvor man lærer, læreprocessen. Det lærte, læren kunne man sige, betegner resultatet.”  
(Wahlgreen 2002, s. 15)

Hos Illeris forstår jeg at kompetence på samme vis som hos Wahlgreen mfl. (2002) betragtes som noget individuelt og tilskrives ikke en gruppe eller organisation, mens Wenger beskriver at kompetente handlinger afgøres af legitimitet udviklet i fællesskaber. Kompetence sammenskriver jeg på denne baggrund, som et læringsresultat hos individet, hvor læring forstås som subjektive men socialt påvirkede konstruktioner legitimeret af udfordringer og værdi i praktiske handlingssituationer.

Illeris (2013) beskriver at det kan være svært at indfange og bestemme kompetencer præcist i kraft af kompetencers åbne karakter. Viden kan ifølge Illeris (2013) være et vigtigt potentiale, men om en bestemt

viden viser sig at medføre kompetence, kan først afgøres i handling. De 3 faktorer som ifølge Wahlgreen (2010) har betydning for om læringsresultater oversættes til handlinger i praksis finder jeg for nyttige at bruge i samspil med ovenstående udledte pointer fra Illeris og Wenger. Disse 3 faktorer kan give mig en håndgribelig systematik for at undersøge kompetencer som noget bredt, komplekst og svært håndgribeligt, hvorfor jeg her vil præsentere dem.

#### 2.4.1 De personlige faktorer

De personlige faktorer drejer sig ifølge Wahlgreen (2010) om vaner og selvopfattelse. Den lærende skal indse, at det den gjorde før, ikke er godt nok og have tiltro til egne evner. Altså er tro på at kunne det der skal til for at ændre handlinger afgørende for kompetenceudvikling, ligesom medinddragelse i mål for læringen. De personlige faktorer vurderer jeg kan sidestilles med den del af kompetence, som ifølge Illeris (2013) har med selvopfattelse og holdning at gøre. Holdning sidestiller jeg med det at tildele noget mening, som er centralt i Wengers opfattelse af kompetence. På denne baggrund kan en forståelse for de studerendes selvopfattelse, vaner og holdninger, samt sociale konstruktioner af mening have betydning for min vurdering af hvilke kompetencer kommende pædagoger skal udvikle.

#### 2.4.2 Faktorer i anvendelseskonteksten

Ifølge Wahlgreen (2010) matcher mange anvendelseskontekster ikke det lærte, f.eks. tidsmæssigt, strukturmæssigt eller teknisk. Illeris (2013) beskriver ligeledes at undervisning med kompetenceudvikling som hensigt, bør tage sit udgangspunkt i praksisrelaterede problemer på det område hvori kompetencerne skal anvendes. Således vurderer jeg en undersøgelse af de studerendes oplevelse af udfordringer i den praktiske rammesætning for relevant, når jeg søger at vurdere hvilke kompetencer kommende pædagoger skal udvikle. Derfor bliver en undersøgelse af studerendes oplevelser af tid, struktur, teknik og organisering centrale når jeg vil undersøge praktiske problemer som udgangspunkt for kompetence hos kommende pædagoger.

#### 2.4.3 Faktorer i undervisning

Ifølge Wahlgreen (2010) kan det være svært at overfører viden fra en undervisningssammenhæng til en anden praksis. Her kan refleksion over hvordan den nye viden kan bryde med vaner og identiske eksempler fra anvendelses konteksten inddrages i undervisningen. Illeris (2013) beskriver ligeledes at når der skal tilrettelægges undervisning og læreprocesser med henblik på kompetenceudvikling, er refleksion over hvad der er lært og ikke lært og hvad det kan bruges til af betydning. Ligesom færdighed og viden begge af Illeris (2013) beskrives som relevante delkomponenter i kompetencer. På denne baggrund finder jeg det relevant at undersøge hvilken oplevelse de studerende har af hvilken viden og færdigheder, som opleves som relevant undervisningsindhold for dem, når de skal arbejde med at inddrage børneperspektiver i dokumentation og evaluering.

### 2.5 Operationalisering – at undersøge kompetencer

Kompetencer forstår jeg på baggrund af ovenstående som læringsresultater, som har værdi, som afgøres af social forhandling af mening og legitimitet, i forhold til problemstillinger i praksis og kommer til udtryk i handling i praksis. Kompetence omfatter både viden, færdighed, holdning og dispositioner som udvikles og konstrueres via deltagelse og tingsliggørelse i praksis.

Kompetencer dækker *personlige faktorer* som holdning og mening og vaner, herunder tiltro til egne evner og selvopfattelse.

Kompetencer dækker *faktorer i anvendelseskonteksten*, her er det centralt at søge forståelse for oplevelser af problemer, som relaterer sig til praksis, teknik, tid, samt struktur og organisering.

Kompetencer dækker endvidere *faktorer i undervisning*, såsom undervisningsindhold, viden og færdighed.

Viden må ifølge Illeris (2013) have relevans i forhold til praktiske problemer, hvis det skal indgå som delelement af en kompetence som kommer til udtryk i handling. Derfor finder jeg et studie af kontekstuel karakter til forståelse af holdning, viden og færdighed som kan medføre understøttende kompetencer med værdi for oplevede problemer aktuelt til belysning af hvilke kompetencer hos kommende pædagoger i dagtilbud som kan understøtte et arbejde med dokumentation og evaluering på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner. Jeg vil undersøge kompetencer ved at søge forståelse for oplevelser indenfor ovenstående 3 faktorer hos kommende pædagoger og de opsummerede nøgleord.

### Kapitel 3: Undersøgelsesdesign og metodiske valg

Min undersøgelse er primært kvalitativ, en type undersøgelse som ifølge Brinkmann og Tangaard (2010), har transparens som kvalitetskriterium, hvorfor grundantagelser og fremgangsmåder, bør være så gennemsigtige som muligt. Derfor har jeg i kapitel 1 og 2 søgt at redegøre for de teoretiske grundantagelser bag denne undersøgelse og vil i dette afsnit skabe gennemsigtighed til min fremgangsmåde og de metodiske og empiriske valg.

Jeg har foretaget et casestudie, som ifølge Thisted (2013) har et kontekstuel fokus og bliver støttet af forudgående udarbejdede af teoretiske antagelser. Teoretiske antagelser som er vejledende i min dataindsamling og dataanalyse fremgår af kapitel 1 og 2.

Formålet er ikke at tegne et repræsentativt billede af generelle oplevelser eller et entydigt billede på understøttende kompetencer. Min undersøgelse kan give indblik i hvad der kan opleves som meningsfulde og understøttende kompetencer af kommende pædagoger med relation til praksis i daginstitutioner i forhold til en dokumentations og evalueringspraksis, som inddrager børns perspektiver.

Min undersøgelse tager naturligt sit afsæt i en hermeneutisk tilgang, eftersom hermeneutikken ifølge Thisted (2010) bygger på en ontologisk forudsætning om, at videnskabelig viden er kontekstuel og at den epistemologiske erkendelse af viden bygger på en kontekstuel forståelse af virkeligheden, hvilket harmonerer godt med det kontekstuelle syn på evaluering som jeg i kapitel 1 henviser til hos Dahler-Larsen og Krogstrup (2001).

Derfor finder jeg det også naturligt med udgangspunkt i det konstruktivistiske læringssyn som med reference til Illeris (2009) og Wenger (2004) præsenteres i kapitel 1, at tilrettelægge undersøgelsens design med inspiration fra den tidlige konstruktivisme. Ifølge Beck (2014) har denne rødder tilbage til Kants kritiske metode, som Beck (2014) fremlægger som en metode hvor man med forstanden reflekterer kritisk over egne begrænsninger og muligheder, som en indbygget del af læreprocessen. Ifølge Beck (2014) fremhæver Kant betydningen af at indtænke dels begreber og dels praktiske erfaringer i en analyse. Uden at gå ind i et nærmere studie af Kants oprindelige værker, vil jeg på baggrund af Becks udlægning, designe en undersøgelse og analyse som skal belyse studerendes oplevelse af muligheder og begrænsninger og øge min begrebslige forståelse for kompetencer til dokumentation og evaluering af læreplaner.

#### 3.1 Undersøgelsesspørgsmål

I en hermeneutisk undersøgelse kan helheden erkendes ved at forstå de enkelte delelementer i den helhed som undersøges. (Thisted, 2010). Jeg formulerer derfor 2 undersøgelsesspørgsmål som udgør de delelementer jeg søger forståelse for:

1: Hvad kan, med udgangspunkt i min begrebslige forståelse af evaluering, bidrage til at kvalificere dokumentations- og evalueringspraksis hos kommende pædagoger på måder så børns perspektiver inddrages?

2: Hvilke muligheder og begrænsninger oplever studerende på Viborg pædagoguddannelse, i forhold til arbejdet med at forstå og inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering i daginstitutioners praksis?

Spørgsmålene er formuleret sådan at spørgsmål 1 skal give mig et begrebsligt udgangspunkt for at pege på understøttende kompetencer hos kommende pædagoger. Spørgsmål 2 skal give mig indblik i de studerendes erfaringsbaserede oplevelser af muligheder og begrænsninger.

### 3.2 Studerende som informanter

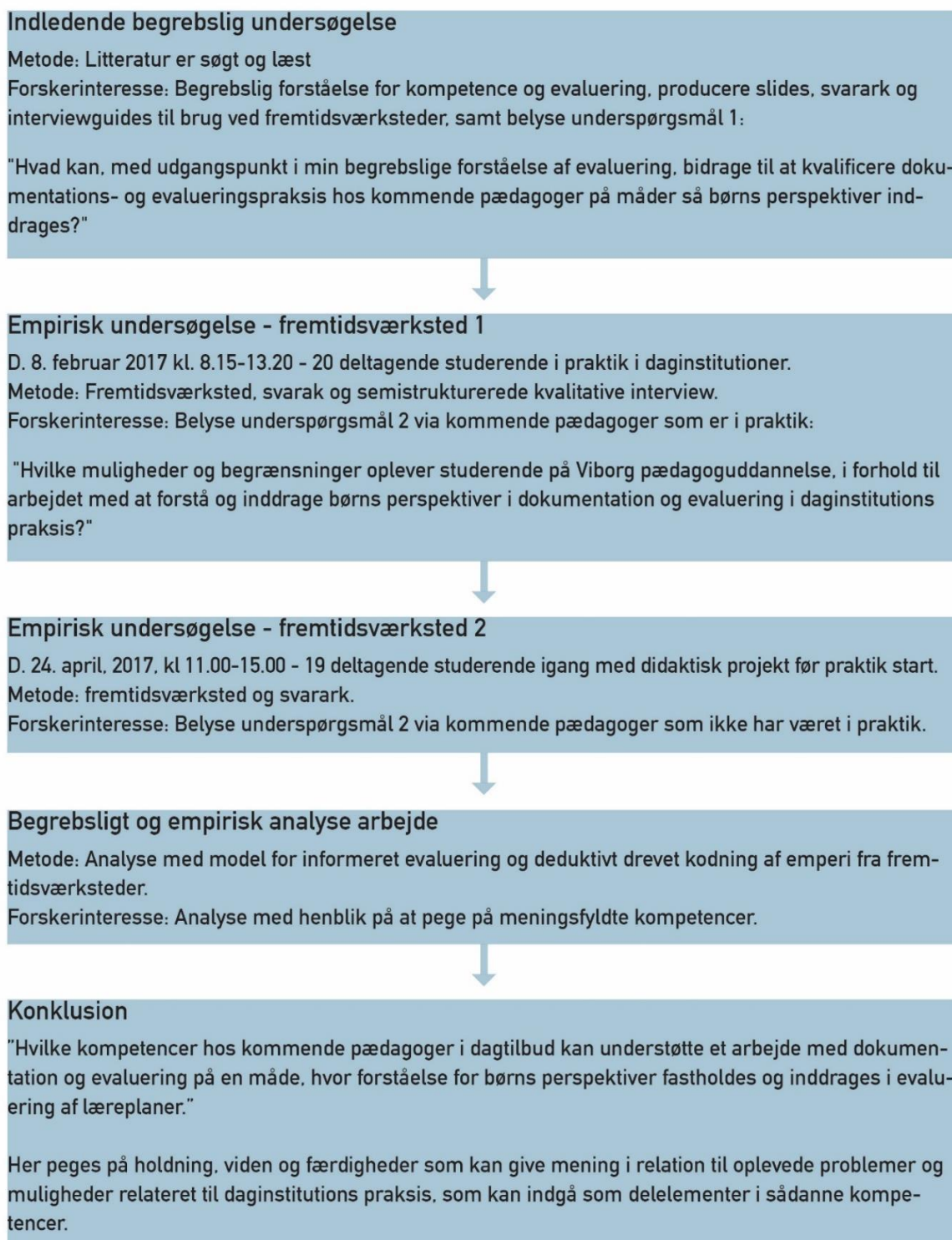
Jeg benytter pædagogstuderende på Viborg pædagoguddannelse, som har valgt at specialisere sig mod arbejdet i dagtilbud som informanter. Disse har via fremtidsværksteder, interview og svarark givet mig indsigt i deres konstruerede oplevelser af muligheder og begrænsninger vedrørende inddragelse af børns perspektiver i dokumentation og evaluering. Deltagerne har været et hold med 20 pædagogstuderende som er i praktik, samt et hold på 19 studerende, som forbereder et forløb de skal afprøve, dokumentere og evaluere under deres kommende praktik. De er alle under specialisering til dagtilbud og de som er i praktik er 2 mdr. henne i deres praktikforløb i 20 forskellige daginstitutioner. De er valgt fordi de kan bidrage med at øge min forståelse inden for alle tre faktorer. De er kommende pædagoger og kan derfor oplyse om personlige faktorer, som holdning og mening hos kommende pædagoger. De kan oplyse om undervisningens faktorer og om anvendelseskontekstens faktorer. Særligt førstnævnte gruppe kan informere om sidstnævnte og de problemer, som de oplever i de daginstitutioner de er i praktik i. Derfor betragter jeg denne gruppe som mine primære informanter. De daginstitutioner de er i praktik i indgår ikke som særskilte cases i min undersøgelse. Jeg vurderer at de i alt 20 forskellige institutioner hvoraf oplevelserne hos mine informanter udspringer, giver et bredt indblik i oplevelser af muligheder og begrænsninger som kan være at finde i daginstitutioners praksis omkring evaluering og dokumentation.

#### 3.2.1 Usikkerhed ved studerende som informanter om praksis

En informant bemærker i et interview at hun kun har været i praktik i 2 måneder og ikke har et dybdegående indtryk af alle aspekter i praksis omkring evaluering og dokumentation endnu. Det må således betragtes som en usikkerhed at bruge studerende som informanter til at belyse praksis i min undersøgelse, eftersom deres korte deltagelse i praksis, ikke nødvendigvis giver dem fuld indsigt i meningsforhandlingen i praksis. Wenger (2004) beskriver med begreberne legitim deltager og perifær deltager netop forskellen på disse deltagelsesformer i et praksisfællesskab og at forståelse af mening og fortolkningshistorier kommer via deltagelse f.eks. i tingsliggørelsesprocesser. Det kan f.eks. være at deltage i at lave aftaler, regler eller læreplaner, hvilket studerende ikke nødvendigvis har deltaget i. Dog har de potentielt opnået mere legitimitet i praksisfællesskabet, end jeg ville kunne oprette ved selv perifært at deltage som forsker med f.eks. interview og observationer, hvorfor jeg alligevel ser dem som fornuftige informanter om oplevelser af muligheder og begrænsninger i praksis og om meningsfulde kompetencer til dokumentation og evaluering.

### 3.3 Model for undersøgelsens design - fremgangsmåde

I dette afsnit vil jeg for at sikre transparens fremstille en model for min fremgangsmåde og beskrive min forskerinteresse ved hvert element i min undersøgelse. Dette vælger jeg at gøre fordi Pirkko Raudaskoski (2015) påpeger at forskerens interesse altid vil styre fokus og at ingen undersøgelser vil være neutrale, hvorfor jeg vurderer min interesse i hver del af undersøgelsen for væsentlig i forhold til at skabe transparens.



Figur 2. Undersøgelsens fremgangsmåde

### 3.4 Metoder og litteratur til begrebslig forståelse (underspørgsmål 1)

I dette afsnit beskrives litteratur som jeg, udover de indledningsvist beskrevne kilder har benyttet til at undersøge underspørgsmål 1.

#### 3.4.1 Kvalificeret dokumentation og evaluering

Jeg har benyttet bogen "Målt og vejjet, uddannelsesforskning om evaluering", af redaktørerne Andreasen, Friche og Rasmussen (2011), fordi denne har givet min indsigt i begreber indenfor evaluering på uddannelsesområdet herunder daginstitutioner. Endvidere har jeg benyttet kapitlet "Evaluering i det pædagogiske felt - fra naturvidenskabelig testning til social konstruktion", af Carsten Bendixen (2005), da denne med sammenhæng til min undersøgelses socialkonstruktivistiske udgangspunkt for læring og viden, har bidraget til en forståelse af evalueringsudfordringer, når evalueringer forstås som sociale konstruktioner som genererer viden. Krogstrup (2016) er også inspireret af et socialkonstruktivistisk blik på evaluering, hvor evaluering genererer viden, hvilket hun vurderer, stiller krav om at valg vedrørende evalueringsmetoder bliver truffet informeret. Derfor har jeg valgt at benytte Krogstrup (2016)'s model for informeret evaluering som udgangspunkt for en analyse og diskussion af evalueringsfaglige pointer udledt af ovenstående og indledningsvist brugte kilder, set i forhold til lovgivningen om læreplaner, som kravet om evaluering og dokumentation er afledt af.

#### 3.4.2 At forstå børns perspektiver

For at opnå indsigt i begreber og forståelser af børns perspektiver på feltet, har jeg taget udgangspunkt i en Phd. af Juhl (2014), som undersøger børns hverdagsliv med udgangspunkt i børns perspektiver. Dette har givet mig indikationer om retninger indenfor forståelse af børneperspektiver på det pædagogiske felt. Marianne Hedegaard beskrives af Juhl (2014) som en central skikkelse indenfor diskussionen om belysning af børns perspektiver, hvorfor jeg har benyttet hendes bog "beskrivelse af små børn" (2013) samt EVA (2014)'s erfaringer med metoden brugt i pædagogisk praksis. Endvidere opfatte Juhl (2014) interview med børn som en central metode til at generere viden om børns perspektiver, hvorfor jeg har søgt forståelse for sådan en metode ved at læse "At forstå børns tanker", af Doverberg og Samuelsson (2003), som på baggrund af mange års erfaring med interview med børn beskriver måder at forholde sig på, når børn skal spørges og forstås. Endvidere inddrager jeg erfaringer fra et projekt hvor EVA (2014) sammen med børneperspektivforsker Allison Clark og 10 pædagoger har afprøvet mosaiktilgangen til inddragelse af børneperspektiver som udgangspunkt for udvikling af pædagogisk praksis.

### 3.5 Metoder til empiriskundersøgelse (underspørgsmål 2)

I dette afsnit vil jeg beskrive hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig vedrørende undersøgelse af spørgsmål 2. Idet jeg er interesseret i konstruerede oplevelser hos kommende studerende, finder jeg et fremtidsværksted som en hensigtsmæssig måde at belyse konstruktioner af oplevelser om muligheder og begrænsninger blandt kommende pædagoger. Jeg vil i dette afsnit begrunde valget af en sådan tilgang til at forstå studerendes oplevelser.

#### 3.5.1 Fremtidsværksteder som undersøgelsesmetode

I en konstruktivistisk eller kritisk inspireret undersøgelse finder jeg det relevant at bede de aktører, som jeg ønsker en forståelse for udfordringer og begrænsninger hos, selv reflektere over muligheder og begrænsninger, fremfor at undersøge dem ved f.eks. at foretage observationer. Jeg har derfor søgt forståelse for studerendes konstruerede oplevelser med udgangspunkt i et fremtidsværksted, opbygget omkring 5 faser, som Jungk og Müllert (1998) beskriver: forberedelsesfasen, fantasifasen, virkeliggørelsesfasen og opsummeringsfasen. Dette fordi et sådant fremtidsværksted indebærer at aktørerne overvejer egne muligheds og begrænsningsbetingelser, hvilket de lægger til grund for dels en



utopisk fremtidsforestilling og en realistisk omsætning af ideen til praksis. Forberedelsen til et fremtidsværksted tager ifølge Laursen (2014) udgangspunkt i at skabe en forstyrrelse, kritisere det eksisterende eller tager udgangspunkt i nutidens styrker og potentialer. I et sådant værksted er viden derfor konstrueret mellem deltagere og underviser. For at skabe transparens til min indflydelse på den genererede viden, vil jeg oplyse om at jeg har igangsat værkstedet med udgangspunkt i et oplæg om både kritik ved eksisterende formidlende praksis for dokumentation (Eva, 2007), samt information om muligheder ved konstruktivistisk og brugerbaseret evaluering, børneinterview og digitale produktioner. Studerendes tanker er præsenteret på plancher, som er fremstillet i bilag. Arbejdet med fremtidsværkstedet har ikke mindst medført individuelle besvarelser af svarark og bidraget til en udvælgelse af de informanter som jeg via interview har søgt at øge min forståelse for oplevelser af muligheder og begrænsninger via.

### 3.5.2 Forskerrolle i fremtidsværksted - underviser og deltagende observatør

Min forskerrolle i et sådant værksted er ifølge Laursen (2016) at præsentere praktikere for en 'passende forstyrrelse' og der vil i rollen ofte være et sammenfald mellem rollen som praktiker og observatør, hvorfor der må tages forbehold for en risiko for 'hvide pletter' eller skævvridninger i et sådant projekt, når dets viden omsættes og anvendes. Det er ifølge Laursen (2017) en central opgave at overveje ud fra hvilket videns grundlag man som forsker i et aktionsforskningsprojekt kan tilrettelægge en tilpas forstyrrelse til at initiere en læreproces som medfører kritisk refleksion hos de involverede. Jeg har derfor orienteret mig i fagplaner og kompetencemål for de studerende. Jeg har valgt at indføre de studerende i min forståelse af begrebet børneperspektiver, og mine argumenter for at kritiserer eksisterende praksis, samt potentialer ved brug af tablets, interview og mosaikker. Dette selvom det kan påvirke meningskonstruktionerne, da det ifølge Bendixen (2005) er vigtigt når noget skal undersøges og belyses i en konstruktivistisk optik, at der søges en fælles forståelse for de begreber som undersøges. Jeg har af hensyn til transparens valgt at lade meget tekst fremgå af mine undervisningsslides til forberedelsesfasen, således læser via disse kan få indblik i vidensgrundlaget og indsigt i dets potentielle indvirken på de studerendes udtalelser. (Se bilag). Jeg har undervejs i fremtidsværkstedet i min rolle som underviser lavet det som Hasse (2011) kalder deltagende observationer af temaer og dialoger som opstod mellem studerende, disse vil undervejs i afrapporteringen være beskrevet som jeg huskede dem umiddelbart efter fremtidsværkstedet og må altså forstås som mine konstruerede opfattelser af studerendes dialoger.

### 3.5.3 Plancher fra fremtidsværksteder

Jeg har ikke optaget lyd og video under fremtidsværkstederne, selvom dette kunne være en hensigtsmæssig metode hvis observationer skal fastholdes og indgå i efterfølgende analyse. Ifølge Pirkko Raudaskoski (20015) vil observationer altid opleves subjektivt, hvorfor de med fordel kan understøttes af videoptagelse. Dette har jeg dog fravalgt, fordi oplægget indgik som obligatorisk undervisning på de studerendes skema. De studerende skal have mulighed for at vælge om de vil deltage i optagelser og skal ikke opleve sig presset til at fravælge obligatorisk undervisning.

Jeg har i stedet søgt at fastholde de studerendes refleksioner over muligheder og begrænsninger ved at tage anonyme billeder af de plancher de har udarbejdet i gruppearbejdet. Endvidere lavede vi en opsummeringsrunde, hvor udfordringer i forhold til de ideer/muligheder de fremlagde vedrørende arbejdet med at forstå og inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering, blev opsummeret via dialog og i fællesskab tilføjet med skrift på deres plancher. Plancherne fra fremtidsværksted 1 indgår som empiri i min analyse, hvor jeg vil henvise til bilag som viser plancherne og min understøttende tekst. (Se bilag).

### 3.5.4 Svarark og forforståelser

På baggrund af fremtidsværkstedet, har jeg bedt de studerende lave skriftlige beskrivelser som en afrunding på fremtidsværkstedet, disse svarark indgår i min empiriske analyse. Svarark eller spørgeskemaer forbindes typisk med kvantitative undersøgelser, men ifølge Thisted (2010) kan casestudier, selvom de overordnet set er kvalitative forskningsprojekter, indebære kvantitative undersøgelser. Beskrivelserne giver dog ikke mulighed for at jeg kan spørge uddybende ind til de studerendes oplevelser, hvorved min og mine informanternes meningshorisonter kunne nærme sig hinanden, hvilket typisk er hensigten i en hermeneutisk og kvalitativ undersøgelse. (Thisted 2010). Svarene har dog understøttet min forståelse for oplevelser af muligheder og begrænsninger som de studerendes plancher præsenterer. Formålet med at udarbejde og indsamle et svarark var at indhente baggrundsinformation og kontaktinformationer, samt sikre information om anonymisering og samtykkeerklæring i forhold til at anvende studerendes informationer i min afrapportering.

Jeg har i min udarbejdelse af svararket støttet mig til anbefalinger fra Olesen (2006) om gode spørgeskemaer. Han beskriver at hvis undersøgelsen handler om vurdering, bør den bygges mest på holdningsspørgsmål, hvorfor jeg har spurgt til holdninger og oplevelser af hvilke muligheder og begrænsninger de studerende hver især vurderede der var i praksis i relation til dokumentationskravet. Ligesom jeg søgte svar på hvilken holdning studerende havde til deres eget kommende arbejde med dokumentation og evaluering og til kommende indhold i undervisningen. (Se svarark i bilag). Ifølge Olsen (2006) er en høj svarprocent værd at efterstræbe når spørgeskemaer bruges i en kvalitativ undersøgelse. Derfor udleverede og indsamlede jeg arkene undervejs ved fremtidsværkstederne, hvorfor svarprocenten er 100.

Jeg har på svararket til 1. fremtidsværksted, henvendt til studerende i praktik, som betragtes som mine primære informanter, anvendt en scalamåling, om end denne metode ofte ses i sammenhæng til en positivistisk eller kvantitativ erkendelsesform snarere end en hermeneutisk og kvalitativ. Disse 2 målinger har jeg foretaget med formålet at undersøge om mine informanter deler min forforståelse om et problem eller et udviklingspotentiale i forhold til at systematisere dokumentationspraksis i henhold til kravet om evaluering af læreplaner og et udviklingspotentiale i forhold til at inddrage børneperspektiver i dokumentationsmaterialet. I første måling er de studerende adspurgt i hvilken grad de oplever at der fokuseres på at arbejde systematisk med dokumentation og vurdering af læring. Jeg har valgt at benytte ordet vurdering frem for evaluering i spørgeskemaet, da jeg antager at denne formulering ligger tættere på informanternes hverdagsprog, hvilket ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) bør efterstræbes i kvalitative undersøgelser. I anden del af målingen er de studerende adspurgt i hvor høj grad de oplever at børns perspektiver inddrages i dette arbejde. Svarene fordeler sig således på en scala fra 1-5, med middelværdien 3:

Systematik i dokumentation og vurdering					Inddragelse af børns perspektiver				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4 svar	1 svar	7 svar	6 svar	2 svar	6 svar	8 svar	4 svar	2 svar	0 svar

I første måling vedrørende systematik i dokumentation og evaluering, har 4 af de 20 adspurgte svaret at de oplever arbejdet med dokumentation og vurdering helt tilfældigt og kun 2 af de 20 adspurgte har svaret at de oplever at der er fælles aftale om/systematisk måde at arbejde med dette på. I anden måling vedrørende inddragelse af børns perspektiver har 6 af de 20 adspurgte svaret at børneperspektiver stort set ikke inddrages, at der f.eks. kun deles billeder af voksnes perspektiver på aktiviteter og ingen af de 20

adspurgte har svaret at de oplever at børn er aktive i at producere materiale eller spørges til vurdering af metoder og aktiviteter.

Således vurderer jeg at disse svar bidrager til at bekræfte min forforståelse om et udviklingspotentiale i forhold til kompetencer til systematisk evaluering og dokumentation af læreplaner og et udviklingspotentiale i forhold til at inddrage børns perspektiver i arbejdet med dette. Der er dog den usikkerhed ved en sådan måling, at mine forforståelser om f.eks. begreberne systematik og om børneperspektiver, ikke nødvendigvis svarer til de studerendes og svaret og graden af systematik og inddragelse af børneperspektiver, vil afhænge af den enkeltes forståelse for begreberne, når sådanne målinger foretages (Bendixen 2005). Derfor benyttes resultatet alene som indikation for min undersøgelses aktualitet.

### 3.5.5 Kvalitative semistrukturerede interview

Jeg har gjort brug af interview som en hermeneutisk undersøgelsesmetode, fordi dette giver mulighed for at nærme mig mine informanternes meningshorisont (Thisted, 2010). Jeg har metodisk taget afsæt i anbefalinger om kvalitative interviews fra Brinkmann og Tangaard (2015), hvor det blandt andet anbefales, at overveje hvem der skal interviewes og hvorfor. Informanterne som har deltaget er valgt på baggrund af fremtidsværkstedet og for at søge forståelse for udfordringer som blev fremlagt under gruppearbejdet. Jeg har valgt at lave to interview til uddybende forståelse for udtrykte udfordringer. Interview 1 med en studerende fra gruppe 1 (informant 1), som redegjorde for nogle begrænsninger hun oplevede i praktikken i forhold til pædagogers IT-færdigheder. Interview 2, et gruppeinterview med to studerende fra gruppe 5, (informant 2 og 3) som under fremtidsværkstedet behandlede begrænsninger med en skemalagt hverdag, en oplevelse af at være blæksprutte og udfordringer med at forstå børn med begrænset sprog.

Det er ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) nødvendigt at være forberedt, når man gennemfører interviews, for at være bevidst om, hvad man skal være opmærksom på i sine interviews. I semistrukturerede interview, som jeg har tilrettelagt, indeholder guiden ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) en oversigt over temaer, som skal dækkes og forslag til spørgsmål. Temaerne vil typisk være beskrevet i et teoretisk sprog, mens interview spørgsmålene, bør være formuleret i interview personens daglige sprog. Jeg har brugt en skabelon, men jeg har ladet mig styre af de udfordringer og muligheder, som de studerende nævnte under fremtidsværkstedet og undervejs i interviewet. Mine interview temaer og min teoretiske forberedelse var baseret på afsnittet om kompetence og de tre faktorer, personlige faktorer, faktorer i anvendelseskonteksten og faktorer i undervisningen. (Guides vedlagt som bilag).

### 3.5.6 Analyse af empiri - kodning

Jeg har valgt kodning som analysemetode, da dette ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) er en central metode indenfor den hermeneutiske forskningstradition, hvor vægten er på beskrivelse og fortolkning af meningsindhold. Kodning vil ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) sige, at reducere større tekstmængder til meningsenheder, ved at bruge nøgleord til at identificere, sammenligne, tælle eller kontrastere meningsindhold. Derfor er interviewene transskriberet og behandlet som analyse af tekst, selvom der ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) i transskribering kan gå meningsindhold tabt. (Trods mit ønske om undersøgelsens transparens, er lydfiler, fulde svar på svarark og transskriberinger ikke valgt vedlagt rapporten som bilag, af hensyn til studerendes anonymitet i en offentlig rapport).

Koder kan ifølge Brinkmann og Tangaard (2015) være datadrevne og induktivt opståede, eller begrebsdrevne og deduktivt fastlagte på forhånd. Min kodning er primært deduktiv, da nøgleordene er begrebsdrevne og udledt forud for at empirien er genereret. Men dog er den også induktivt drevet, da jeg ikke på forhånd har vidst hvilke konkrete muligheder og begrænsninger de studerende vil belyse inden for

de deduktivt valgte temaer eller nøgleord som har en åben karakter. Kodningen bruges ikke kvantitativt til optælling, men kvalitativt til at identificere, sammenligne og øge min forståelse for indholdet i relation til at forstå hvilke kompetencer der kan opleves understøttende for kommende pædagoger.

Jeg har på baggrund af afsnittet om kompetence udledt nøgleord indenfor hver af de tre faktorer, som danner grundlaget for min kodning til brug for meningskondensering. Min undersøgelsesmetoder f.eks. gruppearbejde, dialog og fokusgruppeinterview, medfører at der rettes fokus mod kommende pædagogers sociale konstruktioner af holdning og mening med relation til praksis som kompetencerne skal i spil i. Derfor er den mere personlige del vedrørende tiltro til egne evner og vaner ikke valgt belyst i min undersøgelse af kompetencer. De personlige faktorer vedrørende mening forstås i min undersøgelse, som individuelle konstruktioner på baggrund af social forhandling i dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse. Således udledes følgende kodning:

- De personlige faktorer, nøgleord: holdning og mening
- Faktorer i anvendelseskonteksten, nøgleord: teknik, tid, samt struktur og organisering
- Faktorer i undervisningen, nøgleord: viden, færdighed og indhold

### 3.6 analyse – læsevejledning

På ovenstående baggrund afføder min undersøgelse 2 del analyser, med udgangspunkt i henholdsvis underspørgsmål 1 og 2. Kapitel 4 er en analyse på baggrund af spørgsmål 1. Kapitel 5, 6, og 7 er en empirisk analyse af spørgsmål 2.

Kapitel 5 er en analyse af personlige faktorer, kapitel 6 er en analyse af faktorer i anvendelseskonteksten og kapitel 7 er en analyse af undervisningens faktorer. Jeg har systematiseret indholdet i hver empirisk analysedel efter overskrifter, som er valgt induktivt på baggrund af de temaer studerende belyser i mit empiriske materiale.

Løbende i analysen peger jeg på holdninger, færdigheder og viden, som på baggrund af min forståelse for begreber eller empiri, kan betragtes som understøttende delelementer i kompetencer, som kan understøtte et arbejde med dokumentation og evaluering på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner.

## Kapitel 4: Begrebslig analyse – kvalificering af evaluering af læreplaner

I dette afsnit vil jeg tage udgangspunkt i underspørgsmål 1: Hvad kan, med udgangspunkt i min begrebslige forståelse af evaluering, bidrage til at kvalificere dokumentations- og evalueringspraksis hos kommende pædagoger på måder så børns perspektiver inddrages?

Jeg vil starte med at argumentere for hvad jeg forstår ved en kvalificeret evaluering- og dokumentationspraksis. Dernæst vil jeg benytte en model for informeret evaluering (Krogstrup, 2016) til at diskutere hvilke overvejelser kommende pædagoger hensigtsmæssigt kan rustes til at gøre sig i forhandlingsprocesser om evaluering af læreplansarbejdet.

### 4.1 Evaluering - kvalificering og gyldig viden

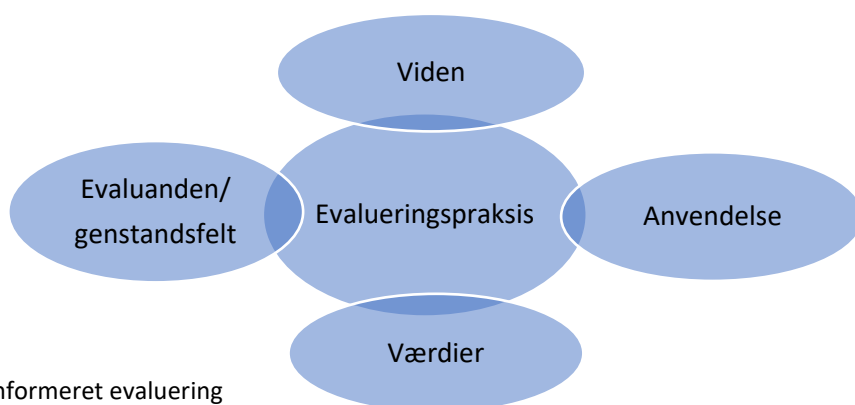
Dahler-Larsen og Krogstrup (2001), som præsenterer den arbejdsdefinition, som danner grundlag for min forståelse af evaluering, fremhæver netop at evaluering er andet og mere end blot nogle synspunkter, den er systematisk og der ligger viden bag, som er systematisk produceret. Dette bringer ifølge dem evaluering i familie med videnskab. Derfor kan der argumenteres for at der kræves videnskabsteoretisk indsigt hos kommende pædagoger hvis de skal kvalificere evalueringer i praksis. Jeg vurderer det imidlertid svært at

afgøre hvornår en vurderings eller refleksions praksis, kan betragtes som værende tilstrækkeligt systematisk til at kunne betragtes som kvalificeret evalueringspraksis. Tangaard (2011) skriver, baseret på Wengers forståelse af legitimitet forhandlet som mening i fællesskaber, at evalueringer må legitimeres lokalt ved at have værdi i praksis. Med en sådan betragtning vil værdien af evaluering kunne afgøres lokalt og hvilken evaluering der vil blive betragtet som tilstrækkelig systematisk vil afgøres af om systematikken medfører værdi lokalt. På samme måde som jeg i kapitel 2 med reference til Illeris (2013) og Wenger (2004) vurderede at det er meningsforhandling i fællesskaber og udfordringer i praksis som afgør hvad der betragtes som kompetence. Friche (2010) skriver at evalueringens gyldighed også kan betragtes at afhænge af om evalueringen vurderer det den siger den vil vurdere noget om. Krogstrup (2016) argumenterer endvidere for at legitimiteten i evaluering handler om systematikken dvs. en systematisk metodebrug, hvor det kan gennemskues hvordan den er gennemført og hvordan den har genereret sin viden om det som evalueringen retter sit fokus mod.

Med udgangspunkt i disse to syn på gyldighed og legitimitet i evaluering, forstår jeg at kvalificeret dokumentation og evaluering af læreplaner, må sige noget om det som defineres i læreplanens mål/fokusområder og evalueringsdesign. Den har systematisk sammenhæng til mål eller fokus beskrevet i læreplanen og fokus er defineret på en måde, så systematikken og det som dokumentation og evaluering drejer sig om opleves at give værdi og har legitimitet indenfor rammen af praksisfællesskabet (intern læring). Evaluering må endvidere kvalificeres ved at kunne gennemføres på en måde, så den kan indgå i en systematisk politisk administrativ styringskontekst (måling og kontrol).

#### 4.1.1 kvalificeret evaluering – en model for informeret evaluering

Krogstrup (2016) skriver at en kvalificeret evaluering er informeret. Ved informeret evaluering forstås de overvejelser, som ud fra et evalueringfagligt synspunkt hensigtsmæssigt kan finde sted forud for valg af evaluerings model. Derfor vil jeg her tage udgangspunkt i hendes model for informeret evaluering, til at pege på hvilke overvejelser kommende pædagoger må kunne foretage, hvis dokumentation og evaluering skal inddrage børns perspektiver. Krogstrups model for informeret evaluering fremgår af nedenstående model og viser at informeret evalueringspraksis er under indflydelse af fire komponenter; evaluanden/genstandsfeltet, viden, værdier og anvendelse:



Figur 3. Informeret evaluering

#### 4.2 Evaluanden/genstandsfelt

Genstanden betegnes af Krogstrup (2016) også som evaluanden, dvs. et program, en policy eller et produkt eller andet som skal evalueres. Evaluanden må ifølge Krogstrup (2016) først og fremmest afgrænses, hvilket kan ske ved at præcisere om det er effekter (outcome), præstationer (output) eller processer (organisering)

der skal evalueres. Forskellige typer evalueringsmodeller stiller forskellige spørgsmål og valget af metode må ifølge Krogstrup (2016) have sammenhæng med genstanden for evaluering. Ifølge Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) er der i evalueringens begreb en åbenhed, som medfører at det i konkrete situationer og på lokalt niveau, kan oversættes til mange forskellige former for evalueringspraksis. I denne sammenhæng er det jf. dagtilbudsloven arbejdet med den lokalt formulerede læreplan som skal evalueres, herunder om beskrevne metoder og aktiviteter medfører de opstillede mål. Således vil evalueringerne naturligt have karakter af det som Krogstrup (2016) kalder målopfyldelsesevalueringer. Målenes formuleringer, samt valg af metoder og aktiviteter vil få afgørende betydning for hvilket fokus dokumentationsmaterialet skal have, for at sige noget om det som skal evalueres. Det er min vurdering at kommende pædagoger derfor må kunne overveje hvilket fokus der har værdi for dem lokalt at arbejde med inden for rammen af de 6 læreplanstemaer, hvis evalueringer skal kvalificeres via intern legitimitet. De skal kunne vælge metoder som passer til karakteren af målet.

Det er ifølge Krogstrup (2016) endvidere hensigtsmæssigt at analysere om det er simple, komplicerede eller komplekse interventioner der skal evalueres. Omsat til evaluering af læreplaner, vil mål for læring i en bred forståelse, f.eks. kompetence og udvikling af personlighed jf. kapitel 2 være at betragte som en ofte kompliceret intervention at indfange eller evaluere. Her vurderer jeg det som en understøttende kompetence for afgrænsning af evaluanden, at kommende pædagoger har et solidt kendskab til læring og til at understøtte læreprocesser hos børn, samt til de udfordringer der kan ligge i at formulere mål for og måle læring. Herunder at kende til forskellen på at sætte mål for børns læreprocesser eller for børns læringsresultater. Det er ifølge lovgivningen mål for børns læring som skal formuleres, hvilket kan rumme begge dele.

#### 4.2.1 Entydige/komplekse målformuleringer

Friche (2010) beskriver en udfordring med relationen mellem mål og resultat, som jeg betragter som understøttende viden hos kommende pædagoger. Det handler om at kunne formulere mål så entydigt at relationen mellem målet og resultatet kan vurderes og være kvalificerende for evaluering af læreplaner. Der er ifølge Bendixen (2005) ligeledes 2 åbenlyse faldgrupper ved at lave målformuleringer, som jeg vurderer som understøttende viden hos kommende pædagoger når evaluanden skal afgrænses:

”a) den undervisningsteknologiske, hvor det pædagogiske projekt indsnævres og båndlægges og b) den politisk ideologiske, hvor målbeskrivelser bliver abstrakte uden realiseringsmuligheder.” (Bendixen, 2005, s. 35)

Bendixen (2015) skriver endvidere:

”Når komplekse mål, hvad enten det er såkaldt kognitive eller affektive mål, skal operationaliseres til adfærdsbeskrivelse, bliver de eksempler, man opstiller på en operationalisering, ikke dækkende for den færdighed eller kompetence, målet tilkendegiver der skal tilegnes.” (Bendixen, 2005, S. 30)

Når åbenheden i lovgivningen om læreplaner er et vilkår for evaluering i daginstitutioner, giver det netop mulighed for den social konstruktivistiske evaluering, hvor pædagoger ifølge Bendixen (2005) selv kan få mulighed for at vælge hvad der skal danne udgangspunkt for dialogen med børn, forældre og andre interessenter, hvad evaluering skal dreje sig om. Bendixen (2005) skriver at der må fokuseres på kvalificeret uddannelse og efteruddannelse med hensyn til evalueringskompetence og udvikling af didaktiske kompetencer. Dette for at skabe forudsætninger for at pædagoger kan medvirke til udviklingen af lokale evalueringskulturer. Den didaktiske kompetence indebærer ifølge Bendixen (2005) at kunne anvende

sproget som kulturelt medium, på en måde så det både rummer faglige og samfundsmæssige anerkendte betydninger, magtrelationer og hverdagslivserfaringer. Dette handler med reference til kravet om skriftlige læreplaner og evalueringdesign, om at kommende pædagoger skal kunne benytte skriftsproget til at skabe sammenhæng mellem mål, metoder, aktiviteter, faglig intern og ekstern kvalitetskoordinering og de valgte evalueringsmetoder.

### 4.3 Viden

Viden handler ifølge Krogstrup (2016) om videnskabsteoretisk afsæt, metodologi og karakteren af den viden, der ønskes genereret. Friche (2010) skriver at evaluering genererer viden og at forskellige former for evaluering genererer forskellig viden. Jeg vil gerne understøtte evalueringer affødt af dokumentationsprocesser eller materialer som genererer viden om børns perspektiver. Krogstrup (2016) præsenterer modeller som fokuserer på output- og outcome, og de kan ses som udtryk for et målingsparadigme, mens de procesorienterede modeller hun præsenterer peger i retning af et læringsparadigme (Friche 2010). Krogstrup (2016)'s præsentation viser at der er sket en udvikling indenfor evaluering fra ønske om at evaluere for at bedømme til ønske om at evaluere for at anvende, forbedre eller udvikle, fra positivisme til konstruktivisme, eller fra summativ til formativ evaluering. Viden i evalueringer kan ifølge Krogstrup (2016) produceres formativt eller summativt.

#### 4.3.1 Formative og summative tilgange

Formative evalueringer finder ifølge Andreassen, Friche og Rasmussen (2011) sted i løbet af et forløb og et formål om læring står centralt, mens summative evalueringer opsummerer resultater eller udbytte af et undervisningsforløb og har en overvejende kontrollerende funktion. Stegeager (2013) skriver at den summative evaluering har rod i den mere kvantitative forskningstradition, mens den formative evaluering har rod i den mere kvalitative forskningstradition. Formativ evaluering handler ifølge Stegeager (2013) om at bidrage til fremadrettet formning eller forbedring af det evaluerede objekt og i forbindelse til uddannelse handler det om at lade de lærendes mening komme til underviserens kendskab som en integreret del af undervisningen. Omsat til daginstitutionssammenhæng vil det sige at pædagogen undervejs i en proces/aktivitet får kendskab til barnets perspektiv på processen/aktiviteten.

Krogstrup (2016) skriver, at formativ evaluering oftest anvender kvalitative metoder med henblik på procesanalyse, der f.eks. er i stand til at vurdere om de forventede personer blev inddraget, om den nødvendige planlægning i et program er sket osv. Internt i daginstitutioner kan man altså vælge at praktisere både evaluering inspireret af en formativ (kvalitativ inspireret) metode eller en summativ (kvantitativ inspireret) metode. EVA (2014)'s erfaringer med mosaiktilgangen viser netop at pædagoger oplever behov for at få øget kendskab til kvalitative metoder, samt viden om at håndtere, producere og analyserer kvalitativdata, hvis de skal undersøge børns perspektiver. Det kunne tyde på at videnskabsteoretisk undervisning med tæt relation til dokumentation og evaluering i praksis, kunne være understøttende for kommende pædagoger, hvis de skal kunne inddrage og fastholde børns perspektiver som led i evaluering af læreplaner. Jeg vil pege på at det f.eks. kunne dreje sig om overvejelser over induktive eller deduktive tilgange til produktion af viden, kodning eller anonymisering af informanter (Brinkmann og Tangaard, 2015)

Jeg vil pege på at kendskab til formative evalueringstilgange, dvs. procesorienterede og brugerorienterede evalueringsformer, f.eks. den interview baserede BIKVA metode, præsenteret af Krogstrup (2016), kan understøtte forståelse og fastholdelse af børns perspektiver. Brug af en sådan metode kan understøttes i daginstitutioner med viden om interview med børn, f.eks. præsenteret af Doverberg og Samuelsson (2003). Indsigt i mosaik tilgangen, vurderer jeg endvidere som understøttende for at forstå og fastholde viden om

børns perspektiver. Her laves i samspil med fokus børn mosaikker, som udtrykker hvert fokus barns oplevelser af et fokusområde. Mosaikkerne laves via barnets leg, sprog, kreative produktioner, kropslige udtryk el. lignende og spejles efterfølgende i den øvrige børnegrupes oplevelser. (EVA, 2014). Produktion af e-bøger og e-collager, f.eks. app'en PicCollage<sup>2</sup> eller app'en BookCreator<sup>3</sup> (Adamsen, 2014), samt kendskab til foto-, lyd- og videodokumentation f.eks. præsenteret af Lind (2006) eller beskrivelser på baggrund af tolkede iagttagelser af små børn præsenteret af Hedegaard (2013), betragter jeg også som understøttende for at forstå og fastholde viden om børns perspektiver.

#### 4.4 Værdier

Evalueringer afsiger ifølge Krogstrup (2016) værdidomme idet evaluering vurderer. En evaluator må gøre sig selv og modtager af evaluering klart, hvilke kriterier der ligger til grund for vurderingen, eller den bedømmelse, evalueringen afsiger. Hvis kriterierne ikke gøres eksplicitte, bliver det ifølge Krogstrup uklart hvorfor noget vurderes som godt, eller bedre end andet. Ifølge Krogstrup (2016), er det vigtigt at evalueringskriterierne er gjort tydelige, hvis formålet er at bruge evalueringsresultaterne aktivt.

Jeg vurderer derfor at kommende pædagoger må klædes på til at indgå i forhandling om at skrive målformuleringer og evalueringsspørgsmål og her være eksplicitte omkring den værdisætning som ligger bag de mål og de vurderinger som de foretager. Det er ikke vigtigt hvordan ordlyden er i læreplanen i forhold til eksterne hensyn, men fordi selve processen om at tingsliggøre aftaler og forståelser i læreplanen, ifølge Wenger (2004) kan bidrage til forhandling af mening og fælles ansvarlig opgaveløsning og samtidig ekspliciterer værdier i vurderinger. Det er min vurdering, at når disse ting bliver *skrevet* vil det stille større krav om at være enige om på hvilke kriterier vurderinger foretages eller med hvilke faglige argumenter evalueringens fokus (målene) er valgt. Med reference til Dahler-Larsens kvalitetsforståelse kan der være subjektive såvel som koordinerede opfattelser af værdi, hvilket så vil fremgå af sådanne forhandlingsprocesser om konkrete valg af ordlyde.

Ifølge Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) afhænger evalueringens legitimitet også af faglighed og opgaven med at bringe evalueringsspraksis i logisk overensstemmelse med alle gode argumenter om hhv. viden, værdier, anvendelse og evaluanden kræver fag-fagligindsigt og evalueringssagligindsigt. Med Dahler-Larsens forståelse af kvalitet kan fagligt velbegrundede værdier betragtes som en omstridt størrelse, fordi pædagogerne internt kan have forskellige forståelser for kvalitet og forskellige faglige tilgange til at arbejde med børns læring og med læreplaner. Pædagoger skal både honorere fag-faglige pædagogiske værdier, som de har internt subjektive forståelser af og administrativt-faglige værdier, der skaber legitimitet i forhold til en intern pædagogisk nærverden og en ekstern politisk-administrativ omverden.

Tangaard (2011), som jeg tidligere henviser til som garant for at det afgøres lokalt indenfor rammerne af fællesskaber hvad der har værdi i evaluering, skriver at vi ikke engang for alle kan bestemme os for faste kriterier for, hvad kvalitet er, eller hvad innovativ evaluering er. Fastlåste kriterier kan ifølge Tangaard (2011) rent faktisk forhindre os i både at se og udøve det nye. Hun skriver endvidere at det er svært at fastlægge præcise mål for arbejde der har at gøre med relationer mellem mennesker, hvilket er vilkåret for arbejdet i daginstitutioner. Det er ikke nødvendigvis sådan at pædagoger når læreplanen skrives i dag, kan forudse hvad der i relationer vil opstå i morgen, som har værdi for en evaluering af læreplansarbejdet. Derfor kan der med dette blik argumenteres for at der er fordele ved at vælge et evalueringsdesign i

---

<sup>2</sup> Piccollage kan bruges til at sætte billeder sammen frit eller i skabeloner (Adamsen, 2014) jeg har erfaringer med at inddrage selv små børn i udvælgelse af billeder.

<sup>3</sup>”Book Creator er let at bruge, man kan bruge billeder og tegninger og tegne direkte i app'en. Der kan indsættes tekst og indspilles tale og lyde.” (Adamsen, 2014.)



daginstitutioner, som ikke er for fastlåst i forhold til mål, kriterier og forestillinger om læringsresultater, eller hvilke dokumentationsformer som skal benyttes.

Lind (2006) anbefaler at institutionen selv laver sit helt eget skema eller sine egne spørgsmål til brug for evaluering. EVA (2007) viser at den dokumentation som får størst betydning for kommende handlinger i praksis, er den som baseres på lokalt formulerede spørgsmål som opleves meningsfulde lokalt.

## 4.5 Anvendelse

Ifølge Krogstrup (2016) forøges anvendelsespotentialen gennem inddragelse af interessenter, der pga. inddragelsen og engagement i evalueringsprocessen tager ejerskab. Derfor må pædagoger i daginstitutioner først og fremmest overveje hvem der skal deltage i dokumentations og evalueringsprocesser og dermed kunne tage ejerskab. Ifølge Krogstrup (2016) er en klassisk sondring når det gælder evalueringers anvendelse, sondringen mellem kontrol og læring, som kan betragtes under fællesbetegnelsen instrumentelle anvendelsesformer, mens en tredje form er oplysning. Kontrol er også et træk som også ifølge Friche og Rasmussen (2011) ofte ses ved evaluering, når disse forstås i et samfundsperspektiv. Ifølge Eva (2007) bygger en evaluering som får betydning for praktisk anvendelse på en fælles forståelse af formålet med dokumentationsformerne hos de relevante aktører og de målgrupper de retter sig mod.

Pædagoger må gøre sig overvejelser over hvad det aktuelle materiale skal anvendes til, når de producerer dokumentationsmateriale, enten som led i processer sammen med børn, eller dokumenterer evalueringsaktiviteter mellem børn og voksne eller mellem voksne alene, hvad er formålet med materialet? Skal det anvendes til kontrol eller læring, eller til information, f.eks. til andre kollegaer, udvalgte forældre, den samlede forældregruppe eller forvaltning. Eller med EVA (2007)'s betegnelser er det aktuelle materiale af reflekterende/udviklende karakter eller beskrivende/formidlende karakter og hvem henvender det sig til?

### 4.5.1 Etik og æstetik

Lind (2006) skriver at en fælles udfordring med dokumentation, er at anvende den bevidst og at et sådant bevidst brug kræver etiske og æstetiske overvejelser. Det er overvejelser om respekt, anstændighed og omsorg for den andens interesser, om udseendet og udtrykket, samt dets betydning for budskabet. Hun redegør også for at der kræves overvejelser over hvordan dokumentationsmateriale formidles, så opmærksomheden henledes på dette hos de, som er i målgruppen for materialet. Et barneperspektiv kan ifølge Lind (2006) være noget man kan være opmærksom på i sin pædagogiske praksis i samspillet med børnene, men det er også et perspektiv man kan anlægge i sin analyse af dokumentation. Det kræver ifølge Lind (2006) at personalet anvender dokumentation på en måde hvor det analyseres og hun foreslår at spørgsmål kan rette sig mod det børnene gør f.eks. en kortlægning af det som faktisk sker, eller mod det voksne tror barnet oplever og hvad der påvirker det, eller mod barnets læring. Jeg vurderer på baggrund af denne forståelse at evnen til at formulere undersøgelsesspørgsmål til brug for analyser af dokumentationsmaterialer, som giver lokalt værdi i relation til anvendelsen af evaluering og formidlingsmæssige, æstetiske og etiske kompetencer også vil kunne understøtte pædagogers anvendelse af dokumentationsmateriale som inddrager børns perspektiver i evaluering.

### 4.5.2 Portfolio som anvendelses systematik

Jeg vurderer at kendskab til en evalueringssystematik som har til formål samtidigt at kunne fastholde informationer/dokumentationsmateriale, som kan indgå i den eksterne evaluering med kontrol til formål og i den interne evaluering med udvikling som formål, kan have værdi i forhold til evalueringens anvendelse i daginstitutioner, da disse to tilgange ifølge EVA (2007) netop smelter sammen i praksis vedrørende

dokumentation i daginstitutioner. Bendixen (2005) nævner, at portfolio teknikker kan betragtes som ofte anvendte konstruktivistiske formative evalueringsteknikker i uddannelses sammenhænge. Jeg vil derfor pege på at kendskab til portfolio evaluering kan være understøttende for formative evalueringspraksisser, som samtidig kan fastholdes til summativt og kontrollerende brug. Ikke portfolio karakteriseret som en individ orienteret evaluering med en mappe om det enkelte barns læring, som Andreasen, Friche og Rasmussen (2011) beskriver at portfolio traditionelt bruges. Men som mappe som kan samle og systematisere fysisk og it-baseret dokumentationsmateriale, som belyser forskellige børns perspektiver på metoder og aktiviteter. En mappe med formålet at personalets viden om børns perspektiver kan fastholdes og gøres til genstand for det Cecchin (2000) kalder genbetragtning og analyse mellem kollegaer og inddrages summativt når læreplansarbejdet evalueres og tilpasses. Løbende kan informationerne som fastholdes i mappen få formativ indflydelse på hvordan praksis struktureres eller børnegrupper håndteres, idet det giver mulighed for tolkninger af børns perspektiver på metoder og aktiviteter på tværs af kollegaers subjektive faglighed og kvalitetsoplevelser. Jeg ser portfolio som en mulig evalueringssystematik, som giver plads til at fastholde det som faktisk udspiller sig som havende værdi og fastholde det som Tangaard (2011) kalder det innovative, det nye, som kan udvikles via forskellige former for fastholdelse og samspil i hverdagen uden alene at være styret af på forhånd fastlåste kriterier.

#### 4.6 Opsummering

På baggrund af ovenstående vil det med evalueringfaglige argumenter kunne kvalificere lokalt konstruerede design for evaluering, hvis kommende pædagoger har videnskabsteoretisk forståelse, herunder viden om at opstille læringsmål, kendskab til evalueringsmetoder f.eks. portfolio, samt forskellige metoder til generering af viden om eller dokumentation af børns perspektiver - primært kvalitativt inspirerede metoder. Det kræver endvidere skriftlige færdigheder at designe/konstruere evalueringer, som bidrager til faglig kvalitetskoordinering mellem subjektive syn på meningsfuld vis og samtidig er eksplicit om værdier for mål og vurdering. Skriftlige og videnskabsteoretiske færdigheder, eller det Bendixen (2005) kalder didaktiske færdigheder forstået som brug af sproget til mediering, vurderer jeg kan bidrage til evalueringer, som har sammenhæng mellem de 4 komponenter i informeret evalueringsspraksis, evaluand (mål), viden (dokumentationsform), værdi (fag, spørgsmål og kriterier) og anvendelse (formål med dokumentation/evaluering - læring, kontrol eller information).

### Kapitel 5: Empirisk analyse - personlige faktorer

I de kommende 3 kapitler undersøger jeg spørgsmål 2: Hvilke muligheder og begrænsninger oplever studerende på Viborg pædagoguddannelse, i forhold til arbejdet med at forstå og inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering i daginstitutionens praksis?

I dette kapitel belyser jeg studerendes oplevede muligheder og begrænsninger med udgangspunkt i meningskondensering af empirisk materiale indenfor de personlige faktorer, med nøgleordene holdning og mening.

#### 5.1 Holdning og mening

Kora (2017) viser at langt de fleste dagtilbudsschefer, institutionsledere og pædagoger oplever at dokumentationskravene højner kvaliteten i dagtilbuddene og at de oplever det meningsfuldt at skulle dokumentere, fordi der opleves et klart formål med dokumentationskrav. I dette afsnit vil jeg derfor søge forståelse for hvilke formål med eller metoder til dokumentation af læreplansarbejdet, som blandt mine informanter opleves eller konstrueres som meningsfulde for kommende pædagoger.

### 5.1.1 Formål - fokus på børneperspektiver giver mening

Min undersøgelse tyder på at det ikke for alle kommende pædagoger står klart hvad lovgivningens formål er:

”Jeg ønsker en større tydelighed i hvorfor vi lovgivningsmæssigt skal bruge så meget tid på dokumentation, og at vi i højere grad har en medbestemmelse af omfanget, så måden giver mest mening ud fra vores vurderinger.” (svarark, deltager gr. 6)

Der er jf. min analyse af informeret evaluering af læreplaner i kapitel 4 en grad af medbestemmelse i lovgivningen vedrørende læreplaner, derfor kunne det tyde på at viden om lovgivningen og dennes fleksibilitet kunne opleves meningsfuld for kommende pædagoger. En studerende udtaler om hendes syn på kravet om dokumentation:

”Umiddelbart tænker jeg, at det lovmæssige krav har indflydelse på at dokumentationen og evalueringen rammesættes. Vi har ikke noget valg. At se det som en begrænsning får jeg ikke rigtig noget ud af, derfor vil jeg hellere se på det som en mulighed og ved at inddrage børneperspektivet, får jeg i den grad udvidet mit eget perspektiv til glæde for det enkelte barns udvikling.” (svarark, spørgsmål 3)

Lignende udtalelser præger svar fra fremtidsværksted 1:

”Jeg ser helt klart positivt og tænker loven som mulighed frem for begrænsning, idet børns perspektiver kan komme i fokus” (svarark, deltager gr. 7)

En studerende udtrykker, da hun bedes beskrive hvordan hun lige nu forestiller sig at hun vil arbejde med dokumentation i fremtiden:

Jeg vil tænke mere på hvorfor det er vi dokumenterer, for hvem og hvordan. Ofte bliver dokumentation til forvaltningerne styrende for det vi gør. Jeg vil forsøge at tænke børnenes perspektiv ind” ... ”og have mere fokus på at dokumentere læring og ikke kun aktivitet. (svarark, deltager gr. 5)

Det står centralt som meningsfuldt i flere svar ved fremtidsværksted 1, nemlig at formål om formidling/undersøgelse af læring frem for aktivitet, og det at indtænke børns perspektiver, konstrueres som meningsfuldt blandt mange af de kommende pædagoger.

Jeg vil bemærke, at det oplæg, som jeg introducerede fremtidsværkstedet med, indebar kritik af formidlende dokumentationspraksis og potentialer ved at inddrage børns perspektiver i dokumentation. Dette kan naturligt have haft indflydelse på at studerende konstruerer det som meningsfuldt at inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering. Dog vil forhandlingsprocesser ifølge Wenger (2004) ikke kunne påtvinge identitetens mening. Den konstrueres hos individer, men kan påvirkes af meningsforhandlingen i det praksisfællesskab som fremtidsværkstedet udgjorde. Med Illeris (2009)'s forståelser, vil den individuelle konstruktion af mening (tilegnelse) afhænge af den enkelte studerendes i forvejen tilegnede viden, kunnen og færdighed. Det er heller ikke for alle studerende at det efter mit oplæg giver mening at dokumentere:

”Jeg synes at det giver en begrænsning at vi SKAL dokumentere i stedet for at have fokus på børnene.” (svarark, deltager gr. 6)

Denne studerende vil hellere have fokus på børnene end på dokumentation. Det kunne tyde på at hvis dokumentation skal give mening for en sådan kommende pædagog, må den rette fokus mod børnene.

### 5.1.2 At dokumentere børns nysgerrighed til understøttelse af læreprocesser

En gruppe studerende foreslår at tage på tur og lade børnene være nysgerrige og selv indsamle ting som udstilles til at dokumentere oplevelserne og til at snakke med de andre børn i institutionen. (Bilag F7). Bliver børnene optagede af at koe kan give mælk foreslår gruppen at denne optagethed dokumenteres/fastholdes f.eks. med film. Så kan pædagoger understøtte børns læreprocesser med udgangspunkt i børnenes optagethed, ved f.eks. at tage mælken med hjem og bage med mælken.

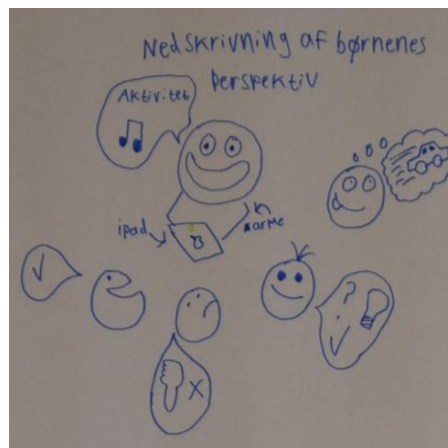
På den måde vurderer jeg at børnene vil få mulighed for det jeg i kapitel 2 kalder assimilativ læring, dvs. de kan tilføje forståelser til deres individuelle skemaer vedrørende natur og naturfænomener, uden at pædagogen har et forudindtaget mål for barnets læring.

Af plancherne fremgår flere eksempler på, at det giver mening for studerende at lade børnenes interesser og optagethed styre aktiviteten og hvilken læring der arbejdes med og hvad der derfor dokumenteres. (Bilag F3, F4).

Flere studerende ønsker at dokumentere processer og børns nysgerrighed for at lade disse være udgangspunkt for at understøtte læreprocesser som børnene selv viser interesse for. At understøtte læring som den lærende selv oplever behov for, understøtter ifølge Wahlgreen og Illeris præsenteret i kapitel 2 fleksible læringsresultater, hvorfor en sådan måde at arbejde med børns læring kan virke hensigtsmæssig. En sådan måde at arbejde med læreplaner vurderer jeg kræver en holdning til eller bevidsthed om at arbejde med læreplaner på måder hvor mål for læringen, metoder og aktiviteter ikke bliver for fastlåste.

### 5.1.3 Børnemøder og lade børn fortælle

Flere grupper oplever at børnemøder eller samlinger er en mulighed for at inddrage børn i at udtrykke deres vurdering af dagens aktiviteter eller hvad de har oplevet. (F.eks. bilag F3) Gruppe 6 har en ide om nedskrivning af børns perspektiver ved børnemøder. (Bilag F6 og billede til højre). Under dette gruppearbejde får jeg ved deltagende observation indtryk af at studerende oplever at børnemøder allerede i praksis benyttes til at få indtryk af børns oplevelser og perspektiver. De oplever dog at udfordringen består i at fastholde den information som sådanne møder generer til systematisk brug for evaluering af læreplaner. De studerende ser en mulighed i at benytte en direkte dokumentationsmetode under møderne, ved at skrive eller optage børns udtalelser på en iPad.



Gruppe 6 arbejdede også med en ide om at lade børnene tegne noget centralt fra dagen, som forældrene så kunne spørge til, så børn selv kunne vælge hvad de ville fortælle fra dagen (Bilag F6). Gruppe 3 vil formidle aktiviteter til forældre, så forældre har mulighed for at spørge ind til børnenes perspektiver, så det kan understøtte/træne børns hukommelse og give øvelse i at genfortælle (Bilag V3). Bruner (1998) argumenterer på samme vis som disse studerende for betydningen af at opøve narrative dvs. fortællende kompetencer hos individer. Han vurderer at sådanne kompetencer medfører at børn kan konstruere fortællinger om sig selv, som kan bidrage til en oplevelse af plads til sig selv i samfundet.

Gruppe 3 oplever at inddragelse af børneperspektiver giver mening, hvis det f.eks. medfører at tale med børn på to mandshånd og samtale med børn om dagen. Det giver mening for dem, at børn skal have medbestemmelse og inddrages i hverdagsbeslutninger, f.eks. hvor barnet skal sidde, om det vil være inde eller ude. (Bilag F3 og billeder herunder)



At det for pædagoger i daginstitutioner giver mening at benytte samlinger beskriver Lektor Marie Højholt på Pædagoguddannelsen Aarhus, VIA University College, som har undersøgt samlinger i børnehaver også:

”Rundkredspædagogik har været brugt politisk som en nedsættende term, men samlingen vinder indpas igen i dag, fordi det forpligtende samvær kan bruges i forhold til de pædagogiske læreplaner og det øgede fokus på skoleparathed, men også fordi samlingen giver gode muligheder for dannelse” (Haugaard, 2015)

Anders Skiver Jensen, Postdoc på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, udtaler på lignende vis:

”Der gemmer sig potentielt demokratiske hændelser hele dagen, også når man spiser sammen, er i garderoben, på legepladsen eller børn imellem i leg. Det handler om at få øje på sporene. Man kan skelne mellem de store fællesskaber som samlingen og de små fællesskaber, og du skal føle dig mødt, set, hørt og velkommen flere steder.” (Haugaard, 2015)”

Viden om og færdigheder vedrørende det at strukturere samling vurderer jeg endvidere kan understøtte de muligheder studerende ser for at benytte situationer som i forvejen giver mening at prioritere i mange daginstitutioner, som f.eks. børnemøder eller samlinger. Højholt peger i sin undersøgelse af involverende samlinger f.eks. på at pædagoger må kunne planlægge en samling, men skal også i situationen kunne vælge at følge nogle af børnenes spor for at den bliver involverende, men ikke alle på en gang, da der så kommer for megen uro, til at de først valgte spor kan udfolde sig. Hun påpeger at videoanalyser af situationerne

fremmer samlingernes kvalitet. (Haugaard, 2015). Jeg betragter en bevidsthed eller holdning om at det er betydningsfuldt også at fastholde viden om de valg om at følge/afgrænse børns spor som træffes i handling og den viden om børns perspektiver, som samling eller hverdagslivet kan medføre af mere formativ karakter, som understøttende for at sådanne forståelser for børns perspektiver kan inddrages i den mere summative evaluering af læreplaner.

#### 5.1.4 samtaler i processer frem for om produkter

Flere studerende ser muligheder i at dokumentere børns oplevelser fra dagen, med skriftlige beskrivelser eller med foto, fordi det kan understøtte snakken mellem børn og mellem barn og forældre. En deltager fra gruppe 5 udtrykker f.eks.:

”Hvis pædagogen skriver børnenes fortællinger ordret ned, kan det være en hjælp for snakken og de andre børn og deres forældre.” (svarark, deltager gr. 5)

Gruppe 1 giver også udtryk for at det at kunne dokumentere og inddrage viden som genereres i samtaler under processer giver mening:

”Bruge tid på at tale med børnene under aktiviteten om deres læreprocesser frem for at have hovedfokus på deres færdige produkt og deres udtryk” (bilag F1)

På lignende vis argumenterer Doverberg og Samuelsson (2003) for at relation og kontakt med børn via aktive og kreative processer kan give adgang til børns tankeverden:

”Når børn er aktive og kreative, når de bygger, eksperimenterer, spiller spil, læser, skriver, regner osv., opstår der mange glimrende lejligheder for pædagogen til at tale med eller interviewe børnene. Oven i købet er der så en konkret situation, man kan tage udgangspunkt i og tale om.” (Doverberg og Samuelsson 2003, s. 137)

Samme tanker ligger ifølge EVA (2014) bag mosaiktilgangen hvor det også er ved at lade barnet udtrykke sig gennem skabende metoder som passer til barnet, eller ved at pædagogen kortlægger børns færdien som udtryk for dets interesser osv., som bidrager til at viden om børns perspektiver genereres. Ifølge Lind (2006) kan børns perspektiver udtrykkes og følges i samspillet og børn udtrykker sig ofte gennem leg.

Den studerende som deltager i interview 1 påpeger dog at hun ikke oplever en ustruktureret snak med barnet som tilstrækkelig:

”Fordi der er meget af det der, det bliver bare snak med barnet.” (interview 1, informant 1, minut 08.02)

Hun oplever ikke at det bliver prioriteret at systematisere det, dele det med kollegaer og anvende det i kommende handlinger/planlægningsprocesser.

Assimilation (udvidelse) af kommende pædagogers skemaer i forhold til måder at spørge og samtale med børn på kan med udgangspunkt i denne studerendes oplevelser, bidrage til at kvalificere snakken som opstår i situationer, således disse på struktureret vis kan bidrage til forståelse for børns perspektiver på noget bestemt. Doverberg og Samuelsson (2003) anbefaler at benytte direkte spørgsmål f.eks. ”fortæl mig om...” og giver bud på hensigtsmæssige opfølgende spørgsmål, som får børn til at uddybe deres fortællinger. Sådant viden vurderer jeg er understøttende for at benytte samtaler i processer til at forstå børns perspektiver i forhold til læreplaners fokusområder.

## Kapitel 6: Empirisk analyse - faktorer i anvendelseskonteksten

I dette kapitel belyser jeg studerendes oplevede muligheder og begrænsninger med udgangspunkt i meningskondensering af empirisk materiale indenfor faktorer i anvendelseskonteksten, med nøgleordene teknik, tid, struktur og organisering.

### 6.1 teknik

I dette afsnit vil oplevede muligheder og udfordringer ved fotodokumentation og brugen af tablets og IT-systemet DayCare blive behandlet. En studerende fra gruppe 1, blev i uddybende interview bedt om at fortælle hvordan der dokumenteres i hendes praktik:

”det er mest noget med og skrive på en whiteboard tavle. Hvor vi så skriver, mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag, hvad har vi lavet og hvad skal vi i dag. Det er mest sådan en lidt åben kalender. Hvis vi f.eks. skal til rytmik torsdag, så skriver vi torsdag skal de og de børn være her kl. 9. Og så har vi en DayCare skærm, hvor vi deler billeder og der er én pædagog, som kan finde ud af at uploade.” (interview 1, informant 1, minut 00.30)

DayCare er det intrasystem som bruges af institutioner i Viborg Kommune, til intern kommunikation mellem institution og forældre om at børn kommer, går eller er syge. Informationerne registreres via en app eller på skærme i institutionen<sup>4</sup> og her kan også deles foto med forældre.

#### 6.1.1 Formidlende fotodokumentation

Mine informanter bekræfter min forforståelse forud for denne undersøgelse, nemlig at fotodokumentation og dagbogsfortællinger, som begge deles med forældre, er en dokumentationsform, som præger dagligdagen i institutionerne (Bilag F1, F3, F4, F7).

Om mulighederne ved den formidlende fotodokumentation i daginstitutioner udtaler en studerende i interview 1:

”Jeg gjorde rigtig meget ud af at få nogle billeder op, så forældrene kunne se, hvad det er vi har leget med i hallen.” (interview 1, informant 1, minut 05.11)

Hun synes det er vigtigt at forældrene kan se hvad børnene har lavet. Om mulighederne ved den formidlende dokumentation udtaler den studerende i interview 1 sig endvidere:

”De kan også godt sende<sup>5</sup> et billede til en forælder hvis der f.eks. er et barn der er ved at blive kørt ind, og så sender man lige et billede: ”prøv og se her, her leger han, han har det godt.” (Interview 1, informant 1, minut 06.20)

Samme studerende fortæller sammendraget fra interview 1 (minut 00.30-03.45), at hvis pædagogerne ikke får delt billeder eller skrevet om dagen, er det hendes oplevelse at der opstår usikkerhed blandt især forældre til mindre børn i forhold til hvad der sker med deres børn i løbet af dagen, fordi de så kun kan se det som er planlagt og fremgår af whiteboardtavlens skema, som oftest inddrager de største vuggestuebørn.

Gruppe 5 vurderer på samme vis at fordelene ved den formidlede foto dokumentation til forældre er at de kan få indblik i barnets liv og så kan inddrages i at understøtte børns læreprocesser. (Bilag V5)

---

<sup>4</sup> [www.daycare.dk](http://www.daycare.dk)

<sup>5</sup> Via MMS fra institutionens iPhone

Det formidlende dokumentationsmateriale som jeg problematiserede i kapitel 1, opleves altså at have fordele. De studerende ser muligheder i at det kan tjene formålet at skabe tryghed og synlighed for forældre om at der sker noget for deres børn i løbet af en dag. De oplever også at det kan have en læringsunderstøttende betydning, da forældre kan understøtte børns læreprocesser ved at have indblik i børns dag. Dette også uden at fotodokumentationsmaterialet er produceret med henblik på direkte læring, evaluering eller analyse, eller med henblik på at fastholde børns perspektiver.

En begrænsning ved fotodokumentation påpeges af en studerende i interview 2:

”Jeg synes at sådan noget som billeder, de kan være meget intetsigende på en eller anden måde. Altså det er kun lige hvad du kan se her og nu.” (Interview 2, informant 2, minut 07.07)

Her tilføjer den anden studerende som indgår i samme interview:

”Man tager og deler oftest billeder af gode ting, altså det bliver meget glansbilleder af dagen man ser.” (interview 2, informant 3 minut, 07.58)

Det kan altså tolkes som en udfordring i anvendelseskonteksten ved brug af formidlende fotodokumentation ikke alene at fastholde viden om ’glansbilleder fra hverdagen’, men også at fastholde viden om de dele som måske skal forstås eller forbedres.

Ved deltagende observation under fremtidsværksted 2 overhørte jeg en studerende sige noget i retning af at fordelene ved fotos var at det var nemt og hurtigt at synliggøre og fastholde lidt fra dagen. At skulle huske at tage billeder synes han kunne være forstyrrende, men han mente omvendt at så havde pædagogerne da i det mindste opfyldt kravet om dokumentation. Det kunne synes som om nogle kommende pædagoger afledt af det store omfang af formidlende fotodokumentation i praksis, ikke er opmærksomme på at kravet om dokumentation af evaluering ikke er indfriet alene med formidling af foto.

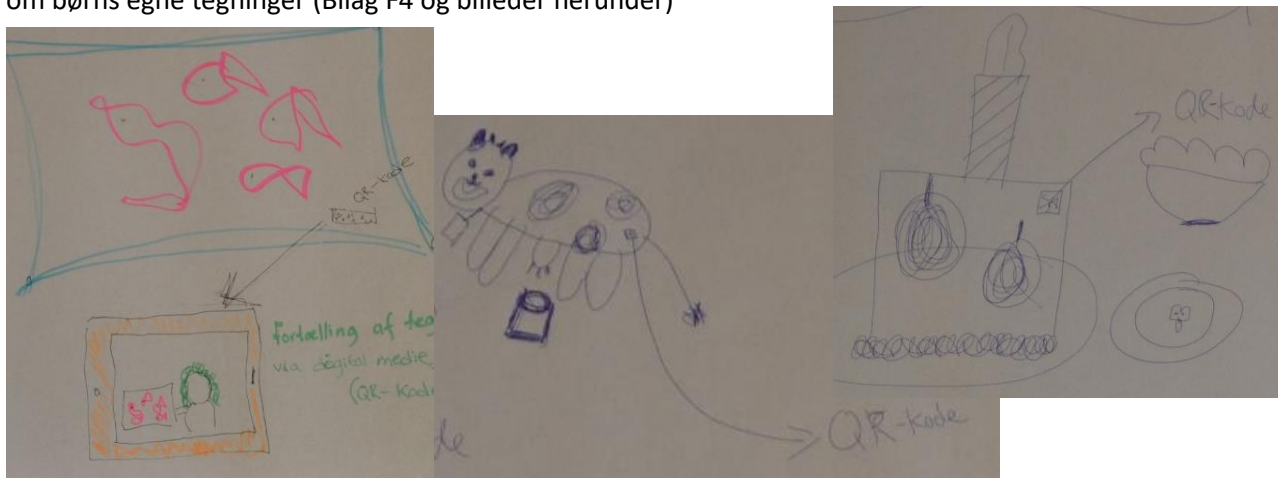
Det er min vurdering at tendensen til at bevise læreplansarbejdet med deling af foto med forældre med Dahlers-Larsens forståelse af kvalitet kan være afledt af omverdens syn på kvalitet. Altså kontrolfunktionen, som kan give anledning til at vise glansbilleder fra dagen, for at bevise at det man gør virker positivt, frem for at bevise at metoder, aktiviteter og mål er evalueret.

Jeg vurderer at en holdning til at dokumentation ikke handler om bevisførelse via formidling af gode stunder og positive effekter af det tilrettelagte, men om at undersøge hvad der faktisk sker, eller hvordan det opleves, kan understøtte at dokumentation praktiseres på måder hvor børns perspektiver søges forstået.



### 6.1.2 Digitaldata og etik

I min undersøgelse ser de studerende mange muligheder ved at anvende foto som dokumentationsform (Bilag F1, F3 og F7). De ser muligheder i tablets til video og QR koder og lydoptagelse på, f.eks. fortællinger om børns egne tegninger (Bilag F4 og billeder herunder)



En gruppe foreslår at lade børne selv tage billeder af deres perspektiver med iPad (Bilag F3). Andre grupper peger også på den digitale mulighed for enten selv at lade børn tage billeder med iPad, som kan dokumentere deres oplevelser eller forståelser (Bilag F7 og F4). Netop tablets nævnes af de fleste gruppe som almindeligt brugte i forvejen i daginstitutioner til at tage fotos. Studerende udtrykker ønsker om at bruge digitale redskaber, f.eks. tablets og deling af foto på IT-systemet DayCare. EVA (2017) beskriver hvordan livet med digitale redskaber afføder et behov på at fokusere på digital dannelse:

"Livet med digitale redskaber afføder nye koder og normer og samtidig et fornyet behov for dannelse og etiske pejlemærker. Hvad er god digital mediebrug for børn? Hvad vil det sige at være en god kammerat, når man tager digitale billeder og film? Hvor går grænsen for, hvad der er private informationer om barnet, og hvad der gerne må deles på digitale platforme? Hvordan lærer barnet at begå sig trygt og sikkert i en digital verden?" (Eva, 2017, s. 1)

Johansen og Larsen (2015) som forsker i medievidenskab ved Aarhus Universitet med fokus på børns mediebrug, har i den danske del af en stor europæisk undersøgelse gennemført i 18 europæiske lande om 0-8 åriges brug af medier, påpeget at blandt de 10 danske familier som indgik i interview og observationer brugtes digitale medier generelt relativt passivt og konsumerende. De påpeger et behov for en mere aktiv brug af medieteknologier, hvor børn er skabende og med-skabende i kommunikative processer. Ifølge Johansen og Larsen (2015) ved børn hvordan medierne kan bruges konsumerende, men har svært ved at forholde sig til internettet og dets funktioner og benytter dem passivt frem for aktivt.

Johansen (2014) påpeger et behov for at pædagoger kan være digitale frontløbere i en tid hvor børns leg og hverdag i høj grad er orienteret mod brugen af iPad og medier. I en anden rapport fra 2016, gennemført af American Academy og Pediatrics gennemgås international forskning i børns brug af medier. Her fremhæves det at i en tid hvor skærmene bruges så meget, er det vigtigt at voksne overvejer hvordan de skal bruges og sætter rammer for brugen.

En udfordring ved at anvende datamateriale om børn som f.eks. fotos udtrykkes ved kritikfasen ved fremtidsværksted 2:

”At undgå at udstille nogle børn/fastholde/fokusere på noget, som får negativ indflydelse for børns udvikling” (bilag K2)

Nogle studerende peger på en mulighed i at lade børn selv være med til at vælge hvilke billeder de vil dele på intranet (Bilag F3) eller hvilke ting de vil udstille (Bilag F4 og F7), dette for at sikre at fortællingerne afspejler det børnene selv vælger at fortælle.

Sådan kan børns perspektiver inddrages ved at tale om hvilke billeder barnet gerne vil dele og hvilke der helst skal være private. Barnet kan udvikle det Bruner (1998) kalder narrative kompetencer. De kan dannes til at være gode kammerater, når de vælger hvilke billeder eller informationer om hinanden, der skal deles på internettet. Lind (2006) argumenterer på lignende vis for at der er magt og etik forbundet med dokumentation, ikke mindst af hensyn til omsorgen for den andens interesser, når noget fastholdes og udstilles.

Børns perspektiver kan inddrages ved at pædagoger udvikler færdigheder i retning af at kunne være teknologiske frontløbere og inddrage børn i skabende processer via tablet, samt i beslutninger vedrørende deling af informationer på internettet. Brugen af tablet, DayCare og foto til dokumentation vurderer jeg kan understøttes, ved at klæde kommende pædagoger på med viden om digitaldannelse som understøtter beslutninger vedrørende brugen af skærme og udstilling af billeder/produkter. Etik vedrørende personfølsomme oplysninger, som foto kan forstås som, vurderer jeg i særlig grad som understøttende for brugen af internet og intranet til deling af foto, fordi pædagogerne ikke her kan bestemme hvordan og til hvad data bruges.

### 6.1.3 Midler til rådighed og tekniske færdigheder

En begrænsning i at inddrage tablet til at producere dokumentationsmateriale sammen med børn, kommer frem i forbindelse til virkeliggørelsesfasen ved gruppe 7's ide, som handler om at lade børn selv tage billeder med tablet af det som optager dem. (Bilag V7). Gruppen oplever at børnegruppen ofte er på 16 børn og der er kun 1 tablet. Så kommer aktiviteten til at være mere præget af at øve det de kalder turtagning, end på at børnene får mulighed for at tage billeder af deres perspektiver.

Gruppe 1 påpeger i fremtidsværkstedet på en begrænsning i relation til netop det at anvende DayCare til håndtering og formidling af dokumentationsmateriale. (Bilag V1). De oplever manglende IT-færdigheder som en udfordring i forhold til den mulighed de ser i at benytte fotodokumentation, eller et mere kreativt brug af tablet, f.eks. med en app som BookCreator eller med film og QR koder til dokumentation. En studerende fra gruppen uddyber i interview hvorfor dette er en udfordring i forhold til deres drømme om en sådan dokumentationspraksis:

”Det gør jo at det ikke bliver brugt af andre end os, som kan finde ud af det. Øh... fordi de undlader jo så at bruge billeder, fordi de så heller ikke kan finde ud af at printe billeder ud på computeren. Så det bliver heller ikke gjort. Det bliver kun det skrevne ord, som er genstanden for dokumentationen.” (Interview 1, informant 1, Minut 01.57)

Endvidere kritiserer hun dette skrevne ord idet det kun skrives af voksne og er meget kort:

”og det er jo meget kort. Det er typisk sådan noget: ’i dag har vi været på legepladsen og vi har lavet et sandslot.’ Det er på det niveau.” (Interview 1, informant 1, Minut 02.26)

Hun fortæller at når digitale systemer indføres har hun erfaring med at det overses at ikke alle forstår hvad en app er og at de skal hentes på internettet og ikke bare er på iPaden:

”Men det bliver der ikke taget højde for i introduceringen, fordi de sikkert tænker, det har de styr på. Men det har man ikke nødvendigvis vis man er 55 og aldrig selv har haft en iPad.” (interview 1, informant 1, Minut, 12.02)

Derfor vurderer jeg at tilstrækkelige midler, dvs. mere end en tablet til 16 børn ikke alene er understøttende for brugen af tablet til dokumentation. Det kræver også akkomoderet (overførbart) viden om app's og tablets, samt assimilation (skemaudvidelse) vedrørende kendskab til egnede app's til fastholdelse/undersøgelse af børns perspektiver.

#### 6.1.4 Uvidenhed vedrørende filhåndtering og DayCare systemets muligheder

De pædagoger som den studerende vurderer mangler it-færdigheder kan godt lave filer med foto og video men kan ikke håndtere datamaterialer og filer fleksibelt mellem enhederne:

”Vi har en iPhone som også er koblet op med skærmen fra DayCare” ... ”Altså de kan tage billeder og de kan godt sende det til en telefon, men de kan ikke sende en mængde billeder over på skærmen.” (interview 1, informant 1. Minut 07.20 )

Det er også dette personale der bruger at sende MMS til forældre, for at skabe tryghed, hvorfor jeg udleder at blandt dette personale ser de muligheder i at anvende teknologien til dokumentation. Uvidenhed omkring mulighederne i systemet DayCare står ligeledes centralt hos kommende pædagoger i interview 2, hvor jeg spørger til om DayCare også har en dagbogsfunktion og kan bruges til det:

”Det har det nok, men ikke hvad jeg kender, vi bruger det ikke” (Interview 2, informant 3. Minut 02.55)

Da jeg spørger til hvordan billederne kan ses via DayCare skærmen udtrykkes:

”Jeg ved faktisk ikke hvordan det fungerer for forældrene, altså jeg kender kun den skærm der er i den institution jeg er i, for det er heller ikke noget jeg har arbejdet med før” (Interview 2, informant 3. Minut 03.19)

I de institutioner som de interviewede studerende er i praktik i har kun få pædagoger tilstrækkeligt kendskab til systemet DayCare til at benytte det fleksibelt i samspil med institutionens øvrige digitale enheder. I kapitel 2 refererer jeg til Wahlgreens pointe om at teknikken i anvendelseskonteksten må matche det lærte hvis det skal omsættes til handlinger. Uvidenhed om DayCare systemet betragter jeg på denne baggrund som en begrænsning for at studerendes ideer om at benytte film, bøger og QR-koder via iPad til dokumentation af børns perspektiver kan indgå fleksibelt i samspil med DayCare som er det system som bruges i anvendelseskonteksten, som dokumentationsmateriale gerne må kunne spille sammen med. Jeg vil pege på at øvelser undervejs i uddannelse, f.eks. ved at de pædagogiske uddannelser har adgang til de kommunale intrasystemer, hvor igennem studerende kan dele filer med hinanden eller ved at give studerende opgaver med relation til intrasystemet i praktikperioder, vil kunne understøtte assimilative (udvidende) forståelser for systemets muligheder. Dette vurderer jeg vil kunne øge potentialet for at studerendes drømme for det kreative brug af tablet til dokumentation kan bringes i spil i fremtiden.

## 6.2 tid

Normering og prioritering af tid og rum betegnes af flere studerende fra fremtidsværksted 1's svarark, som influerende på om dokumentation inddrager børns perspektiver:

Man skal i personalegruppen være enige om at give processen tid og rum. (svarark, deltager gr. 5)

”Det er en begrænsning, da der ikke altid er tid til det. Så det man får lavet er ikke altid lige godt, da det er noget som skal gå hurtigt.” (svarark, deltager gr. 3)

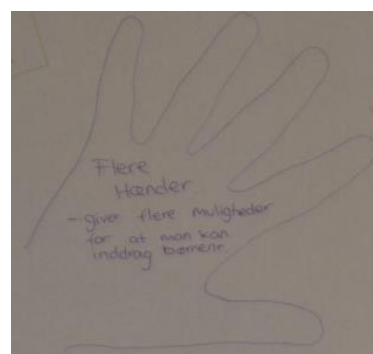
”Vi har snakket meget om tid og normeringer, men talt om at det er noget man gør sammen med børnene og derfor ikke behøver tage ekstra tid.” (svarark, deltager gr. 4)

”Vi har snakket meget om tid/normering og at det handler om prioritering og en anden struktur og fokus på at følge hvad børnene er optagede af først.” (svarark, deltager gr. 4)

Sådanne oplevelser af at tiden mangler til at inddrage børns perspektiver i dokumentation på en tilfredsstillende måde, forstået som det at følge hvad børn er optagede af, vil kommende analyse tage sit udgangspunkt i.

### 6.2.1 Normering og prioritering

I kritikfasen ved fremtidsværksted 1 kommer det frem at manglende tid og normering blandt nogle studerende opleves som begrænsende i forhold til at inddrage børns perspektiver i evaluering. Det at skabe rammer for fordybelse i det enkelte barn, opleves af de fleste grupper som en meningsfuld mulighed for at inddrage børns perspektiver i dokumentation. (Bilag K1). En gruppe forestiller sig at flere hænder vil være en nødvendighed for i højere grad at kunne inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering. (Bilag F3 og billedet til højre).



En gruppe fremstiller en pædagog med store øre og et stort hjerte og en streg over tiden (Bilag F5 og billederne herunder:)



I kritikfasen ved fremtidsværksted 1 peger nogle studerende på at det i praksis ikke bliver prioriteret at inddrage og dokumentere børns perspektiver i det daglige. Nogle studerende oplever at dokumentation bliver en byrde, fordi det skal gøres, de oplever det udfordrende at få det prioriteret i blandt andre opgaver. (Bilag k1). Da jeg ved interview spurgte ind til diskussionen om tiden ved fremtidsværkstedet udtalte en studerende:

”Jeg tænker at tiden den er der, jeg tænker tiden skal prioriteres. Jeg tænker det skal italesættes hvorfor det er vigtigt. Eller hvorfor det er vi gør det.” (interview 1, informant 1, minut 08.20)

Ved deltagende observation under arbejdet med fantasifasen i gruppe 2 (Bilag F4) overhørte jeg en snak af samme karakter. En studerende oplevede at travlhed i hverdagen gjorde det utopisk at forestille sig en seance med 1 pædagog og 3 børn, hvor en læringsaktivitet kunne få lov at udvikle sig afledt af børns nysgerrighed, hvilket hun drømte om i arbejdet med dokumentation for læring. En anden studerende oplevede at travlhed var en oplevelse blandt pædagoger, men hun mente at det handlede om hvordan man organiserede sig. I den studerendes praktikinstitution havde de spurgt hende om hun ikke syntes der var travlt, men det oplevede hun faktisk ikke at have, fordi hun havde været et andet sted, hvor hun oplevede at have mere travlt og oplevede at skulle rende rundt. De 2 studerende oplevede dog begge at der i deres praktiksteder sjældent bliver skabt tid til at være en voksen sammen med få børn, uden at den voksne i forvejen har bestemt hvad der skal ske.

Travlhed og mangel på tid kan altså også forstås som en subjektiv oplevelse, som er afledt af organisering eller manglende prioritering af tid. Pædagogers selvoplevelse må jf. kapitel 2 betragtes som afgørende for kompetence. At pædagoger selv oplever at kunne give sig tid til at lytte, kan påstås at have betydning for f.eks. at kunne lytte til børns perspektiver. Det er nemlig ifølge Doverberg og Samuelsson (2003) ligeså vigtigt at give sig tid til at lytte til børnenes svar og komme med nye spørgsmål for at hjælpe dem videre i deres tænkning, som det er at stille spørgsmål til børn, hvis man som pædagog er optaget af at forstå børns tænkning. Dette syn på at inddrage børns perspektiver kan understøtte studerendes pointe om at pædagogen må have store øre og at hænderne og hjertet må tage sig tid til at lytte for at børns perspektiver kan forstås, fastholdes og inddrages i evalueringspraksis i daginstitutioner. Doverberg og Samuelsson (2003) skriver at opfatter man det vigtigt at beskæftige sig med børns tanker, bliver man af sig selv opmærksom på de muligheder, der tilbyder sig i hverdagen, ligesom man bliver mere opmærksom i de situationer, hvor børn faktisk spontant giver udtryk for, hvad de tænker om et bestemt spørgsmål, en bestemt begivenhed eller lign. Jeg vurderer at det kræver en holdning om at det er vigtigt at dokumentere at få prioriteret tid til dette. Det skal med Wengers (2004)'s begreber opfattes som en ansvarlig opgaveløsning.

### 6.2.2 Fordybelse og tid sammen med børn

En studerende valgte under arbejdet med fremtidsværksted 2 at overstrege hendes kritikpunkt "*mindre tid til børnene*". (Bilag K2) Undervejs fortalte hun at hun nu vurderer at direkte inddragelse af børns perspektiver i dokumentation gav mere tid til børnene.

Studerende foreslår ved kritik fasen på fremtidsværksted 1, at der for at inddrage børns perspektiver i dokumentation må:

"Skabes rammer for fordybelse i det enkelte barn" (Bilag K1).

På fremtidsværksted 1 opleves det som en central mulighed for at inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering, at det prioriteres i personalegruppe og ledelse. Kulturen for tiden og hvordan den skal prioriteres vurderer en studerende f.eks. som betydningsfuld for muligheden for at fordybe sig i og forstå børns perspektiver:

"De største udfordringer er tiden og den kultur der er fastlagt i institutionen. F.eks. over hvor lang tid et projekt kan udfolde sig. Skal vi blive færdige på en time eller kan vi sprede det ud over flere dage."..."Vi skal være bedre til at prioritere at evaluere sammen med børnene – hvad var børnene optagede af." (svarark, deltager gr. 1)

Eva (2007) peger på lignende vis på at interne aftaler for dokumentation, f.eks. vedrørende formål er understøttende for dokumentationspraksis. Det er ifølge Eva (2007) svært at opføre hvilken tid der bliver

brugt til dokumentation i institutionerne, dette har hverken ledere eller pædagoger et overblik over. Et projekt hvor pædagoger i Randers kommune skulle benytte Marianne Hedegaard (2013)'s metode til at fastholde iagttagelser eller beskrivelser af børn, viste at pædagogerne havde svært ved at finde tiden til at udføre metoden helt som foreskrevet, hvorfor metoden måtte tilpasses de faktiske muligheder. (Eva 2014).

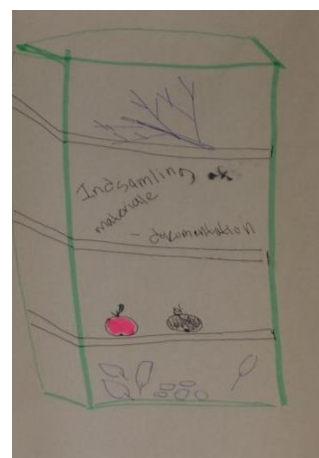
Kora (2017) påviser med deres undersøgelse en oplevelse af et dilemma i hverdagen i daginstitutionerne: det opleves at arbejdet med dokumentation af f.eks. læreplaner og sprogtest løfter kvaliteten af det pædagogiske arbejde, men de oplever samtidig at bruge meget tid på at dokumentere. Men både pædagoger og institutionsledere oplever ifølge Kora (2017) det vanskeligt at opgøre hvor meget tid de rent faktisk bruger. Det kunne synes som om der er en generel udfordring i forhold til at prioritere tiden mellem de pædagogiske opgaver og at fastsætte tidsrammer for dokumentationsmetoderne som vælges. Kora (2017) undersøgelse viste at rammer, dvs. klare aftaler og faste tidspunkter for arbejdet med dokumentation (i undersøgelsen bruges sprogvurderinger som eksempel herpå), kan give den pågældende medarbejder ro, ligesom kolleger ved, hvorfor vedkommende ikke er til rådighed. Respondenterne i Koras undersøgelse, giver udtryk for at der er mange alternative opgaver at kunne bruge tiden på, som også giver mening. Kora (2017) spurgte dagtilbudsscheferne om beregning af det forventede tidsforbrug blev inddraget i forbindelse med opstilling af nye dokumentationskrav, det viste sig at kun et fåtal inddrager tidsforbruget ved opstilling af nye krav eller metoder. Kora (2017) udleder at opmærksomheden må rettes mod at ressourcerne matcher de krav til dokumentation som stilles internt såvel som eksternt.

Derfor vil jeg pege på, at en holdning om at det er vigtigt at tale om tidsforbrug og prioriteringer, når ansvarlige opgaveløsninger besluttet vedrørende mål, dokumentation og evaluering af læreplaner, kan vurderes som forudsætning for at kommende pædagoger kan undgå at føle sig for travle til at lytte til børns svar. En reducere i oplevelsen af travlhed og fællesprioritering vurderer jeg også kan medføre at tiden findes til at fastholde indsigter i børns perspektiver til kontrol og kollegial analyse og genbetragtning.

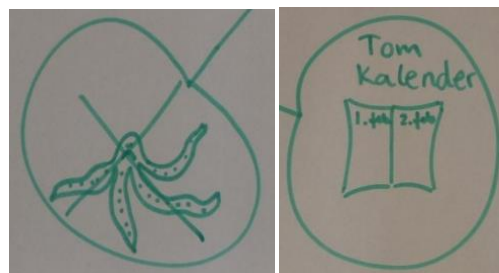
Hvis en vane skal ændres, som f.eks. en løs rammesætning af tid, ressourcer og ro til at fordybe sig, skal en lærende ifølge Wahlgreen (2010) først indse et behov for at ændre vanen. At oplyse studerende om fordelene ved at lave klare aftaler og tidspunkter for prioritering af dokumentation/evaluering som inddrager børnene, vurderer jeg derfor som understøttende for at kunne rammesætte dokumentation og evaluering på en måde så det ikke medfører oplevelsen af travlhed, men oplevelsen af fokus på børnene og fordybelse i børns perspektiver, f.eks. tanker og interesser.

### 6.2.3 Blæksprutte med stram tidsplan

I forbindelse til nøgleordet tid i anvendelseskonteksten, vil jeg belyse endnu en observation fra fremtidsværksted 1. Jeg observerede under gruppe 4's arbejde med virkeliggørelsesfasen en diskussion om at det opleves som en udfordring at finde det gode tidspunkt for afbrydelser f.eks. på grund af mundtlige beskeder. Gruppen drømmer om bedre tid til samtaler i processer og om at børn på baggrund af deres nysgerrigheder vælger hvad de gerne vil udstille. De ønsker at benytte dette som formativ dokumentation (Bilag V4 og billede til højre). Gruppen vil på engang gerne være imødekomne overfor forældre og børn, men vil også gerne kunne fordybe sig i processer og børns fortællinger i samtaler, som løbende opstår. De oplever at det at vurdere hvornår det gode tidspunkt er for mundtlige beskeder eller afbrydelser af fordybelsen med børnene, er den centrale udfordring i forhold til deres drømme for dokumentation og evaluering som inddrager børns perspektiver (Bilag V4).



En anden gruppe nævner en oplevelse af at være en blæksprutte i en meget skemalagt hverdag, de efterlyser en tom kalender (Bilag F5 og billeder til højre). I et uddybende interview om dette beskriver en studerende:



”Man har lidt oplevelsen af den der rolle som blæksprutte, at det kan godt være svært at fordybe sig. Det kunne f.eks. være svært hvis man lige havde gang i at skabe nogle relationer til et barn og så kommer der måske en forælder der gerne vil snakke om sit barn og så går fokus hele tiden fra det barn man sidder med”...”på den måde kan det være svært også f.eks. hvis det er skemalagt at nu er tiden gået, så har vi ikke tid til og arbejde med gode relationer mere.”...”vi laver månedsplaner og det er også nogle børn som er på vej i skole. Så der er det ret skemalagt, hver dag er der en aktivitet. og hver uge tager de hul på et nyt bogstav de skal øve og så har de biblioteksdag og tur dag og ja, så er der altså ikke ret meget plads til at komme med noget impulsivt.” (interview 2, informant 3, minut 20.47)

Denne studerende savner plads til impulsivitet, for at forstå børns perspektiver. Hun mener samtidig at fordi det er skolebørn er dagen naturligt mere skemalagt. Den anden studerende som er tilknyttet vuggestue siger:

”Der hvor jeg er i vuggestuen, der har vi faktisk meget tid, som ikke er skemalagt, fordi det er prioriteret at der ligesom skal være lidt mere rum til ligesom at gribe dagen.”...  
”Jeg tænker så også, det må være svært for jer så, at følge børnenes initiativer? Altså jeg tænker sådan, hvis man skal tage udgangspunkt i barnets perspektiv, så er det i mit hoved en god ide, at begynde der hvor de er nu er. Og hvis de nu hver dag skal noget bestemt, så er det ikke så meget plads til det det.” (interview 2, informant 2, minut 21.25)

Hun fremhæver altså at de i vuggestuen prioriterer mere tid til at gribe dagen og at de derfor oplever at have tid til fri leg og fordybelse. Den studerende med den store gruppe af børn siger herefter:

”Altså der er også plads til den mere frie leg, men kun i et vist tidsrum og det er der man ofte bliver den der blæksprutte. Så er det man skal ordne ting i forhold til alt det andet der skal ske. For så er der formiddagssamling og der er middagsmad og så er der eftermiddagssamling.” ... ”man har altså kun et vist antal timer til at lave tingene.”  
(interview 2, informant 3, minut 21.09)

Hun oplever ikke at kunne fordybe sig i det mere frie rum, fordi hun her er blæksprutte for at blive klar til det næste der skal ske.

#### 6.2.4 Manglende tid til fastholdelsen

Mens denne studerende ikke oplever tiden til fordybelse i at forstå eller følge børns perspektiver under den frie leg, kunne det synes som om den studerende i vuggestuen oplever at få indtryk af børns oplevelser og perspektiver ved at fordybe sig i deres interesser i det frie rum. Men det udtrykkes flere steder vanskeligt at finde tid til at fastholde indtrykkene f.eks. her:

”Der er ikke altid tid og ressourcer til at nedskrive børns oplevelser, så de kan fastholdes.” (Svarark, deltager gr. 6)

Jeg vil blive bedre til at have børnene med i dokumentationen – og måske på den måde generelt blive bedre til at dokumentere.” ... ”Der er mange ting i gærde i en vuggestue og det at skulle sætte tid af til at få noteret det jeg ser om børnene, f.eks. deres leg og relationer fungerer ikke i virkeligheden, men det er en god reminder om at man skal.” (svarark, deltager gr. 4)

Jeg vil på baggrund af studerendes oplevelser pege på at en mulighed for i fællesskab at lave aftaler for hvornår der prioriteres tid til at personalet kan notere indsigt i børns perspektiver, som er opstået i spontant opståede situationer, rollen med at undersøge børns perspektiver udtrykt i løbet af dagen kunne evt. tildeles en i personalegruppen<sup>6</sup>. Der findes iagttagelsessystematikker f.eks. Hedegaard (2013), men denne kan af pædagoger opleves omfangsrig og svær at finde tid til (EVA, 2014). Lind (2006)’s argumentere for at lave lokale skemaer og spørgsmål til brug for dokumentation og evaluering. Jeg vurderer på denne baggrund at mere simpelt lokalt formulerede systematikker for notering af indsigt i børns perspektiver, kunne gøre det mere meningsfuldt lokalt at bruge tid på fastholdelse.

### 6.2.5 Gå-fra-tid/gå-til-tid

Studerende på fremtidsværksted 1 peger på en mulighed for at ændre tankegangen vedrørende dokumentation fra ”gå-fra-tid” til ”gå-til-tid”. (Bilag K1) ’Gå-fra-tid’ figurerede blandt flere gruppers arbejde. En deltager fra gruppe 4 udtaler:

”Vi har snakket meget om tid/normering og at det handler om prioritering og en anden struktur. Og fokus på at følge hvad børnene er optagede af først.” ... ”Jeg vil have fokus på at ændre tankegangen om gå-fra-tid. Inddrage børnene i det i stedet. (svarark, deltager gr. 4)

Gå-fra-tid var også et tema i gruppe 7, hvor en studerende udtaler:

”Jeg oplever tit at en voksen må ”gå-fra” for at lave dokumentation på pædagogisk arbejde, hvor vores nye ide vil bringe pædagogen sammen med børnene og sammen udvælge og lave dokumentation.” (svarark, deltager gr. 7)

I gruppe 5 falder temaet også på det med at ”gå-fra”:

”Da personalet ofte bliver nødt til at gå fra børnegruppen for at lave dokumentation, hvor børnenes perspektiv ikke kan inddrages. Jeg kunne godt tænke mig fremover at inddrage børnene i aktiviteter, hvor de er med til at dokumentere, således de er med til selv at reflektere over det de har oplevet” (svarark, gr. 5)

En studerende fra gruppe 5 udtaler i uddybende interview da hun spørges om dokumentation giver mening for hende:

”Jamen det synes jeg til et vist punkt. Det er vigtigt for at være sikker på at man opfylder de krav der er og man sikre at børnene er i trivsel. Men jeg synes hurtigt det kan blive sådan lidt at man tænker at man skal gå fra pga. dokumentation, så det kunne være fint at få det ind på en anden måde, så det ikke bliver at gå-fra. Også så det, som vi snakkede om i går, børnene bliver mere en del af det og involveret i det. Så man ikke

---

<sup>6</sup> Rollen kunne f.eks. kaldes ’børneperspektiv-detektiv’ og det kunne undersøges om det ville mindske oplevelsen af en blæksprutte funktion.



skal gå fra børnene for at lave noget dokumentation.” ... ”så vi på den måde er mere nærværende sammen med børnene.” (interview 2, informant 3, minut 08.48)

Nærvær og tid til samspil med børn virker meningsfuldt for hende og at lade børn være en direkte del af det. Når den studerende her nævner, at hun gerne vil have børnene med til at reflektere via dokumentationsprocessen, tolker jeg det som udtryk for et ønske om at inddrage børnene også i evalueringen/vurderingen.

Det synes på baggrund af min undersøgelse til, at der i flere daginstitutioner er tradition for at dokumentere løbende i hverdagen, typisk med billeder eller små skriftlige beskeder til forældre, men at en stor del af arbejdet med dokumentation og evaluering medfører gå-fra-tid, hvilket af de studerende i min undersøgelse opleves som en begrænsning i forhold til kravet om dokumentation og evaluering.

### 6.2.6 Inddragende processer

Flere studerende peger på muligheder for at gøre det til faste rutiner at lade børn indgå i arbejdet med dokumentation, f.eks. ved selv at lade dem tegne om dagen og vælge et fast tidspunkt hvor det er en del af den daglige rutine at en gruppe børn skal bidrage med tegning til pædagogens forståelse for det som optager børnegruppen (Bilag F6 og V6). Der er en generel optagethed af at fokusere på at lade børn være aktive i processer vedrørende evaluering og ikke kun at fokusere på produkter. (F.eks. bilag V3, F4, V4). Bendixen (2005) skriver:

”mens man i den amerikanske evalueringstænkning begyndte at skelne mellem formativ og summativ evaluering (proces-versus produktevaluering) blev dette begrebspar i Danmark afløst af intern og eksternt evaluering” (Bendixen, 2005, s. 38)

En skelnen mellem intern eller eksternt henvendt evaluering, frem for skelnen mellem proces eller produkt evaluering, har ifølge Bendixen (2005) den konsekvens, at det evalueringsteoretiske spørgsmål om forholdet mellem proces og produkt ikke er blevet udviklet i den pædagogiske evaluering i Danmark. Der er i stedet ifølge Bendixen (2005) skabt en problematisk modsætning mellem procesevaluering, knyttet til den positive pædagogisk begrundede interne evaluering og produktevaluering, knyttet til den ’negative’ sanktionerende eksterne evaluering. Bendixen (2005) argumentere for, at fokus på slutresultatet kan betyde, at man ser bort fra den særlige kvalitet og betydning, som de former læreprocesserne forløber i kan have. Lind (2006) og EVA (2007) sonderer begge mellem time-in og time-out dokumentation, hvilket jeg vurderer kan ses som eksempel på et fokus på skelnen mellem eksternt og intern evaluering. I time-in dokumentation er fokus internt, rettet mod personale, børn og forældre, ved time-out dokumentation er fokus primært rettet mod forvaltning, bestyrelse og i mindre grad forældre. (EVA, 2007 og Lind, 2007).

Læseren af denne undersøgelse vil finde at studerende i min undersøgelse godt nok er optagede af at fokusere på processer fremfor kun produkter. Men det er blandt flere af disse studerende ikke eksternt henvendt dokumentation som har negativ klang og internt henvendt der har positiv klang. Dokumentation og evaluering som kræver gå-fra-børn tid har negativ klang uanset om den er internt eller eksternt henvendt. Dokumentation og evaluering som inddrager børnene direkte og medfører fordybelses tid til samspil med børn, som af de fleste studerende opleves at medfører forståelse for børns perspektiver og interesser, har positiv klang også uanset målgruppen. Det kunne synes som om der her er sket en bevægelse i værdi og forståelser i nogle daginstitutioners evalueringspraksis i forhold til det fokus Bendixen i 2005 argumenterer for.

## 6.3 Struktur og organisering

Flere studerende oplever, at dokumentation i daginstitutioner struktureres sådan at det primært er voksnes perspektiver på noget oplevet som udtrykkes i dokumentationsmaterialet. Det kommer til udtryk i mange svar efter fremtidsværksted 1:

”Jeg oplever tit at de voksne skriver dagbog og at de tit glemmer at få børnenes perspektiv med.” (svarark, deltager gr. 6)

”Udfordringen er at børnene og deres perspektiver ikke er med i udarbejdelsen af dokumentationsmateriale” (svarark, deltager gr. 5)

”Børnene får ikke fortalt/genfortalt hvad de har oplevet, det gør de voksne for dem. Ved vores ide kommer børnene til orde”. (svarark, deltager gr. 7)

### 6.3.1 Daglige rutiner for inddragelse af børn og små grupper

I interview 1 udtrykker den studerende, at dokumentation dagligt sker ved at en voksen skriver lidt om dagen på en whiteboard tavle til forældrene:

”Jeg husker det ikke, jeg husker måske mere på det med at få taget og overført nogle billeder, det synes jeg er vigtigt. Men der er andre der huske det. Det bliver gjort hver dag.” (interview 1, informant 1, minut 02.44)

Hun fortæller endvidere at det er en rutine at gøre det i middagsstunden og der er derfor en der husker at gøre det hver dag. Alle grupper udtrykker med deres ideer at de ser muligheder i at organiserer hverdagen, så børn inddrages direkte i at udtrykke hvad der skal dokumenteres, dvs. fastholdes som den oplevelse der har været vigtigt fra barnets perspektiv, dette f.eks. via foto børn selv tager, tegninger de tegner, børns fortællinger som voksne skriver/lydoptagelse, børns udstillinger osv. (Bilag – alle plancher).

Gruppe 5 og 6 arbejdede på en ide om en mulighed for at organisere en daglig aktivitet for at sætte fokus på at forstå og formidle børns oplevelser af det vigtige fra dagen (Bilag V5 og V6).

”Vi ser store børnegrupper som en udfordring og vil derfor udføre ideen ved at udvælge 3-4 børn om dagen. Ofte er børnegrupper på størrelse med 20-22 børn og vi ser det som en udfordring at lade så mange børn tegne på samme tid. Det handler for os om fordybelse og en bevidsthed om at vi ikke SKAL se hvert enkelt barns perspektiv dagligt, men selvfølgelig sørge for at det går på skift.” (svarark, deltager gr. 5)

Gruppe 6 udvikler ideen med at lade en børnegruppe tegne deres perspektiv på centrale oplevelser fra dagen på papirer som kan gemmes i mapper eller tages med hjem af børnene (Bilag V6). At dokumentere børns oplevelser på papir fremfor på whiteboards vurderes også som en mulighed for nemmere at fastholde materialet til genbetragtning.

Flere studerende peger på at inddeling af børnene i mindre grupper er en mulighed i forhold til at organisere inddragelsen af børns perspektiver i dokumentations og evalueringsaktiviteter (Bilag K1 og F3). Doverberg og Samuelsson (2003) skriver ligeledes at man sommetider måske er nødt til at organisere sit arbejde sådan, at nogle børn arbejder selvstændigt, mens man lytter til eller diskuterer med en mindre gruppe børn:

”det gælder om, som Bodil Jönsson (2001) skriver i sin bog om tid, at vi tager os tid til det, der er vigtigt, og ikke hele tiden stresser os selv med at få overstået det

uvæsentlige for *senere* at få tid til det vigtige – en tid, vi aldrig *får* men er nød til at skabe plads til.” (Doverberg og Samuelsson, 2003, s. 138)

En organisering med mulighed for fordybelse i at forstå tanker og interesser hos små børnegrupper, kan altså være understøttende for fastholdelse af børns perspektiver. En opmærksomhed på at organisere beskrivelserne f.eks. på papir, som ikke viskes væk, kan understøtte fastholdelse af børns perspektiver.

### 6.3.2 Dokumentation af voksenstyrrede aktiviteter

Adspurgt i interview om en studerende har andre oplevelser af udfordringer i forhold til at arbejde med at dokumentere svarer hun:

”at det ofte bliver meget voksenstyret hvad det er vi vælger at dokumentere. Det er ikke ret meget børnenes syn og børnenes perspektiv vi fokuserer på, det er meget: ej nu ser de søde ud, nu må vi lige skynde os at få taget et billede. og nu skal vi dokumentere at de tegner og så tager vi billede af at de tegner.” (interview 1, informant 1, minut 10.28)

Adspurgt hvornår de typisk husker at tage billeder, svarer samme studerende:

”Det er jo typisk de der tilrettelagte aktiviteter. Og så er det typisk med det formål at, jamen skal vi tegne, så tager vi et billede af at vi tegner” (interview 1, informant 1, minut 11.20)

En anden studerende udtrykker i samme interview også en tendens til at fokusere på pædagogstyrede aktiviteter når der dokumenteres og hun oplever at betydningen af relationsarbejdet overses:

”så synes jeg også der er en tendens til at vi er rigtig gode til at dokumentere de pædagogstyrrede aktiviteter og et eller andet sted ud af en hel dag, så er det jo faktisk ikke ret meget der er en pædagogstyret aktivitet som sådan. Altså hvis man tænker f.eks. en kreativ aktivitet, hvor tendensen er at man så fortæller om det man arbejder med. Med former osv. Så ud af en hel dag i en børnehave så er det jo meget meget lidt tid der går med det, som faktisk dokumenteres eller evalueres og jeg synes det kunne være interessant at gå ind og se på, hvordan kan vi dokumentere og arbejde med noget af alt det andet som vi bruger tid på. At skabe relationer til børnene og understøtte dem de har til hinanden osv.” (interview 2, informant 2, minut 09.33)

Samme studerende oplever det mere vanskeligt at dokumentere den læring som afledes af samspil, end de oplevelser og den læring som sker i konkrete aktiviteter:

”I min verden er det nemt at dokumentere at jeg har lavet en naturaktivitet, været ude i naturen” ... ”men det er straks svære hvis jeg skal tage billede af hvordan jeg afleder et barns opmærksomhed eller følger et barns opmærksomhed. Altså hvordan vil du tage et billede af det? Og den del er ligeså vigtig i min pædagogiske faglighed som at trille og være ude i naturen. Altså mit samspil er vigtigt.” ... ”Ja, så de kan lære videre hen, kan man ligesom sige.” (interview 2, informant 2, minut 12.43”.

Ved kritikfasen på fremtidsværksted 1, udtrykkes en mulighed for at forstå og inddrage børns perspektiver ved at skubbe læringen i baggrunden og være tilstede i nuet. (Bilag K1). Her blev det i den opsummerende runde af de studerende uddybet, at det er den tilsigtede læring eller det de kalder voksenstyrrede aktiviteter, som skal skubbes i baggrunden, mens den utilsigtede læring og børns nysgerrighed og opmærksomhed i nuet, skal bidrage til at børns perspektiver løbende inddrages. De som havde skrevet

dette punkt deltog i gruppe 7, hvor ideen var at lade børn selv vælge hvad der skal udstilles, de eksemplificerede det ved døde dyr, hundelorte og grene og var optagede af ikke at udstille det skønne, men lade børns nysgerrighed eller den utilsigtede læring være afgørende for hvad der blev udstillet fra en tur eller om en oplevelse som opstod på legepladsen. (Bilag F7)

Illeris (2009) beskriver hvordan der med enhver intenderet læreproces (undervisning eller aktivitet) også følger medlæring. Han problematiserer at der fokuseres på undervisning når der skal arbejdes med læring, frem for på læring og på at læreren kan understøtte deltageres læreprocesser. Denne fejlforståelse har ifølge Illeris (2009) en tendens til at fungere på den måde, at læreren kan være tilfreds og dækket ind mod kritik, hvis der er undervist i det foreskrevne faglige indhold, uanset hvordan og hvad deltagerne har fået ud af det. Konsekvensen kan ifølge ham blive at en masse ressourcer anvendes på aktiviteter, der er u hensigtsmæssige, virkningsløse eller i nogle tilfælde direkte modvirker det tilsigtede.

### 6.3.3 At dokumentere omsorg og medlæring

Adspurgt om hvorfor den studerende gerne vil kunne fastholde viden om det som sker i samspillet fremfor alene at fokusere på aktiviteter siger hun:

”Jeg tænker at selvfølgelig skulle det jo helst komme børnene til gavn at vi gør det. Men hvis man ser det ud i sådan et lidt mere samfundsmæssigt perspektiv, hvor der er rigtig meget fokus på læring og læringsstyrrede aktiviteter, der synes jeg, at hvis vi kun dokumenterer i forhold til pædagogers styrede aktiviteter, så er det også det vi udadtil viser at vi gør og finder vigtigt. Men det er så lille en del af hverdagen, så vi også er nød til på en eller anden måde at finde ud af at få det andet ud i æteren, både i forhold til forældre og forvaltning.” ... ”hvis vi gerne vil have at der er fokus på at omsorgsarbejdet bliver prioriteret, så er vi nød til at vise at det er det vi bruger meget tid på og der synes jeg dokumentationen med fokus på aktiviteter halter.” (interview 2, informant 2, minut 10.02)

Denne studerende udtrykker altså at omsorgsarbejdet og relationsarbejdet er ligeså vigtigt for hende at kunne dokumentere, både for at synliggøre den del af hendes faglighed til omverden og for at der kan prioriteres fokus på denne del af arbejdet af hensyn til børnene.

Kvalitetssystemer er ifølge Dahler-Larsen (2008) indrettede til at kunne fremvises overfor eksterne, kvalitetsvurderende instanser. Kvaliteten kan komme til at blive betragtet sådan, at den først er der, når den kan dokumenteres og kommunikeres. Med denne forståelse kan det opfattes at omsorg ikke har kvalitet, når omsorg ikke dokumenteres i kvalitetssystemet, dvs. evalueringen af læreplaner som skal sikre kvalitet i daginstitutioner. Denne studerende oplever ikke at det som dokumenteres svarer til det som hun forbinder med pædagogisk kvalitet. Hun vurderer at samspillet er vigtigt for at børn kan lære senere hen.

Dahler-Larsen og Krogstrup (2001) skriver at det der er lettest at måle, kun viser et partielt billede af indholdet i den offentlige organisations arbejde, hvilket kan fjerne opmærksomheden fra andre dele, som måske er vigtigere. Her er det omsorgsarbejdet og relationsarbejdet, som denne studerende vurderer glemmes når dokumentation hovedsageligt rettes mod planlagte pædagogiske aktiviteter. Illeris (2009) argumenterer også for at bløde kvalifikationer må værdsættes som fagligt indhold i læringsarbejde med børn:

”Hvis uddannelserne på en målrettet måde skal være med til at udvikle selvstændighed, ansvarlighed, kreativitet, fleksibilitet og alle andre ”bløde kvalifikationer” må vi tage det alvorligt, at det kræver uddannelser, hvor sådanne egenskaber praktiseres og

værdsættes og også relateres til det faglige indhold, man arbejder med.” (Illeris, 2006, s. 247)

I svarark udtrykkes lignende ønsker om også at rette fokus på processer og medlæring:

”Jeg vil overfor forældrene gerne fokusere mere på processen og børnenes medlæring frem for produktet.” (svarark, deltager gr. 6)

Derfor vurderer jeg at det for en kommende studerende med en sådan opfattelse kan give mening at formulere mål for relationsarbejde, for på denne måde at rette evalueringens fokus mod metoder for dette frem for kun mod aktiviteter. Dette vurderer jeg kan understøttes af viden om hvordan der kan opstilles mere åbne mål orienteret mod læreprocesser, f.eks. rettet mod relationers eller kommunikations betydning for børns læring, i stedet for mod læringsresultater hos børn som følge af konkrete aktiviteter. Børns perspektiver kan så inddrages for at undersøge om metoderne og aktiviteterne (processerne) som det pædagogiske personale har mål for, medfører medlæring med andre konsekvenser end forudset. Det kan undersøges om processerne forløber som målsat, eller om de rette personer har deltaget, som Krogstrup (2016) pointerer det ofte gøres i processuelle evalueringer.

#### 6.3.4 SMTTE som fælles evalueringssprog

En model, kaldet SMTTE er kendt blandt samtlige studerende som indgik i min undersøgelse til brug ved planlægning og evaluering. Samtlige 20 studerende rakte hånden op, da jeg under forberedelsesfasen til fremtidsværksted 1 spurgte hvem der havde kendskab til SMTTE brugt i pædagogisk praksis. SMTTE er en didaktisk model, hvor kategorierne sammenhæng, mål, tiltag, tegn og evaluering danner udgangspunkt for planlægning og evaluering af aktiviteter. (Andersen, 2016). Ifølge Bendixen (2005) kan et brug af adfærdstegn kompleksitetsreducere læringsarbejdet, da ikke alt læring (f.eks. følelser og holdninger) lader sig afspejle i sådanne adfærdstegn, hvorfor mål reduceres til det som der kan ses tegn på via adfærd. Risikoen kan også være at der formuleres komplekse mål for f.eks. følelser og holdninger og tegn på adfærd, som ikke rigtig svarer til målet.

Studerende i min undersøgelse oplever at modellens begrænsning er at den ikke evaluerer processen/indsatsen, men barnets læring. Den opleves dog mere dybdegående som dokumentation for evaluering end foto:

”Altså der er et punkt til evaluering, men den medfører ikke sådan en dybere snak om ens indsats og udfordringer. Jeg syns i hvert fald den mangler at indfange noget dybere. Men stadigvæk er den mere dybdegående end billeder. (Interview 2, informant 2, minut 07.07)

I interview 1 siger en studerende at hun ser fordelene ved SMTTE i at give et fælles udgangspunkt for samtalen om en indsats:

”så kan vi tale ud fra det samme udgangspunkt hver gang. Det tænker jeg er en god måde at tale sammen på.” (interview 2, informant 2, minut, 06.45)

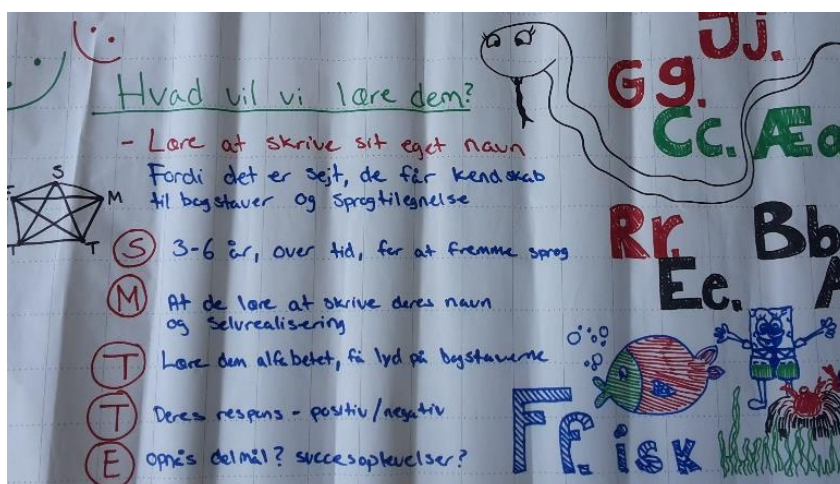
En anden studerende fremhæver modellens tværfaglige egenskaber:

”Vi arbejder også med SMTTE og det har de også brugt lidt til det tværfaglige samarbejde med en social pædagog, som skulle hjælpe et barn, som også havde nogle udfordringer. Så de har lavet en handleplan for hvad der skal gøres for at understøtte det, med SMTTE modellen” (interview 2, informant 3, minut 06.12)

Hertil tilføjer den anden studerende:

”Det bliver også mere håndgribeligt hvad det er der skal arbejdes med.” (interview 2, informant 3, minut 07.00)

Jeg gjorde mig en lignende observation ved gruppearbejdet under fremtidsværksted 2, da en gruppe havde svært ved at komme i gang foreslog en i gruppen at bruge SMTTE. Dette medførte at de studerende kom nemmere i gang, men medførte også et fokus på et meget snævert og let håndgribeligt læringsresultat ( Billede herunder).



Det er på denne baggrund min vurdering at udvikling af personlighed eller kompetencer forstået som transfer læring, kan overses i en sådan brug af modellen. At evaluere transfer drejer sig ifølge Stegeager (2013) om at fokusere på forandringer over tid f.eks. forandring i adfærd eller forandring i tænkning over tid. Jeg vurderer det derfor som en væsentlig udfordring ved evaluering på baggrund af tegn på udvikling/transfer sandsynligvis først udtrykkes over tid. Bendixen (2005) skriver om lærings kontekstafhængighed, at en lærende kan udtrykke noget lært som forventet, f.eks. lytte med respekt, i en sammenhæng men ikke i en anden. Netop dette pointerer Doverberg og Samuelsson (2003) også som karakteristisk når børns tanker skal forstås, idet børn grundet deres få leveår kun har oparbejdet begrænsede erfaringer/tankemønstre. Med Illeris (2009)'s forståelser vil erfaringer som medfører kumulation (gentagelse) eller assimilation (tilføjelse) ikke nødvendigvis være en integreret del af personlighed som vises som tegn eller bringes i spil på tværs af sammenhænge. Selvom et indtryk ikke medfører akkomodative (fleksible) eller transformativ (overførbare) udtryk for en integreret del af personlighed, kan det være en læring, som på sigt via mange kumulationer kan blive akkomodativ eller transformativ.

Tangaard (2011) argumentere for at det nye og relationsarbejde dårligt lader sig evaluere med fastlåste kriterier. Det er min vurdering at arbejdet med at opstille tegn på læring til brug for evaluering, kan betyde at opmærksomheden ved evaluering alene rettes mod det forventede resultat af en intervention, metode eller aktivitet tegn på læring på kort sigt. Sådan vil det Illeris (2009) kalder den ikke intenderede læring eller medlæring potentielt blive overset som betydningsfuld. Jeg vurderer at læringsarbejdet med sådan en metode kan have tendens til primært at rette opmærksomhed mod undervisning, frem for understøttelse af læreprocesser.

SMTTE virker trods min kritik som et meningsfuldt redskab for de studerende når kompleksiteten i læring, evaluering og målsætning skal håndteres og koordineres tværfagligt og internt. Det tyder på at værktøjer, som giver mulighed for fællessprog når evaluering skal tilrettelægges kan have værdi i praksis, når læring og evaluering skal tilrettelægges. Dette vurderer jeg understreger min pointe fra analysen i kapitel 4 om at en udvidelse af kommende pædagogers kendskab til evalueringssprog, f.eks. med modellen for informeret evaluering, potentielt kan understøtte en systematik for at træffe hensigtsmæssige valg vedrørende egne design af evaluering som sikres lokal legitimitet, kan være understøttende for dokumentations- og evalueringspraksis.

## Kapitel 7: Empirisk analyse - faktorer i undervisningen

I dette kapitel belyser jeg studerendes oplevede muligheder og begrænsninger med udgangspunkt i meningskondensering af empirisk materiale indenfor faktorer i undervisningen, med nøgleordene viden og indhold.

### 7.1 Viden og indhold

Jeg har allerede løbende i analysen udledt viden og indhold, som kunne give mening på baggrund af kommende studerendes oplevelser. Her vil jeg præsentere indhold i undervisning som studerende peger på som meningsfuldt.

#### 7.1.1 lærings og udviklingsteori

Jeg pegede i kapitel 4 på at viden om børns læring kunne betragtes som understøttende for at afgrænse evaluanden i de lokale læreplaner. En studerende peger i interview også selv på at viden om børns udvikling har givet mening for hende:

”Vi havde meget omkring barnets udvikling lige inden vi kom i praktik og i og med jeg er i en vuggestue, synes jeg bare det har givet rigtig god mening” (interview 2, informant 2, minut 15.50)

Ved fremtidsværksted 1 udtales det i kritikfasen, at der er mange subjektive syn og fortolkningsmuligheder, når børn skal forstås:

”Forskellige syn/fortolkninger for pædagogen. Tolkning af børneperspektiver bliver baseret på selvreference – udfordring at tolke børns perspektiver på baggrund af viden” (bilag K2)

Bred viden om børns udvikling kan altså betragtes som en oplevet forudsætning for at kunne analysere børns perspektiver og inddrage dem i evaluering på baggrund af viden.

#### 7.1.2 At forstå børn med begrænset sprog

Flere studerende udtrykker udfordringer ved at forstå og fastholde viden om før-sproglige børns perspektiver. Ved kritikfasen ved fremtidsværksted 1 udtrykkes f.eks.:

”Sproglige udfordringer f.eks. hos vuggestuebørn gør det svært at fange deres perspektiv.” (bilag K1)

Gruppe 5 påpeger at store øre, men også et indlevende hjerte er nødvendigt for at forstå børn, også fordi ikke alle børn kan udtrykke sig med sproget (Bilag F5) En deltager fra gruppen uddyber i interview:

”vi snakkede om at dokumentation meget bliver baseret på vores tanker, fordi at de hverken kan tegne og fortælle, så altså det bliver vores vurdering, hvordan vi opfatter deres udtryk.” (Interview 2, informant 2, minut 00.54)

Hun siger endvidere om de helt små børn:

”Jamen jeg tænker jo at de er jo slet ikke udviklingsmæssigt der, hvor de selv reflekterer over deres læring. Så der vil dokumentationen – komme børnene til gavn – men være på det arbejde vi voksne laver, der skal dokumenteres, altså hvordan vi gør det. Og igen, ja, det kan kun blive mine tanker omkring hvad jeg tænker de har lært.” (interview 2, informant 2, minut 01.44)

Juhl (2014) som i sin PHD er optaget af begrænsningerne i at skabe viden om det gode børneliv via børns perspektiver skriver på lignende vis:

”For både forskning der inddrager børn og praksis feltet, der arbejder med børn, er det en fælles udfordring, hvordan vi kan skabe viden om det gode børneliv. Når børnene er så små, at det ikke er muligt at anvende en metode som interview, hvad så? Hvordan kan vi gennem observationer få viden om børn og den måde, de opfatter verden på?” (Juhl, 2014, s. 33)

Et heraf afledt spørgsmål, som jeg vurderer undervisningsindhold med fordel kan søge at klæde kommende pædagoger på til at svare på, kan være hvordan pædagoger kan fastholde den viden som flere kommende studerende i min undersøgelse påpeger de allerede generere i samspil, f.eks. samlings, aktiviteter, samtaler og samspil, på måder som ikke medfører unødvendig gå-fra-tid?

Jeg vil pege på at viden om deltagende observationer herunder metoder til at dokumentere disse på, f.eks. beskrevet af Hasse (2011) kan understøtte kommende pædagogers kompetencer i forhold til at fastholde viden om børns perspektiver, på måder som giver mening i eksisterende praksis og kan gøres mens pædagogen indgår i relation med børnene.

### 7.1.3 Børneinterview og samtaler med børn

Ved fremtidsværksted 2 spurgte jeg i svarark hvad studerende gerne vil vide mere om, for at føle sig i stand til at inddrage børns perspektiver. Her svarer flere studerende at de ønsker viden om børneinterview eller samtaler med/spørgsmål til børn. Ved fremtidsværksted 1 udtales i kritikfasen:

”Det er svært at stille de rigtige spørgsmål til børn” (bilag K1)

Børneinterview opleves som en mulighed, men studerende ved fremtidsværksted 1 ser en udfordring i at få børn til at udtale sig uden samtidig at påvirke dem (bilag K1). Doverberg og Samuelsson (2003) påpeger netop at børn er let påvirkelige og vil gøre sig umage for at svare hvad den voksne vil vide, hvilket de vurderer som den største forskel på at interviewe børn og voksne. De påpeger endvidere at måden børns svar følges op på i en samtale situation, er afgørende for om der opnås forståelse for børns tanker. Derfor betragter jeg viden om spørgeteknik til børn, f.eks. præsenteret af Doverberg og Samuelsson (2003) som relevant undervisningsindhold som understøttelse for arbejdet med at forstå og inddrage børns perspektiver i dokumentation og evaluering.

### 7.1.4 At rammesætte samlings/aktiviteter og fastholde/undersøge viden herom

En studerende i interview 2 peger på at den viden hun har om at tilrettelægge aktiviteter, har haft positiv effekt på hendes mulighed for at arbejde med børns læring:



”Ja og så synes jeg også vi havde noget i starten omkring sammensætning af aktiviteter. Altså bare i det hele taget det med hvordan man bygger en aktivitet op. Hvordan man motiverer dem og hvordan det også er vigtigt at få den afsluttet.” (interview 2, informant 2, minut 15.04”

Viden om og øvelse i at rammesætte aktiviteter, så der skabes plads til at forskellige børns perspektiver på skift kan udtrykkes, ser jeg som et indhold i undervisning som potentielt kan medføre understøttende kompetencer for at inddrage børns perspektiver via former som giver mening for flere af de kommende pædagoger, som har deltaget i min undersøgelse. Haugaard (2015) skriver at det at videofilme samlinger og analyserer egen rolle og børns udtryk i en samlingssituation bidrager til at udvikle gode samlinger. Derfor betragter jeg også øvelse i at analyserer/tolke videofilmede aktiviteter eller samlinger f.eks. via Marte-Meo-Metoden præsenteret af Sørensen (2003), som understøttende kompetencer for at forstå og fastholde børns perspektiver til brug for evaluering.

## Kapitel 8: Diskussion og konklusion

Studerende i denne undersøgelse oplever at relations arbejdet mister sit fokus, fordi dokumentation ofte bliver rettet mod tilrettelagte aktiviteter, som nemmere lader sig dokumentere og beskrive i læreplansmålformuleringer. Nogle finder det utopisk at skabe rammer for at fordybe sig med få børn, uden at have en plan for en aktivitet. Det kunne synes som om skolens undervisningstraditioner har taget sit indtog i nogle daginstitutioners måder at arbejde med børns læring, som tilrettelagte aktiviteter med undervisning som hensigt. En tendens som Illeris (2013) kritiserer idet læringsarbejdet ifølge ham, ikke alene kan betragtes som undervisningen og de intenderede effekter, læring afhænger også af understøttelse af læreprocesser hos individer og de ikke intenderede effekter. Berit Bae, den norske børnepsykolog, som har været meget brugt på det pædagogiske felt som fortaler for den anerkendende relations betydning for børns selvoplevelse og læring skriver:

”Men planer og planlægning kan aldrig blive andet end hjælpemidler. I denne optagethed af didaktik og planlægning er det værd at minde om, at al læring i praksis handler om relationer. Hvad der kendetegner samspillet i den praktiske hverdag i børnehaver og skole er afgørende for hvad børn lærer i praksis – både om sig selv, om kundskabsområder og andre mennesker.” (Bae, 1995)

Hun tillægger relationerne og karakteren af dem den primære betydning for læring i praksis hos børn. Erik Sigsgaard skriver om børnehavens særlige kvalitet i arbejde med læring i forordet til Doverberg og Samuelsson’s bog:

”Når børnehaven er bedst, er den den yperste skole, der findes. Og det helt uden at efterligne skolen, som den sædvanligvis kendes. Betragtes børnehaven som en slags førskole, der skal forberede børnene til den egentlige skole, vil den nemt komme til at efterligne skolens traditionelle praksis. For mange sprogposer, for lidt kanindisektion” (Doverberg og Samuelsson, 2003, s. 12)

Jeg har selv som pædagog oplevet at det særlige ved arbejdet med børns læring i daginstitutioner er at læringen naturligt kan medfølge de udfordringer, praktiske problemer og oplevelser, som opstår i børnehavens hverdagsliv. Pædagoger kan understøtte børns læreprocesser vedrørende sociale kompetencer, når konflikterne om hvem der har retten til dukkekrogen opstår. Pædagogerne kan lære børnene om myre, regnorme og kompost eller lignende naturfænomener, når sten flyttes og vi opdager at her har myrerne bygget gange. Børn lærer årstiderne at kende, når de får daglige erfaringer med vind og

vejr på legepladsen og pædagogen samtidig snakker med børnene i garderoben om hvilket tøj, som passer til vejret. Pædagoger kan lære børn om forholdsord og sprog, når regnormen skal puttes *op* i kassen eller ligges ved siden af stenene. Wahlgreen (2010) fremhæver netop at læringens indhold nemmere bliver til overførbare læringsresultater, når de affødes af et behov for at lære noget nyt. Hvis barnet skal kunne ligge en regnorm ved siden af stenen har det behov for at forstå begrebet 'ved siden' af. Illeris (2013) fremhæver også at læringens indhold skal have relation til praktiske problemer, for at understøtte kompetence hos individer.

Jeg var forudindtaget denne undersøgelse personligt fortaler for at pædagoger må prioritere tid til at arbejde systematisk med læreplansmål og evaluering, da dette kan bruges som tingsliggørelse til forhandling og koordinering af faglige opfattelser og kvalitet. Men jeg kan forstå at studerende oplever at tiden med dette arbejde, samt en generel oplevelse af at mangle tid og hænder, medfører at de i praksis oplever at gå på kompromis med deres faglige syn på omsorg, fordybelse og relationer til fordel for læreplansarbejdet. Da omsorg og relationsarbejdet opleves svært at dokumentere, oplever studerende at evaluering af læreplaner og kvalitetssikring nemt kommer til at rette fokus mod skemalagte læringsforløb, undervisning om former og aktiviteter i naturen. Denne oplevelse vurderer jeg må tages alvorligt og pædagoger må lære at arbejde systematisk med læreplaner, dokumentation og evaluering, på kompetente måder hvor de som Illeris (2013) skriver, kan have sig selv med.

Med udgangspunkt i nogle af disse studerendes oplevelser, giver det mening i pædagogisk praksis, at flytte tid og fokus fra systematisk planlægning og dokumentation af aktiviteter, til systematisk dokumentation og evaluering af relationelle processer vedrørende børns nysgerrigheder og læring. Tangaard (2011) fremhæver at mål for relationer mellem mennesker er meget vanskelige at opstille, men jeg vurderer at målstyring og dagtilbudslovgivningen er et vilkår som pædagoger skal kunne arbejde ud fra.

Jeg finder det derfor hensigtsmæssigt at kommende pædagoger udvikler evaluerings- og læringsfaglige kompetencer til at vælge og formulere mål og tilgange til et systematisk læreplans-, dokumentations- og evalueringsarbejde, som retter fokus på det arbejde med børns læring i praksis, som giver mening lokalt. For flere kommende studerende i min undersøgelse, er det meningsfuldt at dokumentere omsorgs- og relationsarbejde, for at understøtte børns nysgerrigheder og prioritere gå-til-tid og fordybelse i børns tankeverden.

Jeg vil i følgende konklusion pege på holdning, viden og færdigheder, som jeg på baggrund af min analyse af informeret evaluering i relation til læreplaner og min undersøgelse af kommende pædagogers oplevelser af muligheder og begrænsninger, vurderer kan indgå som delelementer i sådanne kompetencer. Holdning, viden og færdighed medfører ifølge Illeris (2012) ikke nødvendigvis kompetence, men kan indgå som delelementer i kompetencer. Derfor kan de holdninger, viden og færdigheder jeg her peger på, ikke betragtes som kompetence som sådan, men potentielt kan de faktorer jeg vil pege på, medføre et arbejde med dokumentation på en måde, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering af læreplaner. Dette på måder som jeg vurderer kan give mening for de kommende pædagoger som har deltaget i min undersøgelse.

## 8.1 Holdning

Jeg vil overordnet pege på, at det må betragtes som en forudsætning for at løse problemet med den primært formidlende dokumentation i praksis, at kommende pædagoger udvikler en holdning om at dokumentation ikke skal bevise men undersøge og evaluere. Kommende pædagoger oplever det vil give mening også at rette dokumentationssøgelyset mod det uforudsete, så børns nysgerrighed og interesser bliver udgangspunktet for hvad der dokumenteres til brug for evaluering af børns læring og så relations og

omsorgsarbejdet prioriteres, synliggøres og undersøges som en del af kvalitetssikring i daginstitutioner. En sådan holdning vurderer jeg kan opbygges via et solidt kendskab til læreplanslovgivningen og den intension om undersøgelse og evaluering som ligger til grund for kravet om dokumentation, samt den fleksible mulighed for designet af mål og konstruktion af lokalt legitimerede evalueringer.

Studerende oplever at en holdningsændring som ændrer det at dokumentere og evaluere fra at omhandle gå-fra-tid til at omhandle gå-til-tid, kan understøtte en dokumentationspraksis, hvor forståelse for børns perspektiver fastholdes og inddrages i evaluering, på en meningsfuld måde. Det vil ifølge kommende pædagoger f.eks. sige sammen med mindre grupper af børn at vurdere dagen eller et konkret fokusområde, eller fordybe sig i børns nysgerrigheder. Det vurderer jeg på baggrund af Doverberg og Samuelssons syn på arbejdet med børns læring, kræver en forståelse af at det er vigtigt at rette opmærksomheden mod det at forstå børns tanker i arbejdet med børns læring.

## 8.2 Færdighed

Jeg vil pege på at det kan være understøttende for at kvalificerer dokumentations og evalueringspraksis i daginstitutioner, at kommende pædagoger udvikler skriftlige og æstetiske formidlingsmæssige færdigheder. Dette peger jeg på fordi kulturel mediering eller didaktiske kompetencer ifølge Bendixen kan betragtes som forudsætninger for konstruktivistiske evalueringer. Åbenheden i lovgivningen og det frie rum til selv at definere sit faglige fokus for en evaluering lægger op til lokale konstruktioner af evalueringspraksis. Med sådanne færdigheder kan pædagoger forhandle mening og koordinerer kvalitetsopfattelser via tingsliggørelse mellem omverdenens syn på kvalitet og internt forskellige subjektive syn på kvalitet. Pædagoger kan potentielt vælge at designe evalueringer som lægger op til forståelse for og fastholdelse af børns perspektiver – hvis dette kan legitimeres under hensyn til lokal værdisætning, holdning og mening. Jeg vurderer at pædagogers skriftlige formidling, herunder også evnen til at fastholde/præsenterer essenser fra forhandlingsprocesser f.eks. i gruppearbejde kort og præcist på skrift, kan understøtte udviklingen af sådanne kompetencer.

Færdigheder i forhold til brugen af tablets og egnede app's til at fastholde børns perspektiver (f.eks. BookCreator og PicCollage), samt øvelse i fleksibelt brug af filer via kommunale intrasystemer, vurderer jeg ligeledes kan give mening for kommende pædagoger, i relation til oplevede udfordringer og muligheder med dokumentation i praksis. Sådanne færdigheder vurderer jeg vil kunne understøtte studerendes drømme for fremtidig dokumentation, som netop indebærer muligheder for kreative og medskabende aktiviteter via tablets til brug for forståelse og fastholdelse af børns perspektiver, samt ideer om at inddrage børn i selv at vælge hvilke foto de vil kommunikere til forældre på intranettet.

## 8.3 Viden

Min undersøgelse tyder på at pædagoger kun har et begrænset kendskab til evaluering. Evaluering tager ofte sit udgangspunkt i SMTTE, som bruges til at give et fællessprog, når det komplekse arbejde med børns læring og målstyring skal gribes an. Dette argumenterer jeg for kan betyde kompleksitetsreducering i arbejdet med at evaluere arbejdet med børns læring, hvorfor jeg peger jeg på at kommende pædagoger først og fremmest må have viden som gør dem i stand til at tage informerede beslutninger vedrørende valg af mål og evalueringsmetoder. Til beslutninger herom, vil jeg pege på at Krogstrups model for informeret evaluering, kan give et fælles evaluingsfagligt sprog, som udgangspunkt for at håndtere den kompleksitet der kan opleves vedrørende beslutninger om læringsmål og evaluering.

På baggrund af min analyse med Krogstrup (2016)'s model, vurderer jeg at kommende pædagoger potentielt kan kvalificere evalueringer i daginstitutioner i retning af at inddrage børns perspektiver ved at have viden om:

- At afgrænse *evaluanden*, dvs. rette et fokus for undersøgelse og evaluering via mål, som beskrives i læreplaner, som kan rette fokus i lærings og evalueringsarbejdet mod noget som har lokalfaglig legitimitet. Jeg vil pege på at det kræver generel viden om børns læring i en bred forståelse som også omhandler udvikling af personlighed og kompetencer på langt sigt og om at opstille mål som retter fokus mod det Illeris kalder de mere bløde kvalifikationer, når der arbejdes med børns læring. vurderer jeg kan give mening hvis evalueringers fokus skal kvalificeres i retning af en værdi om omsorg og relationer og ikke skal reduceres til at fokuserer på den læring som let der let kan opstilles mål for og som let kan dokumenteres.
- At generere *viden*, dvs. videnskabsteoretisk forståelse herunder formative og summative tilgange til evaluering, kvantitativ- og kvalitative undersøgelser og data som genereres som viden om børns perspektiver. Særligt kvalitative metoder som interview eller samtaler med børn, iagttagelser og beskrivelser, opleves af studerende som understøttende for forståelse af børns perspektiver. Jeg vurderer at bredt kendskab til dokumentationsmetoder kan være understøttende viden, for at kunne identificere den bedst egnede metode til dokumentation eller evaluering af den valgte evaluand. Det kan være fotodokumentation, udstillinger, deltagende observationer, lydoptagelser, plancher, e-bøger eller mosaiktilgangen. Viden om tolkning af data og etik ved håndtering af data f.eks. på inter- og intranet, vurderer jeg særligt som et væsentligt element i understøttende kompetencer til fastholdelse af børns perspektiver. Nogle kommende pædagoger oplever en udfordring med at fastholde viden som genereres i samspillet med børn. Særligt fastholdelse af førsproglige børns perspektiver opleves i praksis vanskeligt. kendskab til eller udvikling af metoder som medfører minimal gå-fra-børn-tid, vurderer jeg kan give mening i relation til oplevelser af udfordringer i anvendelseskonteksten.
- At eksplicite *værdier*, kriterier eller spørgsmål til brug for analyse af dokumentationsmateriale med sammenhæng til evaluanden og til dokumentationsmaterialet som produceres. Det kan både være spørgsmål eller tegn rettet mod processer, præstationer, oplevelser eller børns læring, alt afhængig af hvad evaluanden defineres som.
- At *anvende* dokumentationsmaterialer så evalueringer kan tjene både et behov for intern læring, ekstern kontrol og information, samt viden om overvejelser over til hvem informationen skal henvende sig og hvordan opmærksomheden kan henledes på det væsentlige. Viden om portfolio evaluering vurderer jeg kan være et eksempel på en måde som kan bidrage til den ønskede anvendelse af formativt producerede dokumentationsmaterialer og evaluering af læringsarbejdet, som kan inddrages i summative evalueringer af læreplansarbejdet.

## Kapitel 9 - Perspektiver

Med det store fokus på dokumentation og synliggørelse af børns liv i daginstitutioner, f.eks. med foto, film og udstillinger delt til forældre og andre i daginstitutionens omverden via inter- og intranet, vil jeg pege på at der mangler viden om denne praksis konsekvenser. Jeg vil derfor anbefale at det undersøges om en sådan formidlende praksis om børns fortællinger og hverdagsoplevelser kan have negative konsekvenser. Forstyrrer eller gavner fotografering f.eks. aktiviteter og samspil? Bidrager foto og udstillinger af produkter positivt til børns egne fortællinger og selvoplevelser på længere sigt, eller oplever børn sig udstillet og hæmmet pga. fastholdelsesdimensionen?

Med Dahler-Larsen (2008)'s forståelse for kvalitet som en subjektiv oplevelse, som nødvendiggør kvalitetskoordinering, vil jeg endvidere pege på at en aktuel diskussion i daginstitutionens omverden kan være: hvem skal betragtes som primære brugere, hvem skal opleve at daginstitutionernes ydelser har kvalitet? Er det forvaltningen der skal være tilfredse med kvaliteten af læringsarbejdet, er det forældre som

forvaltningen laver tilfredshedsundersøgelser blandt, som skal opleve daginstitutionens ydelse som kvalitetsfyldt, eller er det børnene, som dagligt er i daginstitution? Hvad forstår børn eller forældre som kvalitet i hverdagslivet i institutionen? Er det pædagogen med didaktiske og sproglige færdigheder som af de primære brugere betragtes kompetent, eller er det pædagogen som opleves empatisk og omsorgsfuld i relation med forældre eller børn som betragtes kompetent? Kortere sagt: hvem kan/skal afgøre kompetence og kvalitet i det pædagogiske arbejde i daginstitutioner?

## Referencer

Adamsen, Lise My Engrob (2016) IPad i dagtilbud – kompetenceudvikling for pædagoger, 9. semester projekt, AAU projekt database

Bae, Berit, (1995), Det bedste fra børnehage og skole – en ny småskolepædagogikk, Oslo Tano forlag, oversat til dansk af Peter Mikkelsen

Beck (2014), klassisk og moderne lærings teori, Hans Reitzels forlag.

Bendixen, Carsten (2005), Evaluering og læring, Kroghs forlag

Brinkmann, Svend og Tangaard, Lene, (2015), Kvalitative metoder. Hans Reitzel

Bruner, Jerome (1998), Uddannelseskulturen, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 5. oplag

Dahler-Larsen, Peter (2008), Kvalitetens beskaffenhed, syddansk universitetsforlag

Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Kathrine, (2001), Tendenser i evaluering, Odense universitetsforlag

Daniela Cecchin, (2000), Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner – om at kunne sætte og efterlade spor, BUPL

Doverberg og Samuelsson (2003), "At forstå børns tanker", - børneinterview som pædagogisk redskab. Hans Reitzels forlag

Etienne Wenger, (2004). Praxis fællesskaber. Læring, mening og identitet. Hans Reitzels Forlag

EVA, Danmarks evaluerings institut (2012), Læreplaner i praksis - Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner

EVA, Danmarks evaluerings institut (2007), Dokumentation i dagtilbud

EVA, Danmarks evaluerings institut (2007), Meningsfuld dokumentation tæt på pædagogisk praksis,

EVA, Danmarks evaluerings institut (2014), Konkrete erfaringer med at arbejde med børneperspektiver: [www.eva.dk/projekter/2014/paedagogisk-arbejde-med-borneperspektiver/konkrete-resulater-og-erfaringer-med-at-arbejde-med-borneperspektiver](http://www.eva.dk/projekter/2014/paedagogisk-arbejde-med-borneperspektiver/konkrete-resulater-og-erfaringer-med-at-arbejde-med-borneperspektiver)

Friche og Rasmussen (2011), uddannelsesevalueringer i et samfundsperspektiv. I: Andreasen, Friche og Rasmussen, Målt og Vejet, uddannelses forskning om evaluering.

Friche, Keller og Rasmussen (2011), Fra evaluering til organisatorisk læring, I: Andreasen, Friche og Rasmussen, Målt og Vejet, uddannelses forskning om evaluering.

Friche (2010) Erhvervsskolels evalueringspraksis, intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne, Ph.d, det samfundsvidenskabelige fakultet, institut for uddannelse, læring og filosofi, Aalborg Universitet.

Hastrup, Kirsten (2015), Feltarbejde. I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. Kvalitative metoder. Hans Reitzel

Haase, Chatrine (2011), Kulturanalyse i organisationer, begreber, metoder og forbløffende læreprocesser, samfundslitteratur

Haugaard (2015) Samlet i det lille parlament, Forskning børn og unge nr. 26, Demokrati i børnehøjde

Hedegaard, Mariane (2013), Beskrivelse af småbørn, Aarhus universitetsforlag

Illeris, Knud (2012), Kompetence, - hvad, hvorfor og hvordan, Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2009), Læring, samfundslitteratur, udgave

Juhl, Pernille (2014), På sporet af det gode børneliv – samfundet bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet. Ph.d – programmet hverdagslivets social psykologi, institut for psykologi og uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Jungk og Müllert (1998), Håndbog i fremtidsværksteder, forlaget politisk revy

Krogstrup, Hanne (2016) Evaluerings modeller. Hans Reitzels forlag 3. udgave, 1. oplag

KORA (2017)(af forfatterne: Niels Ejersbo, Nanna Høygaard Lindeberg og Lene Holm Pedersen), Dokumentationskrav på dagtilbudsområdet, Det nationale institut for kommuners og regioners forskning og analyse.

Laursen, Erik (2012), Aktionsforskningens produktion af viden, I: Gitte Duus, Mia Husted, Karin kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.), Aktionsforskning en grundbog, Samfundslitteratur

Lind, Uni (2006), Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner, - et spørgsmål om magt, etik og pædagogik. Kroghs forlag

Tangaard, Lene (2011), Innovativ evaluering i uddannelse, I: Andreasen, Friche og Rasmussen, Målt og Vejet, uddannelses forskning om evaluering.

Olsen, Henning (2006), Guide til gode spørgeskemaer, Socialforskningsinstituttet (SFI)

Raudaskosi, Pirkko (2015), Observationsmetoder (herunder videoobservation). I Brinkmann, S., & Tanggaard, L. Kvalitative metoder. Hans Reitzel

Stegeager, Nikolaj (2013), Summativ evaluering af planlagte læringsinterventioner, I: Stegeager og Laursen (red.), Organisationer i bevægelse, læring, udvikling, intervention.

Thisted, Jens (2010), Forskningsmetode i praksis, projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik. Munksgaard

Wahlgreen, Bjarne (2010), Foredrag: Transfer mellem uddannelse og arbejde. Danskernes Akademi.  
[www.youtube.com/watch?v=BmTPFATe\\_Vo](http://www.youtube.com/watch?v=BmTPFATe_Vo)

Wahlgreen, Bjarne (2002), Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet. Samfundslitteratur

## Dokumentation i dagtilbud

- erfaringer og anbefalinger vedrørende overvejelser af evaluering, dokumentation og læreplansarbejde, samt inddragelse af børneperspektiver.

**Lise My Engrob Adamsen**

Pædagog og stud. Cand. Mag. i Lærings og Forandringsprocesser  
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi  
Aalborg Universitet

### Abstract

I en kvalitativ undersøgelse har jeg søgt svar på ”hvilke muligheder og begrænsninger kommende pædagoger oplever, i forhold til at forstå/inddrage børneperspektiver i dokumentation og evaluering i daginstitutioner”. Dette for at pege på kompetencer til dokumentation og evaluering som kan opleves meningsfulde. Empirisk data er genereret via fremtidsværksted med 20 pædagogstuderende på VIA-Viborg. Artiklen præsenterer ikke resultater, som kan generaliseres, men med udgangspunkt i Krogstrup (2016)’s model for informeret evaluering og studerendes oplevelser, gives der forslag til hvilken viden og overvejelser, som kan give mening med relation til daginstitutioners praksis, hvis dokumentation og evaluering af læreplaner skal kvalificeres i retning af inddragelse af børneperspektiver.

## Dokumentation – mere end foto og formidling af aktiviteter

Studerende i min undersøgelse ser muligheder ved brug af fotodokumentation, som nemt kan skabe trykthed og synlighed for forældre, og understøtte børns fortællinger, hvilket også ifølge Bruner (1998) udvikler børns selvoplevelse. En studerende udtaler om begrænsningerne ved foto:

”Man tager og deler oftest billeder af gode ting, altså det bliver meget glansbilleder af dagen man ser.” (citater interview)

En anden studerende oplever at der formidles små korte beskrivelser om dagen f.eks.:

”i dag har vi været på legepladsen og vi har lavet et sandslot.” (citater interview)

Foto og beskrivelse som deles med forældre er ifølge EVA (2007) ofte brugt i daginstitutioner som dokumentation som beskriver/formidler frem for at reflektere/udvikle.

Kravet om dokumentation drejer sig dog ikke kun om at formidle hverdagens positive stunder og aktiviteter, men om at evaluere læreplaner. Det fremgår af bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), at det i læreplanen skal beskrives hvordan den evalueres og at lederen er ansvarlig for at dokumentere, om de valgte metoder og aktiviteter fører til opfyldelse af de opstillede mål. Her fremgår det endvidere at læreplanen skal beskrive hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, vurderet i et børneperspektiv bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Loven stiller altså ikke krav om at aktiviteter skal formidles. Loven stiller alene krav til, at pædagoger skal dokumentere evaluering af læreplaner og at børns perspektiver integreres i vurderingen af det pædagogiske arbejde med læring.

Min undersøgelse indikerer at målopfyldelses evaluering i daginstitutioner ofte udføres ved at benytte SMTTE-modellen, hvor tegn på læring opstilles (Andersen, 2016). Ifølge Bendixen (2005) lader ikke alt læring (f.eks. følelser og holdninger) sig afspejle i sådanne adfærdstegn

og medfører en tendens til at rette fokus mod at vise den læring som er forventet. Nogle studerende i min undersøgelse peger dog på at modellens fordel er at give et fællessprog som udgangspunkt for evaluering. Derfor er det min hensigt her at bidrage med et alternativt fællessprog for evaluering som måske kan bidrage til mere nuancerede overvejelser over mål, dokumentation og evaluering.

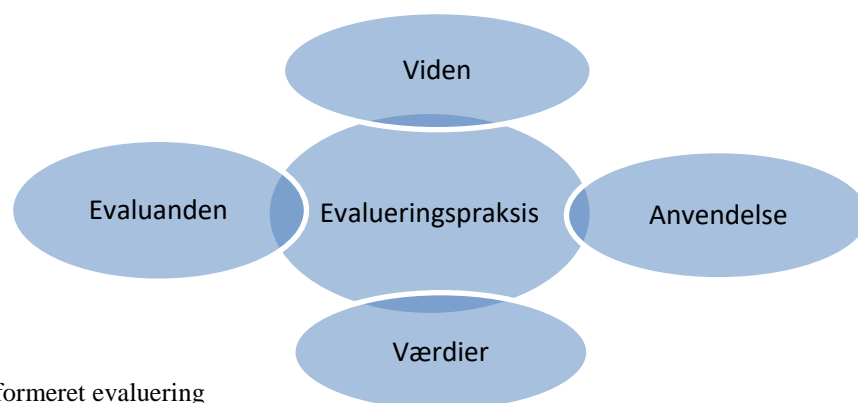
## Undersøgelsens metoder

Jeg har søgt forståelse for studerendes socialt konstruerede oplevelser med udgangspunkt i et fremtidsværksted, opbygget omkring 5 faser, som Jungk og Müllert (1998) beskriver: forberedelsesfasen, fantasifasen, virkeliggørelsesfasen og opsummeringsfasen.

Forberedelsen til et fremtidsværksted tager ifølge Laursen (2014) udgangspunkt i at skabe en forstyrrelse, kritisere det eksisterende eller tager udgangspunkt i nutidens styrker og potentialer. I et sådant værksted er viden derfor konstrueret mellem deltagere og underviser. Værkstedet er igangsat med udgangspunkt i et oplæg om både kritik ved eksisterende formidlende praksis for dokumentation (Eva, 2007), samt information om konstruktivistisk og brugerbaseret evaluering, børneinterview og digitale produktioner, hvilket har influeret den genererede viden. Studerende har præsenteret deres tanker på plancher, uddrag fra disse indgår som fotos i artiklen. Fremtidsværkstedet har medført individuelle besvarelser af svarark baseret på anbefalinger til spørgeskemaer af SFI, Olsen (2006) og 2 semistrukturerede interview baseret på metoder af Brinkmann og Tangaard (2015).

## Teoretisk baggrund

Dokumentation defineres her som fastholdelse i en blivende form og kan ifølge Cecchin (2000) blive genstand for fællesgørelse og analyse. Det er på baggrund af Wenger (2004) en teoretisk antagelse bag min undersøgelse at mening, legitimitet, eller kompetence afgøres i forhandling i fællesskaber via deltagelse og tingsliggørelse, som f.eks. kan være dokumentationsmateriale eller aftaler i læreplaner. Kompetence og børneperspektiver forstås som konstruerede læringsresultater, som med reference til Illeris (2009) forstås som personlige produkter skabt i samspil via subjektiv sammenkædning af nye impulser med allerede udviklet viden, forståelse, færdighed og følelser. Læringsresultater som kompetencer og udvikling af personlighed kan ifølge Illeris (2013) være svære at indfange. Evaluering forstås som en systematisk vurdering som tiltænkes at få betydning i praktiske handlingssituationer. (Dahler-Larsen og Krogstrup 2001). En kvalificeret evaluering er ifølge Krogstrup (2016) informeret, dvs. evalueringen konstrueres på baggrund af hensigtsmæssige evalueringfaglige overvejelser, kvalificeres ved at have metodisk sammenhæng (Krogstrup, 2016) og legitimeres ved at give mening lokalt (Tangaard, 2011). Modellen af Krogstrup (2016) fremgår af figur 1.



Figur 1. Informeret evaluering



## Evaluanden – mål med mening

Evaluanden er evalueringens fokus og denne er ifølge Krogstrup (2016) det første som skal afgrænses. I læreplaner gøres dette når mål vælges. Studerende i min undersøgelse udtrykker en udfordring ved dokumentation:

”I min verden er det nemt at dokumentere at jeg har lavet en naturaktivitet, været ude i naturen” ... ”men det er straks svære hvis jeg skal tage billede af hvordan jeg afleder et barns opmærksomhed eller følger et barns opmærksomhed.”... ”ud af en hel dag i en børnehave så er det jo meget lidt tid der går med det, som faktisk dokumenteres eller evalueres og jeg synes det kunne være interessant at gå ind og se på, hvordan kan vi dokumentere og arbejde med noget af alt det andet som vi bruger tid på f.eks. at skabe relationer til børnene og understøtte dem de har til hinanden.”

Ifølge Tangaard (2011) er det svært at sætte mål for relationer mellem mennesker, men hvis evalueringer skal legitimeres må de have lokalværdi. Jeg anbefaler at vælge mål/fokus som giver mening med faglige argumentationer om børns udvikling og ikke fordi de er nemmest at dokumentere. Vær opmærksom på at der findes forskellig typer mål for læring, f.eks. kognitive eller affektive (Bendixen, 2005)

## Viden – formative/kvalitative dokumentationsmetoder

Ifølge Krogstrup (2016) handler evaluering om at generere viden, baseret på videnskabsteoretisk afsæt og metodologi. Det skal overvejes hvilke metoder som er egnede til at generere viden om børns perspektiver. Der kan skelnes mellem formative og summative metoder. De formative finder ifølge Andreassen, Friche og Rasmussen (2011) sted i løbet af et forløb og har et læringsformål, mens de summative opsummerer resultater eller udbytte af et forløb og har ofte kontrolformål. Studerende i min undersøgelse ønsker at benytte formative metoder (Foto 1), som ifølge Stegeager (2013) har rod i den mere kvalitative forskningstradition.

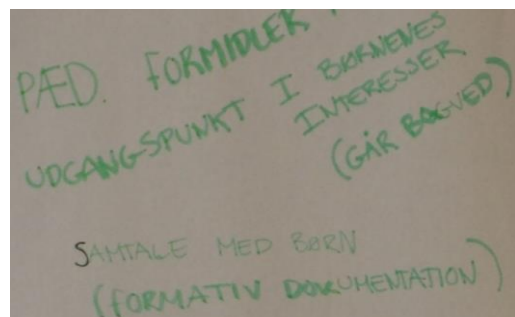


Foto 1. Formativ dokumentation

## Samtaler i processer og børnemøder

Studerende ser muligheder for at benytte børnemøder, samlinger og mindre grupper til evaluering af aktiviteter direkte sammen med børn (Foto 2, 3 og 4).



Foto 2. Tale på 2 mandshånd

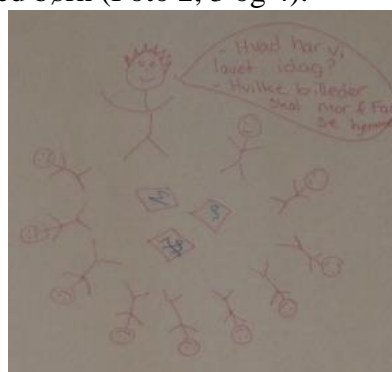


Foto 3. Tale om børns vurdering ved samling

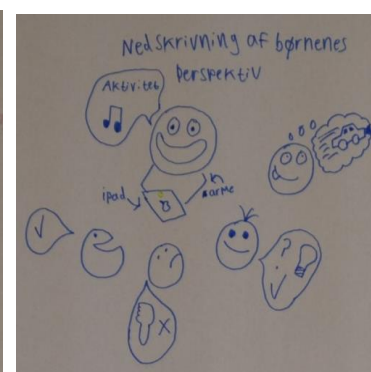


Foto 4. Nedskrivning ved samling

Studerende efterlyser viden om gode måder at spørge børn, ikke mindst fordi nogle oplever det svært ikke at påvirke børns svar.

Doverberg og Samuelsson (2003) siger netop at den største udfordring ved at spørge børn er at de gør sig umage for at svare som det forventes. De anbefaler at spørge på måder, hvor svarmulighederne er fleksible og bestemte svar (rigtige/forkerte) ikke forventes, men at formålet med samtalen bør være klart hvis der skal genereres viden om noget bestemt. Doverberg og Samuelsson (2003) anbefaler at samtale med børn om konkrete eller mens de er aktive, kreative, bygger, eksperimenterer, spiller spil, eller tegner. De anbefaler at spørge direkte f.eks. ”Fortæl mig om...” De påpeger vigtigheden i at give sig tid til at lytte til svaret og opmuntre børn til at udfolde deres opfattelser f.eks. ”hvordan mener du?”, ”fortæl lidt mere!”, ”hvad tænker du så?”, ”hvorfors det?” og ”hvordan/hvornår/hvor?” At gentage det sidste barnet har sagt kan sommetider medføre at barnet fortæller mere. (Doverberg og Samuelsson, 2003)

## Tablet, præsentationer og mosaikker

Studerende peger på muligheden for at bruge tablet til at filme og lave QR koder om aktiviteter. Nogle foreslår at lade børn selv præsentere deres oplevelser, ved f.eks. at vælge hvilke foto som skal deles med forældre, tegne om dagen, lave e-præsentationer<sup>1</sup> eller udstille (Foto 5, 6, 7 og 8).

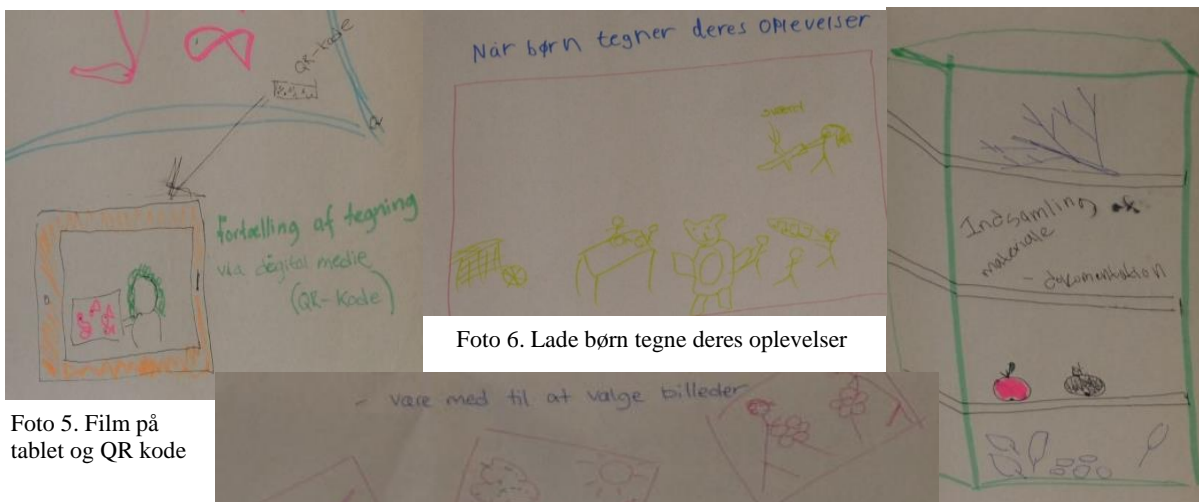


Foto 5. Film på tablet og QR kode

Foto 6. Lade børn tegne deres oplevelser

Foto 8. Lade børn selv vælge udstilling

Foto 7. Lade børn tegne deres oplevelser

Studerende oplever i deres praktikker en udfordring i at fastholde den viden som børn udtrykker mundtligt eller med kropssprog i spontane situationer. De peger på muligheder for at optage eller nedskrive børns udtalelser på tablet/papir som kan gemmes. EVA(2014) beskriver mosaiktilgangen, som en metode til systematisk at fastholde barnets perspektiver. Jeg har uledt følgende fremgangsmåde for dokumentation med tilgangen:

Fokus	Indsamling	Forandring
Afgræns fokusområde. (fx legepladsen eller relationer – eller følg læreplansmål)	- Brug fx foto, tegninger, leg, kropslige bevægelser, lyd, film og samtaler til at lade børn udtrykke hvordan de oplever fokusområdet? - Skab en mosaik med barnet som præsenterer barnets oplevelser.	Inddrag børn og kolleger. hvordan giver den nye viden om børns perspektiver på

<sup>1</sup> Brug f.eks. appen BookCreator/PicCollage

Vælg 2-4 fokusbørn

- spejl oplevelserne, hvordan oplever andre børn de ting som peges på?

hverdagens metoder og aktiviteter anledning til forandringer?

En udfordring når viden fastholdes udtrykkes af studerende:

”At undgå at udstille nogle børn/fastholde/fokusere på noget, som får negativ indflydelse for børns udvikling” (citater kritikfase planche)

Der er også ifølge Lind (2006) magt og etik forbundet med dokumentation ikke mindst af hensyn til omsorg for den anden, hvorfor hun oplister forslag til spørgsmål til brug for etiske overvejelser.

## Værdier

Ifølge Krogstrup (2016) vurderer evalueringer, hvorfor man bør være eksplicit om de værdier vurderingen bygger på og der kan spørges til f.eks. resultater, processer og organisering når der evalueres. Lind (2006) forslår konkrete spørgsmål som at der kan tages udgangspunkt i lokalt formulerede spørgsmål til brug for evaluering eller analyse af dokumentationsmateriale. Overvej derfor hvad I vil undersøge/vurderer og på hvilken baggrund.

## Anvendelse - Mindre GÅ-FRA-TID

Ifølge Krogstrup (2016) er en klassisk sondring når det gælder evalueringers anvendelse, sondringen mellem kontrol og læring, mens en tredje form er oplysning. En studerende udtaler i min undersøgelse på svarark:

”Jeg vil tænke mere på hvorfor det er vi dokumenterer, for hvem og hvordan. Ofte bliver dokumentation til forvaltningerne styrende for det vi gør. Jeg vil forsøge at tænke børnenes perspektiv ind” ... ”have mere fokus på at dokumentere læring og ikke kun aktivitet”

Overvej derfor formålet med evaluering/dokumentations anvendelse, skal børn eller personale lære af det, skal det bruges til kontrol eller skal det benyttes til oplysning?

Studerende i min undersøgelse skelner ikke som Bendixen (2005) skriver det traditionelt er gjort i Danmark mellem eksternt og negativt ladet eller internt og positivt ladet fokus på evaluering. De skelner mellem negativ praksis som medfører gå-fra-tid eller positiv praksis som medfører gå-til-tid. dvs. Ved gå-til-tid skabes rammer for og prioriteres tid til fordybelse i samspil og samtaler med børn, hvor forståelse for børns tanker og interesser opnås.

Jeg vil anbefale at overveje hvordan formative (processuelle) dokumentationsmaterialer, kan finde anvendelse i evaluering på en systematiseret måde. Her vil jeg pege på portfolio som systematik. Ikke brugt som Andreasen, Friche og Rasmussen (2011) beskriver den traditionelt er brugt som individuel mappe for den lærende, men som en fælles mappe hvori formative dokumentationsmaterialer kan samles og summativt (intervalvist) inddrages i evaluering, ved f.eks. at belyse internt formulerede spørgsmål for evaluering.

## Perspektiver

Med det store fokus på at dele og fastholde foto om børns liv i daginstitutioner, vil jeg anbefale at konsekvenser af dette undersøges lokalt, opleves fotografering at forstyrre eller gavner fotografering praksis? Bidrager foto positivt til børns egne fortællinger og selvoplevelser, eller oplever børn sig udstillet?

## Referencer

- Andreasen, Friche og Rasmussen (2011), evaluering i uddannelses politisk praksis, I: Andreasen, Friche og Rasmussen, Målt og Vejet, uddannelses forskning om evaluering.
- Bendixen, Carsten (2005), Evaluering og læring, Kroghs forlag (s. 26-55)
- Brinkmann, Svend og Tangaard, Lene, (2015), Kvalitative metoder. Hans Reitzel
- Bruner, Jerome. (1998) Uddannelseskulturen, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 5. oplag
- Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Kathrine (red.), (2001), Tendenser i evaluering, Odense universitetsforlag
- Daniela Cecchin, (2000), Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner – om at kunne sætte og efterlade spor, BUPL
- Doverberg og Samuelsson (2003), ”At forstå børns tanker”, - børneinterview som pædagogisk redskab. Hans Reitzels forlag
- Etienne Wenger, (2004). Praksis fællesskaber. Læring, mening og identitet. Hans Reitzels Forlag
- EVA, Danmarks evaluerings institut (2007) Dokumentation i dagtilbud
- Illeris, Knud (2012), Kompetence, - hvad, hvorfor og hvordan, Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2009) Læring, samfundslitteratur, udgave
- Jungk og Müllert (1998), Håndbog i fremtidsværksteder, forlaget politisk revy
- Krogstrup, Hanne (2016) Evaluerings modeller. Hans Reitzels forlag 3. udgave, 1. oplag
- Lind, Uni (2006), Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner, - et spørgsmål om magt, etik og pædagogik. Kroghs forlag
- Laursen, Erik (2012), Aktionsforskningens produktion af viden, I: Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.), Aktionsforskning en grundbog, Samfundslitteratur
- Tangaard, Lene (2011), Innovativ evaluering i uddannelse, I: Andreasen, Friche og Rasmussen, Målt og Vejet, uddannelses forskning om evaluering

## Bilag – Svarark fremtidsværksted 1

### Svarark - Inddragelse af børneperspektiver i dokumentation og vurdering af læring

**Om mit speciale:** Jeg er i gang med at undersøge hvilke kompetencer kommende pædagoger skal udvikle, hvis de skal kunne arbejde med dokumentation og vurdering af læring, på en måde som inddrager børns perspektiver. Dette under hensyn til den praktiske virkelighed hvori kompetencerne skal bringes i spil. Jeg håber derfor I har lyst til at bidrage til min undersøgelse med jeres oplevelser af udfordringer og muligheder i forhold til praksis - alt jeres materiale bliver **fuldstændigt anonymiseret** i min afrapportering. Det er **selvfølgelig frivilligt** om I vil deltage med yderligere oplysninger til min undersøgelse, men I bedes udfylde arket og aflevere det til mig efter undervisningen.

Praktiksted og aldersgruppe: \_\_\_\_\_

Hvor lang erfaring har du med at arbejde med 0-5 årige i daginstitution (inkl. Praktikperiode indtil nu): \_\_\_\_\_

Du må bruge min beskrivelse af dokumentation i praksis, anonymt i din undersøgelse: Ja \_\_\_\_\_ nej \_\_\_\_\_

(som jeg vedlægger arket eller sender til [ladams14@student.aau.dk](mailto:ladams14@student.aau.dk))

#### Tænk på din erfaring fra din praktikplads og din beskrivelse af dokumentations arbejdet:

I hvor høj grad oplever du at der fokuseres på at arbejde **systematisk med dokumentation og vurdering af læring** det sted du er i praktik? (1 tilkendegiver at du oplever arbejdet tilfældigt, mens 5 tilkendegiver at du oplever der er en fælles aftale om/systematisk måde at arbejde med dette - den behøver ikke inddrage børneperspektiver.) Sæt et kryds:

1:	2:	3:	4:	5:
----	----	----	----	----

I Hvor høj grad oplever du at **børns perspektiver inddrages** i dette arbejde? (1 tilkendegiver at du oplever at børneperspektiver stort set ikke inddrages, der deles måske kun billeder af voksnes perspektiver på aktiviteter, og 5 tilkendegiver at du oplever at børn er aktive i at producere materiale til dokumentation eller spørges til vurdering.) Sæt et kryds:

1:	2:	3:	4:	5:
----	----	----	----	----

Jeg kunne være interesseret i at deltage i et kort interview om min oplevelse af udfordringer og muligheder i praksis ved at inddrage børn i dokumentation og vurdering af læring: Ja: \_\_\_\_\_ Nej: \_\_\_\_\_

Mit navn: \_\_\_\_\_ Min Mail: \_\_\_\_\_ Mit tlf. nr.: \_\_\_\_\_

### Opgave formulering – Fremtidsværksted: ”Hvordan kan børns perspektiver inddrages i dokumentation og vurdering af læring i daginstitutioner, så der dokumenteres FOR læring, under hensyntagen til udfordringer i praksis?”

**Trin 1: Fantasifasen:** - Glem alle jeres erfaringer fra praksis om læreplaner, tid, normeringer osv. Forestil jer en optimal og spændende måde at arbejde med at inddrage børns perspektiver i dokumentation og vurdering af læreprocesser. Illustrer jeres utopiske forestilling med tegninger og stikord på en planche, som kan præsenteres for de andre grupper ved fælles opsamling.

**Trin 2: Virkeliggørelsesfasen:** Indtænk jeres erfaringer om udfordringer i praksis, og tilpas jeres ide, så den bliver realistisk i forhold til praksis. Illustrer jeres konkretiserede ide med tegninger og stikord på en planche, som kan præsenteres for de andre grupper ved fælles opsamling. – oplist på planchen de praktiske udfordringer og muligheder, som ideen er tilpasset.

**Trin 3: Opfølgingsfasen:** Forud for en præsentation af arbejdet med ideer, muligheder og begrænsninger på plenum, udføres følgende individuelle refleksionsøvelse:

Svar på følgende 3 spørgsmål- brug bagsiden: (Forslag: Tag et billede af det du skriver som svar, som du kan gemme i din egen læringsportfolio)

- 1) Beskriv kort den ide du og gruppen udarbejdede og de muligheder du ser i denne
- 2) Skriv de væsentligste udfordringer I har oplevet i praksis, som du tænker I har taget højde for i forslaget.
- 3) Beskriv kort hvordan du lige nu forestiller dig at du som pædagog vil arbejde med dokumentation i fremtiden i daginstitutioner. – Oplever du loven om dokumentation og vurdering som en mulighed eller en begrænsning i forhold til dit pædagogiske arbejde med børn og forældre i daginstitutioner?

## Svarark – Om inddragelse af børneperspektiver i dokumentation og vurdering af læring

**Om mit speciale:** Jeg er i gang med at undersøge hvilke kompetencer der vil være understøttende hos kommende pædagoger, hvis de skal kunne arbejde med dokumentation og vurdering af læring, på en måde som inddrager børns perspektiver. Jeg håber *I vil bidrage med at pege på hvad der for jer ville kunne give mening at lære noget om under jeres uddannelse, med henblik på en sådan evalueringspraksis.* Jeg benytter de plancher I laver i dag som empiri til min undersøgelse. Alt empirisk materiale bliver **anonymiseret** i min afrapportering.

Du må bruge min beskrivelse af hvad der giver mening for mig at lære noget om i forhold til at kunne inddrage børneperspektiver i praksis vedrørende dokumentation og evaluering anonymt i din undersøgelse: Ja \_\_\_\_ nej \_\_\_\_

### Opfølgingsfase på fremtidsværkstedet.

Giv så uddybede svar som muligt på følgende 3 spørgsmål, med udgangspunkt i jeres gruppearbejde om fremtidsværkstedet. (Tip: betragt dette som en læringsunderstøttende refleksionsøvelse, som kan dokumentere/bidrage til din læring i dag og fremadrettet. Tag evt. et billede af dine svar til egen portfolio).

- 1) Hvad forstår du ved evaluering og hvilke muligheder/begrænsninger ser du ved at man i daginstitutioner skal evaluere og dokumentere børns læring og læreplaner?
- 2) Beskriv den ide du og gruppen udarbejdede og de muligheder du ser i denne, referer gerne til hvilke viden fra i dag eller tidligere i har refereret til i jeres udarbejdelse af ideen.
- 3) Er der viden du mangler forståelse for, ønsker uddybet eller indhold fra i dag (eller tidligere) du særligt vil fastholde i forhold til at kunne bidrage til en dokumentations og evalueringspraksis, som inddrager børns perspektiver.
- 4) Beskriv kort hvordan du lige nu forestiller dig at du som pædagog vil arbejde med dokumentation i fremtiden i daginstitutioner. – Oplever du primært loven om dokumentation og vurdering som en mulighed eller en begrænsning i forhold til dit pædagogiske arbejde med børn og forældre i daginstitutioner?

## Bilag – Guide til interview 2

### Interview guide – fokusgruppe med 2 fra gr. 5

**Formål med interview:** Delelementet som interviewet skal bidrage til en forståelse af: "Hvilke muligheder og begrænsninger oplever studerende på Viborg pædagoguddannelse, som er i praktik i dagtilbud, i forhold til at arbejde med dokumentation og vurdering af læring i praksis og hvordan forestiller de sig at kunne arbejde med dokumentation på en måde, hvor børns perspektiver inddrages?"

Temaer	Spørgsmålsforslag
Anvendelses faktorer Nøgleord: Brug, praksis orienterede problemer, tid, struktur og organisering	<p>Et tema for en udfordring i går var noget omkring udfordringerne med at lade børn selv fortælle i en vuggestue. Prøv og fortæl mig lidt om hvad I snakkede om i den forbindelse?</p> <p>I snakkede også lidt om en udfordring i forhold til at finde nogle fordybelsesrum i en skemalagt hverdag. Prøv og fortæl lidt om det?</p> <p>I går var et tema for en udfordring også tid og normering. Prøv og fortæl lidt om hvorfor I oplever at tid og normering kan være en udfordring hvis man skal inddrage børneperspektiver i dokumentation.</p> <p>Tager I udgangspunkt i jeres lærerplaner, når I dokumenterer? Hvordan oplever I de to ting hænger sammen i praksis?</p> <p>Kan du fortælle lidt om hvordan I inddrager børneperspektiver i vurdering af læreplaner eller hverdagens aktivitet og gøremål?</p>
Personlige faktorer Nøgleord: vaner, selvopfattelse, tiltro til egne evner og forudsætninger, en holdning til eller oplevelse af hvad der er relevant	<p>I snakkede også i går om det med en udfordring i forhold til at afgøre hvor meget vuggestuebørn kan/skal involveres i evaluering. Prøv at fortæl lidt om det.</p> <p>Fortæl lidt om den ide I udviklede i jeres gruppe. Afspejler den det I tænker ville give mening i forhold til at arbejde med dokumentation? Hvilke muligheder er der i det?</p> <p>Hvilke muligheder bygger den på, hvilke udfordringer kom I til at snakke om som kunne vanskeliggøre det I gerne ville?</p> <p>Når I tager den samlede mængde af opgaver i betragtning, synes I så det er vigtigt at arbejde med dokumentation – og hvordan giver det mening, hvorfor gør det ikke?</p> <p>Oplever I at have tilstrækkelig viden/færdighed om evaluering til at kunne arbejde med dokumentation i praksis, på den måde du gerne vil? Hvad mangler du/hvad kan du, som du kan bruge?</p>
Undervisningens faktorer Nøgleord: Viden, indhold og relevante eksempler fra undervisning til praksis	<p>Kan I huske hvad I har lært på seminariet om at evaluere læring eller inddrage børn?</p> <p>Prøv og giv nogle eksempler på hvad der har været brugbart i forhold til din praksis, eller hvad du har manglet?</p> <p>Kan du huske hvad I har lært på seminariet om at inddrage børneperspektiver? Kan du give eksempler på hvad der har været brugbart i forhold til din praksis?</p>

## Bilag – Guide for interview 2

**Formål med interview:** Delelementet som interviewet skal bidrage til en forståelse af: "Hvilke muligheder og begrænsninger oplever studerende på Viborg pædagoguddannelse, som er i praktik i dagtilbud, iforhold til at arbejde med dokumentation og vurdering af læring i praksis og hvordan forestiller de sig at kunne arbejde med dokumentation på en måde, hvor børns perspektiver inddrages?"

Temaer	Spørgsmålsforslag
<p>Anvendelses faktorer Nøgleord: Brug, praksis orienterede problemer, tid, struktur og organisering</p>	<p>Hvis dokumentation er fastholdelse,</p> <p>Kan du så fortælle lidt om hvordan der bliver arbejdet med dokumentation i din praktik?</p> <p>Sættes der tid af på møder osv. til refleksion over jeres dokumentationsmaterialer, kan i give eksempler på hvad der er talt om? Er strategien fælles aftalt? Og hvad er der aftalt?</p> <p>Kan du fortælle lidt om hvordan i inddrager børneperspektiver i vurdering af læreplaner eller hverdagens aktivitet og gøremål?</p> <p>Tager i udgangspunkt i jeres lærerplaner, når i dokumenterer? Hvordan oplever du de to ting hænger sammen?</p>
<p>Personlige faktorer Nøgleord: vaner, selvopfattelse, tiltro til egne evner og forudsætninger, en holdning til eller oplevelse af hvad der er relevant</p>	<p>Kan du fortælle lidt om den ide i udviklede i din gruppe. Afspejler den det du tænker ville give mening? Hvordan synes du det ville give mening at arbejde med dokumentation? Hvilke muligheder bygger den på, hvilke udfordringer er der taget højde for?</p> <p>når du tager den samlede mængde af opgaver i betragtning, Synes du så det er vigtigt at inddrage børns perspektiver i vurderingen af de daglige opgaver og aktiviteter? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Oplever du at have tilstrækkelig viden/færdighed om evaluering til at kunne arbejde med dokumentation i praksis, på den måde du gerne vil? Hvad mangler du/hvad kan du, som du kan bruge?</p>
<p>Undervisningens faktorer Nøgleord: refleksion, eksemplificering som svarer til eller opleves i relation til de lærendes praksis, indhold</p>	<p>Kan du huske hvad i har lært på seminariet om at inddrage børneperspektiver? Prøv og giv nogle eksempler på hvad der har været brugbart i forhold til din praksis, eller hvad du har manglet?</p>



## Bilag – tilrettelæggelsen af mit fremtidsværksted

### Fremtidsværkstedets udformning

Her findes en redegørelse for min fremgangsmåde med fremtidsværkstederne, baseret på Jungk og Müllert (1998)'s fremgangsmåde:

#### - **Trin 1, Forberedelsesfasen:**

Formålet med workshoppen blev forud for workshoppen præsenteret for deltagende studerende således: "Med udgangspunkt i mit oplæg om evaluering, dokumentation og børneperspektiver og jeres arbejde med fremtidsværksteder, skal vi sammen blive klogere på udfordringer og muligheder i at arbejde med dokumentationsmateriale og evaluering, som inddrager børns perspektiver." Jeg orienterede i et oplæg de studerende om min viden på baggrund af underspørgsmål 1, ved begge workshops inddelt i 4 temaer:

- 1) Om dokumentation og evaluering i daginstitutioner.
- 2) Om læring, didaktik og evaluering generelt.
- 3) Om at udvikle subjekter via fælles produktion/behandling af produkter/fortællinger
- 4) Om at forstå og inddrage børns perspektiver.

- **Trin 2, Kritikfasen:** Jeg har brugt denne fase som udgangspunkt for at få indsigt i de studerendes syn på begrænsninger i forhold til at inddrage børns perspektiver i arbejdet med dokumentation og evaluering af læring. De studerende beskrev deres oplevelse af udfordringer på postits, som blev hængt på en fælles planche. Dog vil jeg bemærke at opgaven på workshop 1 var misforstået, de havde både skrevet muligheder og begrænsninger på deres post-its. Derfor tilføjede jeg en opsummeringsrunde, hvor de studerende som havde skrevet sedlen, skulle vælge om der skulle noteres et B (for begrænsning) eller et M (for en mulighed) på deres post-its. (Ønskes indblik i kritikfasen, se bilag, planche K1, fra workshop 1, planche K2 for workshop 2).

- **Trin 3, fantasifasen:** Jeg har brugt denne fase til at få indsigt i de muligheder de studerende ser i forhold til at inddrage børns perspektiver i arbejdet med dokumentation og evaluering af læring. De studerende på begge workshops udtænkte og tegnede plancher med utopiske/ønskelige måder at arbejde med dokumentation ud fra min formulering af et problem. Jeg referer kun til plancher produceret ved workshop 1. De 20 deltagende studerende var delt i 7 grupper og udarbejdede med udgangspunkt i spørgsmålet: "Hvordan kan der arbejdes med dokumentation og vurdering af læring i daginstitutioner, så der dokumenteres FOR læring, med inddragelse af børns perspektiver?" Efterfølgende var der en runde hvor de studerende delte og begrundede mulighederne i ideerne med hinanden. Ønskes indblik i fantasi fasen, kan plancher ses i bilag med numrene F1, F2, F3, F4, F5, F6, og F7.

- **Trin 4, Virkeliggørelsesfasen:** De studerende blev bedt om at forestille sig at virkeliggøre deres ideer under hensyn til udfordringer i praksis f.eks. de kritikpunkter som kom frem i kritikfasen. Jeg benytter primært plancher fra workshop 1. (se plancher i bilag med numrene V1, V2, V3, V4, V5, V6, og V7.) Undervejs vurderede jeg at de studerende havde svært ved at komme i gang med at konkretisere deres ideer og jeg valgte derfor at formulere nogle spørgsmål, som udgangspunkt for dette arbejde. Spørgsmålene var udledt af pointer fra mit introducerende oplæg. (se planche med spørgsmål i bilag V8)

- **Trin 5: Opsummeringsfasen:** De studerende præsenterede deres forslag og ideer, og centrale udfordringer, som de havde taget højde for i deres konkretisering af deres ideer blev i fællesskab opsummeret og noteret på planchen fra virkeliggørelsesfasen. Endvidere blev begge grupper studerende her bedt om individuelt at udfylde svarark, som opsummering af deres subjektive konstruktioner af muligheder og begrænsninger på baggrund af arbejdet med fremtidsværkstedet.

# INDDRAGELSE AF BØRNEPERSPEKTIVER I DOKUMENTATION OG VURDERING AF LÆRING - I PÆDAGOGISK PRAKSIS

Et oplæg ved Lise My Engrob Adamsen

(Pædagog og stud. cand. mag. i lærings- og forandringsprocesser ved Aalborg Universitet.)

## PLANEN FOR I DAG OG HENSIGTEN MED WORKSHOPPEN

**Hvem er jeg?** Pædagog og studerende i Lærings og forandringsprocesser, med linjen pædagogik og pædagogisk innovation

**Faglige Interesse områder:**

Kompetenceudvikling hos pædagoger til dagtilbud, Dokumentation af læring og inddragelse af æstetiske virkemidler i læreprocesser

**Skriver lige nu speciale;** på hvilken baggrund jeg vil søge at give jer indblik i muligheder og begrænsninger i dokumentation og evaluering af læring i dagtilbud

Jeg tager i dag billeder af materiale og pointer I udarbejder, som dokumentation til mit speciale og jeg anbefaler I også gør det til jeres portfolio.

**Plan:**

Oplæg om: 'dokumentation, evaluering og børneperspektiver'

**Ca. 9.50-10.20: Formiddagspause**

- Fremtidsværksted fælles igangsættelse: 'kritikfase'
- Fremtidsværksted gruppearbejde:  
'Fantasifase' og 'virkeliggørelsesfase'

**Ca. 11.55-12.35: Frokostpause**

- Fremtidsværksted: 'Opfølgingsfase'

**13.20 – Tak for idag** (og mulighed for at deltage i interview for interesserede)

## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### REFERENCER RELATERET TIL MINE 4 TEMAER I DAG



#### 1) Om dokumentation og evaluering i daginstitutioner

Uni Lind, (2006). **Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner**, - et spørgsmål om magt, etik og pædagogik. Kroghs forlag

EVA (2012) **Læreplaner i praksis - Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner**

Eva, (2007) **Dokumentation i dagtilbud**

Eva, (2007) **Meningsfuld dokumentation tæt på pædagogisk praksis**,

Daniela Cecchin, (2000). **Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner** – om at kunne sætte og efterlade spor, BUPL

#### 2) Om læring, didaktik og evaluering generelt:

<http://www.smitter.dk/index.php>

Hiim og Hippe (1997). **Læring gennem oplevelse, forståelse og handling**, Hans Reitzelsforlag

Tangaard, 2011. **Innovativ evaluering i uddannelse**. I: Andreassen, Friche og Rasmussen. **Målt og Vejet**, uddannelses forskning om evaluering.

Bendixen, Carsten (2005). **Evaluering og læring**, kroghs forlag (s. 26-55)

Krogstrup, Hanne (2016) **Evalueringens modeller**. Hans Reitzels forlag

Illeris, Knud (2012). **Kompetence, - hvad, hvorfor og hvordan**, Samfundslitteratur

Vahlgreen, Bjarne mfl. (2002) **Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet**. Samfundslitteratur

Beck mfl. (2014). **Klassisk og moderne lærings teori**, Hans Reitzels forlag.

#### 3) Om at udvikle subjekter via fælles produktion/behandling af produkter/fortællinger:

Etienne Wenger, (2004). **Praksis fællesskaber. Læring, mening og identitet**. Hans Reitzels Forlag

Bruner, Jerome. **Kultur, bevidsthed og uddannelse**. I: Illeris, Knud (red.), (2012). **49 tekster om læring**, samfundslitteratur

Linder og Mortensen (2006). **Glædens pædagogik**. Gyldendals bogklubber

Glavin Bo, Thomsen og Christensen (2016) **Narrativ forskning**

#### 4) Om at inddrage børns perspektiver

EVA, 2015. **Børns perspektiver skaber pædagogisk udvikling**.

Doverberg og Samuelsson (2003). **"At forstå børns tanker"**, - børneinterview som pædagogisk redskab. Hans Reitzels forlag

<https://www.eva.dk/dagtilbud/bakspillet/temaer/sprog-og-kommunikation>

Adamsen, Lone, (2015). **Vejledninger til iPad med børn – generelle funktioner og værktøjs app's**, IT.leg.dk

## I. TEMA: OM DOKUMENTATION OG EVALUERING I DAGINSTITUTIONER

### Dagtilbuds Lovgivningen (uddrag fra bekendtgørelsen):

**Læreplanstemaerne:** 1) Alsidig personlig udvikling. 2) Sociale kompetencer. 3) Sproglig udvikling. 4) Krop og bevægelse. 5) Naturen og naturfænomener. 6) Kulturelle udtryksformer og værdier.

§ 8. Stk. 3. "Den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene, og hvordan læreplanen evalueres."

§ 8. Stk. 5. "Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, jf. § 7, stk. 1, bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed."

§ 9. Stk. 2. Lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for, at den pædagogiske læreplan evalueres mindst hvert andet år. Lederen er i den forbindelse ansvarlig for at dokumentere, om de valgte pædagogiske metoder og aktiviteter, jf. § 8, stk. 3 og 4, samt børnemiljøet, jf. § 8, stk. 5, fører til opfyldelse af de opstillede mål inden for de temaer, der er nævnt i § 8, stk. 2. Lederen skal angive, hvordan dagtilbuddet vil følge op på resultaterne.

*Bemærk: Målet er ikke konkret færdighed/læring hos barnet, men et tema børnene skal beskæftige sig med. Vær opmærksom på – hvordan formuleres jeres læreplans-mål? Skal børnene lære noget bestemt om temaet, eller laver i aktiviteter som giver mulighed og hvad skal evalueringen så undersøge?*

## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### I. TEMA: OM DOKUMENTATION OG EVALUERING I DAGINSTITUTIONER

Dokumentation er fastholdelse (Lind, 2006):

”Den nye fælles udfordring, hvad enten det drejer sig om mundtlig, skriftlig eller visuel dokumentation, er at bruge den bevidst” ... ”det kræver etiske og æstetiske overvejelser, det er overvejelser om respekt og anstændighed, om udseendet og udtrykket, samt dets betydning for budskabet.” KRÆVER AT:

- 1) Personalet analysere og vurderer deres dokumentation med henblik på udvikling af praksis.
- 2) personalet iscenesætter og tilrettelægger dokumentationen, så opmærksomheden henledes på det ønskede

Time in dokumentation (mest formativt formål)	Time out dokumentation (mest summativt formål)
synliggøre aktiviteter, læringsforløb og processer for børn, forældre eller fag kolleger, f.eks. Billeder af børn på tur, fremvisning af børns produkter, tavle information og dagbøger.	træder til side for at synliggøre og se på egen praksis, udvikle praksis, hverdagslivets kompleksitet og børns mangefacetterede læreprocesser udforskes

**Forslag til praktisk spørgsmål:** Hvad skal dokumenteres (fastholdes) og hvad skal evalueres (vurderes). – hvornår og hvordan? Hvordan henledes opmærksomheden på det ønskede og hvad henleder produktet, f.eks. et billede, opmærksomheden på?

### I. TEMA: OM DOKUMENTATION OG EVALUERING I DAGINSTITUTIONER

#### 5 forenklede grunde til at dokumentere (lind, 2006):

- 1) Ønske om øget kendskab til et enkelt barn/børnegruppe eller relation barn/voksen
- 2) brug for viden om barn med særlige behov og vanskeligheder, for at tilrettelægge udviklings tilbud
- 3) ønske om at give forældre indblik og viden om børns liv og læreprocesser i institutionen, og drøfte pædagogisk arbejde med forældre og bestyrelse
- 4) ønske om at videre udvikle og kvalificere personale og det pædagogiske arbejde
- 5) Forældres/kommunens ønske om at have kontrol med, hvad der foregår i institutionen og beviser for det børnene lærer.

## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### I. TEMA: OM DOKUMENTATION OG EVALUERING I DAGINSTITUTIONER

EVA (2007) "Hvis man laver fotodokumentation som en formidling af at "i dag var vi på bondegård", så får man billeder der er styret af, hvornår de voksne huskede at tage kameraet op af tasken. Hvis man derimod tager billeder med udgangspunkt i et ræsonnement om målet med aktiviteten, kan fotodokumentation være med til at skærpe det man ser og give et efterfølgende udgangspunkt for en faglig samtale om hvorvidt man nåede hvad man ville"

Pædagogisk dokumentation	administrativ dokumentation
Formål: Beskrivende, formidlingssigte Reflekterende/udviklende, producerer viden (billeder, dagbog, produkter produceret af børn osv.) Laves primært til internt brug Frembringes i interaktion/samtale med børn Bruges til efterfølgende faglig refleksion og evaluering	Formål: Styring Indberetninger og opgørelser af forskellig slags (inventarlist, økonomi, løn, kapacitet, sygefravær, fremmøde) Dokumentation af at arbejde med personalepolitik, kompetenceudvikling, MUS, APV osv.
Målgruppe: personalet selv, børnene, og forvaltning, samt i mindre grad forældrene	Målgruppe: primært den kommunale forvaltning, ledelsen i institutionen, bestyrelsen – i mindre grad personalet bredt

Mit forslag: eksemplet kan også tænkes i forhold til dagbogsskrivning:

Kunne man også målrette sin undersøgelse via fotodokumentation/dagbogsbeskrivelser uden mål, måske med temaer?

- f.eks. hvad kom der ud af aktiviteten indenfor dette tema? Hvad tænker de voksne, hvad tænker børnene?
- Nogle bruger f.eks. Årshjul, og målretter aktiviteterne til læreplanstemaer. Eller kunne uddrag af hverdagens aktiviteter undersøges for alle temaer i læreplanen?

### I. TEMA: OM DOKUMENTATION OG EVALUERING I DAGINSTITUTIONER

Evaluering hænger i dagtilbudsloven sammen med målsætning. Lovgivningen er inspireret af mål og middel tankegangen,

målet er løst formuleret, så i kan selv overveje muligheder og begrænsninger ved forskellige metoder

**Skal målsætningen være konkret eller bred?** Se en bred definition af kompetence hos Illeris (2012):

- Kompetencer kan ikke bestemmes så præcis som kvalifikationer, da det har en mere åben karakter.
- Når der er tale om udvikling af, holdning, personlighed og identitet, er det svært at udpege mere specifikt, hvad det er der bliver lært.

**Formativ eller summativ?** (Se evt. Bendixen, 2005)

- Summativ → når det alene foregår intervalvist i relation til mål
- Formativ → når det foregår som en løbende proces

- Mål kan fokusere læring (hvis den lærende inddrages i formuleringen af dem)
- Mål skaber ikke læring (Wahlgreen)

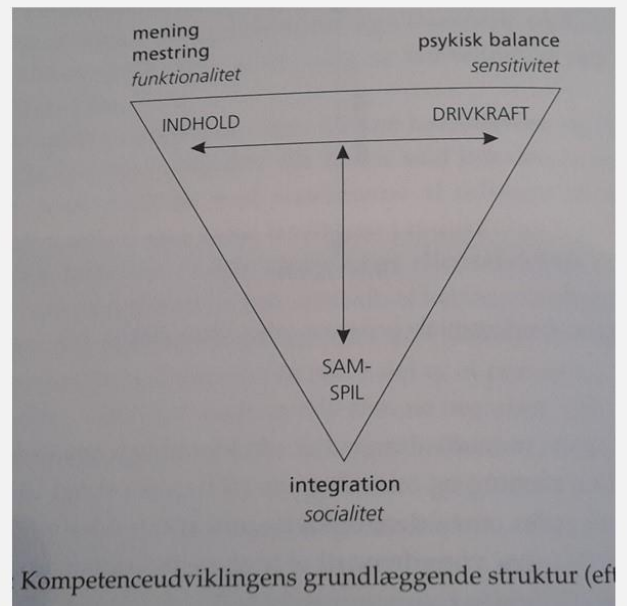
Amerikaneren Michael Scriven (1967) er den første evalueringsforsker til at opstille et skel mellem formativ og summativ evaluering rettet mod evaluering på individniveau

**Programevaluering >< procesevaluering**

## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### 2. TEMA OM LÆRING, DIDAKTIK OG EVALUERING GENERELT

”Dokumentation af børns læreprocesser kræver at man forholder sig til, hvad det er, børnene skal have mulighed for at lære, hvordan børn lærer, samt hvordan den voksne kan og skal indgå i børnenes læreprocesser.” (Uni Lind, 2006)



### 2. TEMA OM LÆRING, DIDAKTIK OG EVALUERING GENERELT

#### Læring som en konstruktions proces (skema) en individuel tilegnelse

- Piagets adaptationsprocesser: Assimilation (tilføjelse til skema) Akkomodation (Aha oplevelse, nyt skema)
- Illeris tilføjer: Kumulation (gentagelse, repetation) og transformation (identitetsforandrende)
- Mezirow: meningsskema (viden/færdighed), Meningsperspektiv (holdning/grundlæggende antagelse)
- Stern: RIG (repræsentationer af interaktioner der generaliseres)
- Vygotsky, Engström og Csikszentmihalyi: læring via virksomhed og subjektets konstruktion inden for NUZO og FLOW zonen – Dette med den voksne som vejleder eller via rammesætning om aktiviteter.



## 2. TEMA OM LÆRING, DIDAKTIK OG EVALUERING GENERELT

### Evaluering FOR læring (John Gardner 2006) løbende og processuel evaluering:

- Er en del af en effektiv planlægning
- fokuserer på, hvordan elever lærer
  - er central i forhold til praksis
- udgør en nøgle kvalifikation hos professionelle undervisere
  - er fintfølelse og konstruktiv
  - virker motiverende
- fremmer (promoverer) forståelse for mål og kriterier
- hjælper den lærende til at vide, hvordan de forbedrer sig
- bidrager til udviklingen af en evne til selv-evaluering
  - anerkender alle uddannelsesmæssige sejre

Proces evaluering - En svaghed hos Gardner; kan være at hans forståelse netop fremstår mere foreskrivende end beskrivende (Friche, 2010)

## 2. TEMA OM LÆRING, DIDAKTIK OG EVALUERING GENERELT

### Eksempler på typer af evaluering:

Programevaluering  
Effektevaluering  
Effektivitetsevaluering  
Præstationsevaluering  
Procesevaluering  
Virkningsevaluering

**Innovativ evaluering** - Innovation: det som har værdi for deltagere på et felt. (et situeret blik)

"Man kan ikke karakterisere en bestemt evalueringstype som innovativ uden at begrunde den i forhold til konkrete praksisser, videns- og professionsfelter"

"Vi kan ikke engang for alle bestemme os for faste kriterier for, hvad kvalitet er, eller hvad innovativ evaluering er. Fastlåste kriterier kan rent faktisk forhindre os i både at se og uøve det nye". (Tangaard i Målt og vejlet)

Illeris (2011): målet er ikke direkte sammenhængende med læringen. Ved alt læring er der utilsigtet læring

– Kunne det være den der skulle undersøges? Måske i relation til læreplanstemaer/projekter/daglige aktiviteter undersøges med temaerne for øje - præsriptivt? Bliver det for bredt? Hvordan kunne det gøres?

### Forslag til praktiske spørgsmål:

Har målet med jeres hensigt at gøre eller med de færdigheder børnene skal vise tegn på og hvordan kan det ene eller andet vurderes? – og af hvem? Og er det kun aktiviteter der har målsætninger, som skal evalueres/undersøges? Hvordan får evalueringen/dokumentationen værdi for jeres praksis? Skal vi evaluere vores dokumentations og evalueringspraksis?



## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### 2. TEMA OM LÆRING, DIDAKTIK OG EVALUERING GENERELT

BIKVA – modellen

"BIKVA-modellen er en brugerinddragende model, der tager højde for interventioners kompleksitet gennem deltagelse af ikke blot brugere, men også frontmedarbejdere, ledere og politikere. BIKVA-modellen har fokus på forbedring af interventionsteorien fra et bottom-up perspektiv."

Krogstrup, Hanne (2016) **Evalueringer modeller**. Hans Reitzels forlag, s. 117)

Børns perspektiver kan bidrage med andre vurderings kriterier end voksne (EVA, 2014)

*Hvordan kunne det gøres hvis barnet er brugeren?*

#### • 1. Trin

BIKVA-modellen starter med et gruppeinterview, hvor brugere skal sige og begrunde, hvad de finder henholdsvis positivt og negativt ved den ydelse de modtager.

#### • 2. Trin

I næste trin præsenteres frontmedarbejderne for brugernes udsagn med henblik på, at de i et gruppeinterview drøfter mulige årsager til brugernes vurderinger og udsagn. Der kan være et misforhold mellem brugernes behov og ønsker, og det der leveres i praksis.

#### • 3. Trin

Udsagn fra gruppeinterview med brugere og frontmedarbejderne fremlægges efterfølgende for ledelsen. Hensigten er at ledelsen, drøfter årsager til såvel brugernes og frontmedarbejdernes udsagn.

#### • 4. Trin

Her fremlægges udsagn fra brugere, frontmedarbejdere og ledelsen for bestyrelsen. Hensigten er at få deres vurdering af årsager til alle deltagers udsagn.

#### Deltagere

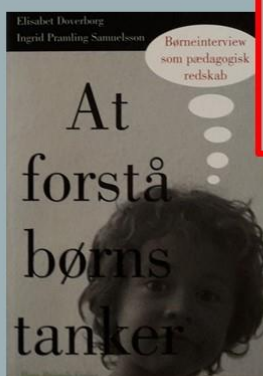
Der bruges som udgangspunkt gruppeinterviews i alle led i evalueringen. Antallet af deltagere i gruppeinterviews bør begrænses til 4 eller 5. Afhængigt af hvilke brugere, det drejer sig om, kan det være mere hensigtsmæssigt at bruge enkeltmandsinterviews.

### 3. TEMA OM AT INDDRAGE BØRNS PERSPEKTIVER

Lad barnet reflektere over en konkret begivenhed oplevelse, ikke begreb:

"Indledningen til et interview bør tage udgangspunkt i en for barnet kendt situation eller oplevelse."

(Doverberg, 2003, s. 56)



**Brug konkrete:**  
"Tag billeder, forskellige materialer eller film til hjælp"  
Doverberg 2003, s. 61.

#### Brug direkte opfordring:

"En type spørgsmål børn ofte synes er lette at svare på, er dem hvor man beder dem fortælle noget, f.eks. "fortæl mig om noget du har lært" eller "fortæl mig hvornår du plejer at tælle." Når man benytter sig af denne type spørgsmål, drejer det sig ikke om at lade barnet fortælle i al almindelighed. Derimod har man som interviewer sporet beretningen ind på det, man vil finde ud af om barnets tanker."

(Doverberg, 2003, s. 57)

#### Hvis børn skal spørges



#### Børn tegner og fortæller

Præsentation af forsøg.

I denne proces, har jeg lavet nogle forslag, med dokumentation, for at hjælpe børn til at tegne, og lytte og skrive det de tegner, som de tegner med. Et af forslagene, vil jeg præsentere her, på den måde, som pædagogerne i en Reggio Emilia institution, ville præsentere det.

**Dialog:**

Læreren: Har en lille søn, som er lidt spid og har en streg foran sig af alle tegner blyeren. Han har lige tegnet en hals, som skal til at være, som en hals i gang med en trykningen, har en lille søn med et stort hoved, som er lidt søn og Læreren!

Læreren: Du tegner en anden hals nu.

Mig: Så hvad er det du tegner der?

Læreren: Blyeren spiser, og så den er i en spidblyeren.

Mig: Det er den søn og sig.

Læreren: Hvis han, (den er en i gang med at tegne blyeren i spidblyeren) den er ikke lang nok så det den blyeren som er et lille blyeren som blyeren på spidblyeren!

Mig: Grader blyeren (den er ved at tegne den).

Læreren: Så, så lille blyeren, der skal nok til en blyeren på, (den tegner en blyeren) så du kan få tegne med (den tegner sønnen) så du kan få tegne med (den tegner sønnen) så du kan få tegne med.

Mig: Er det sønnen der giver den med? (Læreren er blyeren) at tegne en søn søn med søn af blyeren.

### 3. TEMA OM AT INDDRAGE BØRNS PERSPEKTIVER

Voksne fortæller og tager billeder eller børn fortæller og tager billeder?

Voksne reflektere over og analyserer materiale eller børn reflektere over og analyserer materiale?



Børn fortæller på lydfiler, video eller voksne citerer hvad børn fortæller på skrift, deler video og billeder af aktiviteter.

**Etik:** Ved børnene hvad de voksne fortæller videre, bør børnene vide det? Hvem skal fortælle barnets historie fra i dag, de voksne, dem selv?

Forslag til praktiske spørgsmål

Hvornår afspejler et billede eller en fortælling barnets perspektiv?

Er det også børn der undersøger og evaluerer materialet? Producerer de det, eller vises de med det?

Hvornår er det voksnes fortolkning af børns perspektiv der bruges i evalueringen? Og er barnet i stand til at helhedsvurdere noget (tænk på lovgivningen der siger inddragelse med hensyn til barnets alder og modenhed)?

Hvilket barnesyn ligger der i måden de involveres på/ikke involveres på hos jer?

### 3. TEMA OM AT INDDRAGE BØRNS PERSPEKTIVER

Overvej hvordan dokumentations materiale, dvs. fastholdelse kan ændre/forme/konstruere barnets perspektiv og udviklingsretning? (selvopfyldendeprofetier)

Eksempel:

Forældre henvender sig: deres dreng synes ikke at han har nogle venner og han er ofte ked af det derhjemme over ikke at have venner, som sin tvillingesøster.

Pædagogen ser ham lege tit og beslutter sig for at bruge billeder til at dokumentere (fastholde) at drengen leger med nogle.

**For hvem skal hun dokumentere og hvordan skal det bruges?**

- De kunne deles bredt for at (be) vise, her i børnehaven er der børn der leger sammen og er glade (men faktisk er drengen jo ked af det når han kommer hjem)

- De kunne vises til forældrene, så de fik ro i maven

- De kunne blive udgangspunkt for pædagogens og forældrenes samtaler om drengens legerelationer og ved hentning kunne pædagogen hjælpe barnet med at huske at fortælle mor og far om dem han har leget med, frem for dem han ikke har.

Formålet: at ændre hans meningsperspektiv, hans konstruktion. Blive mindre ked af det.

Konstruktioner der skabes via fastholdelse, kan også få negativ indflydelse på et barns udvikling. Derfor: ETIK

## Bilag – slides anvendt ved forberedelsesfasen

### 4. TEMA OM AT UDVIKLE SUBJEKTER VIA FÆLLES PRODUKTION/BEHANDLING AF PRODUKTER/FORTÆLLINGER:

"Den pædagogiske "rejse" får mening for de subjekter, der aktivt deltager, når den gøres til genstand for genkaldelse, genbetragtning, analyse, rekonstruktion og fællesgørelse." (Daniella Cecchin, 2000 BUPL "Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner")



Projekt med APP'en BookCreator

Fælles refleksion og genkaldelse, Frida 5 år's valg af præsentation i en bog efter tema ugen i børnehaven om sanser

### 4. TEMA OM AT UDVIKLE SUBJEKTER VIA FÆLLES PRODUKTION/BEHANDLING AF PRODUKTER/FORTÆLLINGER:

#### Fortælling og mediering – hvorfor?

Via fortælling genopdager vi nutiden og skaber håbet for i morgen. (Linder & Mortensen, 2006, Glædens pædagogik)

Fortælling kan opøve fantasi og forestillingsevne, vigtige kompetence elementer. (Illeris, 2012)

"Den måde at tænke og føle på, som hjælper børn (og sandelig også mennesker generelt) til at skabe en version af verden, hvor de psykologisk kan se en plads til sig selv – en personlig verden. Jeg mener, at det, der er brug for til at gøre det, er konstruktionen af historier, fortælling..." (citat: Jerome Brunner, (1998) kultur bevidsthed og uddannelse, I: Illeris, Knud (2012 s. 416), 49 tekster om læring, samfundslitteratur)

"Eksternalisering redder kort sagt kognitiv aktivitet fra at være implicit og gør den mere offentlig, forhandlelig og 'solidarisk'. Samtidig bliver den mere tilgængelig for efterfølgende refleksion og metakognition." (citat: Jerome Brunner, (1998) kultur bevidsthed og uddannelse, I: Illeris, Knud (2012 s. 411), 49 tekster om læring, samfundslitteratur)

Med narrative kompetencer kan individer skabe sin plads i samfundet, disse skal opøves (Jerome Brunner, (1998) kultur bevidsthed og uddannelse, I: Illeris, Knud (2012 s. 411), 49 tekster om læring, samfundslitteratur)

**4. TEMA  
OM AT UDVIKLE SUBJEKTER VIA FÆLLES PRODUKTION/BEHANDLING  
AF PRODUKTER/FORTÆLLINGER:**

**Situeret læring og tingsliggørelse til meningsforhandling:**

”Skønt betydninger befinder sig ’i bevidstheden’, har de deres oprindelse og mening i den kultur, de er skabt i. Det er denne kulturelle situerethed, der gør, at betydninger kan diskuteres og i sidste instans overføres.” (Brunner: kultur bevidsthed og uddannelse, s. 49)

En praksis består ifølge Wenger (2004) af praksisfællesskaber, som udgøres af forskellige individer, som hver især har deres egen identitet. Identitetsdannelse skal forstås som hele den læring, der er forbundet med at indtræde i et praksisfællesskab. Praksisfællesskaber reproducerer identitet og medlemskab.

Ifølge Wenger (2004) bliver meningsproduktion i fællesskaber til i en dualitet mellem tingsliggørelse og deltagelse. Tingsliggørelse er processen, som former praktikernes oplevelser ved at skabe objekter, den skaber fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring. Tingsliggørelse og fælles fortolkningshistorier skaber fælles referencepunkter

Wenger (2004) beskriver hvordan ansvarlighedssystemer bliver integrerende del af en praksis og i individernes identitet. Nogle aspekter af fællesansvarlighed kan tingsliggøres, f.eks. med regler, metoder, normer og mål.

**FREMTIDSVÆRKSTED - FÆLLES  
‘KRITIK FASEN’**

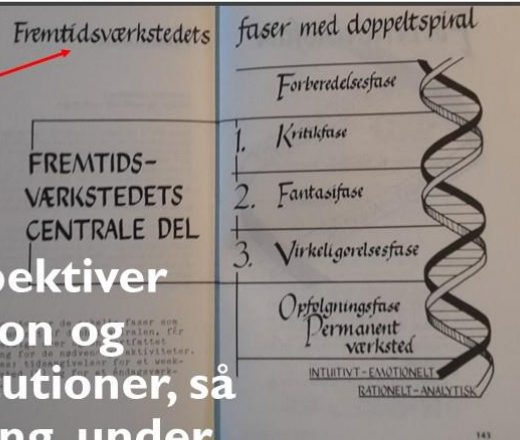
Noter jeres kritik/syn på udfordringerne i forhold til nedenstående i praksis:

**”Hvordan kan børns perspektiver inddrages i dokumentation og vurdering af læring i daginstitutioner, så der dokumenteres FOR læring, under hensyntagen til udfordringer i praksis?”**

## FREMTIDSVÆRKSTED - GRUPPER 'FANTASIFASEN' OG 'VIRKELIGGØRELSESFASEN'

*Måske man også kunne udføre sådan et med børn?*

**”Hvordan kan børns perspektiver inddrages i dokumentation og vurdering af læring i daginstitutioner, så der dokumenteres FOR læring, under hensyntagen til udfordringer i praksis?”**



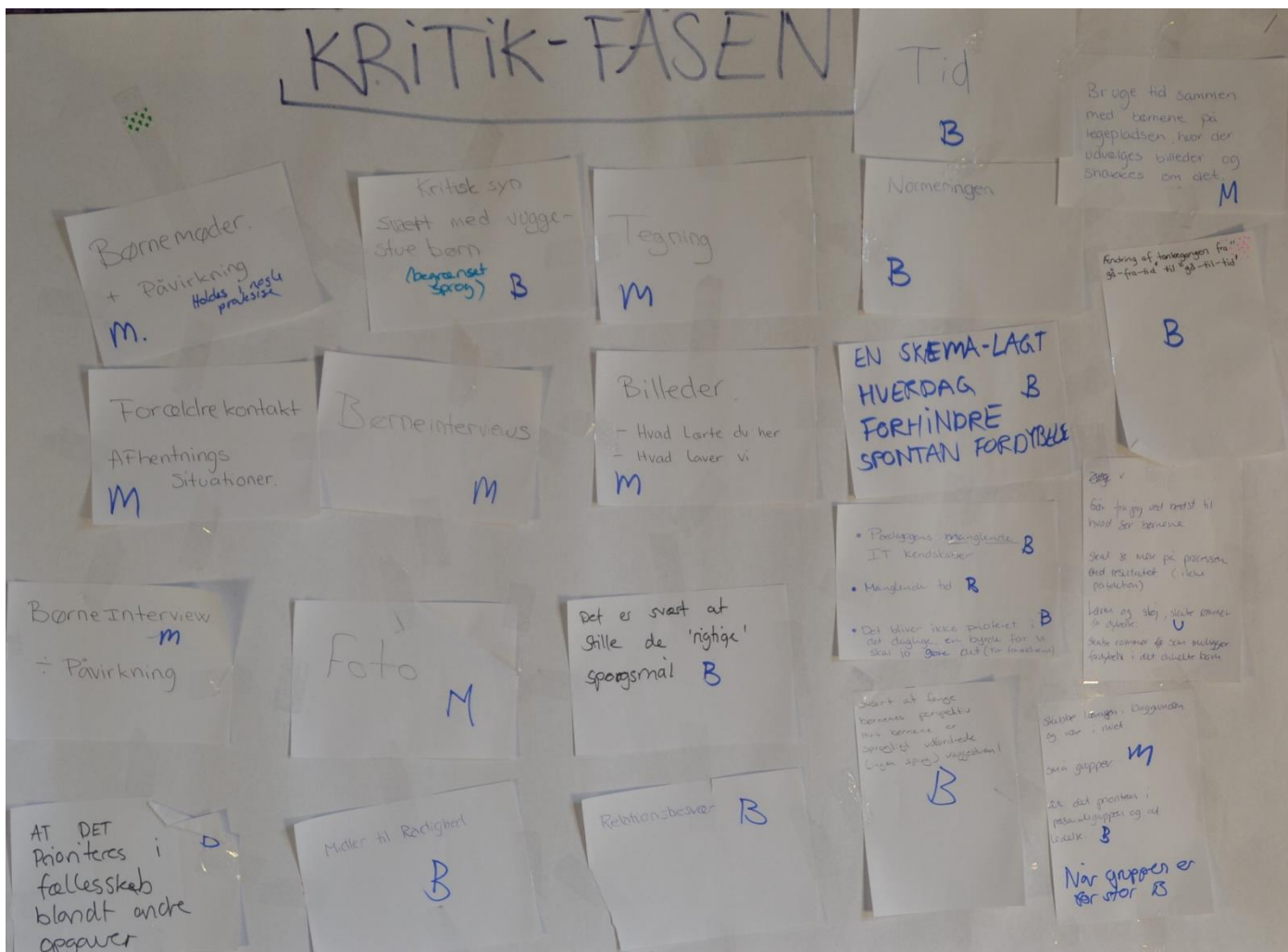
## FREMTIDSVÆRKSTED - INDIVIDUEL 'OPSAMLINGSFASEN'

(husk at tage billeder til jeres portfolio)

- 1) Beskriv kort den ide du og gruppen udarbejdede og de muligheder du ser i denne
- 2) Skriv de væsentligste udfordringer I har oplevet i praksis, som du tænker I har taget højde for i forslaget.
- 3) Beskriv kort hvordan du lige nu forestiller dig at du som pædagog vil arbejde med dokumentation i fremtiden i daginstitutioner.– Oplever du loven om dokumentation og vurdering som en mulighed eller en begrænsning i forhold til dit pædagogiske arbejde med børn og forældre i daginstitutioner?

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### K1 - Kritikfase fremtidsværksted 1 (Bemærk hvert udsagn er sammen med de studerende markeret med B=en oplevet begrænsning eller M= en oplevet mulighed)



#### Mulighed:

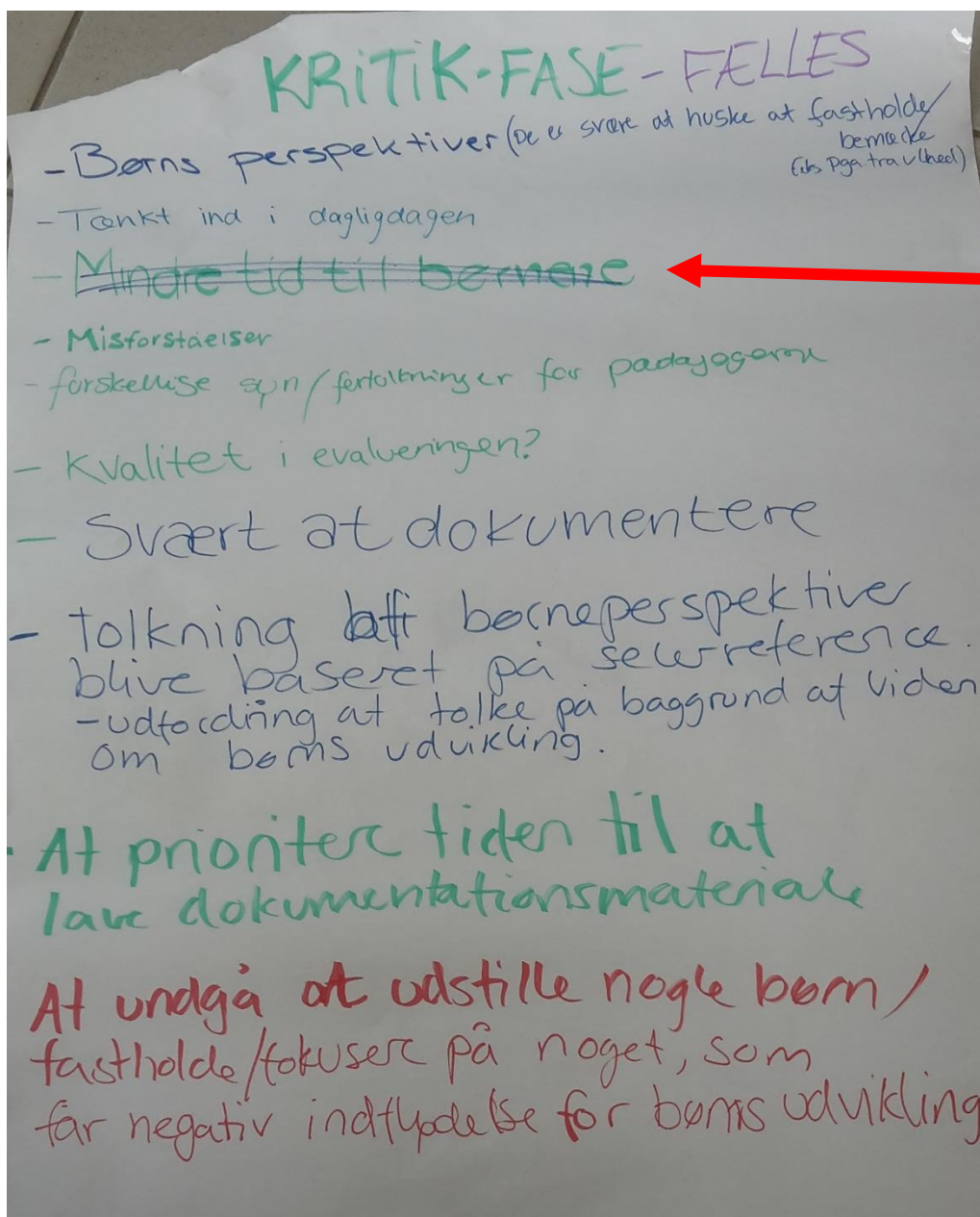
- Ændring af tankegangen "gå fra tid" til "Gå-til-tid"
- Små grupper
- Skabe rammer for fordybelse i det enkelte barn
- Se mere på proces end resultat (ikke perfektion)
- Gå fra jeg ved bedst til hvad ser børnene
- Børneinterview (at få børn til at udtale sig uden samtidig at påvirke dem)
- At skubbe læringen i baggrunden og være i nuet.
- At det prioriteres i personalegruppe og ledelse

#### Begrænsning:

- Tid – manglende tid
- Normeringen
- Sproglige udfordringer f.eks. hos vuggestuebørn gør det svært at fange deres perspektiv
- Svært at lade vuggestuebørn have kritisk syn (pga. sprog)
- At få det prioriteret i fællesskab blandt andre opgaver
- Det bliver ikke prioriteret i det daglige og bliver en byrde, for vi skal jo gøre det.
- Midler til rådighed (f.eks. blev iPads/kameraer nævnt ved gennemgang)
- Pædagogers manglende IT kendskab
- Relationsbesvær (ved gennemgang blev forklaret at oplevelsen er at indsigt i børns perspektiver kræver relationer)
- En skemalagt hverdag forhindrer spontan fordybelse
- Når gruppen er for stor
- Det er svært at stille de rigtige spørgsmål til børn

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

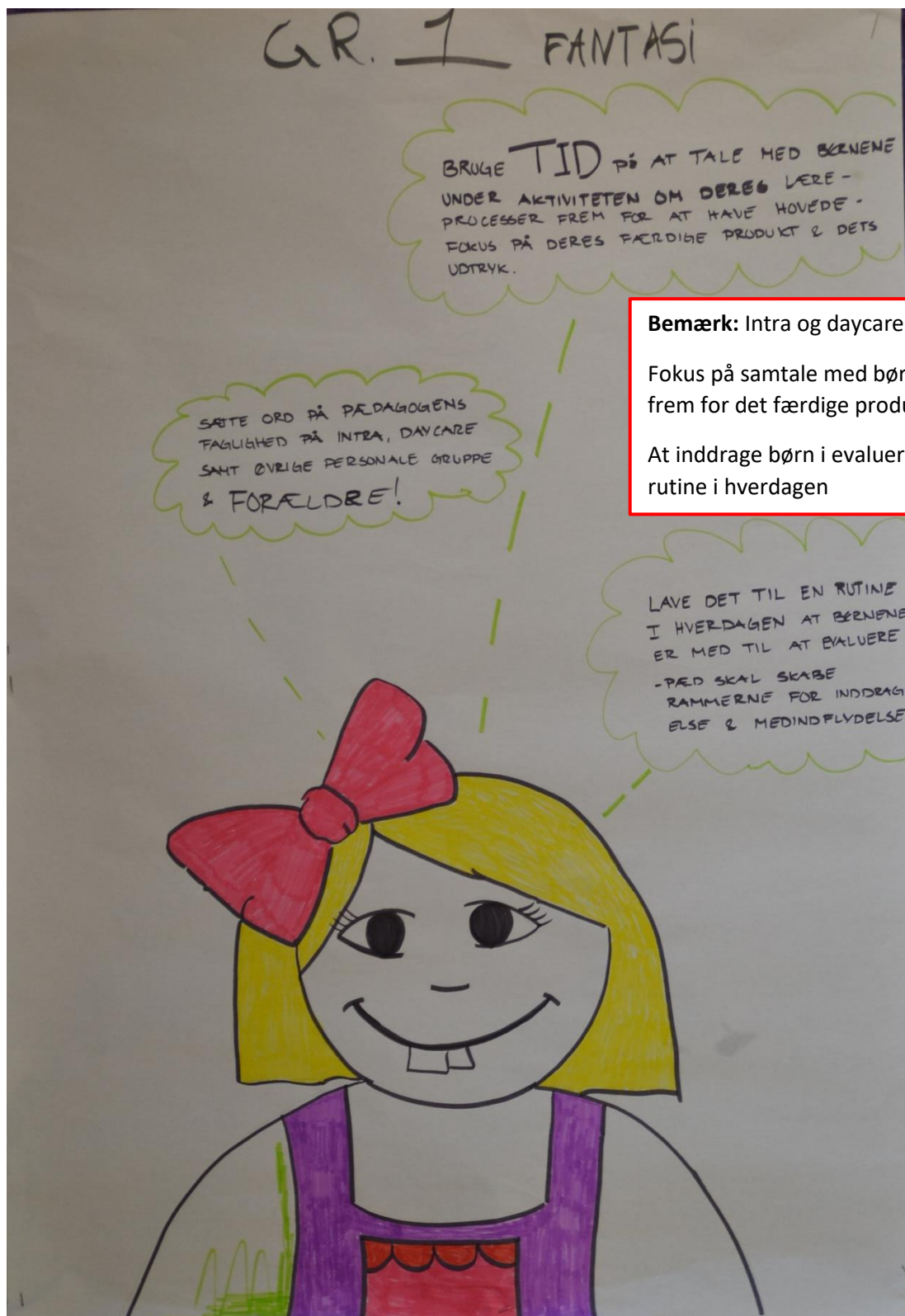
### K2 - Kritikfase for fremtidsværksted 2



**Bemærk:** En studerende valgte under arbejdet med workshoppen at overstrege hendes punkt. Undervejs vurderede hun, at direkte inddragelse af børns perspektiver i dokumentation gav mere tid til børnene det ikke behøvede give mindre tid til børnene.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F1 Fantasifase gruppe 1 (fremtidsværksted 1)



**Bemærk:** Intra og daycare.

Fokus på samtale med børn i proces,  
frem for det færdige produkt

At inddrage børn i evaluering som  
rutine i hverdagen




## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V1 – virkeliggørelsesfase gruppe 1 (Fremtidsværksted 1)

**GRUPPE 1**  
VIRKELIGGØRELSES FASEN


Hvem

- Vi vil gerne dokumentere over for?
  - Forældre
  - Børnene
  - Samfundet - Høje pædagogikken
  - Øvrige personale gruppe
  - Oge egen faglighed - skabe refleksioner



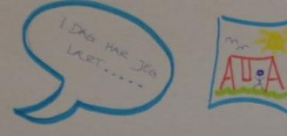
Hvem skal fortælle/reflektere? (VÆRE AKTIV)

- Pædagogen
- Børnene
- Forældre



Hvordan skal opmærksomheden henledes?

- Mundligt
- Billede/Foto
- Skriftligt
- Æstetiske udtryk

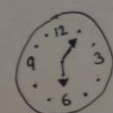


Hvad er jeres hensigt?

- Dokumentere børnenes dagligdag sam læreprocesser
- Informere forældre/personale
- Dokumentere pædagogisk faglighed
- Evaluere - <sup>d</sup>Insigt i ~~læring~~ <sup>Barnets perspektiv</sup>

Hvad skal der til?

- Tid
- Enighed i personale gruppen
- Struktur - "Rutine"
- Dokumentation & det at evaluere skal prioriteres i den pædagogiske dagligdag

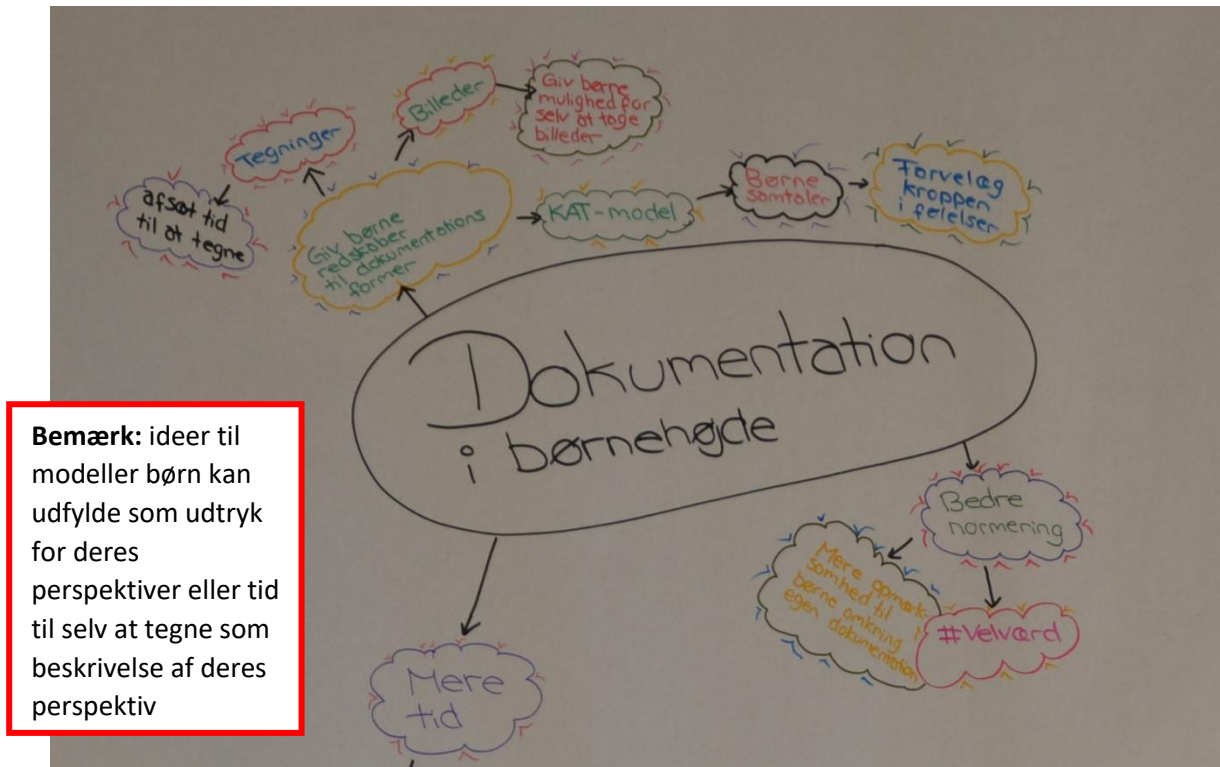


**UDFORDRING: IT-FÆRDIGHEDER**

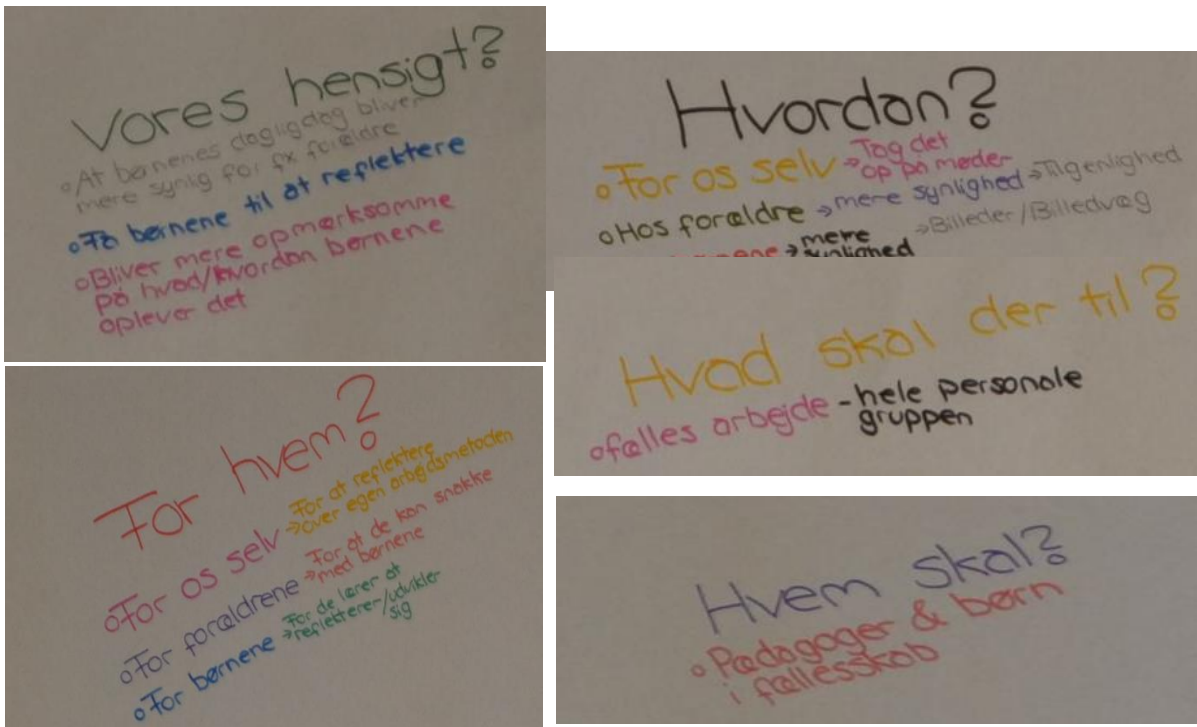
**Bemærk:** Denne gruppe peger under præsentationen på udfordring med IT færdigheder som den vigtigste udfordring i forhold til at gøre dokumentation (f.eks. med foto) til noget fælles i personalegruppen. En deltager fra gruppen har indgået i uddybende interview om denne oplevelse.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F2 – Fantasifasen gruppe 2 (fremtidsværksted 1)



### V2 – Virkeliggørelsesfasen gruppe 2 (fremtidsværksted 1)



## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F3 – Fantasifasen gruppe 3 (fremtidsværksted 1)



#### Bemærk:

- Ide om at lade børn selv bestemme et forløb
- Ide om at lade børn selv være med til at vælge billeder
- Ide om at bruge iPad til at lade børn tage billeder som udtrykker deres perspektiver (se planchen, bamsen er et billede på en iPad)
- Ide om at bruge børnemøder (som de fortæller de har dagligt i institutionerne de er i praktik i) til at spørge til børns perspektiver - tanker
- Ide om samtaler med få børn af gangen, som de oplever vil kræve flere hænder.
- Ide om sammen med børn at lave mindebøger, som fastholder de oplevelser børnene gerne selv vil gemme (noget der gøres i forvejen i en af deres praktikinstitutioner)
- Snakken om (se solen på planchen) at inddragelse af børneperspektiver også handler om medbestemmelse og inddragelse, f.eks. om hvor det barn gerne vil sidde.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V3 – Virkeliggørelsesfasen gruppe 3 (fremtidsværksted 1)

**GR.3. VIRKELIGGØRELSES-FASE**

**Hensigt:**

- \* **Vigtighed i at få Børnenes perspektiv med.**
  - Dokumentere overfor forældre, så de har mulighed for at spørge ind til det.
  - Overfor børnene, så de kan huske tingene og genfortælle.
- \* **Børnene skal være Aktive i Processen.**

**Handleforslag:**

- Indlevelse
- Billeder
- Børnemøde - inddragelse af børn
- Inddragelse af forældre i forhold til Børnenes perspektiv
- Børnene fortæller - deres tanker

**Opmærksomhed!**

- Indtale snakke... i hverdagen
- Hvad er det...?
- Børnenes...?

**Hensigt:**

- At få børnene mere med i hverdagen
- Selvbestemmelse/medbestemmelse
- At have deres hukommelse og evne til at fortælle om det
- At udvide deres egen viden i forhold til børnene
- Hvad er det...?

**UDFORDRING: Tid og normering**

- opprioriteret tid

#### Bemærk:

- Ide om at belyse børns perspektiver ved børnemøder
- Ide om at inddrage forældre i at fokusere på børneperspektiver
- Inddragelse af børn i hverdagsbeslutninger
- Disse studerende vil dokumentere for at formidle aktiviteter til forældre, så forældre har mulighed for at spørge ind til børnenes perspektiver så det kan understøtte/træne børns hukommelse og give øvelse i at genfortælle.
- Ved præsentationsrunden opsummeres den største udfordring i forhold til deres drømme for dokumentation at være tid og normering, men også prioritet af tid.
- De vurderer at selvbestemmelse/medbestemmelse får betydning når børns perspektiver skal inddrages i pædagogisk arbejde.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F4 - Fantasifasen gruppe 4 (fremtidsværksted 1)



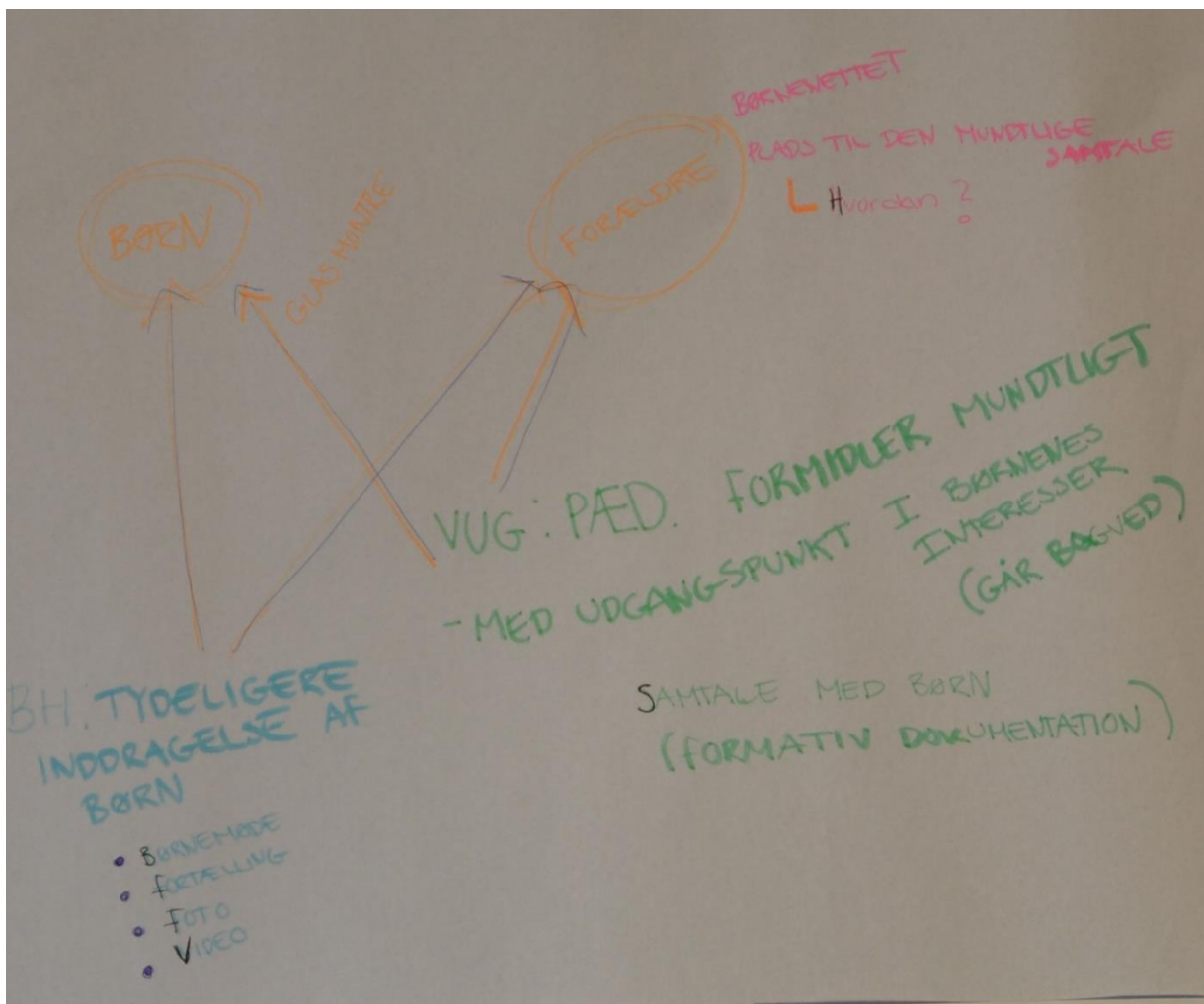
**Præsentation af ideen:** De studerendes ide her, handler ifølge deres mundtlige præsentation om at lade processen styre dokumentationsformen. De drømmer om en voksen og 3 børn som fandt på en aktivitet og undervejs valgte hvad de ville tage med hjem til dokumentation eller refleksion. Måske de tog æbler med hjem, og bagte en kage af. og så besluttede at besøge en ko, så de kunne få mælk med hjem til flødeskum. Det kunne udvikle sig til et læringsforløb på baggrund af børns optagethed.

**Bemærk:**

- Ideen om at bruge teknik, f.eks. QR koder til dokumentation (fastholdelse) Der ophænges en QR kode, som børnene/forældre kan scanne og gense det oplevede på iPad/mobilen.
- Eller iPad bruges til at lydoptage barnets fortælling om tegningen.
- Ideen om at lade børnene finde på forløbet ud fra deres interesser og lade dokumentationsformen opstå eller blive valgt undervejs.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V4 – Virkeliggørelsesfasen gruppe 4 (fremtidsværksted 1)



#### Bemærk:

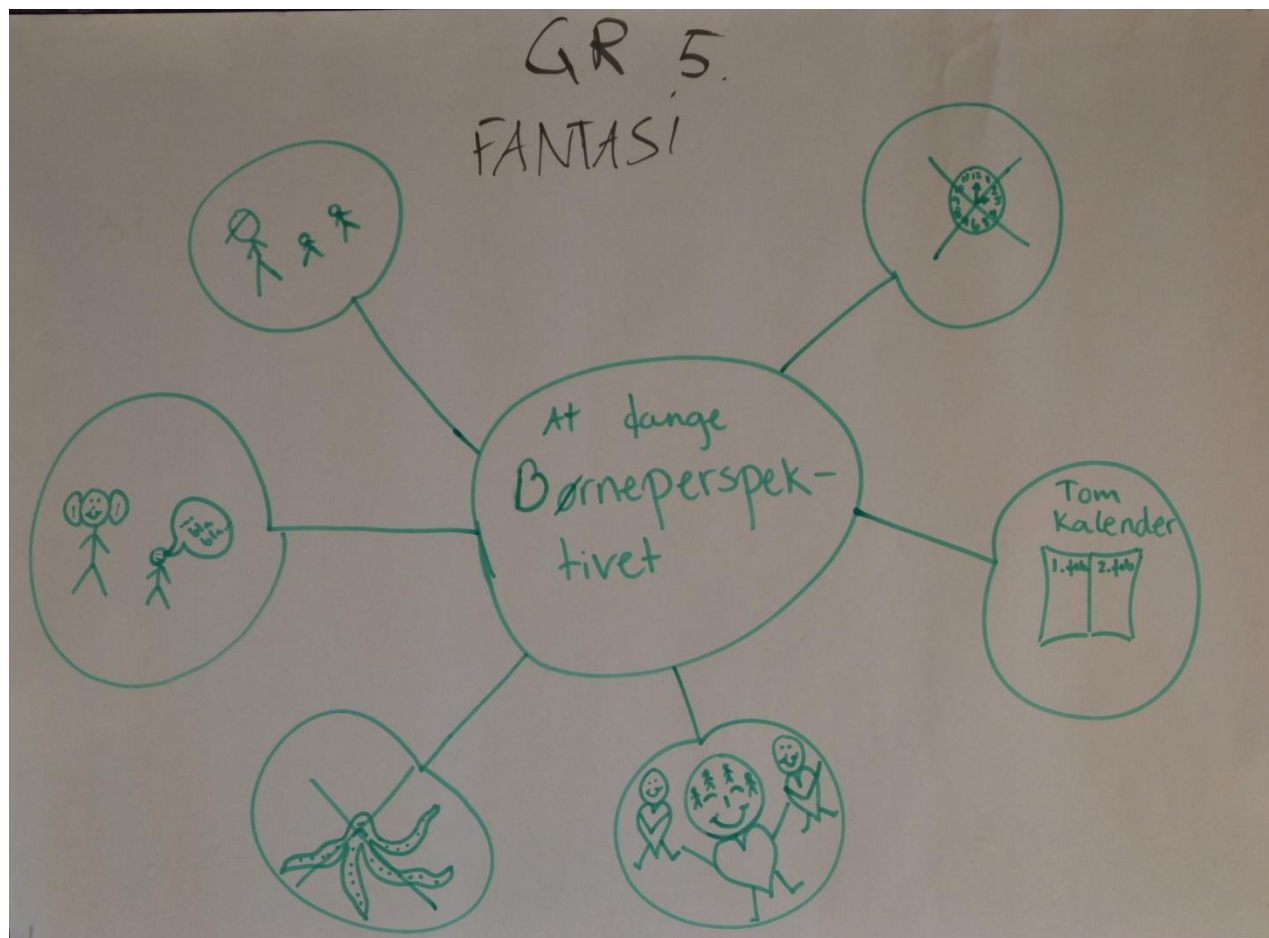
- Ideen om at bruge børnemøder, børns fortællinger og samtaler med børn som formativ evaluering
- Ideen om at bruge foto, video og børnenettet som dokumentationsplatform
- Ønsket om at skabe plads til den mundtlige samtale, og udfordringen som er central når dette ønske skal virkeliggøres, at afgøre hvornår det er et godt tidspunkt at lade sig afbryde. I den mundtlige samtale kommer det frem at samtaler med børn ofte afbrydes af samtaler med kollegaer eller forældre.

#### UDFORDRING:

Hvornår er det gode tidspunkt for mundtlige beskeles.  
Hvad må afbrydes?

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F5 – Fantasifasen, gruppe 5 (fremtidsværksted 1)



**Deltagende observation:** Under dette gruppearbejde overhørte jeg en snak om udfordringer med at lytte til vuggestuebørn med begrænset sprog og også at vurdere hvor meget det lille barn kan udtale sig om/udtrykke egne perspektiver eller vurdere hvor meget det er hensigtsmæssigt at det lille barn skal udtrykke sig om/tage stilling til ønsker for sin hverdag.

#### Bemærk:

- Pædagogen med det store hjerte og alle børn i sine tanker
- Pædagogen med store øre til at lytte
- Et ønske om at slette følelsen af at være blæksprutte.
- Et ønske om en tom kalender
- to deltagere fra denne gruppe indgik i uddybende interview med fokus på at øge min forståelse af oplevelsen med kalender og blæksprutte funktion og oplevelsen med udfordringer i at lytte og inddrage småbørn uden sprog i passende omfang i forhold til deres alder.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V5 – Virkeliggørelsesfasen, gruppe 5 (fremtidsværksted 1)

FOR HVEM

GR. 5  
VIRKELIGGØRELSES FASE

Eovgivning/forvaltning  
- De får noget for deres penge - men hvad....?

FOR BØRNENE  
- understøtte udvikling bedst muligt (NUZO)

FORÆLDRENE  
- indblik i barnets liv  
- inddrages i læreprocessen

Fagligheden  
- inspiration  
- mening med aktiviteter/dagligdagen

For inspirationens skyld

UDFORDRING:  
Tid til/ro - også en indtøningsfase.  
for forældrene til at kigge på det ind i en skemalagt hverdag.  
At tænke det ind i en skemalagt hverdag.

Hvordan:  
Børn og forældre → Whiteboard ideen

Hensigt: At børnene reflektere over egen læring  
Gennem fortællingen skabes mening/plads i vor

Hvad skal der til:  
- små grupper  
- Tid til spørgeteknik til forældre  
- Prioritering af tid

#### Bemærk:

- De er optagede af børns perspektiver også for at kunne tilrettelægge aktiviteter inden for NUZO (NærmesteUdviklingsZone)
- De ser fordele i den formidlende dokumentation til forældre, som med indblik i barnets liv kan inddrages i og understøtte børns læreprocesser

#### Udfordringer

- (opsummeret fælles på baggrund af dialog ved præsentation):
- At finde tid og ro
  - At få forældrene til at kigge på dokumentationsmaterialet
  - Og at tænke det ind i en skemalagt hverdag
  - At finde tid til fælles aftaler og prioritering af tid.



## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F6 – Fantasifasen, gruppe 6 (fremtidsværksted 1)

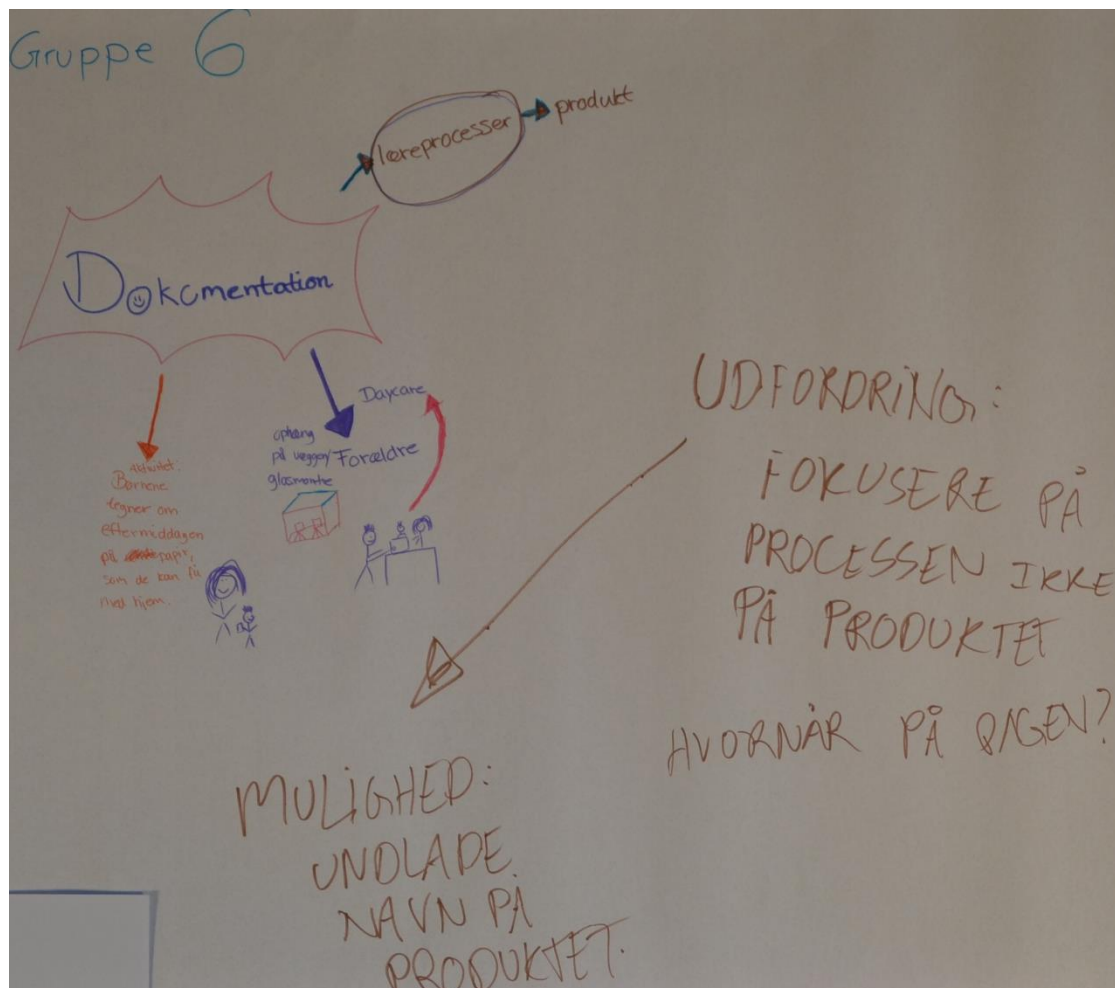


**Bemærk:**

- Denne gruppe vil gerne til samling (som de har hver dag inden middag med f.eks. sang) nedskrive eller optage med iPad børns fortællinger om oplevelser fra formiddagen.
- De vil gerne lade børn dagligt tegne noget de gerne vil fortælle til deres forældre f.eks. på en stor whiteboardtavle.

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V6 – Virkeliggørelsesfasen, gruppe 6 (fremtidsværksted 1)

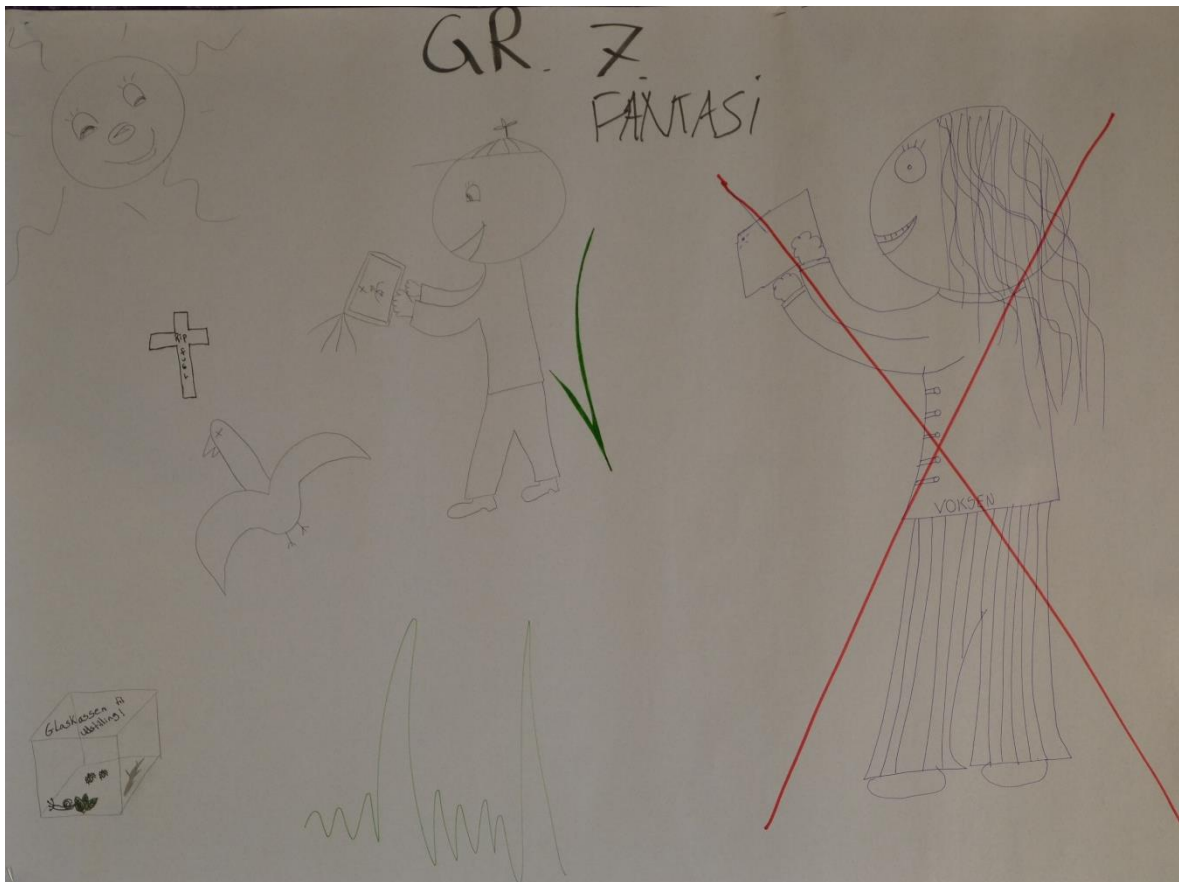


#### Bemærk:

- Denne gruppe var optagede i at flytte fokus fra at dokumentere produkter af forløb til at dokumentere processer fra forløb og ser f.eks. en mulighed i at undlade at udstille produkter med navn på, som kan sammenlignes (så ingen børn udstilles)
- Ideen konkretiseret til at ske på papir, da det lettere kan komme med hjem, eller fastholdes og gemmes til senere brug.
- De ser en udfordring i at vælge hvornår på dagen der skal fokuseres på dokumentation og vælger at lade børn tegne hver eftermiddag (efter legepladsen) og at fokusere på processen om at få tegnet og lyttet, fremfor på produktet som tegningen udgør

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### F7 – Fantasifasen, gruppe 7 (fremtidsværksted 1)

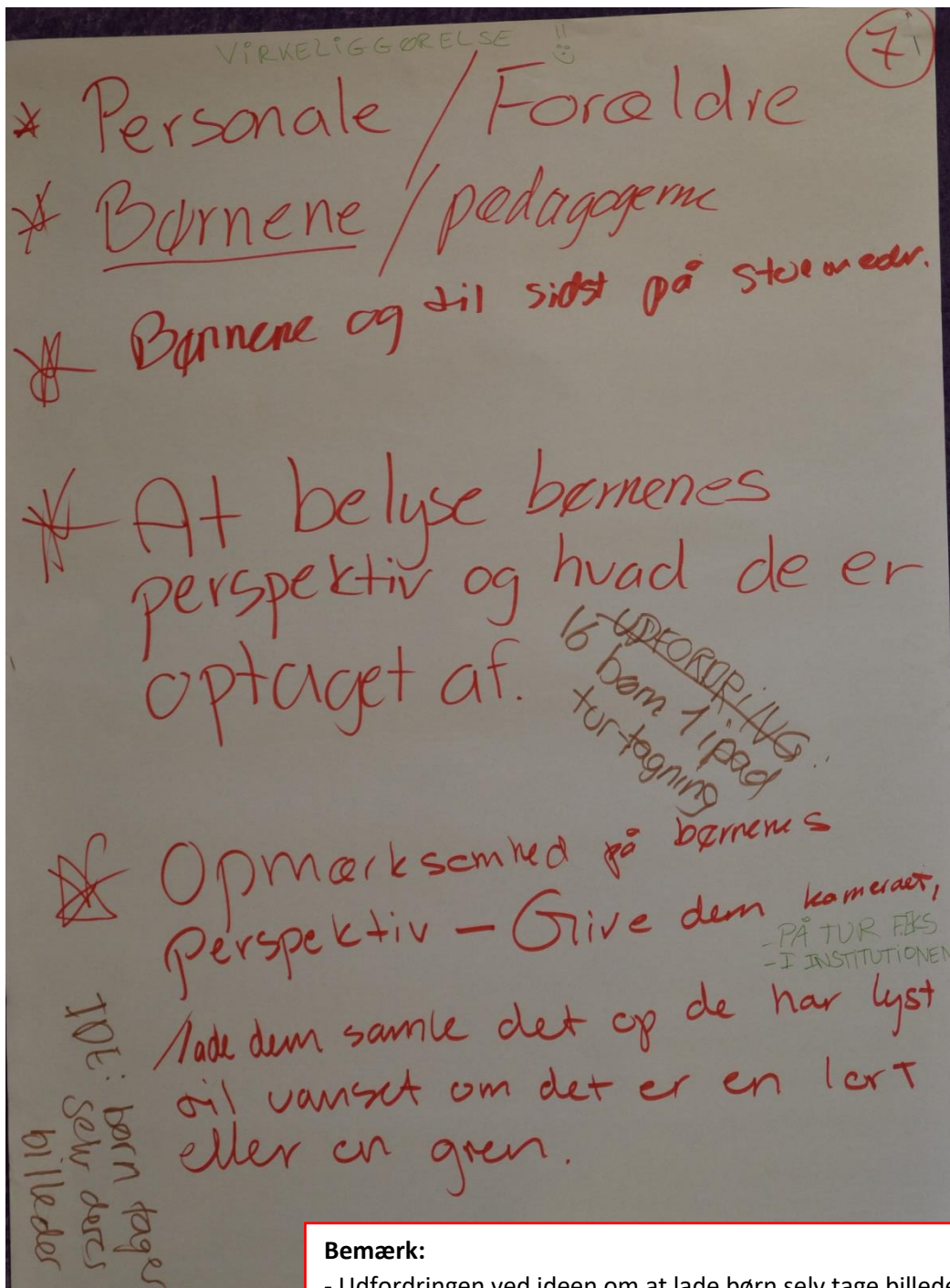


**Bemærk:**

- ideen er at lade børn selv tage billeder med iPad, ikke lade de voksne styre hvad børn skal være optagede af
- at lade børn selv vælge hvad der skal udstilles, her eksemplificeret ved døde dyr, hundelorte og grene. de er optagede af ikke at udstille det skønne, men det som optager børnene

## Bilag – Plancher fra fremtidsværksted

### V7 – Virkeliggørelsesfasen, gruppe 7 (fremtidsværksted 1)



#### Bemærk:

- Udfordringen ved ideen om at lade børn selv tage billeder er at i en gruppe er der ofte 16 børn, og der er kun 1 iPad til rådighed, som skal fange alles perspektiv, det betyder ifølge gruppen at aktiviteten hurtigt kan dreje sig om turtagning, snare end om at få mulighed for at udtrykke børns perspektiver.