

Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner

Når evidens møder den pædagogiske hverdag Rapport 3 — august 2012

Buus, Anne Mette; Grundahl, Trine Holck ; Hamilton, Stine del Pin; Rasmussen, Palle;
Thomsen, Ulla Nørtoft; Wiberg, Merete

Publication date:
2012

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012). Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag Rapport 3 — august 2012. Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

VIA UNIVERSITY COLLEGE OG
AALBORG UNIVERSITET
MED STØTTE FRA BUPL

Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner

Når evidens møder den pædagogiske hverdag
Rapport 3 — august 2012

Anne Mette Buus
Trine Holck Grundahl
Stine Del Pin Hamilton
Palle Rasmussen
Ulla Nørtoft Thomsen
Merete Wiberg

Institut for Læring og Filosofi – Aalborg Universitet
2012

BRUG AF EVIDENSBASEREDE METODER I SEKS PÆDAGOGISKE INSTITUTIONER

Anne Mette Buus
Trine Holck Grundahl
Stine Del Pin Hamilton
Palle Rasmussen
Ulla Nørtoft Thomsen
Merete Wiberg

August 2012

Via University College
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner

Forskningsrapport – 26 - 2012

© 2012 Forfatterne og Institut for Læring og Filosofi

ISBN 978-87-91543-88-3 (e-book)

Udgivet af

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
Sohngaardsholmsvej 2
DK 9000 Aalborg
Tel +45 – 9940 9095 – Fax +45 - 9815 6542
learning@learning.aau.dk
www.learning.aau.dk

Indholdsfortegnelse

Forord	5
1. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål	7
2. Metode	12
2.1. Undersøgelsesmetode og dataindsamling	12
2.2. Analyseprocedure.....	14
3. De Utrolige År	17
3.1 Metodens oprindelse og grundlag	17
3.2. Institution	18
3.3. Institution B	30
3.4. Sammenfatning af institutioner, som arbejder med De Utrolige År	36
4. PALS	38
4.1. Metodens oprindelse og grundlag	38
4.2 Institution C	40
4.3. Institution D	48
4.4. Sammenfatning PALS-institutioner	55
5. ECERS	57
5.1 Metodens oprindelse og grundlag	57
5.2. Institution E	60
5.3. Institution F.....	65
5.4. Sammenfatning af ECERS-institutioner	72
6. Analyseresultater.....	73
7. Evidens, metoder og pædagogisk praksis	76
7.1 Evidens og gennemskuelighed	76
7.2. Autonomi.....	78
7.3. Metoder og usikre situationer.....	79
7.4. Professionalisme og viden	80
7.5. De pædagogiske opgaver	81
7.6. Afrunding.....	83
8. Anvendt litteratur	84

Forord

Dette er den tredje rapport fra forskningsprojektet: 'Når evidens møder den pædagogiske hverdag – et aktionsforskningsprojekt'. Projektet, som er støttet af BUPL (Forbundet for pædagoger og klubpersonale), udføres i et samarbejde mellem undervisere ved pædagoguddannelsen, VIA University College og forskere ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet¹. Projektet startede januar 2010 og har løbet frem til starten af 2012. Intentionen med projektet har været at undersøge, hvordan evidensbaserede metoder påvirker den pædagogiske praksis inden for daginstitutionsområdet, herunder at ekspliciterer vidensgrundlaget for pædagogisk praksis. Således blev sammenhængen mellem pædagogisk teori, evidensbaserede metoder og pædagogiske handlinger i hverdagen undersøgt. En del af dataindsamlingen er dels foregået via spørgeskemaer og interviews, hvor udbredelsen af evidensbaserede metoder i dagtilbud er blevet undersøgt i tre større kommuner. Den mest omfattende del, som danner grundlag for denne rapport, har bestået af videoobservationer og fokusgruppeinterviews i 6 pædagogiske institutioner. Vi er glade og taknemmelige for, at institutionerne åbnede dørene for os, og at pædagogerne tog sig tid til at tale og diskutere med os.

Der er tidligere udgivet to rapporter fra projektet. Den første (Buus m.fl. 2011) rummer diskussioner af grundlæggende begreber og teorier inden for feltet, herunder viden, praksis og dømmekraft, samt af metodiske spørgsmål. Den anden (Buus m.fl. 2012) analyserer tilgangen til og udbredelsen af evidensbaserede metoder i tre kommuner.

Evidensbaserede metoder i pædagogisk arbejde er et felt, hvor der løbende sker udvikling. Det gælder også inden for den korte periode, hvor dette projekt er gennemført. Vi vil nævne, at Servicestyrelsen skiftede navn til Socialstyrelsen 15. december 2011 og nu anvender begrebet programmer i forbindelse med evidensbaseret praksis og ikke metoder. Vi benytter i rapporten betegnelserne Servicestyrelsen og evidensbaserede metoder, da disse begreber blev anvendt på det tidspunkt, hvor vi indsamlede materiale til denne undersøgelse. Derudover vil vi nævne, at metoden ECERS, som behandles i to af analyserne, ikke længere ikke længere benævnes som evidensbaseret, men forskningsbaseret (se Buus m.fl. 2012, s 5). Betegnelsen evidensbaseret blev dog brugt om metoden i den fase af projektet, hvor vi udvalgte datakilder og indsamlede data.

¹ Merete Wiberg var ansat ved dette institut, da projektet startede, men er siden blevet ansat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

1. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål

I denne rapport fremlægger vi resultater af undersøgelserne i de 6 institutioner, hvor vi observerede og gennemførte fokusgruppeinterviews. Den problemstilling vi undersøgte var, hvordan den specifikke evidensbaserede metode, som var blevet indført i institutionen, havde indflydelse på det pædagogiske personales anvendelse af viden og dømmekraft i den pædagogiske praksis. Fokus har været på pædagogernes beskrivelse af, hvordan metoden havde betydning i deres hverdag. I forbindelse med observationerne blev der lavet videooptagelser i de enkelte institutioner, og et sammenklip af disse blev anvendt som udgangspunkt for interviewet.

Intentionen har været at analysere, hvordan personalets beskrivelser af de pædagogiske opgaver bliver kombineret med anvendelse af forskellige typer af viden i form af udøvelse af dømmekraft gennem handling. I vores beskrivelser, analyser og diskussion har vi trukket på de teoretiske indsigter, som vi har fremlagt i dette forskningsprojekts første rapport (Buus m.fl. 2011). Disse skal derfor opsummeres i det følgende og derudover reflekteres i forhold til, at vi siden den første rapport har gennemført empiriske undersøgelser og analyser af feltet. Spørgsmålet er, hvilke styrker og begrænsninger de greb, vi anlagde i den første rapport, har for forståelsen af det grundlæggende forskningsspørgsmål, når de sammenholdes med de fund, som vi har gjort i de empiriske studier.

Vidensformer og evidens

I den første rapport blev der redegjort for evidensbegrebet med henblik på en belysning af hvilken form for viden der påkaldes, hvis denne hævdes at være evidensbaseret (Buus 2011). Endvidere blev dets betydning for den samfundsmæssige pædagogiske diskurs diskuteret. Det blev tydeligt, at evidensbegrebet ikke er et entydigt begreb, idet der findes forskellige udlægninger af det. Evidens kan oversættes til 'bevis' eller vidensbyrd' og evidens kan således udlægges som det, der er bevis for. Evidensbegrebet relaterer sig imidlertid ikke i så høj grad til en sandhedsdiskurs, men i højere grad til en diskurs om, hvad der virker. Hvad der virker beskrives som 'best practice' og vidnesbyrdet eller beviset fremkommer via anvendelse af metoder, der skal dokumentere effekten. Der er typisk tale om bestemte kvantitative metoder, som anvendes i dele af samfundsvidenskaberne og naturvidenskaberne, herunder det medicinske område, hvorfra også evidensbegrebet udspringer. Der opereres med forskellige niveauer af evidens, hvor randomiserede kontrollerede dobbelt-blind test ligger højest på skalaen.

Evidensbasering handler således inden for det pædagogiske område om at sikre, at planlagte mål gennemføres med midler og metoder, der virker. Således tales der om 'best practice' netop med henblik på det pragmatiske aspekt. At det ikke altid er helt klart, hvordan det pragmatiske aspekt hænger sammen med et ønske om sand og sikker viden i forhold til pædagogisk arbejde, kan være med til at sløre, hvad evidensbegrebet reelt handler om, især i den politiske diskurs.

En anden dimension i forhold til evidensbegrebet er, hvordan evidensbegrebet bruges i den samfundsmæssige debat. Her kan der identificeres såvel evidensoptimistiske som evidensskeptiske positioner. Disse positioner tematiserer ikke i så høj grad, hvorvidt der er tale om anvendelse af

sand viden eller om der blot er tale om 'best practice'. Derimod handler diskussionen mere om de værdier, som følger med indførelsen af evidensbaserede metoder. Således vil skeptiske positioner kritisere fortalere for evidensbaserede metoder for, at der er tale om instrumentalisering i mellemmenneskelige forhold og at dannelsesaspektet går tabt. På den anden side vil evidensoptimistiske positioner kritisere skeptikerne for, at pædagogisk praksis bliver alt for tilfældig og ineffektiv, hvis man ikke gør brug af metoder, som man ved virker.

I vores bestræbelser på at identificere de vidensformer, som pædagoger anvender i deres praksis, refererede vi i den første rapport til forskellige teoretikere. Af disse skal her fremhæves Eraut, Aristoteles, Gadamer og Dewey. Eraut har gennemført undersøgelser og analyser af, hvordan viden viser sig i professionel praksis inden for blandt andet sygeplejerskers, skolelæreres og ingeniørers praksis. Erauts perspektiv er, at viden altid vil være kulturelt indlejret og socialt situeret. Samtidig tager han afstand fra Lave og Wengers betoning af, at viden og læring primært er kontekstuel betinget. Eraut anlægger et mere kognitivt og individuelt perspektiv på den enkeltes måder at forholde sig på i den professionelle praksis (Hamilton, 2011, s.57). Han bruger begrebet metakognition for at understrege, at refleksion i det professionelle arbejde ikke kun foregår som refleksion-i-handling men også foregår som refleksion over handlingen. I den metakognitive proces står den professionelle over for at skulle løse et problem i praksis, aflæser hurtigt situationen, beslutter hvad der skal gøres og reflekterer også efterfølgende over handlingen. Jo større oplevelse af at have tid og rum, jo større er muligheden for løbende at reflektere over handlen.

Eraut arbejder med et begreb om kodificerede vidensformer, hvor kodificeringen f.eks. kan stamme fra en akademisk kontekst eller en kulturel kontekst eller personlig kontekst. Hans begreber om viden i praksis er blevet anvendt i vores analyseskema og vil blive uddybet i metodebeskrivelsen. I denne sammenhæng er det centrale, at Eraut har et syn på viden, hvor den enkeltes tankesæt og handling kobles med forskellige typer af kodificeringer. En styrke ved disse kodificeringer er, at der identificeres forskellige typer af viden, som er interessante i forhold til, hvilken viden pædagoger anvender i deres praksis.

Med henblik på at forstå, hvordan pædagoger anvender viden i praksis, er Eraut blevet kombineret med et syn på viden i handling, som tager udgangspunkt i Aristoteles, Gadamer og Dewey. Et særligt fokus er her lagt på, hvad det vil sige at anvende viden. Således anser vi pædagogers brug af viden som en kombineret anvendelse af forskellige vidensformer, som de har til rådighed. I anvendelsen indgår pædagogernes dømmekraft.

Anvendelse af viden og brug af dømmekraft

Vi betragter anvendelse af viden som en helhed af vurdering/udfoldelse af dømmekraft og anvendelse i forhold til konkrete situationer, idet anvendelse af viden handler om, hvordan pædagogen kobler forskellige vidensformer med udøvelse af sin dømmekraft. Begrebet om anvendelse knytter sig til redegørelsen for dømmekraftsbegrebet i den første rapport fra projektet, hvor Gadamer citeres for følgende: "vi betragter forståelse, fortolkning og anvendelse som én og sammenhængende proces" (Wiberg 2011, s. 64). Det betyder, at man ikke først fortolker en situation og derefter anvender en bestemt type af viden. At handle er mere komplekst end dette.

Erauts beskrivelser af, hvordan forskellig kodificeret viden spiller med i forhold til fortolkningen af situationen, er en tilføjelse til Gadammers Aristoteles-inspirerede beskrivelse af, hvad der sker, når mennesker handler. Erauts kodificeringer kan bruges til at specificere de forskellige typer af viden, som spiller ind på pædagogers handlingsrepertoire. Det er således, de er anvendt i vores analyse af det empiriske materiale.

I forhold til, hvordan de evidensbaserede metoder kan analyseres med henblik på deres indflydelse på pædagogisk praksis, har vi vurderet at det ikke er muligt at se på indflydelsen af disse metoder isoleret. Rene vidensformer findes ikke. Anvendelse af viden og redskaber fra de forskellige evidensbaserede metoder kombineres af pædagogen med andre vidensformer, og denne kombination af vidensformer er et led i pædagogens dømmekraft. Samtidig sker anvendelsen i forhold til den særlige forståelseshorisont, som findes i den enkelte institution. I praksis sker der en kombination af anvendelse af viden og en vurdering af såvel viden som situation. I den 'usikre situation', som vi har beskrevet som et vilkår for pædagogisk arbejde (Wiberg 2011) og som er et begreb hentet fra John Deweys tænkning, sker der en form for applicering af viden på situationen, men på en måde, hvor pædagogen i sin applicering af viden på den særlige situation samtidig gør brug af sin dømmekraft. Man kan sige, at pædagogen forsøger at transformere den usikre situation til en mere sikker situation, altså en situation, hvor pædagogen på baggrund af refleksioner kan handle intelligent. Begrebet intelligent handlen anvender John Dewey til en beskrivelse af, hvordan man kan handle fornuftigt i praksis, hvor han forsøger at forstå fornuft som en beskrivelse af menneskelig evne til tænkning, der ikke er isoleret i vores bevidsthed, men som udfolder sig i praksis (Dewey 1990, Biesta & Burbules 2003, s.22). Man kan diskutere, hvorvidt der er et spændingsfelt mellem Erauts fokus på det kognitive niveau, og Gadammers og Deweys forsøg på at se teori og praksis som en sammenhængende proces. Konklusionen må dog være, at i denne sammenhæng virker teorierne godt sammen i og med vores fokus ikke er på det bevidsthedsmæssige men på vidensformer, og her fungerer Erauts beskrivelser af kodificeringer som et supplement til både Gadamer og Dewey. Her kan man også diskutere, hvorvidt Gadamer og Dewey kan kombineres. I forhold til visse aspekter kan de næppe men i denne sammenhæng, hvor der for begges vedkommende fokuseres på den indflydelse, de har fået fra Aristoteles, er kombinationen frugtbar.

I vores analyse af interviewudskrifter arbejder vi med, at brugen af viden som element i dømmekraft kan variere fra på den ene side en meget direkte overførsel til og anvendelse af viden i nye situationer til på den anden side en form for anvendelse, hvor viden vurderes og tilpasses i forhold til både generelle kriterier og andre elementer i den nye situation. De forskellige former for anvendelse kan være ledsaget af forskellige former for refleksion og kritisk vurdering.

På baggrund af de beskrevne antagelser vedrørende forholdet mellem kodificerede vidensformer, anvendelse, dømmekraft og hermeneutisk situation har undersøgelsesspørgsmålet været at undersøge, hvilken indflydelse det har på pædagogens udøvelse af dømmekraft, at viden og metoder, der beskrives som evidensbaserede, er i spil. På hvilken måde anvender det pædagogiske personale viden, der beskrives som evidensbaseret, og hvordan indgår personalets viden fra anden uddannelse sammen med deres erfaringer fra pædagogisk arbejde. Derudover har vi analyseret, hvordan kategorier som følelser og empati indgår i personalets anvendelse af viden. Her inddrager

vi også kategorien autenticitet. Det viste sig, at flere af vores informanter talte om, hvordan den måde de handlede på hang sammen med 'hvem de var'. De forskellige kategorier, som er blevet brugt i analysen, beskrives i det følgende metodeafsnit.

Et andet tema i analysen er spørgsmålet om, hvorvidt pædagogerne så deres professionelle autonomi som udfordret af de evidensbaserede metoder. I den sammenhæng blev det diskuteret (Thomsen 2011), hvordan udbredelsen af evidensbaserede metoder kan ses i sammenhæng med den curriculumtradition, som især anvendes i en angelsaksisk uddannelsestradition. Over for denne findes den kontinentale og skandinaviske dannelsesstradition. Spørgsmålet handler især om hvorvidt den metodefrihed, der er tradition for i en dannelsesstradition, bliver udfordret af de evidensbaserede metoder. Dette spørgsmål blander sig med forsøget på at identificere, hvilken viden pædagoger anvender, og hvordan de udfolder deres dømmekraft. På den ene side kan man hævde, at der ved indførelse af evidensbaserede metoder tilbydes et bedre grundlag, hvorfra dømmekraften kan udfoldes. På den anden side kan man hævde, at den professionelle dømmekraft undermineres, idet den evidensbaserede metode dikterer de pædagogiske handlinger. Endelig er der spørgsmålet om, hvordan de forskellige vidensformer kombineres med hinanden. Om evidensbaserede metoder f.eks. ændrer den måde, hvorpå pædagoger anvender viden, de har opnået gennem tidligere uddannelse, og om den ændrer den måde, hvorpå de anvender deres erfaring. Er det f.eks. således, at de evidensbaserede metoder anvendes til at bekræfte bestemte typer af viden og erfaring frem for andre, og medfører dette, at nogen typer af viden og erfaring ikke kommer i spil? Således drejer det sig ikke kun om at se på, hvordan pædagogerne specifikt anvender de evidensbaserede metoder, men også om at analysere og vurdere, hvordan disse er med til at forme et pædagogisk personales tilgang til den pædagogiske praksis, de står i.

Problemstillingen i forskningsprojektet er dels spørgsmålet om, hvad det i det hele taget vil sige at tale om evidens i forbindelse med pædagogisk praksis og dels spørgsmålet om, hvilken indflydelse metoder, der beskrives som evidente, har på det pædagogiske arbejde. Fokus har i hele projektet været på det pædagogiske personale og den måde, hvorpå de udøver deres profession. Fokus har således ikke været på børnene i institutionerne.

I analyserne forfølger vi især følgende spørgsmål om, hvad indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder betyder:

- Har det betydning for, hvordan det pædagogiske personale ser den pædagogiske opgave?
- Betyder det, at det pædagogiske personale mister autonomi og metodefrihed og begrænses i udøvelsen af egen dømmekraft?
- Hvad betyder det for professionalismen i det pædagogiske arbejde? Bliver den styrket eller svækket?
- Hvordan spiller metoderne sammen med den faglighed, som det pædagogiske personale har via uddannelse og erfaring?

I det følgende fremlægger vi først metodegrundlaget for de gennemførte undersøgelser og analyser (kapitel 2). Dernæst behandles de tre udvalgte metoder, De Utrolige År, PALS og ECERS i hver sit kapitel (kapitel 3, 4 og 5). Det enkelte kapitel starter med en beskrivelse af den pågældende metodes

oprindelse og grundlag, dernæst redegøres for forståelsen og anvendelsen af metoden i hver af de to undersøgte institutioner, og til sidst sammenfattes analyserne af den pågældende metode. I analysen af den enkelte institution undersøges først, hvordan medarbejderne beskriver de pædagogiske opgaver, dernæst hvilke vidensformer der anvendes og til sidst hvad der kendetegner udøvelsen af dømmekraft. Efter de tre analysekapitler sammenfattes resultaterne med udgangspunkt undersøgelsesspørgsmålene (kapitel 6). Til sidst diskuteres resultaterne i forhold til bredere temaer, som har præget diskussionen om evidensbaserede metoder og blev behandlet i den første rapport fra projektet (kapitel 7).

2. Metode

2.1. Undersøgelsesmetode og dataindsamling

Vores ærinde har været at undersøge, hvordan inddragelsen af evidensbaserede metoder præger pædagogiske praktikers viden og refleksion og dermed deres praksisformer inden for bestemte institutioner. Projektet har haft karakter af aktionsforskning, ikke forstået som en bestemt metodologi, men som et grundlæggende princip om, at forskning skal bidrage til at kvalificere den praktiske handlen inden for de undersøgte praksisfelter. Ud fra en vurdering af forskningsgenstandens karakter valgte vi overvejende at benytte kvalitative metoder, hvor dokumentation af praksis kombineres med dokumentation af praktikernes refleksioner over den dokumenterede praksis.

En central inspiration for projektet har været den såkaldte Sophos-metode, som er udviklet i forbindelse med komparative undersøgelser af pædagogisk og social praksis i forskellige europæiske lande (Jensen og Hansen 2004, kap. 2 og 3). ”Sophos” er en forkortelse af ”Second Order Phenomenological Observation Scheme”. At der er tale om observation af anden orden betyder, at man observerer personer, som observerer pædagogisk praksis. I det nævnte komparative projekt blev redigerede videooptagelser af pædagogisk praksis i et bestemt land vist for og diskuteret af observatører i andre lande. Hovedformålet var ikke at beskrive den videooptagede pædagogiske praksis, men derimod at dokumentere de forskellige observatørgruppers reaktioner på og kommentarer til denne praksis. Videooptagelserne var ikke så meget kilder til viden om pædagogisk praksis; de var redigerede cases med vægt på elementer, som producenterne opfatter som typiske i den nationale sammenhæng, og var beregnet til at fremkalde reaktioner og refleksioner hos de forskellige observatørgrupper. Derfor lagde man i brugen af metoden meget vægt på at dokumentere de sessioner, hvor filmene blev forevist og diskuteret.

I nærværende projekt er formålet anderledes, og det har konsekvenser for metoden (Rasmussen 2011). Første skridt er stadig dokumentation af praksis via videooptagelser og sammenredigering af uddrag af disse optagelser. I redigeringen fokuseres der på kontekster og situationer, hvor praktikerne søger at inddrage evidensbaserede tilgange. Observatørgruppen, som ser og diskuterer videooptagelserne, vil omfatte praktikere og aktører, som selv er deltagere i den observerede praksis, og derfor behøver den filmiske dokumentation ikke at fremstå som en sammenhængende case. Dagsordenen for diskussion efter fremvisningen er hvorvidt og hvordan evidensbaserede tilgange kommer til udtryk i den dokumenterede praksis. Observatørernes reaktioner og refleksioner dokumenteres via lydoptagelser. Til sidst analyseres kommentarerne.

I forhold til udgangspunktet i Sophos-metoden har vi således i nærværende projekt forenklet anvendelsen af videooptagelser og dokumentationen af diskussionen i observatørgruppen. Med disse ændringer kommer metoden til mere at have karakter af et fokusgruppeinterview, hvor

videoerne udgør den indledende fokusering af diskussionen. Der er dog det særlige træk, at deltagerne egen praksis er genstand for videoerne og for diskussionerne.

Tilrettelæggelsen af undersøgelsen byggede på den kortlægning af anvendelsen af evidensbaserede metoder i pædagogiske institutioner, som blev gennemført i projektets første fase (Buus m.fl. 2012). Den omfattede et spørgeskema til institutionsledere i de tre udvalgte kommuner, interviews med nøglepersoner i kommunerne og indsamling af skriftligt materiale. Herigennem fik vi et overblik over udbredelsen af metoder og tilgange i de tre kommuner, og på det grundlag udvalgte vi de tre metoder, som blev gjort til genstand for nærmere undersøgelse, nemlig De Utrolige År, PALS og ECERS. For hver af de tre metoder blev anvendelsen så undersøgt i to institutioner.

Vores undersøgelsesdesign krævede, at vi kunne finde pædagogiske institutioner, som klart praktiserede en bestemt evidensbaseret metode. Institutionerne blev udvalgt og kontakttet på grundlag af den viden og de kontakter, der var opbygget i projektets indledende fase. Blandt andet konsulterede vi de medarbejdere, som i de kommunale forvaltninger var ansvarlige for arbejdet med evidensbaserede programmer. Flere institutioner var tøvende, når vi kontaktede dem, blandt andet fordi de var bange for, at deltagelse ville stjæle for meget tid fra den daglige praksis, men også fordi de var i tvivl om, hvorvidt de repræsenterede eller skulle repræsentere en bestemt pædagogisk tilgang. Det lykkedes imidlertid for hver af de tre udvalgte metoder at finde to institutioner, som var villige til at deltage i projektet. Én af institutionerne var dog hjemmehørende uden for de tre udvalgte kommuner, men i samme del af landet. For en af metoderne – De Utrolige År – blev den ene case ikke en daginstitution, men et kommunalt specialtilbud til børn og forældre.

Undersøgelserne blev varetaget af teams på to forskere hver. Forskerteamet besøgte først den enkelte institution, hvor de observerede, lavede videooptagelser og talte uformelt med pædagoger og ledere. Dernæst blev optagelserne sammenredigeret til en kort ”film” med sekvenser, som efter forskernes opfattelse viste karakteristiske elementer af den pædagogiske praksis i form af forskellige ”typiske” situationer, herunder både situationer stærkt præget og situationer mindre præget af den pågældende evidensbaserede metode². Videoen blev vist som optakt til fokusgruppeinterviewene, hvor et antal pædagoger fra institutionen deltog. I tilknytning til videoen stillede forskerne spørgsmål, men ikke ud fra en fastlagt interviewguide. Samtalerne blev optaget (kun med lyd) og efterfølgende skrevet ud som grundlag for analysen.

I vores interviews har vi således skabt et udvidet refleksionsrum for pædagogerne. De har sammen med os har været i en proces, hvor der har foregået refleksion over de situationer og handlinger, vi har filmet. I denne refleksion er metoder og principper blevet uddybet, og tavs viden er i et vist omfang blevet gjort mere eksplícit.

Det er et velkendt forhold, at der i interviewsituationen ikke kun er tale om at videregive viden fra informanter til interviewere. Der er også tale om konstruktion af viden, idet interviewets dagsorden

² I arbejdet med ECERS, som er et evalueringsredskab og ikke bruges direkte som anvisning eller til planlægning, inddrog den redigerede video dog et bredt udsnit af forskellige hverdagssituationer.

og interviewernes spørgsmål fører informanterne til at formulere diskursiv viden, de ikke nødvendigvis har formuleret eller været bevidste om tidligere. De mest udprægede eksempler på dette er, når interviewere lægger ordet i munden på informanter. Det er klart, at sådanne konstruktionsprocesser også er foregået i vores interviews; men det forhold, at interviewene tog udgangspunkt i filmede praksissituationer, og at spørgsmålene drejede sig om faglige metoder, som var velkendte for pædagogerne, bidrager efter vores vurdering til at gøre pædagogernes udsagn troværdige.

2.2. Analyseprocedure

Efter gennemførelsen af de seks fokusgruppeinterviews havde vi brug for at systematisere de transskriberede interviews. Fokusgruppeinterviewene var foretaget af forskellige projektdeltagere på tværs af de tre kommuner og de seks institutioner, og dermed repræsenterede de forskellige evidensbaserede metoder. Med dette udgangspunkt valgte vi at arbejde med en systematik i vores analyser, der kunne rumme ovenstående bredde, samt en dybde knyttet til vores teoretiske grundlag, der er beskrevet i den første rapport fra projektet (Buus m.fl. 2011).

Inspirationen til systematikken fandt vi hos Eraut, som har arbejdet empirisk med vidensgrundlaget hos forskellige professioner, blandt andet ingeniører, læger, sygeplejersker og lærere. I en større undersøgelse har Eraut arbejdet med at indkredse professionelles vidensgrundlag og brug af viden. Det har han bl.a. gjort ved at indplacere forskellige sygeplejerskers tilgang til arbejdet i en række tredimensionelle skemaer med henholdsvis en x-, en y- og en z-akse. Y-aksen repræsenterede forskellige opgaver for sygeplejerskerne, mens X-aksen repræsenterede de forskellige kodificerede vidensområder og vidensformer. Eraut udarbejdede de forskellige vidensområder i samarbejde med sygeplejerskerne på baggrund af en analyse af, hvilken kodificeret viden der eksisterede på området (Eraut 2009).

Z-aksen repræsenterede så måden, hvorpå de forskellige vidensområder blev brugt i praksis i forhold til opgaverne. På z-aksen vurderedes det således, hvordan den enkelte sygeplejerske anvendte den viden, der var mere eller mindre fast forankret og kodificeret i professionen. Herunder om vidensområdet og formen blev brugt direkte ind i en praksis eller brugt mere kritisk, kontekstbaseret og reflekteret. Eraut har især beskæftiget sig med, hvornår viden kan siges at indgå i en direkte transfer fra en uddannelseskontekst til en arbejdskontekst, og hvornår viden bliver bearbejdet af den professionelle for at kunne indgå i et handlegrundlag.

I vores tilfælde, i arbejdet med pædagogers vidensgrundlag, viste det sig i bearbejdningen af vores empiri, at x- og y-aksen var noget mere komplekse størrelser end hos sygeplejerskerne, idet pædagogerne beskrev meget forskellige arbejdsopgaver og vidensområder som deres grundlag. De pædagogiske opgaver samt vidensgrundlaget og vidensformerne viste sig mere diffust, abstrakt og mangesidet beskrevet i interviewene, og den praksis vi filmede viste sig at bære præg af ganske meget tavs viden.

Vi besluttede derfor, at y-aksen skulle indeholde de opgaver pædagogerne nævnte som centrale i interviewene, hvor indholdet på denne akse, nødvendigvis måtte variere fra institution til institution, da de fortalte om meget forskellige opgaver som centrale på de forskellige institutioner.

X-aksen udgøres som hos Eraut af de vidensformer, pædagogerne har til rådighed. Da grundlaget i vidensformerne i interviewene var diffust, besluttede vi at opstille nogle kategorier af vidensformer, som repræsenterede kategoriseringer af interviewene, men som også var inspireret af Eraut samt vores samlede teoretiske tilgang til dømmekraftbegrebet. Disse kategoriseringer valgte vi skulle være konstante, da vi fandt at de fleste af pædagogernes udtalelser kunne passes ind i en af kategorierne og vi havde brug for et sammenligningsgrundlag på tværs af institutionerne. Vi arbejder med følgende vidensformer:

- Evidensbaseret viden
- Teoribaseret viden (gennem uddannelse mm.)
- Formaliseret viden, viden om strukturelle vilkår
- Erfaringsbaseret viden
- Generaliseret kulturel viden / kulturelle normer
- Kontekstbaseret / lokal viden
- Viden om børn generelt
- Vurdering baseret på empati / følelser

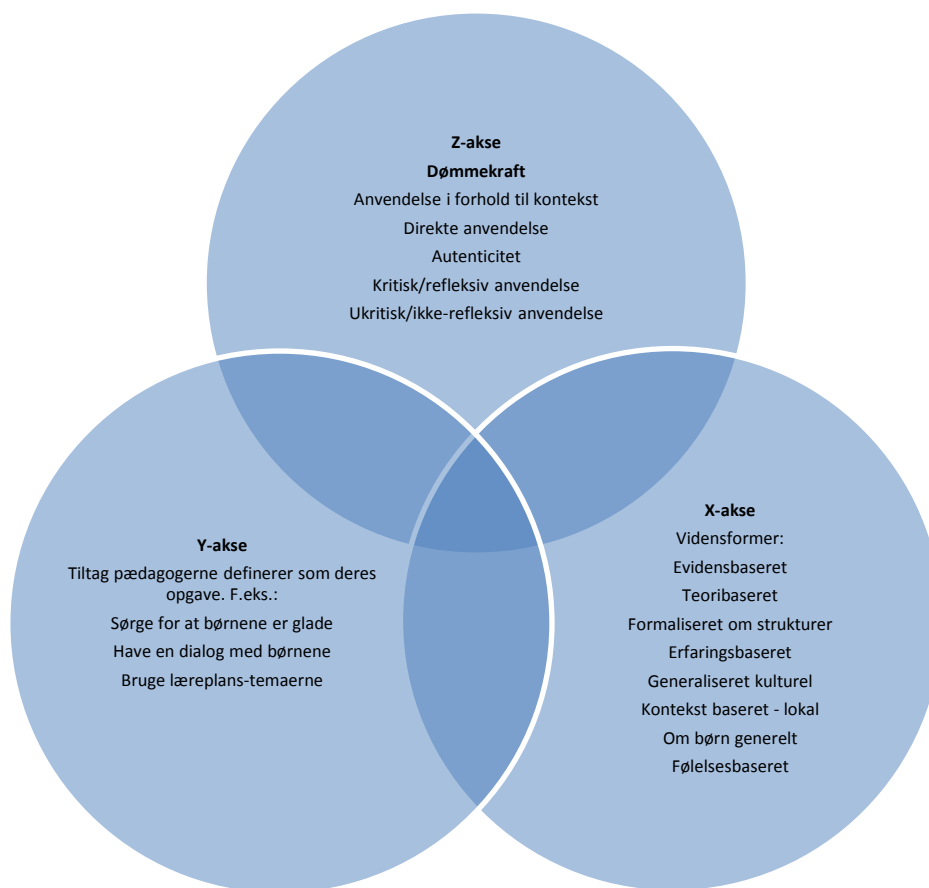
Z-aksen blev som hos Eraut knyttet til, hvordan den enkelte institution/pædagog sætter viden i spil i praksis. Kategorierne her er inspireret af Eraut, men også af vores teoretiske tilgang til dømmekraft (se Wiberg 2011). Kategorierne blev således:

- Anvendelse i forhold til konteksten: Viden anvendes med blik for det særlige i situationen og det kontekstspecifikke. Situationsbestemt tilpasning er ofte knyttet til idealet om mere lokale vidensformer.
- Direkte anvendelse: Viden bliver brugt som simpel applikation/forsøg på at trække viden *direkte* ind i en specifik praksis, uden oversættelse eller blik for det særlige i situationen. Kan ofte være knyttet til forestilling om globale vidensformers almengyldighed, men kan også være viden om en følelse man selv har, der anvendes direkte uden blik for situationen.
- Autentisitet: Vidensgrundlaget bliver brugt i forhold til en vurdering om at være tro mod sig selv.
- Kritisk/refleksiv: Viden underkastes en kritisk refleksiv vurdering før eller i forbindelse med brugen
- Ukritisk/ikke refleksiv: Viden bruges uden kritisk refleksiv vurdering

Afgrænsningen af kategorierne kan diskuteres, ikke mindst hvad angår z-aksen. Der vil ofte være tæt sammenhæng mellem, at viden anvendes direkte og at den anvendes uden kritisk refleksiv vurdering, og ligeledes mellem at viden anvendes i forhold til konteksten og at den underkastes kritisk refleksiv vurdering. Men der vil også kunne være variationer; den kritisk refleksive vurdering kan for eksempel omfatte inddragelse af nogle etiske kriterier for pædagogisk praksis,

som har almen karakter og ikke udspringer af den særlige kontekst. Og direkte anvendelse af viden kan godt bygge på en kritisk vurdering af denne videns relevans for den konkrete situation.

I den følgende figur illustreres kategorierne på de tre akser. For at undgå den hierarkisering af kategorier, som let kan fremstå i et koordinatsystem, har vi valgt en grafisk form med overlappende 'bobler'. Det skal understreges, at kategorierne y-aksen er *eksempler* på pædagogiske opgaver. Det fremgår af analyserne i kapitel 3, 4 og 5, hvilke pædagogiske opgaver vi har kunnet registrere for de enkelte institutioner. Kategorierne på x-aksen er faste, men er repræsenteret i forskelligt omfang i de forskellige institutioner.



Den første bearbejdning af vores empiri bestod i at kode alle interviewene i forhold til disse skemaer. Vi havde især fokus på de forskellige vidensformer der var i spil, og hvordan de kom i anvendelse (dømmekraften). Dernæst foretog vi en række kategoriseringer, som dannede grundlag for en samlet tekst og præsentation af vores analyser.

I vores analysearbejde var der ofte elementer af mange kodninger i et enkelt udsagn i interviewet. Vores nøgle til kodning, og dermed vores opdeling af vidensformer og elementer i dømmekraften, kan selvfølgelig diskuteres. Spørgsmålet tages op igen i slutningen af rapporten, som rummer mere generelle overvejelser over evidensbegrebet og vidensbrug.

De institutioner og aktører, som har indgået i undersøgelsen, er anonymiseret i rapporten. Institutionerne er betegnet med bogstaver (Institution A, Institution B osv.). Navne på pædagoger og børn er så vidt muligt udeladt. I nogle få citater, hvor navne er nødvendige for at forstå meningen, er de originale navne erstattet med fiktive.

3. De Utrolige År

3.1 Metodens oprindelse og grundlag

Det amerikanske program ”De Utrolige År”, anvendes til forebyggelse og behandling af adfærdsproblemer hos børn i alderen 2-8 år, der har en udadreagerende og grænseafprøvende adfærd. Programmet er udviklet i USA af professor Carolyn Webster-Stratton. Det er evidensbaseret i den forstand, at det bygger på anerkendte teorier om læring, herunder blandt andet Banduras begreb om model-indlæring, og at der gennemføres empiriske undersøgelser af dets virkninger. Programmerne er gruppebaserede og gennemføres af gruppeledere, der tager en række temaer op og sørger for aktiv involvering af deltagerne ved hjælp af videooptagelser, rollespil og hjemmeopgaver. Det er strukturerede programmer, som praktiseres på grundlag af udførlige manualer (Webster-Stratton 2006, 2010).

”De Utrolige År” omfatter delprogrammer rettet mod forældre, børn og pædagoger eller lærere. Programmet rettet mod børn hedder Dinosaurusskolen. Det retter sig primært mod børn i alderen 3-12 år med begyndende adfærdsvanskeligheder eller mod børn i samme aldersgruppe, som har mere udviklede og fastlåste adfærdsvanskeligheder. Formålet er at styrke børns sociale kompetencer og reducere adfærdsproblemer. Undervisningen foregår i grupper af 4-6 børn en gang om ugen. Et forløb omfatter 18-22 gruppemøder. Mellem gruppemøderne har børnene hjemmeopgaver, som de skal lave sammen med forældrene. Møderne følger en fast plan beskrevet i programmets manual. To gruppeledere arbejder via praktiske øvelser og leg med udvikling af kognitive og sociale evner hos børnene i gruppen. Dette sker dels via videofilm af børn med forskellige følelser og adfærd, og dels ved leg og interaktion med børnene, hvor dukker indgår i dialogen med barnet om følelser og adfærd. Børnene øver sig i at genkende og forstå følelser hos sig selv og andre, at håndtere vrede og andre former for selvkontrol. De øver også sociale færdigheder som for eksempel at lytte, vente på tur, blive enige, stille spørgsmål, dele, hjælpe, samarbejde og give andre komplimenter. Dukkerne anvendes for at appellere til børnenes fantasi og forestillinger, og for at give et mellemlid mellem børn på den ene side, pædagoger eller terapeuter på den anden. Desuden anvendes jetoner som belønning for god adfærd i undervisningssituationerne.

Udover forløb i særligt sammensatte små grupper kan Dinosaurusskolen også tilbydes som forebyggende program i skoler eller i børnehaver. I disse tilfælde arbejder gruppeledere – som er trænet i Dinosaurusskolens metoder – sammen med en lærer eller en pædagog over lidt længere perioder.

I deres omtale af ”De Utrolige År” henviser Servicestyrelsen og kommunerne til, at programmerne er evidensbaserede. Der gennemføres da også undersøgelser af deres implementering og effekt. I USA har Webster-Stratton og hendes medarbejdere gennemført undersøgelser med kontrolgrupper af programmernes virkning for mindre børn med adfærdsproblemer, som er blevet henvist til klinisk behandling. I Danmark er effekten blevet undersøgt i forbindelse med en evaluering, gennemført af Rambøll på foranledning af Servicestyrelsen (Rambøll 2010). Undersøgelserne synes at pege på positive effekter for børnenes adfærd og selvkontrol.

”De Utrolige År” anvendes både i USA og en række europæiske lande. De fleste steder er det sket på initiativ af familiebehandlingsklinikker knyttet til universitetsmiljøer og psykiatrisk forskning (Birk-Olsen & Horsted 2007). I Danmark er initiativet derimod kommet fra kommuner. I 2006 begyndte fire jyske kommuner at arbejde med forældreprogrammet BASIC og uddanne gruppeledere til dette program. Året efter blev Dinosaur-programmet afprøvet i Danmark, denne gang på Socialstyrelsens initiativ, men igen med deltagelse af en række jyske kommuner. Siden har man fortsat med at praktisere både forældre- og børneprogrammet og uddanne gruppeledere i en række kommuner, med økonomisk støtte fra Socialstyrelsen. Fra 2011 er de kommuner, som oprindeligt tog initiativ til at indføre programmet, begyndt at uddanne gruppeledere til Dinosaur-programmet for skoler og børnehaver.

3.2. Institution

Institution A er en børnehave, som ligger på en nedlagt gård i udkanten af en by. Institutionen har et stort udeareal, hvor der bl.a. er dyr, og en stor del af de pædagogiske aktiviteter foregår udendørs. Følgelig observerede og filmede vi overvejende situationer udendørs, blandt andet omkring husdyr, legeplads, madlavning og spisning. Vi observerede og filmede dog også en længere indendørs situation, hvor en pædagog havde en gruppe børn med til at klargøre grøntsager til madlavning. Maden (suppe) blev tilberedt og spist udendørs. I fokusgruppeinterviewet deltog tre pædagoger, blandt andet lederen og den pædagog, som vi havde filmet i den nævnte situation.

3.2.1. Valg og implementering af metoden

Pædagogerne fra Institution A har interesseret sig for det evidensbaserede, amerikanske program De utrolige År (DUÅ) gennem en årrække. En ”huspsykolog” introducerede dem på et tidspunkt til DUÅ, og herfra greb det om sig:

”Det startede i princippet helt tilbage i 2004 hvor man først begyndte at undersøge DUÅ, hvor man lavede en konference, nogen af de har vestjyske kommuner og Socialministeriet. Hvor man inviterede nogen fra Norge som arbejder med ”De Utrolige År” [...] Og der var vi nede to pædagoger og mig. Jeg havde læst bogen på norsk på det tidspunkt. Og fordi at det jeg også kalder husmandspædagogik, bruge sin sunde fornuft, der var nogen af de der gode gammeldags principper.[...] Der er i hvert fald ikke meget laissez faire over DUÅ”.

Frem for at den evidensbaserede pædagogik er initieret fra politisk og administrativ side, er der her tale om, at man på eget initiativ har sat sig ind i litteraturen bag DUÅ. Derudover har konferencer og personlige faglige kontakter også inspireret. At DUÅ understøtter den pædagogik, som institu-

tionen i forvejen foretrækker, fremstår som en væsentlig del af motivet for at have taget programmet – eller dele af det – til sig. DUÅ er dermed ikke kun valgt på grund af en forestilling om, at det er pædagogisk effektivt, men også på grund af sympati med de konkrete pædagogiske mål og midler.

En anden af pædagogerne fra Institution A har været involveret i kommunens arbejde med Dinosaurskolen fra DUÅ. Også han er altså ganske velinformeret om DUÅ og bredt inspireret heraf i sit daglige arbejde i børnehaven:

”Altså, det er jo ikke fordi at evidens som sådan gennemsyrrer hele institutionen, men vi har jo arbejdet meget ud fra DUÅ, og vi tager meget koncepter fra det og bruger i vores dagligdag, men også tilgangen, hvordan vi møder børnene, det er ikke kun i problemer og konflikter vi bruger det”.

De tre interviewede fra Institution A kommer hurtigt med en eksplicit afstandstagen fra tanken om at anvende DUÅ som et strengt struktureret program. Som pædagogen formulerer ovenfor, plukker de elementer af programmet og lader sig inspirere af det i deres tilgang til børnene. Han forklarer, at han på videoptagelsen anvender flere forskellige pædagogiske teknikker fra Dinosaurskolen, men i en dagligdags institutionskontekst frem for Dinosaurskolens mere skolelignende pædagogiske iscenesættelse.

Hvis DUÅ ikke er et program ifølge pædagogerne, hvad er det så? Frem for udtrykket ”evidensbaseret program” anvendes interviewet igennem en række andre udtryk. Følgende passage rummer flere af dem:

”da du ringede første gang, så sagde jeg; vi kører ikke evidensprogrammer. Det er jo ikke et program, det er en tænkemåde. Vi tager nogle af de elementer [...], fx det der med, at vi vælger en udfordring, barnet har, ud, og så håber vi på, at der er afledte effekter eller ringe i vandet [...], vi bruger også tænkepauser og belønningssystemer og ignorering. [Pædagogen] viser det jo ganske godt på videoen, at ignorering er en bestanddel, og nogen af de der tanker. Det, der er nemt ved det er, at Caroline Webster-Stratton har faktisk beskrevet det ganske firkantet; hvad er det metoden går ud på og hvad er det, hun har oplevet effekten af? Og det vil sige at når vi har nye mennesker eller vi snakker om nogen ting, så har vi en fælles forståelsesramme. Men hvornår man beder om at barnet kommer på en tænkepause eller hvornår man ignorerer eller hvornår man skrider ind, det er jo op til en selv og den personlighed man har, men man kan sagtens overtage fra hinanden.[...] Jeg så også, hvis man lagde mærke til det på videoen, jeg er ikke sikker på at [pædagogen] tænker ”én, to, handling”, men det er også et af de der typiske billeder”.

I stedet for betegnelsen ”program” får vi altså hurtigt en lang række alternative betegnelser for det, som pædagogerne på Institution A vælger at anvende fra DUÅ. Ovenfor er nævnt ”koncepter”, ”tilgangen”, ”tænkemåde”, ”elementer”, ”bestanddel”, ”tanker”, ”metoden”, ”forståelsesramme” og endelig ”billeder”. Siden anvender pædagogerne også betegnelserne ”ideen”, ”konceptet”, ”principperne”, ”grundprincipperne” og ”grundfilosofier” om disse elementer, som de anvender fra

DUÅ. Som det vil fremgå af det følgende, indikerer denne variation af betegnelser også en mangefacetteret anvendelse af de evidensbaserede elementer fra DUÅ.

3.2.2. Pædagogiske prioriteringer

Af flere mulige pædagogiske prioriteringer som kendetegner Institution A, vil vi med basis i videooptagelserne og interviewet fremhæve nedennævnte, som alle virker til at have stor indflydelse på den måde, hvorpå institutionen har forstået og implementeret DUÅ.

1) Bondekultur og nødvendigheder

En grundliggende del af Institution A's pædagogiske tænkning er, at opdragelse finder sted i et bondegårdsmiljø, som udgør den omgivelse, der er med til at danne og opdrage børnene. Vores optagelser viser f.eks., hvordan en børnegruppe laver hønsekødssuppe til alle børn og voksne. Børnene sidder først indenfor og ordner grøntsager, hvorefter de passer bålet og suppegryden udenfor. Til sidst er der fælles spisning. Den pædagogiske aktivitet har altså en vis arbejdslignende og formålsorienteret karakter. Der er fra de voksnes side stor opmærksomhed på de enkelte børn på vores videoklip (gennem blikke, nik, smil, dialog og berøringer), men der er fokus på arbejdet med maden. Flere klip viser, at man følger det, pædagogerne kalder "nødvendigheder": kaninerne skal have vand, alle skal have suppe, grisene skal have skrællerne, og alle skal hjælpe til med at bære krus og kager over til søen, da der skal fejres fødselsdag.

Institutionen lægger bevidst vægt på disse nødvendigheders pædagogiske funktion. I institutionens historie lyder det: *"Vi vil gerne skabe et rigtigt bondegårdsmiljø, med ansvar, frihed og nærvær"*. Tilsvarende i institutionens værdigrundlag: *"Vi tror på, at bondekulturen stadig i dagens Danmark har noget positivt at bidrage med – det at være fælles om noget, tage del i og blive mødt med krav om deltagelse er noget godt"*.

2) Udeliv og rummelighed

Institutionen A er en udebørnehave, hvilket ifølge pædagogerne er med til at mindske presset på såvel børn som voksne. Der er en høj grad af frihed til selv at disponere, ligesom der er mindre stress og færre konflikter, forklarer pædagogerne. Den fysiske rummelighed ledsages af en bestræbelse på at være en rummelig institution, hvor forskellige – herunder "vanskelige" børn kan trives. *"Rummelighed er en forudsætning for forskellighed"*, lyder det i formålsbeskrivelsen.

I det indledende interview, som ikke blev optaget på bånd, udtalte lederen (efter hukommelsen): *"Jeg plejer at sige: Vi kan ikke tage unormale børn ind her på [Institution A]. Men jeg har så heller aldrig mødt nogen børn, som jeg ville karakterisere som unormale"*. På vores videooptagelser har vi da også netop en dreng med, som kommunen var tæt på at erklære uegnet til at gå i en almindelig institution pga. adfærdsvanskeligheder, men som vi ser koncentrere sig roligt og muntert om grøntsagstillavning, flankeret af pædagogen, der løbende anvender DUÅ's teknikker og anerkendende tilgang.

3) Ikke regler, men nødvendigheder og sund fornuft

Institution A praktiserer en regulering af børn og voksne, som ikke sker gennem formulerede regler, der skal følges, men gennem omtalte kulturbårne praksis og naturlige nødvendigheder på den ene side og individuelle beslutninger på den anden side. Pædagogerne er helt eksplicitte i idealet om at lade sig styre af ”sund fornuft” frem for regler:

”Vi har det lidt skidt med regler (griner) [...] jeg synes det bliver en bremseklods både for børn og for voksne. [...] Jamen jeg synes da også, hvis du står i en situation og du står med nogle børn og man tænker ”Okay, det her er måske sådan lige på grænsen”, ikke, men jeg synes faktisk situationen gør, at det er sgu egentlig fornuftigt nok, at man så gør det [...] At man kan handle forskelligt, alt efter hvem man står med og hvad man står med, det synes jeg er rart”.

Regler opfattes generelt som en hæmsko af pædagogerne, der alle opfatter individualitet og autenticitet i arbejdet som en vigtig faktor.

4) Ro og nærvær

Ligesom man ikke er begejstret for abstrakte regler, spores der en vis skepsis over for pædagogiske prestigeprojekter, der overtrumfer nærværet og den daglige trivsel:

”det der med, at der bliver sat en masse meget flotte pædagogiske tiltag i gang, men de voksne, der sætter det i gang, de har ligesom sporet sig ind på ”det er det her vi vil”, og så er de egentlig ikke i stand til at differentiere det i forhold til børnene, og hvad der lige sker den dag [...] det er også det man selv siger som forælder, hvis man afleverer sine børn: de varme voksne, som er klar med et kram, hellere dem end dem med de store fine dagsordener.. [...] Eller ”PALS”-kort”.

Pædagogerne opfatter deres basale opgave som det at give børnene en varm og tryk tid i børnehaven.

”Vi værner jo også lidt om de der, man kan ikke sige gamle dyder, men at holde fast i barndommen er vigtigt, ikke. Vi skal ikke have travlt, der skal være tid og der skal være ro og der skal være.. medfølelse.. Det kan godt være, det er lidt gammeldags.”

Som det vil fremgå af det følgende, går disse grundlæggende pædagogiske prioriteringer igen i den måde, hvorpå DUÅ håndteres.

3.2.3. Vidensformer og dømmekraft

Evidensbaseret viden

Pædagogerne fra Institution A bekræfter, at principperne fra DUÅ virker, og de ytrer ingen mistillid til deres evidensbaseret viden. Som en af dem formulerer det: *”det der er nemt ved det er, at Caroline Webster-Stratton har faktisk beskrevet det ganske firkantet; hvad er det metoden gå ud på og hvad er det hun har oplevet effekten af?”*. På trods af denne tillid til evidensbaseret viden, er vi hverken i interviewet eller i videooptagelserne stødt på ”kontekstblind” anvendelse af en formodet universel viden. Vi har med andre ord ikke oplevet, at pædagogerne praktiserer direkte anvendelse af evidensbaserede metoder uden blik for det specifikke i situationen.

Ud fra vores interviews og videooptagelser ser det heller ikke ud til, at Institution A's pædagoger anvender teknikker uden indsigt i de generelle principper, der udgør disse teknikkers rationale. Tværtimod er det tilsyneladende først via indsigt i principperne bag teknikkerne, at transferen kan lykkes, og DUÅ kan blive sat i anvendelse på en hensigtsmæssig og kontekstafstemt måde.

Den evidensbaserede viden, der typisk er på spil, består i generel viden om principperne eller koncepterne bag konkrete metoder; hvordan de praktiseres, hvornår de anvendes og hvilken effekt de har. Når pædagogerne ofte bruger betegnelserne konceptet, princippet eller ideen om de evidensbaserede elementer fra DUÅ, ligger der efter alt at dømme heri en implicit tanke om, at de ikke bare udfører eller mimer en teknisk pædagogisk handling, men at de netop har forstået *ideen*, *konceptet* eller *princippet* bag handlingen. Pædagogerne er bevidste om, hvordan et koncept som afledning fungerer og i hvilke konkrete situationer, det med fordel kan tages i anvendelse:

"Altså, jeg siger jo til ham, at vi skal ud og have tøj på og med det signalerer jeg, at jeg har en klar forventning om, at han kommer med og så vil jeg ikke spørge ham flere gange. Så vil jeg hellere bruge nogle andre ord. I stedet for at jeg skal sige "kom nu, kom nu, kom nu", så begynder vi at snakke om noget andet: "skal jeg hjælpe dig", "jeg vil gerne hjælpe dig" eller "skal vi ud og se om du har flyverdragten med"."

Der er i ovennævnte eksempel tale om et specifikt koncept for, hvordan man kan løse et specifikt mindre problem. Den slags koncepter har bevæget sig ind i institutionens praksis og har stor nytteværdi ifølge pædagogerne. Her er ikke tale om elementer i præfabrikerede programmer, men om en form for pædagogiske "husråd", dvs. små evidens- (og efterhånden også erfarings-) baserede teknikker, der kan anvendes efter skøn, og som ifølge pædagogerne får tingene til at lykkes:

"Den der med, hvis der er nogen der sidder uroligt på en stol, i stedet for hele tiden at sige "Sæt dig nu ordentligt!", "Sid nu pænt!", "Hold nu op!", "La' nu være!", så bruger jeg tit det der med at rose dem der sidder pænt, fordi det smitter af lige med det samme: "Sidder jeg ikke også pænt?""

Et koncept som sidemandros giver pædagogerne en praksisorienteret viden, som de opfatter som nyttig og anvendelig. Det omtales i positive vendinger, at koncepterne er afprøvede, dels af DUÅ, dels af pædagogerne selv. I modsætning til anden teoribaseret pædagogisk viden rummer DUÅ's evidensbaserede viden en induktivt afprøvet generaliseret viden om, at bestemte handlinger har bestemte virkninger.

Ifølge pædagogerne på Institution A er fordelene ved evidensbaseret viden særdeles tydelig i forbindelse med forældresamarbejde. Dels oplever pædagogerne, at samarbejdet er blevet mere positivt og ressourceorienteret, dels oplever pædagogerne i langt højere grad at kunne hjælpe:

"Et af de steder, hvor tingene måske nok har betydet allermest for den udvikling vi har gået igennem, det er på forældredelen. Når jeg kigger tilbage og ser på, hvordan vi tidligere lavede forældresamarbejdet og så den måde vi laver forældresamarbejde på i dag, så er vi noget mere strukturerede og professionelle i forhold til forældresamarbejdet. Vi har nogle redskaber.[...] Når vi giver råd nu, så er det ud fra et helt andet koncept end hvad vi selv

synes og ” jeg har også opdraget mine børn på den her givne måde, og det virkede for resten også godt”. Så har vi faktisk nogle ting vi kan trække frem af institutionsrygsækken og sige: ”Prøv at se her, her er faktisk nogle handlemuligheder, I har”, og hvis ikke de virker på det lave niveau, så kan vi jo henvise dem til DUÅ som forældreprogram”.

Den evidensbaserede viden fra DUÅ giver altså en oplevelse af styrket faglighed, dels i kraft af bedre redskaber til at løse opgaverne, dels i kraft af større professionel legitimitet i omgangen med institutionens omverden.

Teoribaseret viden

Pædagogerne på Institution A forbinder ikke DUÅ med teoretisk viden, men med afprøvede erfaringer:

”Nej det er ikke en teori, altså jo, det er jo også en teori, men det er jo kombinationen med de der erfaringer. Det er jo primært de der erfaringer, der gør at det sætter sig først for, i mit hoved i hvert fald. Det er jo det der med at, at man erfarer at det virker”.

Den teoribaserede viden, som de i høj grad forbinder med undervisningen på pædagoguddannelsen, er genstand for munter ironisering med reference til de pædagogstuderendes korte ugentlige undervisningstid, som netop var blevet kortlagt, da interviewet fandt sted. Det er også lidt uklart, hvordan pædagogerne ser på relevansen og nytteværdien af den teoribaserede viden fra uddannelsen:

”det der teori det er fint nok, det ligger jo et eller andet sted, men det er jo den der praksis man er nødt til at skulle ud at møde og have fingrene i”

Den teoribaserede viden er altså ”fin nok” og ”ligger jo et eller andet sted”, hvilket ikke umiddelbart lyder som en meget praksisrelevant vidensform. Nyuddannede pædagoger har en bred teoretisk viden, men det er først ude i praksis, man for alvor begynder at tilegne sig teori mht. at udvikle en bedre pædagogisk forståelse af konkrete problemer, er der enighed om blandt de pædagoger, vi interviewer:

”de har jo selvfølgelig en viden på et bredt område. Altså, jeg synes også først, at når man ligesom finder et sted, hvor man siger: ”Okay, det er her jeg skal være i mange år”, at man også ligesom der først begynder at specialisere sig lidt, altså gå lidt dybere i: hvad er det for en aldersgruppe man arbejder med, hvad findes der er teori og gøre lidt mere ud af det på den måde, og så få det her praktiske mellem hænderne, fordi det får man sgu ikke ved at sidde 8 timer om ugen”.

I forhold til den evidensbaserede viden omtales den teoretiske viden som mindre praksisnær og direkte anvendelig end den teoretiske viden. Teorien omtales i lidt svævende vendinger som noget, der er der ”et sted”.

Kontekstbaseret viden

Viden om konteksten, det specifikke eller det situationelle beskrives af pædagogerne som afgørende for deres pædagogiske beslutninger. Fornemmelsen for konteksten retter sig dels mod de enkelte børn og deres særlige karakteristika, dels mod den enkelte situation:

”Altså, vi handler jo forskelligt, vi kigger på hvad det er for et barn og hvad er det for en kontekst vi står i, og så handler vi derfra. Og det kan godt være at det er det samme barn, men en anden kontekst, og så handler man på en anden måde. Altså, det er jo ikke sådan at vi gør tingene fuldstændig ens hver gang, overhovedet ikke”.

Både videooptagelserne og interviewet bekræfter, at pædagogerne er opmærksomme på de enkelte børns karakteristika og på den enkelte situations forskellige nuancer, mens de samtidig anvender principperne fra DUÅ. Pædagogen, der skræller grøntsager med børnene, anvender fx de evidensbaserede teknikker under en høj grad af situationel opmærksomhed og personligt kendskab til en af drengene:

”Fordi jeg ved, at han kan have koncentrationsvanskeligheder ved at sidde, og han sidder faktisk rigtig længe, men det gør han på bekostning af, at jeg har fysisk kontakt og øjenkontakt og roser ham, for ellers så var han smuttet for længst”.

Interviewet rummer mange eksempler på, at pædagogiske handlinger forklares ud fra de særlige omstændigheder ved situationen eller barnet.

Pædagogiske midler og pædagogiske mål er som nævnt ikke regelbundne, men ”håndholdte” og ifølge pædagogernes udsagn baseret på den enkelte pædagog, den enkelte situation og det enkelte barn. Selvom DUÅ af pædagogerne opfattes som værende god til at tage konflikter i opløbet, er dette fx ikke altid et mål på institutionen:

”Jeg har lyst til at sige, at vi skelnerogså, om det bare sådan er almindelig adfærds- øh hygge og så de børn som reelt ønsker konflikt. De skal have de konflikter, de skal have. [...] Og der er også i nogle sammenhænge, [...] hvor der bliver der sagt: ”Nej!” og så bliver der ikke givet så meget som en 25-øre ved døren. [...] Det kommer helt an på hvad det er, vi står med”.

Institution A’s regelskeptiske og individualistiske kultur spiller her ind på implementeringen af DUÅ, hvis koncepter ikke følges slavisk, men anvendes efter skøn inden for en ramme af pædagogisk autonomi. Det forekommer at være af afgørende betydning, hvor godt pædagogerne formår at se og fortolke de enkelte situationer: Er dette en situationstype, der gør én type handling hensigtsmæssig, eller er dette en situationstype, hvor en anden type handling er hensigtsmæssig? Flere steder i interviewet bekræfter pædagogernes refleksioner over de viste videoklip, at det indebærer en nøje aflæsning af situationen at typebestemme den og dermed afgøre, hvilket princip eller hvilke kombinationer af principper, det er relevant at tage hensyn til i valget af handling.

Erfaringsbaseret viden

Selvom pædagogerne på Institution A som nævnt har tillid til at DUÅ er evidensbaseret, er det ikke kun den universelle, videnskabelige evidens, de baserer sig på. En personlig indsigt i, at DUÅ også rent faktisk virker, spiller afgørende ind:

”det er også en erfaring der sætter sig, [...] det der med, at jeg ved, at det her virker, og det virker på en god måde og det virker på en bedre måde både for barnet og for de voksne. Og så ligger det sig jo bare sådan først for, at det er det vi gør”.

Pædagogen har både privat og professionel erfaring for, hvad der virker, og hvordan. Den erfaring er afgørende for hendes tilbøjelighed til at anvende de pågældende teknikker. Den evidensbaserede viden lagres og aktualiseres på baggrund af pædagogens personlige erfaringer med, at den virker efter hensigten. Denne personlige evidens er dermed af afgørende betydning.

En anden type af erfaringsbaseret viden er den institutionelle. Personalegruppen har været på et samlet kursus i DUÅ's principper, men derudover har man ”rigtig mange gange” drøftet DUÅ på personalemøder og pædagogiske lørdage for at få det implementeret. Den institutionelle erfaring overleveres i den løbende dialog:

”Men du spurgte hvordan vi overleverer nogen af de her ting? Jeg tror nye der kommer her i huset, de får det ind som en kultur, fordi det er noget som vi sådan set et eller andet sted alle sammen gør, så opfrisker vi måske hinanden”

I kraft af erfaringen bliver de evidensbaserede teknikker ifølge pædagogerne en naturlig del af det pædagogiske repertoire. I nogen grad kan teknikkerne efterhånden lejre sig som tavs viden:

”Men et eller andet sted, så er det jo både ubevidst og bevidst [...] Nogen gange så kommer man dertil, hvor man ikke en gang har tænkt over at vi har gjort det, eller.. Så jeg synes at, et eller andet sted så gennemsyrrer det jo mange ting, vi gør, men mere eller mindre”.

”Altså jeg synes det er blevet en, altså nu lige for mit eget vedkommende, en naturlig del af mit arbejde altså. [...] Jeg tænker selvfølgelig et splitsekund, at nu er det Peter, jeg skal hen til, men det er jo ikke sådan at jeg tænker: ”nåh, nu skal jeg lige huske, at..” [...] Så det er ikke sådan, at jeg står i en situation, og så hiver jeg lige det her op af hatten”.

Endelig forklarer pædagogerne, at mødet med DUÅ giver anledning til mere omhyggelig selviagttagelse og mere diskussion af den pædagogiske praksis:

”Hele den der bevidsthed omkring, at det er sådan, vi gerne vil gøre det, den gør jo at man husker sine erfaringer, altså i og med vi snakker om det og husker hinanden på det og roser hinanden.”

Generelt udtrykker pædagogerne, at den evidensbaserede viden fra DUÅ er blevet efterprøvet gennem deres egne personlige og institutionelle erfaringer – og godkendt.

Kulturel/normativ viden

DUÅ er efter pædagogernes udsagn groet mere eller mindre sammen med institutionens kultur og er blevet en integreret del af den.

”Jeg tror heller ikke, vi tænker så meget over, at nu er det lige dét vi snakker, altså det er blevet så meget en del af kulturen, at det bare er det, vi gør. Det er ikke sådan at man lige tænker, at nu skal vi liige snakke DUÅ her ikke, altså det kommer bare”.

Dette gælder f.eks. den anerkendende, ressourceorienterede, voksenansvarlige og positive tilgang i DUÅ. Det er formentlig med reference til disse grundtanker, at pædagogerne i Institution A ikke opfatter DUÅ som et program, men som en tankegang, som i sagens natur ikke kan tillæres som en adfærd, men som skal indarbejdes som en kulturel norm eller forforståelse. Vi nævnte koncepterne/principperne fra DUÅ under afsnittet om evidensbaseret viden, men hele tilgangen, tænkemåden eller forståelsesrammen fra DUÅ klassificerer vi her som en kulturel/normativ vidensform, idet den angår grundindstillinger og tilgange *bag* de evidensbaserede koncepter. Denne tilgang kan ses i modsætning til mere teknisk-instrumentelle udførelser af evidensbaserede teknikker.

Lige som DUÅ har influeret på kulturen i Institution A, har kulturen i Institution A også influeret på DUÅ. Det forekommer at have haft stor betydning for implementeringen af DUÅ, at institutionens vigtigste styringsmekanismer som nævnt ikke er regler og kollektive beslutninger, men i stedet kulturbårne traditioner og forståelsesrammer kombineret med et stort rum for individuelle beslutninger og tilgange. Institutionskulturen influerer på den enkelte pædagogs håndtering gennem overlevering og diskussion, men det er ifølge pædagogerne netop en væsentlig del af kulturen, at den enkelte pædagog har frihed til at anvende sin egen dømmekraft. Pædagogerne har en klar opfattelse af, at det er dem, der anvender DUÅ og ikke omvendt:

”Så når vi snakker evidensprogrammer, så er det, så er det jo i vores selvforståelse af, at vi arbejder med evidens i en lang række af sammenhænge, men vi er jo ikke gået ned på det pædagogiske udviklingsbibliotek og har taget bogen om et eller andet og så slået op på side 1 og så sagt: ”Så er det sådan her, det kører”... Men det er jo det, man gør nogle gange i det her evidensprogram”.

”Ja. Jeg synes jo netop, det der gør det godt her, det er jo, vi lader os inspirere af noget, som vi synes er rigtig spændende, og så kigger vi på, hvad det er for nogle principper, og så gør vi det jo til vores eget”.

Institutionskulturen influerer altså grundlæggende på hele håndteringen af DUÅ. Eftersom der er tale om en kultur med vægt på pædagogisk autenticitet og individuel refleksion, håndterer man også DUÅ inden for denne ramme – frem for at have fokus på at følge regler, systemer og programmer til punkt og prikke.

Vurdering baseret på empati og følelser

Over for en ugenemtænkt underskudspædagogik fremstår DUÅ for Institution A's pædagoger som det mere intelligente, effektive og kærlige alternativ i hverdagen:

”Altså vanskeligheden kan jo bestå i, at virkeligheden i sådan en institution nogle gange er lidt mere hektisk end det [...] det er jo selvfølgelig vanskeligheden: at holde fast i de der ting, hvis man kan høre at det brænder rundt omkring, ikke? Og så lige give sig den tid, det tager og gøre det på den gode måde, ikke?”

”Men oplevelsen, [...] oplevelsen af at vide, at det her virker, den der personlige oplevelse[...] gør også at engang imellem, når man er derude, hvor man godt kan høre, at det

brænder rundt omkring, ikke, så ved man jo godt, at hvis man selv ryger derop i det røde felt og begynder at bruge sit følelsesregister frem for måske at bruge sin sunde fornuft, så bliver det faktisk værre af det”.

Pædagogerne oplever også, at DUÅ er med til at fastholde fokus på ro og nærvær:

”Det her er den ideelle version, og så findes der jo en lang række af afarter derved ad, ikke? Men som udgangspunkt, så tilstræbes der, at der er ro og tålmodighed og overskud og sådan nogle ting, som man praktiserer i det her”.

DUÅ opfattes altså som den hensigtsmæssige og gode måde at gøre tingene på. Heroverfor står den mere hektiske og ugennemtænkte håndtering, som nogle gange er resultatet af en presset hverdag. Pædagogerne henviser primært til positive sider af, at deres personlige følelser og stemninger spiller mindre tydeligt ind på deres pædagogiske praksis. At anvendelsen af evidensbaserede teknikker generelt skulle gøre dem mindre empatiske og mere ”kolde” i arbejdet, er der ingen spor af, hverken på videooptagelserne eller i interviewet.

Dømmekraft

Som nævnt arbejder pædagogerne i egen selvforståelse med evidensbaserede teknikker og tænkemåder, men ikke med et evidensbaseret program.

Kritisk-refleksiv evidensinformering

Institution A anvender mange elementer fra DUÅ. Men pædagogerne er klart selektive og styrende i deres valg af, hvad de tager i anvendelse og hvordan. Det er basalt for institutionen, at den inddrager elementer af DUÅ efter bevidste tilvalg og vurderer disse elementer efter egne kriterier. Adspurgte, hvad det betyder for dem, at de ikke får en kasse udleveret med materialer og programmer, svarer de samtykkende:

”Det betyder, det betyder da alt, altså”.

”Altså det giver den der form for ejerskab”.

Betydningen af ejerskab peger tilbage på det foregående, nemlig betydningen af institutionens egen kultur, som pædagogerne værner om og er stolte af.

Pædagoger i institution A tager afstand fra simple applikationer af hele pædagogiske systemer. Anstødsstenen er først og fremmest det sproglige, dvs. det at tilegne sig ikke bare forståelsesrammer, pædagogiske koncepter og pædagogiske metoder, men at overtage et helt sprog med færdigt formulerede sætninger:

”vi havde en støtteperson herude som også har arbejdet med Dinusauruskolen, som så arbejder i PALS-systemet nu, som kommer herud [...] og øh indfører så sådan en sætning, der hedder: ”Sidde på sin numse og holde hænderne for sig selv”. Det er en sprogbrug, vi aldrig ville bruge, altså [...] men det indførte, at man lige pludselig sad i den her gruppe og sagde til hinanden: ”Sid på din numse og hold fingrene for dig selv”. [...] Og det har en konsekvens, og den måde vil vi ikke snakke på. [Den ene pædagog] skal sige det på sin måde, og [den anden pædagog] skal sige det på sin måde, og jeg skal sige det på min måde.[...] Vi skal helst

have en bredere forståelse af, at selvfølgelig skal man da sidde på sin numse og holde fingrene nogenlunde for sig selv, men på den anden side, så er det jo lidt væsentligt hvordan det bliver sagt [...] Den der standardisering af interaktion, det er måske det, der er min største bekymring”.

Skepsissen over for simpel applikation af programsprog og programhandlinger er tydelig.”Den måde vil vi ikke snakke på”, udtaler pædagogen, og refererer ikke kun til problemer i den pågældende sætning, men til problemer i selve overskrivningen af institutionens og enkeltpersonernes bevidsthed gennem standardisering. Ifølge pædagogen her er der brug for – både hos børn og voksne - en bredere forståelse frem for bare den sproglige fokus på indlæring af sætninger.

Institution A giver således klart udtryk for en kritisk og reflektiv tilgang til anvendelse af evidensbaserede metoder.

Direkte applikation vs. Situationsbestemt tilpasning

Direkte applikation af evidensbaserede programmer opfatter Institution A's pædagoger nærmest som komisk og uværdigt:

”Og jeg kan egentlig handle, som jeg føler, at jeg skal handle, som jeg har lyst til at handle i stedet for jeg skal lige ind og slå op i en bog: hvis jeg nu står i den situation, hvad skal jeg så lige gøre, ikke? Eller finde en kasse med det her røde kort, jeg lige skal bruge ikke?”.

På trods af institutionens flittige anvendelse af DUÅ, mener pædagogerne ikke, at det ville passe i deres selvforståelse at køre et program som PALS:

”Vi får tit skudt i skoene, at vi kunne da sagtens køre PALS-daginstitution herude, men der er nogen grundprincipper, som er anderledes, og det er ikke belønningen, jeg tænker på, vi laver også klistermærkesystemer herude, hvis der er børn, der har brug for særlig opmærksomhed”.

Problemet med PALS er ifølge pædagogerne ikke belønningerne og den voksenstyrede tilgang, men derimod, at deres dømmekraft og frihed ville blive stækket, samt at sproget og programmet i sig selv gør pædagogikken alt for ”firkantet” i forhold til den komplekse virkelighed:

”Jamen, det der afskrækker mig, det er den her kasse. Altså hvor man simpelthen får en kasse, og så skal man operere indenfor den. [...] Hvis jeg står i en konfliktsituation, så skal jeg sige en eller anden bestemt sætning og bruge nogle bestemte ord, og jeg synes det bliver alt for firkantet, og det bliver alt for kunstigt”.

Det ensartede ved PALS opleves ikke som en styrke eller som noget objektivt og videnskabeligt, men som noget uhyggeligt:

”Altså, er der en, der løber på vejene, så er det lige meget, hvem man løber forbi, så får man de samme ord at vide, i den samme tone, næsten med den samme stemme, ikke... Og det synes jeg er skræmmende. Altså, individualiteten forsvinder. Det bliver sådan lidt robotagtigt [...]. Og min frihed synes jeg forsvinder fuldstændig. Altså, det er ikke mig, der laver det der, man

kunne ligeså godt trykke på en knap i ryggen, ikke, og så snakker jeg.. Og det synes jeg faktisk, er lidt skræmmende”.

Direkte applikation af evidensbaserede programmer opleves af Institution A's pædagoger som noget umenneskeligt og uhyggeligt, som de ville modsætte sig stærkt.

Autenticitet

Den individuelle pædagogiske dømmekraft er et vigtigt element i DUÅ som praktiseret på Institution A. Pædagogerne opfatter vel at mærke ikke denne autentiske tilgang som stående i modsætning til intentionerne i DUÅ, men som værende i fuld overensstemmelse hermed: *”Det er jo ikke et program, det er en tænkemåde”*, som det formuleres i interviewet. De opfatter heller ikke autenticiteten som stående i modsætning til den stærke institutionskultur, som de også refererer til:

”Jamen, jeg tror, at det er en del af kulturen. Jeg gør det lidt på min måde, for den har jeg erfaring med virker godt for mig. Og, og heldigvis så skal [den anden pædagog] ikke gøre det på samme måde, fordi hun gør det på sin måde.

Alle de interviewede pædagoger bakker op om autenticiteten som altafgørende:

”Det der er vigtigt i den her sammenhæng, det er et eller andet sted, og det er vi meget beviste om i personalegruppen, det er, at vi skal være autentiske. Det er altså vigtigt, at Palle kommer med Palle og Ulla kommer med Ulla.

De to andre pædagoger supplerer:

”For ellers så kan man heller ikke gøre det, dag efter dag”

”Det er ikke sådan, at jeg tænker, at nu skal jeg hen til Ole og så skal jeg være DUÅ-manden. Altså, det er jo først og fremmest Ole, der kommer ind til Ole.

Efter et langt interview, hvor fordelene ved DUÅ har fyldt meget, afslutter pædagogerne på Institution A:

”Når nogen er bekymret for de her evidensprogrammer, så kan du godt skrive os på listen helt øverst. Palle siger, han ikke er bekymret, men han har stadigvæk sin frihed. Men var han nu bleven sat til at køre ”PALS” i en struktureret form som man har gjort på nogle af skolerne her i kommunen [...] Ja, så kan det godt være, han er bekymret..”

”Ja ja, men det ville slet ikke passe til mig”.

3.2.4. Sammenfatning institution A

Man kan kalde tilgangen i Institution A evidensinformeret frem for evidensbaseret. Anvendelsen af DUÅ sker kritisk og reflektivt og med tilpasning til børnene, pædagogerne, situationen og institutionen. Implementeringen af DUÅ er sket institutionens på eget initiativ og efter institutionens egne kriterier. De pædagogiske prioriteringer i institutionen har efter alt at dømme haft en væsentlig betydning for måden, hvorpå DUÅ er blevet taget i anvendelse.

Pædagogerne i Institution A anvender et bredt spektrum af vidensformer i arbejdet med DUÅ. Man anvender generel evidensbaseret viden i form af DUÅ-koncepter, baseret på flittig brug af kontekstuel viden om den partikulære situation. Teoretisk viden fra uddannelsen spiller en uklar

rolle. DUÅ er efterhånden inkorporeret som en del af pædagogernes erfaringsbaserede viden, som de giver stor betydning. I forhold til pædagogernes følelsesmæssige reaktioner virker DUÅ filtrerende på en måde, som pædagogerne oplever som positiv. Endelig har den kulturelle viden stor betydning, fordi den giver pædagogerne en forståelsesramme eller en tilgang (fra DUÅ og fra institutionens egen kultur), som forhindrer teknisk-instrumentel anvendelse af koncepterne i DUÅ.

3.3. Institution B

Hvor de øvrige analyser omhandler daginstitutioner, som i deres praksis anvender eller er inspireret af bestemte evidensbaserede pædagogiske metoder, gælder denne analyse et særligt pædagogisk program, som en kommune tilbyder børn og forældre en eftermiddag om ugen som supplement til skole og daginstitution. Aktiviteten foregår en eftermiddag om ugen og videooptages som regel. Vi har i dette tilfælde brugt programmets egne videooptagelser som udgangspunkt for interviewet med de to pædagoger, som stod for aktiviteten.

3.3.1. Valg og implementering af metoden

Dinosaurusskolen i Kommune X er et særligt tilbud til børn i alderen 3-8 år, ”med udtalte eller begyndende adfærdsproblemer, hvor tingene kører af sporet med mange konflikter, råb, skrig og mangel på positiv samspil” (citeret efter kommunens hjemmeside). Forældrene til de børn, som deltager i dinosaurusskolen, deltager samtidig i forældreprogrammet ”Basis”. Både dinosaurusskolen og forældreprogrammet indebærer at mødes en gang om ugen i 18-24 uger.

Kommune X er som nævnt blandt de kommuner, som fra starten har deltaget i indførelsen af programmerne under ”De utrolige år” i Danmark. Det skete i første omgang i samarbejde med andre jyske kommuner, senere også med støtte fra Servicestyrelsen. Der er således i kommunen tradition for og politisk opbakning til at arbejde med disse programmer.

Dinosaurusskolens aktiviteter med børnene foregår to timer en eftermiddag om ugen. Deltagerne er en gruppe med 5 – 6 børn samt to pædagoger, som arrangerer og leder aktiviteterne. Når børnene optages på programmet, er det som udgangspunkt forældrene selv, der henvender sig; men det er ofte medarbejdere i sundhedsplejen eller socialforvaltningen, som gør opmærksom på programmet og anbefaler det. Grundlag for optagelsen er bl.a. et spørgeskema om børnenes egenskaber og adfærd, som forældrene udfylder.

Skolen har til huse i en bygning beliggende centralt i kommunens hovedby ved siden af nogle andre kommunale bygninger. Lokalerne ligger på første sal og omfatter en frokoststue og to lokaler til det pædagogiske arbejde. Det lokale, hvor programaktiviteterne foregår, er udstyret med videofremviser og fast videokamera. Fremviseren bruges til at vise videoklip med eksemplariske situationer, hvor børn får brug fra de adfærdsregulerende teknikker, der indgår i programmet. Situationerne er indspillet i USA, men eftersynkroniseret med dansk tale. Videokameraet bruges til at optage de gennemførte sessioner, så pædagogerne kan gense dem som led i forberedelsen af kommende sessioner.

I Dinosaurusskolen har vi ikke, som i de øvrige institutioner, videooptaget situationer fra den pædagogiske praksis som grundlag for interviews med pædagogerne. Men vi har lånt og gennemset et par af skolens egne optagelser af sessioner. De sessioner, vi har set, er meget fokuserede og tilrettelagt på grundlag af det pædagogiske materiale og den vejledning, som indgår i programmet. Børnene sidder eller står det meste af tiden i rundkreds sammen med pædagogerne, mens de ser videoklip, lytter eller taler. Faste figurer i Dinosaurusprogrammet er til stede i form af dukker, som føres af den ene pædagog. Hvis børnene handler tilfredsstillende, belønnes de med jetoner. Børnegruppen er sammensat, både med hensyn til alder og funktionsniveau, og pædagogerne er hele tiden opmærksomme på de enkelte børns medvirken. Hver pædagog har sin rolle; den ene tager sig af de fastlagte programaktiviteter, den anden tager sig af processen.

3.3.2. Opgaver for den pædagogiske praksis

Dinosaurusskolen er, ligesom de øvrige programmer under ”De utrolige år”, udførligt beskrevet både med hensyn til mål og midler. Målet er at træne børn, der har udvist adfærdsproblemer til at opøve en række færdigheder til at håndtere følelser og kommunikation. Denne opgave for den pædagogiske praksis kan imidlertid formuleres på forskellige måder og med forskellige perspektiver, og vi ser derfor på, hvordan pædagogerne i denne bestemte Dinosaurusskole formulerer opgaven.

Det gælder for begge de institutioner, som arbejder med eller med inspiration fra ”De Utrolige År”, at opgaverne formuleres på tre forskellige niveauer. Der er dannelsesmål, som handler om børnenes kompetencer i livet og samfundet generelt; der er mål for børnenes situation i det institutionelle miljø, og endelig er der opgaver vedrørende de pædagogiske midler og metoder. I interviewet med pædagogerne ved denne kommunes Dinosaurusskole fylder den sidste type opgaver meget, til en vis grad fordi vi som interviewere spurgte til de særlige metoder som for eksempel brugen af dukker og jetoner, men nok især fordi pædagogerne lægger meget vægt på metoderne og den rigtige brug af dem. Det kan ses som udtryk for, at programmet er relativt fast og udførligt beskrevet, og at sessionerne er korte og intensive, således at den rigtige brug af programmets midler bliver et væsentligt spørgsmål.

Pædagogerne nævner følgende dannelsesmål:

Læring af sociale spilleregler, som bl.a. formuleres således:

”Hvordan får vi de her sociale spilleregler til at køre, hvordan kan vi arbejde med følelser; hvis ikke man kan begå sig sammen med andre mennesker, så er det så svært at være ude i vores samfund”

Give børnene mulighed for og værktøjer til at vælge i situationer, hvilket bl.a. formuleres således:

”Fordi jeg alligevel tænker, at børnene har mulighed for selv og vælge, jeg har præsenteret dem for nogle muligheder; sådan vil jeg gerne se det”

I forhold til børnenes situation i det institutionelle miljø nævnes følgende opgaver:

Sikre trivsel for børnene. Det formuleres bl.a. således:

"Man kan sige, at konceptet virker på den måde at de er glade for at være her.. altså, børnene trives i det og vi ser her børn som har færre vanskeligheder i det her rum, end de har i andre rum"

Give børnene oplevelser af succes, hvilket bl.a. formuleres således:

"Målet er jo ikke, at alle skal være ens, nej så er målet jo at alle skal gå derfra med en succes"

I forhold til de pædagogiske mål og midler formuleres følgende opgaver:

Skabe tillid mellem børn og pædagoger, hvilket bl.a. formuleres således:

"Allervigtigst så er det jo at komme med sine erfaringer som personlighed og, og vise de børn her at vi kan faktisk rigtig godt lide at være sammen med jer"

Være tro mod principperne i programmet, hvilket bl.a. formuleres således:

"...det der med at det er evidensbaseret det er, at jeg er tro imod øh, principperne"

Bruge sin dømmekraft, hvilket bl.a. formuleres således:

"Hvor meget bruger I jeres dømmekraft fra før.. Dino? Det bruger vi hele tiden"

I diskussionen om de pædagogiske mål og midler er det karakteristisk, at pædagogerne tolker Dinosaurusskolens program som redskaber, der kan bruges til forskellige mål. En af pædagogerne formulerer dette med kritisk brod mod tidligere opfattelser i såvel pædagoguddannelsen som institutionerne:

"Jeg blev uddannet i 97 tror jeg og der sku' man jo ud og opfinde det hele. Og der var sådan noget som det her program, det var jo overhovedet ikke eksisterende, og det var fy-ord, hvis der var nogen der så meget som nævnte det. Jeg kan huske da vi første gang ude i institutionerne mødte de syv intelligenser og trin for trin, hvor man sad sådan: "Ej!? Ved I hvad, det skal vi da selv lige afgøre i samhörighed her i personale gruppen, hvordan vi lige synes det skal være"""

3.3.3. Vidensformer og dømmekraft

Vidensformer

Spørgsmålet er så, hvilke former for viden pædagogerne trækker på, når de skal begrunde, tilrettelægge og udføre disse opgaver, samt hvordan og hvor meget de udøver dømmekraft i denne forbindelse.

I analysen søger vi at kortlægge, hvilke af disse former for viden, pædagogerne ved Dinosaurusskolen henviser til, når de taler om opgaverne for og udførelsen af den pædagogiske praksis. Det viser sig, at der er to vidensformer, som pædagogerne slet ikke henviser til i interviewet, nemlig formaliseret viden om strukturelle vilkår og viden om børn generelt. Fraværet af henvisninger til strukturelle vilkår kan forstås ud fra det særlige program, pædagogerne arbejder

inden for. Fraværet af henvisninger til viden om børn generelt kan have flere grunde; det kan for eksempel være udtryk for, at "De Utrolige År" bygger på en udfoldet og argumenteret opfattelse af, hvilke kompetencer børn bør tilegne sig, som pædagogerne kan henvise til.

Vi søger også at kortlægge, hvor meget og hvordan pædagogerne udøver dømmekraft, når de henviser til (og formentlig anvender) forskellige former for viden.

Evidensbaseret viden og dømmekraft

Dinosaurusskolen regnes som en evidensbaseret pædagogisk metode. Webster-Stratton, som har udviklet metoden, henviser til at dets virkning er dokumenteret gennem en række undersøgelser, og de danske myndigheder, som formidler og anvender metoden, accepterer dette. Vi spurgte pædagogerne, hvordan de forstod evidensbaseringen:

Sp: I har flere gange sagt, eller nævnt det her evidensbaserede, ikke. Hvad lægger I egentlig i, at det er evidensbaseret?

Sv: At der er forsket på at det, at det fungerer, at det virker - det lægger jeg i det.

Sv: Altså, jeg lægger - det der med at det er evidensbaseret det er, at jeg er tro imod principperne

Det er især det andet svar, som kendetegner henvisningerne til evidensbaseret viden. Der er forsket i det, forskningen har vist at de anvendte principper virker, og derfor handler det i praksis om at være tro mod principperne. Det præger også andre udtalelser. I forbindelse med den opgave at skabe tillid mellem pædagoger og børn siger en af pædagogerne:

"Det et krav til certificering, et krav til at man opfylder det der ligger i programmet det er, at man får den individuelle kontakt, at man får sagt "goddag" til hvert enkelt der kommer her og at hvert enkelt føler sig set og hørt undervejs og man får sagt farvel, det er en opgave i programmet og få det gjort."

Pædagogerne henviser ofte til programmet eller til det skriftlige vejledningsmateriale:

"Manualen er bygget op sådan at det er emnet, i dag er det præsentation kan jeg se, men hvordan at vi reelt serverer det (...), det bestemmer vi lidt selv men der er nogle ideer i manualen"

"Og så åbner vi manualen, og ser hvad er dagens emne og; - sidste gang der, der delte vi noget ud før vi så vignetten, det forstyrrede alt for meget, det gør vi ikke igen".

Indholdet i den pædagogiske aktivitet ligger forholdsvis fast, og rammerne er klare. Men som det fremgår, er der ikke tale om en mekanisk anvendelse af programmet. Det er principperne man skal være tro imod, ikke f.eks. en bestemt rækkefølge i afviklingen af programmets forskellige temaer. Programmet lægger således op til en vis udøvelse af selvstændig dømmekraft.

"Jamen ved at se på børnene hvordan de reagerer, for hvis jeg kan se at det jeg siger lige nu, at det kører ikke ind altså, eller de kigger bare fuldstændig den anden vej, så skal jeg jo på et andet spor. Så på den måde bruger jeg hele tiden min dømmekraft".

Det fremgår også, at pædagogerne i enkelte tilfælde har vurderet det som berettiget at fravige fra, hvad der foreskrives i vejledningen for Dinosaurusskolen.

Sp: Har du oplevet, har du været utro (mod principperne)?

Sv: Det har jeg.. men det var ikke på vores hold, det var hvor jeg var stand-in på et andet hold (...) Det var noget med principperne omkring time out. Når det bliver for svært for et barn og være i den her situation og det kommer ind i et andet rum, og så skal man egentlig følge med som voksen og så ignorere den der adfærd og egentlig bare være der, Men hvor jeg tænkte "det kan han da ikke" og så spillede jeg et spil med ham i stedet for, det valgte jeg at gøre, der var jeg utro imod konceptet".

Men selv om der således indgår et element af kritisk-refleksiv vurdering og tilpasning til konteksten, er hovedtendensen, at programmets karakter af evidensbaseret viden tages for pålydende og at den pædagogiske praksis skal være tro mod programmets indhold og principper.

Accepten af den evidensbaserede videns gyldighed viser sig også i pædagogernes opfattelse af, at det børnene lærer på Dinosaurusskolen er værktøjer, neutrale tekniske redskaber.

Sp: Er det dannelse eller er det opdragelse, hvis I sku' vælge mellem de to, det som de får de her børn?

Sv: Jeg vil sige det er værktøjer.

U: Værktøjer.. er det noget andet end dannelse og opdragelse?

M: Ja, det synes jeg lidt fordi et værktøj det kan man jo vælge at bruge, man kan jo vælge hammeren eller skruetrækkeren; altså, på den måde skal jeg jo ikke bestemme hvordan de går ud og gør, jeg kan give dem nogle forskellige... altså når vi snakker problemløsning så, så siger jeg jo ikke de skal altid hente en voksen. Jeg giver dem; "jamen man kan jo prøve at spørge om man skal dele.. eller skal vi skiftes.. eller skal vi bytte, eller..."

Erfaringsbaseret viden, dømmekraft og autenticitet

Selv om pædagogerne arbejder med en metode, som kalder sig evidensbaseret, og i det store hele accepterer metodens krav på evidens, henviser de ikke kun til denne vidensform, men mindst lige så meget til viden, de har indhøstet med erfaring, både fra Dinosaurusskolen og fra andre sammenhænge. Pædagogernes troskab mod programmets principper bygger således ikke kun på evidensgrundlaget, men også på deres erfaring med programmet.

"Jeg har jo oplevet at, at man kan sige at konceptet virker på den måde at de er glade for at være her.. altså, børnene trives, i det og vi ser her børn som har færre vanskeligheder i det her rum, end de har i andre rum".

"Vi hører jo eksempler både fra pædagogerne og forældre at det er helt fantastisk fordi at nu bruger børnene de redskaber I har fået herinde men jeg kan jo ikke sige alle børnene har det"

Erfaringer fra tidligere pædagogisk arbejde er for en af pædagogerne med til at bekræfte det rigtige i det program de arbejder med:

"Så har jeg arbejdet elleve år i en helt almindelig børnehave.. og der manglede jeg simpelthen sådan nogle redskaber til de her, hvordan får vi de her sociale spilleregler til at

køre (...), der ka' jeg mærke at den her systematik jeg er kommet til at arbejde lidt med her, den, ku' jeg egentlig godt tænke mig at gå tilbage og prøve og arbejde lidt på den måde"

Den erfaringsbaserede viden er dog ikke kun en bekræftelse af det evidensbaserede program, den er også en selvstændig ressource for pædagogisk praksis. En af pædagogerne peger på, at lang tids erfaring med at arbejde med børn opbygger kompetence.

"Min ballast til, min uddannelse til og overhovedet at beskæftige mig med det her det er vigtigst, fordi når jeg har den erfaring jeg har og jeg så tager ud og møder de her seks børn så hæfter jeg op på nogle billeder af nogle børn jeg har mødt før (...) det jeg har med fra tidligere, det gør at jeg så er i stand til at arbejde med konceptet i forhold til det enkelte barn"

Som nævnt henviste pædagogerne i interviewet ikke til generel viden om børn; men de henviste til deres erfaring med børn, og til at de via direkte kontakt opnår viden om de forskellige børn, som deltager i programmet.

"Skal man snakke proaktivt, så har vi jo så store muligheder for at sætte dem i en situation hvor vi tror de kan lykkes; både for os, altså den der ballast vi har med os, men også fra de tidligere møder med barnet. Altså, vi tager hjem og møder børnene inden de kommer her så vi har mødt dem, vi har et billede af deres værelse og deres hjem".

Pædagogernes erfaring bekræfter Dinosaurusskolens principper, men den udgør også en ressource for den dømmekraft, de udøver i anvendelsen af principperne. Spørgsmålet er så, hvordan de behandler deres egne erfaringer. Her ser det ud til, at den erfaringsbaserede viden overvejende bliver accepteret uden kritisk refleksion og regnes som direkte anvendelig i den pædagogiske praksis.

En anden type viden, der omtaltes i interviewet, er den viden pædagogerne har erhvervet sig gennem deres professionsuddannelse – pædagoguddannelsen. Til forskel fra såvel den evidensbaserede som den erfaringsbaserede viden vurderes den uddannelsesbaserede viden kritisk og tillægges begrænset gyldighed og anvendelighed, især fordi den tilsyneladende ikke har formidlet systematiske redskaber til brug i den pædagogiske praksis.

Viden baseret på empati og følelser er en vidensform, som ikke optræder meget i interviewet, men der er enkelte henvisninger, som signalerer et følelsesbaseret engagement. Det gælder bl.a. følgende udtalelse om synet på børn i Dinosaurusprogrammet:

"Der tænker jeg de utrolige år har et godt syn på børn, for mig, og hvis jeg ikke er, er tro mod det syn, hvis jeg tænker at det er barnet der er problemet, altså så er det svært at kombinere".

Udtalelsen signalerer ikke bare en tilslutning til programmets grundlag, men også autenticitet i den forstand at pædagogen mener at kunne være tro mod sig selv, sine erfaringer og sine værdier i arbejdet inden for programmet.

3.3.4. Sammenfatning institution B

Dette er ikke en institution i sædvanlig forstand, men et særligt pædagogisk program, som foregår en eftermiddag om ugen. Programmet gennemføres af to pædagoger og omfatter en lille gruppe børn i alderen 3-8 år med udtalte eller begyndende adfærdsproblemer. Aktiviteterne er meget fokuserede; de følger retningslinjerne i Dinosaurusskolens manual og bruger også programmets dukker og videoklip med eksemplariske situationer. Aktiviteterne optages på video som materiale for pædagogernes forberedelse af kommende sessioner. I interviewet peger pædagogerne på forskellige mål for programmet, herunder at lære børnene sociale spilleregler og redskaber til at håndtere situationer. Pædagogerne ser de anvendte metoder som mere eller mindre neutrale som redskaber, der kan bruges til forskellige mål.

I pædagogernes udlægning af deres praksis spiller evidensbaseret viden en væsentlig rolle. Det forstås som viden der virker, både fordi det er underbygget af forskning, men også fordi pædagogernes egen erfaring bekræfter det. Derfor er det vigtigt at være tro mod principperne. Pædagogerne mener ikke, at Dinosaurusskolens program kan bruges mekanisk, det må tilpasses den konkrete situation; men hovedindtrykket fra interviewet er, at programmets karakter af evidensbaseret viden tages for pålydende, og at den pædagogiske praksis skal være tro mod programmets indhold og principper. Der indgår også et normativt element, idet programmet tilskrives et syn på børn, som er ”godt”, altså i overensstemmelse med pædagogens værdier. I øvrigt optræder viden baseret på empati og følelser kun få gange i interviewet

3.4. Sammenfatning af institutioner, som arbejder med De Utrolige År

De Utrolige År er et gennearbejdet koncept med delprogrammer rettet mod børn i forskellige aldersgrupper, forældre og professionelle. Det sigter mod at forebygge eller afhjælpe adfærdsvanskeligheder gennem struktureret træning. Programmet for børn – Dinosaurusskolen – er i udgangspunktet et særligt tilbud for børn i mindre grupper, men det kan også tilpasses til større institutioner. En af de to institutioner, vi har undersøgt (institution B), er netop et særligt kommunalt tilbud, som foregår en eftermiddag om ugen. Den anden (institution A) er et en børnehave, som henter inspiration fra konceptet, men forholder sig frit til dets principper og redskaber. Der er således store forskelle i de institutionelle rammer.

Når pædagogerne beskriver målene for arbejdet, er der både ligheder og forskelle mellem de to institutioner. Begge steder lægger vægt på at lære børnene sociale spilleregler og opøve deres evne til at håndtere og vælge mellem forskellige handlemuligheder i sociale situationer. For institution A indgår det i et bredere pædagogisk miljø præget af udendørs aktiviteter, hvor der også lægges vægt på ro og nærvær og på forskellige børns forskellige grænser. Institution B træner færdighederne i programmets planlagte og intensive miljø.

Pædagoger ved begge institutioner henviser til både til evidensbaseret viden og til erfaring som grundlag for deres pædagogiske praksis. Pædagogerne ved institution A lægger generelt afstand til programmer med metoder og redskaber. De accepterer De Utrolige År-konceptets principper som evidensbaserede, men tilpasser dem på reflekteret vis til situationer og personer. Deres dømmekraft har et stærkt element af relatering til konteksten, kritisk refleksion og autenticitet. Pædagogerne ved institution B accepterer konceptets metoder som evidensbaserede og som mere eller mindre neutrale værktøjer. Derfor lægger de vægt på at være tro mod De Utrolige År-programmets principper og metoder. De tilpasser til situationer og personer i det omfang, programmets manualer selv lægger op til det. Deres dømmekraft har således et stærkt element af direkte anvendelse, men samtidig et element af kritisk refleksion og autenticitet.

4. PALS

4.1. Metodens oprindelse og grundlag

PALS, som står for positiv adfærd i læring og samspil implementeres i Danmark via den statslige organisation Servicestyrelsen. Metoden implementeres i Danmark primært i skoler og tilhørende SFO'er. PALS er ifølge servicestyrelsens hjemmeside 'Baseret på PMT-O [Parent Management Training – Oregon] og en række af de udviklingsmodeller, der findes indenfor APBS (Association for Positive Behavior Support)". PALS er udviklet ved det norske Atferdssenteret og den danske anvendelse af PALS bygger på den beskrivelse og dokumentation der findes på det norske Atferdssenter. På servicestyrelsens hjemmeside står der, at beskrivelsen af PALS bygger på Atferdssenterets norske PALS-håndbog.

PALS beskrives via 4 hoveddele, som omfatter 1) En systemdel, der omhandler den samlede kultur i den pædagogiske institution; 2) en praksisdel som omhandler den praktiske udførelse; 3) en datadel som omhandler indhentning af information og kortlægning af problemadfærd samt 4) en resultatdel, der sammenfatter de foregående tre dele med henblik på fortsat udvikling og evaluering. I den forbindelse bruges informations- og kortlægningsværktøj SWIS (School Wide Information System). "SWIS baseres på de ansattes kortlægning af elevadfærd ved hjælp af hændelsesrapporter (PALS – *De gode cirkler i skole og SFO*, s.10). Praksisdelen beskrives således:

"Involverer alle børn og ansatte gennem indlæring af nogle få (3-5) enkelt formulerede regler og forventninger til positiv adfærd og sociale færdigheder på skolens forskellige områder. Positiv involvering og anerkendelse af alle giver øget motivation og fremmer læringsmuligheder. Negativ adfærd og regelbrud bliver mødt af en umiddelbar reaktion med milde, forudsigelige konsekvenser"(Servicestyrelsen 2011)

I pjecen om PALS til professionelle, som ligeledes findes på servicestyrelsens hjemmeside, beskrives det, at der kan fokuseres på sociale kompetencer som f.eks. samarbejde, empati, ansvar, selvkontrol og selvhævdelse ('PALS – *De gode cirkler i skole og SFO*' s. 2). Således kan den enkelte institution selv specifikt formulere de sociale kompetencer, som den vil fokusere på. PALS må overordnet beskrives som en behavioristisk inspireret metode, hvor vægten er lagt på indøvning af sociale kompetencer ved brug af en række redskaber med lokale varianter, som tydeliggør konsekvenserne af børnenes handlinger. Af teoretikere nævnes i pjecen Bronfenbrenners social-økologiske tænkning, Pattersons læringsteori om social interaktion, Bandura's sociale læringsteori og Vygotsky's sociokulturelle læringssyn: "*Fundamentet er en forståelse af læringsmiljøets kontekstuelle faktorer set i et socialøkologisk lys. Derfor er Bronfenbrenners tænkning og forståelse af samspillet i systemer et afgørende moment*" (PALS – *De gode cirkler i skole og SFO*, s. 11). Her tales om, at det er systemer, der er kommet i ubalance – ikke enkeltindivider.

I pjecen nævnes behaviorisme eller adfærdspsykologi ikke specifikt, men der er brug af mange begreber fra behaviorismen – f.eks. begreber som 'adfærd', 'forstærkning', 'negative konsekvenser', 'ros'.

Vigtigt er det ifølge materialet, at personalet i fællesskab arbejder efter fælles værdier og regler. Der er vægt på det positive, hvorved forstås at det handler om at foreskrive det rigtige frem for at straffe. Ros er således en væsentlig ingrediens i metoden. Således anvendes der artefakter som kort eller armbånd til belønning af handlinger samt en række scripts i form af bestemte procedurer og sætninger, der anvendes i forbindelse med f.eks. løsning af konflikter og til påskønnelse af god adfærd. For eksempel kan god adfærd følges op af udsagnet 'godt gået'. De 3-5 formulerede regler kan være, at børnene skal udvise ansvarlighed, omsorg, respekt og tage hensyn til fællesskabet. Reglerne var de steder vi besøgte tydeliggjort som skrift på væggen i form af plancher rundt omkring i institutionen. De uddelte belønninger samles sammen i en fælles pulje i form af en opslagstavle eller beholder. Når der er samlet et vist antal af belønningstegn har børnene optjent en fælles belønning. I en af de institutioner vi besøgte var dette f.eks. at gå en tur, bage en kage eller andre fælles aktiviteter. Begrebet 'det rigtige valg' er endvidere central i metoden. Når børnenes opførsel strider mod reglerne, tilbyder personalet dem et valg mellem at ændre adfærd eller modtage en sanktion. Vælger barnet at ændre adfærd roses det for at træffe det rigtige valg. En sanktion kan være en 'time out', hvor barnet placeres et sted, hvor det skal blive indtil et afmålt tidsrum er gået. Med henblik på at lære børnene at foretage valg blev der i én af de institutioner, vi besøgte, anvendt et såkaldt løsningshjul, hvor forskellige muligheder var opstillet. F.eks. kunne en løsning i en konflikt mellem børn være at ignorere et barn fremfor at slå det. Børnene skulle anvende dette redskab i forhold til konflikter, inden de henvendte sig til personalet.

Begrundelsen for indførelsen af PALS beskrives primært ud fra et skadeprincip, som handler om, at intervention i form af metoden PALS er nyttig for både de forstyrrende børn, men også i høj grad for de børn, der bliver forstyrret. I en pjece på servicestyrelsens hjemmeside findes følgende formulering:

"På mange skoler er der ofte konflikter mellem børnene i frikvartererne, og konflikterne bliver tit bragt med ind i timerne.

I klassen tager en lille gruppe børn al opmærksomhed, fordi de har en højlydt eller voldsom adfærd.

I SFO'en er der en del larm i fællesområderne, og nogle af børnene behandler ikke tingene ordentligt.

Genkender du som skoleleder, lærer eller pædagog disse ting fra din hverdag?

Så er PALS-modellen måske interessant for dig og dine kolleger." (PALS – De gode cirkler i skole og SFO, s. 2)

I den danske model er der en 3 årig implementeringsmetode, hvor alle skolens ansatte deltager under vejledning af eksterne PALS-rådgivere. Det beskrives på hjemmesiden, at PALS er dokumenteret. Dette fremgår også, hvis man går til Atferdssenterets hjemmeside. Hvordan denne dokumentation er fremskaffet fremgår ikke klart. Således regnes PALS for en evidensbaseret metode. Der er en evaluering af PALS i gang i Norge i form af en longitudinal undersøgelse. Data

vil her blive tilvejebragt via elektroniske spørgeskema, som skal besvares af relevante informanter. Resultatet af denne vil ifølge atferdssenterets hjemmeside foreligge i 2012.

4.2 Institution C

Institution C er en SFO på en skole i det midt-vestlige Jylland, hvor man er i gang med at implementere PALS, og hvor man er nået forholdsvis langt. Vi besøgte SFO'en 3 gange: Første gang for at træffe aftaler og informere personalet, anden gang for at filme, hvilket vi gjorde en hel dag og tredje gang for at gennemføre interviewet. Vi fik tilladelse til at filme på 2 af SFOens 3 afdelinger. Til interviewet deltog hele personalet på omkring 9 personer, som omfattede pædagoger og pædagogmedhjælpere.

4.2.1. Valg og implementering af metoden

Ud fra vores observationer under videooptagelserne og gruppeinterviewet fremgår det, at PALS spiller en stor rolle i institutionen og at der er stor opbakning omkring indførelse af metoden.. PALS er således et tydeligt/eksplicit element i interaktionen i alle vores optagelser af børn og personale i interaktion.

En af de sessioner vi havde videofilmet og som blev fremvist ved interviewet var et PALS-møde. Børnene på en stue blev samlet til et møde, hvor der blandt andet var instruktion/repetition i brug af løsningshjulet, som var på programmet. Løsningshjulet er et redskab, som er udviklet lokalt i institutionen og som børnene kan bruge ved f.eks. konfliktløsninger. Ved mødet blev der uddelt belønningkort til de børn, der f.eks. rakte hånden op eller hvis de kom med et godt indlæg til mødet.

Vi observerede endvidere, at der blev anvendt mange af PALS-redskaberne, da vi filmede. Børnene fik uddelt belønninger i form af kort, som blev samlet i en fælles beholder. Den dag, hvor vi filmede, var der blevet samlet 200 kort og derfor trukket en fælles belønning, som bestod af et løfte om en fælles gåtur. I kommunikationen til børnene blev der gjort hyppigt brug af sætningen 'godt gået', som er en belønning i sig selv i en PALS-sammenhæng. 'Godt gået' kan blive ledsaget med uddelelse af et kort. I vores optagelser findes der også et eksempel på en time-out samt flere eksempler på brug af løsningshjulet. Derudover blev der løbende brugt bestemte ord og sætninger, som indgår i de retningslinjer og regler der er en del af arbejdet med PALS i SFOen. Et eksempel er begrebet 'indestemme', der pludselig udtales midt i en aktivitet, hvor børnene er blevet lidt højrøstede. Hændelsesrapporten, som også er en del af PALS-konceptet, omtales endvidere i interviewet.

Personalet lægger vægt på i deres udtalelser, at PALS har gjort dem mere ens i deres adfærd og derfor mere professionelle og mere glade:

"Vi er jo stadig forskellige alle os, der er her. Men vi har så de der fælles retningslinjer som er en stor hjælp og en stor støtte for os. Vi tænker mere positivt som vi gør nu og anerkender det positive frem for det negative. Man har en anden glæde i sit arbejde og ser nogle børn der også udviser mere glæde og det var egentlig ikke... "

På spørgsmålet om, hvor mange procenter PALS der var i personalets arbejde, svarede en af pædagogerne følgende, hvilket viser, at PALS i hendes selvforståelse har en meget stor indflydelse på hendes arbejde:

"Altså hvis jeg sådan skal sige det i procenter, så tror jeg faktisk at jeg...jeg synes selv, at jeg arbejder hen mod 60-70 %. Ja, og jeg er meget glad for det, fordi det er aftalt spil. Alle ved, at det er sådan her vi skal gøre. Det er blevet meget nemmere i forhold til det. Altså som du også siger Y, altså førhen, så var det mere sådan hvem man var, nu er det mere sådan, at vi har aftalt noget. Altså, man kan sagtens lægge sin personlighed ind og så videre, men det er bare sådan, at vi har aftalt noget. At det er bare sådan at vi gør. .. Det giver også en tryghed kan man sige og en frihed til at være sig selv og give mere af sig selv. Og slappe af på den måde. Man bruger krudtet på en anden måde. Er det til at forstå? Altså, det er svært at forklare, det..."

Endvidere kan det læses ud af citatet, at PALS giver en tryghed til personalet, fordi der opsættes nogen fælles rammer. Denne tryghed kan beskrives som en sikkerhed og relateres til det i rapporten tidligere introducerede begreb vedrørende den 'usikre situation'. Det fremgår af citatet, at der i høj grad arbejdes med at undgå usikre situationer og i modsætning dertil at skabe sikre, forudsigelige og aftalte situationer. Førhen var praksis ifølge informanten i højere grad et udtryk for, hvordan hver enkelte ansatte – med udgangspunkt i sin egen person - forstod "god adfærd" og fandt det mest hensigtsmæssigt at agere i forhold til at udvikle denne blandt børnene. Nu er en række regler og procedurer fælles, hvilket ifølge informanten frigør personalets kræfter.

4.2.2. De pædagogiske opgaver

I institution A var der følgende pædagogiske opgaver, som på baggrund af vores videooptagelser og interviews trådte frem. Nedenfor beskrivelsen af opgaven er angivet et citat fra interviewudskrift, som dokumenterer pædagogens syn på den pædagogiske opgave:

At lære børnene social adfærd og konfliktløsning i institutionen – lære at følge den gode besked/at tage det rigtige valg – at gøre det rigtige.

(to udtalelser fra den samme pædagog, handler om en situation, hvor to drenge får valget mellem at rydde op eller få en timeout)

"Jeg synes stadig, at det er et meget meget vigtigt redskab, det her med at børnene de vælger selv. Men det er de voksne der stiller rammen. I tilfældet der så ville jeg måske sige: "Jamen ved I hvad, så kan det være I slet ikke skal være i det rum der. Og så ved jeg at de vælger at vil rydde op. Der skal i hvert fald nogen andre ord på den der timeout og de skulle vide, at de kunne vælge en lille pause, måske 5 minutter hvor de så lige kan tænke sig om og så skal de ind og rydde op der."

"Det er det med konsekvenser. Det skal også være forskelligt. Så vi pædagoger kan tænke, hvad er det lige for en timeout der bevirker, at han så tager det rigtige valg, fordi. Vi skulle gerne komme frem til, at vi ikke får de der timeouter medmindre der er nogen af de børn der.. ikke sådan... er bevidste om, at de tager det der valg. Er I med på det?"

At lære børnene regler i en legesammenhæng – dvs. en ustruktureret sammenhæng.

(udtalelse i forbindelse med situation, hvor der i legesammenhæng er en konflikt mellem børnene) *"jamen, jeg vælger at være på sidelinjen. Og er med på en lytter til at starte med. Og så giver jeg dem lidt hjælp, prøver på at guide dem. Og så giver jeg dem nogle ord fra løsningshjulet og så viser det sig jo, at de selv kan løse det til sidst. Ja, så det er mine erfaringer og så PALS der spiller ind og så selvfølgelig også mit kendskab til børnene, hvad de er for nogle personer, de børn her."*

At lære børnene regler og social kompetence i en mødesammenhæng – dvs. en struktureret sammenhæng

"Måden vi kører møderne på er meget bevidst PALS. Det er også det der gør, at de har flyttet sig meget. Før, da vi havde møder med måske 30 børn...der kunne vi slet ikke holde et møde sådan der. Og det er også derfor, at kortene de bliver brugt meget bevidst, så der er meget ro undervejs... Og der har vi nogle børn [der ikke følger reglerne, red.], så siger vi "fint, så tager vi dem med det samme" og så må de gå fra mødet. Og så har jeg de sidste 35 børn eller, hvor mange det nu er. Og så har de et roligt møde. Og så lærer vi reglerne med de andre bagefter... Altså nu har vi nogle korte møder. . Så bruger jeg ikke tid på møderne på de få børn. Så tager jeg dem hver for sig og kører reglerne eller PALS-skemaet igen ... "

At børnene selv lærer at løse konflikter på den rigtige måde.

"Ovre ved os, der har vi aftalt, at vi går ikke ind i nogen konflikter medmindre de har kigget på løsningshjulet. Fordi de kommer tit til os med det samme og det vil vi gerne have hjulpet dem af med. Og det er fordi, de skal være selvhjulpne i forhold til deres konflikter, de skal ikke bruge os i forhold til deres problemer."

At lære børnene at dele med andre – at indgå i fællesskabet i stedet for at melde sig ud af dette.

(udtalelse i forbindelse med klip om at dele en malebog med et andet barn) *"Jeg kan godt lide, at man arbejder med det. Fordi det hun har brug for at lære, det er, at man skal give ud af sine ting, ikke også. Jeg synes, det er super godt, fordi det er det, hun har brug for. Altså, når jeg ser det der stykke der. Det er jeg ikke i tvivl om. Det er det hun har brug for. Det er ikke at lave firkantede regler."*

At lære børnene at rydde op efter sig selv.

(udtalelse i forbindelse med videoklip, hvor en pædagog forsøger at finde ud af, hvem der har efterladt en halvspist madpakke og bliver spurgt, hvorfor det er så vigtigt at bruge lang tid på dette) *"Ja, jeg vil gerne vise, at det er ikke ligegyldigt med vores ting og at rydde op. At hvis jeg er ligegyldig, så er de også ligegyldige. Det kunne jeg egentlig sige meget hurtigt. Jeg synes, det er vigtig, at når hun nu kommer og rydder op, så kommer der fokus på at hun har ryddet op. Så kommer man hen med sit Godt Gået Kort og siger "hvor er det dejligt at se, at du virkelig er gået i gang med at rydde op. Tak for det". Og så får hun et Godt Gået Kort. Man kan sige, at det er en banal ting, men man kan godt have fokus på børn der ikke er så gode på det. Og det er altså ikke lige gyldigt om man rydder op."*

At kunne håndtere straf og ros uden at børnenes integritet krænkes.

(udtalelser i relation til et barns modstand mod deling af malebog, hvor to andre pædagoger kommenterer, at en pædagog fortæller barnets forælder om episoden midt i institutionen) *”Så ville det ikke blive til noget[at fortælle forældren om det]. På det tidspunkt på dagen. Det tror jeg simpelthen ikke. Så skal man vælge at lade være. Men det kan du have ret i. Men jeg synes bare også, så skal man så vælge, altså noget er så godt, at det kan høres af alle.. og noget, det er sådan, at det er der ikke andre, der skal høre.”*

”Vi undgår jo ikke at børnene bliver udstillet her eller f. eks i gymnastiksalen. Det gør vi heller ikke her... i PALS bruger vi det i positiv retning og ikke ret meget i negativ retning. Altså det her er jo en lykkelig slutning. Så kan man diskutere om man skal stå og sige det der, men okay, man får alligevel noget ud af det. Det er altid svært med de snakke der, altså noget udvikler sig og så står man der.”

At gøre PALS rigtigt, således at børnene lærer det rigtige.

”Det eneste negative, det synes jeg er, at man prikker, man dunker sig selv oven i hovedet med det. Man er ikke god nok til det.”

At agere ens som personale. Aftalt spil giver medarbejderne tryghed og understøtter at børnene lærer reglerne.

”Altså hvis jeg sådan skal sige det i procenter, så tror jeg faktisk at jeg. Jeg synes selv, at jeg arbejder hen mod 60-70 %. Ja, og jeg er meget glad for det fordi det er aftalt spil. Alle ved, at det er sådan her vi skal gøre. Det er blevet meget nemmere i forhold til det.”

De pædagogiske opgaver centrerer sig i høj grad om indlæring af regler for socialt samvær. Der er fokus på nogle bestemte regler og procedurer som børnene skal lære at kende og benytte i SFOen. Reglerne for socialt samvær tager alle udgangspunkt i SFOens arbejde med PALS, der udgør grundlaget for, hvornår en adfærd vurderes rigtig eller forkert og skal henholdsvis sanktioneres eller belønnes. Arbejdet med PALS fremstår i interviewet også som udgangspunktet for pædagogernes vurdering af deres eget og hinandens arbejde. SFOens forskellige afdelinger er alle indrettet som hjem med køkken, stue med sofahjørne osv. Rummene ude og inde opfordrer til leg og socialt samvær. Vi så, den dag vi filmede i institutionen, hovedsaglig de ansatte interagere med børnene med fokus på de sociale spilleregler. Børn og voksne var sammen i en formel mødesituation, og i situationer hvor der blev spillet bordtennis og et brætspil, men derudover så vi især børnene lege med hinanden, mens de voksne forholdt sig mere observerende i periferien af børnenes leg og deltog når adfærd skulle belønnes eller sanktioneres.

4.2.3. Vidensformer og dømmekraft

I forhold til disse opgaver vil anvendelsen af vidensformer og eksempler på udøvelse af dømmekraft blive beskrevet i det følgende.

Evidensbaseret viden og dømmekraft

Det er som nævnt meget tydeligt, at der i institutionen arbejdes med PALS. I interviewet forklarer og begrundet personalet gennemgående deres handlinger med reference til PALS og de regler og

procedure der beskrives i PALS-håndbogen. Vi tolker dette som et udtryk for en meget direkte anvendelse af metoden. Personalet var i interviewet løbende optaget af, hvorvidt de gjorde PALS rigtigt:

"Det eneste negative, det synes jeg er, at man prikker, man dunker sig selv oven i hovedet med det. Man er ikke god nok til det. Det der med de kort. De kan godt være svært at nå det hele".

Denne optagethed af at handle i overensstemmelse med metoden vidner om stor opbakning, tiltro og (dermed også) loyalitet over for de regler og procedurer, der er besluttet som en del af arbejdet med PALS. I nedenstående udtalelse fra en af pædagogerne beskrives PALS som et værktøj, der altid er til stede i institutionen, men som der kan skrues op og ned på efter behov:

"Med PALS nu er den her jo. Det er et værktøj. Og det er ikke altid sikkert, at jeg skal bruge noget værktøj henne i kassen, men den er her altid. Og der er da også nogen dage, hvor man ikke kører så meget PALS her, men det ligger. Og man kan tage det frem, hvis der er for meget larm eller uro eller man selv synes, man har brug for det den dag. Så er det jo individuelt. Nogen dage kan man godt tåle, hvis det nu er indestemme, at der er meget larm eller, så kan man godt tåle det. Andre dage så kører man lidt mere i det, hvis jeg kan mærke på mig selv, at nu har jeg brug for at der ikke er larm, eller jeg kan også godt mærke det på børnene. Og så drejer man lidt mere på PALS håndtaget og tager. Så det er ikke sådan at den ligger fuldstændig firkantet og styrer alting."

At der arbejdes med adfærdsregulering viser sig i anvendelsen af de nævnte ting (artefakter) og procedurer (scripts). På spørgsmålet om, hvilke teorier PALS refererer til fik vi nedenstående svar, som viser, at pædagogerne især opfatter PALS som en adfærdsregulerende metode. Pædagogen kunne endvidere knytte ismen 'behaviorismen' til metoden. Tolker man nedenstående citat kan det se ud som om, at målet helliger midlet. Det er i orden med hundetræning, hvis det fører børnene i en positiv retning:

"Altså der er da meget behaviorisme her. Og det er jo fascinerende, de her Godt Gået Kort og de her armbånd, altså, hvordan de vil gå med dem i perioder og vise dem frem. Altså, det er jo meget godbid i positiv retning. Meget hundetræningsagtigt. Det var også meget det, vi tænkte til at begynde med. Men i forhold til at det er i meget positiv retning, så er det også det, der gør, at det er til at arbejde med. Altså fordi man kunne jo godt have valgt, som I siger, med røde kort, fokus på det negative. Det, der gør, at det er nemt at arbejde med, det er, at det er positivt."

Nedenstående udtalelse fra samme pædagog viser, hvordan PALS anvendes direkte i det pædagogiske arbejde, og at det især ses som en adfærdsregulerende metode:

"Altså, igen, det er jo meget bevidst. Hvis der har været nogen, der ikke har kunnet deltage ordentligt til det sidste møde, så er de jo, de første der får et Godt Gået Kort denne gang. Altså "nej hvor er det bare dejligt i dag". At vi husker på det hele tiden. Og det er jo også derfor, nogen får et kort for at sidde stille og række hånden op. For der er jo så også nogen, der ikke gør det. Altså, jeg hører ikke det de siger, hvis ikke de rækker hånden op, når de bliver spurgt. Altså alt det der dårlige, det ser jeg ikke."

Interviewer: Det er sådan en form for udslukning?

Pædagog: Ja, fuldstændig. Altså det bliver ignoreret, ikke”

Pædagogen kombinerer den viden, som denne har fra PALS med sin dømmekraft i form af dels en anerkendelse af, hvilken type metode PALS er, og at denne efter pædagogens vurdering har en god effekt. Således er der tale om en direkte anvendelse, hvor refleksionen vedrører pædagogens overvejelser over, hvordan metoden anvendes.

Det følgende uddrag fra interviewet knytter sig til et videoklip, hvor elementer fra PALS-metoden som det gode valg, timeout og belønning er i spil samtidigt. En pædagog beder to drenge fra 0-klasse om at rydde en togbane, de leger med, op. Da de ikke gør det, men forlader lokalet, spørger pædagogen, om de vil sidde 10 minutter på en stol eller rydde op. De vælger at sidde på en stol. Den ene placeres i køkkenet. Den anden i kontoret. Pædagogen sætter et minutur. Imens trækker de resterende børn en belønning i et fællesrum med adgang og åbne døre til køkkenet og kontoret, hvor de to drenge er placeret. Drengen i køkkenet sidder ca. 4 meter fra de andre børn i fællesrummet og råber gennem døråbningen til de andre, at han også vil være med til at trække en belønning. Han råber flere gange højt, men bliver ignoreret af børnene og pædagogen i fællesrummet. Det interessante ved nedenstående udsnit er, at det demonstrerer, hvordan pædagogerne er meget opsatte på at udføre PALS-metoden korrekt. Derudover er der en diskussion, som handler om, hvorvidt børnene egentlig har forstået, hvad det er for en sanktion, som de bliver udsat for:

”Pædagog 1: Normalvis går en timeout i 5 minutter, men lige præcis den dag så siger jeg 10 minutter og lige så snart jeg har sagt det, så tænker jeg: ”Hvor kom den fra?” (de andre griner) Nå den må jeg lige tage og køre ud alligevel.

Pædagog 2: Du kunne bare have sat uret på 5 minutter.

Pædagog 1: Ja, men jeg tager 10 minutter og det er lang tid at sidde der for ham. Men fordi jeg går hen og giver ham et valg der, det er fordi, de har rodet det ene sted og det andet sted og de bliver bare ved. Og så sker der jo så også noget efterfølgende med den anden dreng, som I så har klippet fra (stilhed)

Pædagog 2: Jamen jeg gør jo sådan set pædagog 1’s timeout færdig, fordi der er noget med dreng a. Og det er sådan lidt. Jeg har egentlig ikke hørt, hvad der er sket. Det hører jeg så på filmen her. Så det går hen og bliver sådan noget rodet værk.

Pædagog 1: Ja, jeg får heller ikke fortalt ham, hvorfor han sidder der. Han ved ikke, hvorfor han sidder der.

Pædagog 2: Jeg bruger også længere tid på at få ham af stolen end jeg normalt gør. For det er første gang han sidder der. Og fordi han ikke anede en skid om, hvorfor han sidder der. Det kan så være dreng b, og han burde vide, hvorfor han sidder der.

Pædagog 1: Ja, jeg er henne ved dem flere gange, men det er ikke optimalt det der.

Pædagog 3: Jamen der er bare, jeg blev lidt. Nu siger du, du har været der henne flere gange. Er det første gang, han får valget?

Pædagog 1: Det kan jeg ikke huske.

Pædagog 3: Altså, jeg tænker bare. De der små nogen. Når de har taget valget. De kan ikke nå at tænke over konsekvensen.”

I denne sammenhæng er der en direkte anvendelse af PALS samtidig med, at der er en refleksion, som går på, hvorvidt metoden er anvendt korrekt. Der er ikke tale om en metarefleksion i forhold til selve metoden. Pædagog 3 problematiserer dog, hvorvidt børnene forstår såvel timeout som det implicerede valg, men der er tale om refleksioner vedrørende justeringer af metoden.

Der kunne findes mange flere eksempler på direkte anvendelse af PALS i interviewudskriften.

Erfaringsbaseret viden og PALS

Personalet i institution A taler flere gange om, at PALS har skabt en positiv forandring i institutionen. Flertallet af de ansatte peger på, at stemningen har forandret sig. De fortæller, at de varetog de samme opgaver, men skældte mere ud, var mere negative og mere bebrejdende før PALS.

"Vi har ikke kørt PALS i mange år, så vi kan godt huske det. Og det er i hvert fald sikkert at der er en helt anden stemning nu. Blandt børn og voksne og blandt voksne og voksne. Fordi man får den der anerkendelse ind på en anden måde. Fordi der var der mere "Du må ikke løbe herinde" (råber) Nu er det: "Husk at bruge indestemme". Det har virkelig gjort forskel".

Samtidig bliver vi præsenteret for en forståelse af, at PALS tydeliggør noget, der før var mindre tydeligt. I nedenstående citat beskriver pædagogen, at denne altid har rost med egne ord tidligere, men nu gøres det via PALS:

"Jamen jeg tænker også, at det man gør med PALS, der har jeg altid rost med mine egne ord. Altså nu kalder jeg det i en boks der hedder PALS og giver nogle Godt Gået Kort for at fremhæve det positive. Så min egen erfaring den er der jo, selvom jeg bruger PALS, det er bare mere tydeligt for børnene".

Det næste citat er en form for blanding af brug af evidensbaseret og en erfaringsbaseret viden. Den pædagogiske opgave handler om oprydning, og vi har vist et klip, hvor en pædagog bruger meget tid på at finde ud af, hvilket barn der har efterladt en madpakke. Grunden til, at citatet tages ind her er, at pædagogen her inddrager oprydning som et væsentligt tema i børnenes opdragelse.

Pædagogens erfaring siger, at oprydning er vigtig og derfor kommer denne erfaring ind som en pædagogisk opgave. PALS bruges som middel til at få iværksat pædagogens mål:

"Ja, jeg vil gerne vise, at det er ikke ligegyldigt med vores ting og at rydde op. At hvis jeg er ligegyldig, så er de også ligegyldige. Det kunne jeg egentlig sige meget hurtigt. Jeg synes, det er vigtig, at når hun nu kommer og rydder op, så kommer der fokus på at hun har ryddet op. Så kommer man hen med sit Godt Gået Kort og siger "hvor er det dejligt at se, at du virkelig er gået i gang med at rydde op. Tak for det". Og så får hun et Godt Gået Kort. Man kan sige, at det er en banal ting, men man kan godt have fokus på børn der ikke er så gode på det. Og det er altså ikke ligegyldigt om man rydder op. Man kan godt gøre sig lidt umage og finde ud af hvad det var. Og det er jo ikke sikkert, at jeg skulle gøre det på den måde, men det har jeg altså gjort. (griner) altså ja".

Man kan her sige, at de værdier som pædagogerne bringer med sig, enten som privatpersoner eller som del af en kultur, der måske var i institutionen før PALS blev indført, bliver sat ind og effektueret vha. PALS. Således kan det være svært altid at skelne, på hvilken måde PALS påvirker pædagogernes forestillinger om, hvad der er den væsentlige pædagogiske opgave. Således vil der i den enkelte pædagogs dømmekraft være erfaringsbaserede elementer til stede, som både er af faglig pædagogisk karakter, men også af mere dagligdags karakter som f.eks. oprydning.

Kontekstbaseret viden, empati, følelse og dømmekraft

I det følgende kombineres vidensformen 'kontekstbaseret viden' fra x-aksen og 'vurdering baseret på empati/følelser' fra y-aksen.

Om hvorvidt PALS falder pædagogerne naturligt, om de oplever PALS som ægte i deres relation til børnene svarer en enkelt af pædagogerne, at det kan føles unaturligt, som noget denne skal sige:

"Jeg har det sådan lidt både og. Fordi... nogen gange når jeg giver et kort til et barn, så er det noget, jeg skal sige. Det er ikke altid det kommer sådan helt. Og andre gange så er det meget naturligt at give det kort der og sige godt gået. Så ja, det er sådan lidt både og."

En anden af pædagogerne er mere begejstret og svarer entydigt, at det føles ægte og rigtigt at anvende PALS.

"Altså, jeg synes da det er meget ægte. Altså, det kan da godt være at man skal følge nogle regler, men når man så får snakken med barnet og nu så vi lidt af det, så kommer man jo ind til benet. Og det kan være rigtig fint. Selvom du skal følge nogle regler og det godt kan være sådan lidt noget firkantet noget, så kan du ikke lade være med at være den person du nu er, som barn eller som voksen. "

Det er interessant, hvordan brugen af PALS påvirker de indbyrdes relationer mellem børn og voksne. Vores spørgsmål gik på, hvorvidt metoden medførte en instrumentalisering af forholdet mellem børn og voksne i kraft af de standardiserede procedurer, som anvendtes. De fleste af pædagogerne mente ikke, at PALS medførte, at de i mindre grad 'var sig selv'. Argumentet var overvejende, at PALS gav overskud til netop mere at være sig selv, fordi regler for adfærd på forhånd var fastlagt og derfor ikke var grundlag for diskussion.

Formaliseret viden

Vidensformen formaliseret viden angår pædagogers anvendelse af viden, som viser sig i diverse formaliserede og politisk bestemte love, mål og regelsamlinger.

Pædagogerne talte i interviewet ikke om formaliseret viden i form af lovforskrifter, formelle mål eller regler for deres arbejde. Dvs. de forholdt ikke PALS til love og regler. Dette kan naturligvis skyldes, at vi ikke spurgte dem, men kan også skyldes, at PALS har taget opmærksomheden fra de lovfæstede regler.

4.2.4. Sammenfatning institution C

På baggrund af videooptagelser og interviews kan det konkluderes, at der i høj grad er tale om en institution, hvor PALS anvendes direkte og forholdsvis ukritisk. Informanterne omtaler PALS som

en ”drejebog” og ”en grundopskrift”. Denne forståelse af PALS, som noget der i høj grad foreskriver pædagogernes ageren, understøttes af pædagogernes udsagn om, at især PALS er udgangspunktet for deres handlinger. Personalet giver ligeledes udtryk for, at de oplever, at metoden bidrager positivt til deres opgaveløsning og deres arbejdsglæde og de bakker således loyalt op om metoden og er ganske optagede af at følge metodens forskrifter. Personalet i institution kombinerer evidensbaseret viden med viden fra uddannelse og egne erfaringer, om end dette fremgår i mindre form i interviewet. Der henvises af en enkelt pædagog til behaviorismen, hvilket siger noget om, at det er denne tænkning, som pædagogerne primært ser som den teoretiske baggrund for PALS. At de har denne opfattelse, hvilket primært fremgår af én pædagoys udtalelser, er tydeligt i den måde, som de tilsyneladende praktiserer PALS på – nemlig ved belønning og straf, herunder såvel positiv og negativ forstærkning. Pædagogerne anvender en type af dømmekraft, hvor de dels reflekterer over, hvorvidt de anvender metoden korrekt og i langt mindre grad reflekterer over metoden selv. I institutionen så vi især sociale spilleregler i fokus når børn og personale interagerede, hvilket kan pege på, at PALS-metoden i høj grad matcher personalets forståelse af deres opgave.

4.3. Institution D

Institution D er en SFO på en skole, hvor man er i gang med at implementere PALS. Vi havde mulighed for at filme i alle lokaler og områder, hvor SFOen holdt til. Til interviewet deltog hele personalet som bestod af ca.20 personer bestående af pædagoger, medhjælpere og studerende. Institutionen er beliggende i det midtjyske område. I institutionen er en gruppe af børn med særlige behov, hvortil der er knyttet en pædagog. Institutionen har en kultur, der minder om fritidshjemmet, idet det er indrettet med værksteder, hvor børnene kan lave forskellige aktiviteter, f.eks. træværksted, syærksted, smykkeværksted etc. Derudover er der mulighed for forskellige typer af boldspil samt andre spil.

4.3.1. Valg og implementering af metoden

I interviewet fremgår det tydeligt, at der er opbakning og loyalitet i forhold til skolens beslutning om indførelsen af PALS. Samtidig er der også blandt personalet en skepsis vedrørende indførelse af programmer som PALS. Nedenstående citat er meget dækkende for personalets syn på PALS.

”...jeg tror noget af det vi havde snakket en del om da vi var startede op med PALS, vi var selvfølgelig skeptiske og jeg var måske mest skeptisk egentlig. Men da vi kommer i gang så synes jeg det viser sig at rigtigt mange ting af det PALS foreskriver, det der er grundstenen i PALS, hvor vi har sagt til hinanden; vi synes egentlig det er det vi gør. Vi synes egentlig det er det der er rigtigt. Det jeg tænker PALS gør er, systematiserer nogle ting for os eller det har gjort at vi har fået en ensked eller vi har fået reflekteret over vores praksis i forhold til PALS og der er nogen ting hvor vi tænker ”Ah, det her det er lidt for mærkeligt. F.eks. det her med at give de der opmuntringsting ikk, vi synes det er underligt og det er det der fylder, det er det vi snakker meget om. Fordi det på en eller anden måde virker skævt. Men jeg synes at mange af de ting der er i PALS de er sådan en forstærkning af ting som vi egentlig i forvejen synes var rigtige. Og så synes jeg også det handler om at det er jo ikke, det er jo ikke sådan at vi

har lagt hele vores praksis om fordi vi nu er blevet "PALS" PALS er blevet sådan et værktøj som vi har lagt oveni den praksis vi har. Sådan ser jeg det lidt. Sådan ser jeg det meget."

PALS var for os som udefrakommende ikke så tydelig i sin anvendelse i instruktion D som i institution C. I hovedparten af vores optagelser af børn og personale der interagerer, kan PALS ikke direkte identificeres ved hjælp af konkrete PALS ting (artefakter) eller procedurer (scripts). Dette gælder f.eks. under boldspil, værkstedsaktiviteter, kortspil. (Vi så således ikke at personalet arbejdede med "det gode valg", løsningshjul, timeout eller lignende den dag vi optog video). Personalet uddelte belønninger i form af armbånd, men vi så ikke så mange ansatte uddele belønninger som i institution C. Der hvor metoden fra et observatør perspektiv trådte tydeligst frem, var i den måde, som personalet talte til børnene. Der blev tilsyneladende lagt vægt på at rose børn, som f.eks. hjalp hinanden og udviste omsorg. At det positive skulle markere stemningen i institutionen var tydeligt i de konfliktløsningssituationer vi så.

I interviewet, hvor vi specifikt spørger om personalets anvendelse af PALS er der grundet den direkte tematisering naturligvis fokus på PALS og ud fra hvad personalet siger, så optager PALS dem i deres hverdag. F.eks. har de mange overvejelser over, hvornår og hvordan belønninger skal gives. Vi spurgte, hvorfor vi ikke så det mandlige personale uddele belønninger, og fik som svar, fra værkstedspædagogen, at der kun blev givet armbånd kollektivt og kun, når der virkelig var en grund til at give belønninger.

"Altså nede på værkstedet det er meget meget sjældent jeg udleverer en til det enkelte barn. Det gør jeg gerne i kollektiv, for så føler de ligesom de er en del af et sammenhold nede ved mig. Det er kun hvis der er 3 eller 4 at jeg måske lige; Nu får du lige et armbånd på. Hvis der er en 10 - 12 stykker så kan de godt lige pludselig få de der 12 armbånd fordi at de opfører sig ordentligt, de hører efter og de er gode ved hinanden og fremdeles, men jeg har det også lige som X lidt svært ved at bare give en armbånd for at give en armbånd. Det er slet ikke det der er formålet for det. Men jeg vil gerne have at man ligesom i kollektiv føler at man er sammen omkring de ting man står og laver. Og det kan være, det kan være 10 forskellige ting de laver du ved altså...."

Citatet viser noget om loyaliteten over for metoden, men også, at der foregår løbende refleksioner vedrørende brugen af belønningsarmbåndene.

Der er i interviewet mange positive udtalelser omkring metoden, idet personalet beskriver det således, at PALS passer godt til det, som de ellers ville gøre. Lignende udtalelse kunne også findes i interviewet fra institution C. Udtalelserne om, at PALS stort set svarer til, hvad personalet ellers ville gøre eller at den skærper en praksis, som de tilsyneladende gerne vil, er interessante ud fra et spørgsmål om, hvordan evidensbaserede metoder påvirker den pædagogiske praksis.

4.3.2. De pædagogiske opgaver

I institution D var der følgende pædagogiske opgaver, som på baggrund af interviewet trådte frem:

At støtte børn i at indgå sociale relationer med hinanden.

(udtalelse i forbindelse med et spørgsmål om, hvornår der uddeles PALS-armbånd) ”*Altså nede på værkstedet det er meget meget sjældent jeg udleverer en til det enkelte barn. Det gør jeg gerne i kollektiv, for så føler de ligesom de er en del af et sammenhold nede ved mig. Det er kun hvis der er 3 eller 4 at jeg måske lige; Nu får du lige et armbånd på. Hvis der er en 10 - 12 stykker så kan de godt lige pludselig få de der 12 armbånd fordi at de opfører sig ordentligt, de hører efter og de er gode ved hinanden og fremdeles, men jeg har det også lige som x lidt svært ved at bare give en armbånd for at give en armbånd. Det er slet ikke det der er formålet med det. Men jeg vil gerne have at man ligesom i kollektiv føler at man er sammen omkring de ting man står og laver. Og det kan være, det kan være 10 forskellige ting de laver du ved altså.....*”

At give børnene et fri-rum. SFOen ønskede som modsætning til skole og børnenes planlagte fritidsaktiviteter, at give børnene mulighed for at være fri til selv at vælge, hvad de ville lave, hvornår.

At give børnene mulighed for fritidspædagogiske aktiviteter. Institutionen tilbød eksempelvis træværksted, syværksted, smykkeværksted, fodbold og anden boldspil, hobbyaktiviteter i papir, turnering i kortspil og lignende aktiviteter den dag vi var på besøg. Dokumentationen er her primært vores observationer af SFO, som mindede om et fritidshjem i den måde hvorpå børn og ansatte mødtes om fælles aktiviteter. Vi oplevede i høj grad børn og voksne tale sammen om skole, hverdag, venner og så videre, mens begge parter var beskæftiget med en aktivitet som f.eks. smykkefremstilling.

Lære børn konfliktløsning

(udtalelse i forbindelse med videoklip vedrørende konfliktløsning) ”*Det er at de skal lære at give den rigtige besked, den gode besked til hinanden inden der opstår konflikter*”

At give børn med særlige behov succesoplevelser og selvværd

(udtalelse om situation, hvor børn med særlige behov har været på en vellykket indkøbstur) ”*Jamen jeg tænker for mig der, det falder mig helt naturligt, altså det er sådan jeg arbejder meget med de børn der, der har lidt andre behov og lige den gruppe vi har valgt der er edderperkene en pæn slat af dem. Så det falder mig helt naturligt. Det er den måde vi også visuelt, jeg synes mere det er visuelt, at det er der den rykker igennem ved barnet. Det er simpelthen at udover at man siger det, og man laver den her til den; Det her det er bare godt, så er det et symbol synes jeg lidt det er blevet for børn i at man kan vise at man faktisk har gjort som han siger der er en god gerning, og det synes jeg er. Det er nok sådan jeg tænker det*”.

Skabe positiv adfærd – positiv stemning – at undgå skældud

”*Jeg tænker det er meget, det er meget det at have en positiv tilgang til det, i stedet for at skælde ud at så rose og anerkendende når de gør noget godt og så, i stedet for at skælde ud og sige nej bare, som x han sagde, det gør man måske ikke så meget mere, forhåbentligt. Bare være mere positiv*”.

At lære børn regler

"...og også en af de ting jeg tænkte det var i forhold til de regler vi havde, at vi skulle allerførst samle alle de regler vi havde nede på skolen og det var jo 200 et eller andet antal regler, så er det klart at børnene bliver lidt forvirrede, så er det forskelligt hvad reglerne er i forhold til hvilke personer der er og hvilken konsekvens det bliver og det er da en af de ting jeg synes at nu har vi fået forventningstavler op. Nu kan man altid henvise til det som voksen og sige prøv at hør her: Vi har forventning her om at man går ... man går ikke og skubber fordi man går og det er alle børn blevet trænet i og fået besked om at det er sådan vi forventer I opfører jer på x-skolen."

At gøre børnene til gode samfundsborgere (forældrene kan måske ikke)

"Nu har jeg også været i faget i mange år og jeg har kunnet se ændringer, ændring i børn, børn og unge menneskers opvækst, nu er jeg jo selv en af dem der var rebelske ikke og altså hvor dem der er forældre nu faktisk er forældre af nogen egoistiske børn som så igen går egoistisk... der er nødt til at ske en ændring både i skolesystemet og i os som pædagoger og pædagogmedhjælpernes indstilling for at hjælpe de børn til at blive bedre unge mennesker og til at lære noget mere hver dag. Det er jeg sikker på at PALS hjælper på, fordi jeg går ind og siger som x siger, ændrer, kan ændre deres adfærd uden de egentlig selv ved det. ... Men mange mange af dem har ikke forældre som kan hjælpe dem med det og derfor synes jeg at lærere og sådan nogen som os der sidder her vi er med til og skal påvirke børn og unge mennesker verden og livssyn. Lære at forstå hvorfor andre ikke er som dem selv.... Og det tror jeg på ligeså naiv som jeg nu er at det er jeg jo med til at lære børnene i dag, det kommer til at afspejle sig i samfundet. Det er jeg sikker på. Jeg er sikker på at vi får nogle mere hensynsfulde unge mennesker.. nogen unge mennesker som har et helt andet syn end mange mange ting end dem som måske er unge i dag."

Optræde professionelt som pædagoger

(udtalelse i forbindelse med spørgsmål om, hvad metoden gør ved pædagogerne) "Jamen Jeg synes det er begreber som vi især har fokus på altså som er med til også at vi taler om pædagogik og adfærdsregulering, altså det er simpelthen de der tre der. Respekt, ansvar og så.. som er meget i tale synes jeg. Og det gør da noget ved en at man forventer at få det vendt og man tænker det når man f.eks. laver nye forventningstavler f.eks. til tankstationen hvor man spiser nu og sådan nogle ting. Altså så bliver det ligesom en del af os. Lige at vende den omkring der".

SFOens indretning og organisering understregede et fokus på SFOen som et rum for børnenes fritid. Børnene kunne selv bestemme hvor de ville være hvornår, og de kunne vælge mellem en lang række fritidsaktiviteter, hvor de voksne var klar med instruktion og praktisk hjælp. De forskellige aktiviteter gik hånd i hånd med en pædagogiske opgaver centreret om at lære børnene sociale kompetencer. Dette var især tydeligt i forhold til en gruppe børn med særlige behov. Det var også i forhold til denne gruppe børn at brugen af PALS var mest eksplicit. Samtidig lagde pædagogerne vægt på, at de selv optrådte professionelt. De vurderede, at de i deres optræden var blevet mere professionelle med indførelsen af PALS.

4.3.3. Vidensformer og dømmekraft

I forhold til disse opgaver vil anvendelsen af vidensformer og eksempler på udøvelse af dømmekraft blive beskrevet i det følgende.

I analysen af, hvilke vidensformer personalet trækker på, fortæller de, at de trækker på et bredt spektrum af teorier og viden fra uddannelse samt efteruddannelse. Erfaring er desuden et element, som pædagogerne mener nødvendigvis må bygges oven på uddannelsen. Ifølge pædagogernes udsagn har indførelsen af PALS ændret på den måde, der arbejdes på. Et eksempel, der trækkes frem er den mere positive tilgang til børnene, og at der skældes mindre ud. PALS indgår således i personalets forklaringer og begrundelser i forhold til nogle af videosekvenserne men ikke dem alle. PALS regler og procedure fremhæves ikke som den eneste begrundelse, men kombineres med andre vidensformer.

Evidensbaseret viden og dømmekraft

Vi vurderer ud fra, hvad personalet fortæller, og hvad vi har set under videooptagelserne, at personalet i flere tilfælde har en direkte anvendelse af PALS. Under optagelserne så vi dette tydeligst ved deres anvendelse af procedurer (scripts) og ting (artefakter), f.eks. når personalet uddelte belønninger i form af armbånd og ved ros af børnene eksplicit nævnte de sociale kompetencer, som de vurderede var i spil. En pædagog kunne f.eks. sige til et barn, at de kunne se, at de var omsorgsfulde over for deres kammerater og dette var rigtig godt/godt gået. I interviewet fremgår anvendelsen af PALS ved blandt andet følgende udtalelse:

”....nu er der også flere der har sagt det om den gode besked. At det nok er forstærkere og også en af de ting jeg tænkte - det var i forhold til de regler vi havde, at vi skulle allerførst samle alle de regler vi havde nede på skolen og det var jo 200 et eller andetså er det klart at børnene bliver lidt forvirrede, så er det forskelligt hvad reglerne er i forhold til hvilke personer, der er og hvilken konsekvens det bliver.... nu har vi fået forventningstavler op, nu kan man altid henvise til det som voksen og sige prøv at hør her: ..men jeg synes heller ikke vores praksis egentlig er lavet om på den måde. Vi er bare blevet mere opmærksomme på nogen ting og det forstærker nogle ting i vores praksis. ...og vi er blevet fælles. Så tror jeg det er vigtigt at vi alle har haft et helt år til at diskutere ...hvad er det for nogen forventninger vi synes der skal være Sådan at også nye personaler kan se, hvad det er vi forventer der skal være. ”

Personen, der taler, bruger begreber fra teorier om adfærdsregulering (behaviorisme) såsom 'forstærkning'. Om dette er lært via f.eks. seminarieundervisning eller undervejs i PALS-forløbet er vi ikke klar over, men at denne viden aktiveres pga. indførelsen af PALS kunne være sandsynlig. Et andet eksempel er denne udtalelse fra en pædagog i forbindelse med fremvisning af et videoklip, hvor børn (herunder nogle med særlig behov) får uddelt belønningsarmbånd efter en vellykket indkøbstur. Udtalelsen er dog blandet af såvel dedikation til PALS samt en vis skepsis, hvilket i forhold til dømmekraftskategorierne kan karakteriseres ved en kritisk refleksiv vurdering i kombination med direkte applikation:

”Så bliver det sådan, altså så kan man jo ikke undgå at blive for meget. Et eller andet sted. Men de er meget meget forskellige de her børn og på hver deres måde modtager de armbånd

hver dag, fordi de .. finder deres plads tit og ofte også, hvis de bliver "PALSET" ...så det er også vigtigt for dem at mærke, at de har faktisk gjort noget godt og få af vide at det var et rigtigt godt indkøb. Men så som samling for det hele, så bliver det sådan en stor mundfuld og stå at give andre ud, ikk?!"

Erfaringsbaseret viden og PALS

Personalet giver udtryk for, at de i høj grad anvender erfaringsbaseret viden, dvs. de trækker på deres erfaring som pædagoger eller som pædagogmedhjælpere. At mennesker uundgåeligt må trække på erfaring er næppe interessant. Det interessante er, hvordan den evidensbaserede metode indvirker på brugen af den erfaring, som er den enkelte pædagogs eller pædagogmedhjælperes baggrund. Personalet udtaler i interviewet, at PALS på mange måder blot ekspliciterer, hvad de tidligere har gjort. Denne eksplicitering medfører tilsyneladende, at personalet oplever en større grad af professionalisme.

"Jamen det var bare et enkelt eksempel på at I stedet for bare at sige at PALS bestemmer min praksis, så bliver min praksis lige pludselig engang i mellem vendt sådan så jeg bagefter tænker: Hov det var PALS. Og et af dem lige nu er tankstationen hvor jeg er og hvor jeg har tvister med madpakkebørn, som vi altid skulle prikke på skulderne og bede om at finde deres mad frem og spise, nu kommer de ... og får et armbånd og du viser både omsorg for dig selv og får spist din madpakke men du viser også ansvar over for mig. Nu skal jeg ikke ud at løbe efter dig, du sætter dig her og spiser din madpakke og du får det godt af det. Altså og det er sådan nogle ting der bare er, faldt i hak med det at bruge PALS i sin praksis, uden egentlig at tænke over at det her er jo PALS. Men børnene får en meget anderledes positiv oplevelse af at finde sin madpakke frem i stedet for et nu skal du huske. Nu er det hej, velkommen ned at spise."

Ovenstående citat er et eksempel på en anvendelse af PALS, hvor pædagogen udtaler, at PALS falder i hak med pædagogens praksis. Men hvad vil det sige at falde i hak? Det kunne udlægges således, at noget falder i hak, fordi pædagogen i brugen af sin erfaring vælger at fokusere på det, der passer med PALS. På baggrund af ovenstående udskrift ser det således ud til, at der ingen problematisering er af, at det positive i situationen tilsyneladende bestemmes af, at børnene får uddelt belønningsarmbånd. Udtalelsen kan omvendt udlægges således, at pædagogen ved hjælp af PALS får bragt en vis systematik ind i sin praksis, som medfører, at den gode og nyttige erfaring fremdrages. Under alle omstændigheder fremgår det af interviewet at PALS virker ind på den måde, som pædagogerne taler om, hvordan de trækker på deres erfaring.

Et eksempel på en udtalelse om brugen af erfaringsbaseret viden i forbindelse med samtidig anvendelse af PALS er følgende, som handler om, hvordan PALS blandes op med erfaring og det pædagogen kalder sund fornuft:

"Jeg tror bare stadigvæk som mange har sagt, som så også Y bl.a. har sagt: Det er det værktøj man bruger. Det er ikke fordi man siger, nu har vi haft 2 x PALS, så bruger vi kun PALS. Det er sund fornuft der stadigvæk er til stede og i høj grad det man placerer sine beslutninger, sin talen til børnene på og sine handlinger og sine konsekvenser man sætter i værk hvis man gør det. I høj grad ens egen sunde fornuft og habitus og erfaringsgrundlag og

al muligt andet. Og så engang imellem PALS for at få en anden indgangsvinkel måske, med en mere positiv indgangsvinkel på det, tror jeg. Sådan tænker jeg i hvert tilfælde.”

Som det fremgår af citatet, så opfatter pædagogen det således, at PALS blandes med tidligere erfaring og tages ind engang imellem som et supplement til det arsenal af viden, som pædagogen ellers anvender. Som sådan indgår PALS i pædagogens erfaringsopsamling og udvikling via erfaring. Pædagogerne er i deres anvendelse af den evidensbaserede metode ikke specielt fokuserede på, hvorvidt denne er evidensbaseret eller ej. De er mest interesserede i den lokale effekt, dvs. hvad de selv kan se virker. Pædagogerne udtaler i institution D, at de i nogen grad bruger metoden, som de selv synes. Samtidig er de ret tro over for metoden, idet de ifølge egne udsagn faktisk forsøger at følge handlingsanvisningerne fra metoden. Det er også tydeligt, at PALS indgår i deres sproglige repertoire. Begreber som 'opmuntringsting', 'Palset', 'adfærdsregulering' og 'forstærkning' er ord, der anvendes helt naturligt. I rummet ses ophængningen af plancher på væggene, uddelingen af belønninger og PALS-talemåderne. Ingen af pædagogerne udtaler sig kritisk reflekterende over for denne tydeliggørelse af metoden. Tværtimod udtaler de, at det nu er tydeligt, hvad reglerne er. Endvidere lægger de vægt på, at det er et gode, at der er blevet en større enighed blandt pædagogerne, pga. de fælles regler.

Ud fra pædagogernes egne udtalelser bliver PALS i institution D primært et middel i forhold til lokale eksperimenter og afprøvninger. Således kan man sige, at brugen af PALS ifølge pædagogerne foregår forholdsvis ukontrolleret. Pædagogerne giver ikke udtryk for at være interesserede i, hvorvidt de bruger metoden korrekt eller ej. Dette kan udlægges som enten problematisk eller uproblematisk. Problematisk kan det på den ene side være, hvis pædagogerne ikke selv kan skelne, hvornår de i deres handlen anvender PALS og således i måske større og større grad styres af metoden. På den anden side kan det være problematisk i forhold til, hvorvidt pædagogerne anvender metoden korrekt, hvis de bare bruger den, som de selv har lyst til. Uproblematisk kunne man kalde pædagogernes 'løse' anvendelse, hvis denne bunder i en udbredt brug af egen dømmekraft og reflekteret tilgang til egen praksis.

Kontekstbaseret viden, empati, følelse og dømmekraft

I det følgende kombineres vidensformen 'kontekstbaseret viden' fra x-aksen og 'Vurdering baseret på empati/følelser' fra y-aksen.

I pædagogernes udtalelser er der en del henvisninger til kontekstbaseret viden, altså lokal viden samt viden om enkelte børn, som f.eks. det ses i det tidligere citat vedrørende uddeling af belønninger i forbindelse med indkøbstur.

Der er desuden henvisninger til vurderinger baseret på empati og følelser koblet med, hvad vi i analysen beskriver som autenticitet – at pædagogerne oplever en ægthed i det, som de gør. Følgende citat beskriver dette:

”Altså for mit vedkommende så er det en del af den erfaring jeg har gjort mig igennem tiden, en viden man får med sig, og det synes jeg; så skal det falde så naturligt. Vi taler meget om de mennesker vi er altså i stedet for at tale om menneskesyn ... altså det er en del af en selv,

uden man skal stå og lave sig om, så er det lige meget om det er PALS eller noget andet, men at man hviler i sig selv og er sig selv uden at skal lave dig om, fordi at der er armbånd.”

Ønsket om autenticitet viser sig også i flere af de tidligere citater. Det pædagogiske personale har et ønske om, at det skal føles naturligt at uddele belønninger. Desuden udtaler de på forskellig vis, at de oplever PALS som en naturlig metode for dem – en metode, der ’falder i hak’ med tidligere erfaring. Som sådan handler de i overensstemmelse med sig selv, når de følger anvisninger i PALS.

Formaliseret viden

Pædagogerne taler ikke meget om formaliseret viden, om strukturelle vilkår i form af formålsparagraffer, læringsmål eller lignende. Det kan enten skyldes, at vi ikke spurgte dem direkte om, hvordan PALS forholder sig til f.eks. folkeskolens formålsparagraf, eller at institutionen har flyttet fokus fra regler og paragraffer til forskrifter og handleanvisninger i PALS.

4.3.4. Sammenfatning institution D

På baggrund af videooptagelser og interviews kan det konkluderes, at PALS indgår som et væsentligt element i personalets løsning af deres opgaver. PALS indgår som et værktøj i personalets pædagogiske værktøjskasse og tillægges samme betydning og værdi som andre værktøjer opnået gennem uddannelse, erfaring etc. Der sker en løbende refleksion af metoden, men der er ikke en kritisk diskussion af metoden, og hvorvidt den overhovedet skulle være indført, eller om den skal praktiseres. Pædagogerne viser sig loyale over for metoden og udtaler gennemgående, at de indarbejder den i den viden, som de allerede har og at den tydeliggør viden og erfaring, som de også byggede på tidligere. Personalet er ikke optaget af at følge manualerne for PALS korrekt, men af den selvoplevede effekt. Derudover har PALS ifølge personalet tilført dem noget nyt i form af en større tydeliggørelse og professionalisme. Sammenholder man beskrivelsen i pjecen vedrørende det teoretiske grundlag for PALS, så er det interessant, at de nævner anerkendelse (henviser til kurser de har haft vedrørende dette) som et teoretisk grundlag for deres arbejde, men at det teoretiske grundlag for PALS-metoden, som det fremgår af pjecen, slet ikke nævnes af personalet gennem interviewet. De teoretiske begreber, som de selv kan få øje på er hentet fra behaviorismen, hvilket i institution D viser sig ved anvendelse af relaterede begreber til denne retning. De nævner et begreb som anerkendelse, men tilsyneladende hentet fra et andet kursus.

4.4. Sammenfatning PALS-institutioner

Som det fremgår af ovenstående sammenfatninger anvendes PALS forskelligt i de to institutioner. I institution C anvendes PALS i forholdsvis høj grad direkte. Refleksioner går især på, hvorvidt metoden anvendes korrekt. I institution D er der en mere diskuterende tilgang til metoden, men anvendelsen af metoden bakkes fuldt op af personalet. Den diskuterende tilgang i forhold til metoden går primært ud på, at pædagogerne insisterer på at bruge metoden, som de selv vurderer, at den fungerer bedst. Som sådan kan man sige, at mens institution C forsøger at opnå en kontrolleret anvendelse af metoden, tilstræber institution D at sætte deres eget præg på metoden og er tilmed knap så interesseret i, hvorvidt metoden viser sig at have dokumenteret effekt eller ej. I institution D

ses PALS som endnu et pædagogisk redskab, som man kan eksperimentere med. I institution C ser det ud til, at PALS ses som løsningen på diverse adfærdsproblemer.

PALS som en evidensbaseret metode har tydeligvis en stor indflydelse i begge institutioner, ikke mindst pga. de ting (artefakter) og procedurer (scripts) som hører til metoden. Den har tydeligvis også indflydelse på pædagogernes dømmekraft, idet det ser ud til, at PALS indpasses i såvel erfaring og viden fra anden uddannelse.

PALS og den måde metoden bruges på matcher i begge institutioner den opgave personalet italesætter i interviewet. I Institution C italesættes indlæring af sociale spilleregler som hovedopgaven for personalet, hvilket stemmer overens med den udprægede brug af PALS artefakter og scripter vi ser og hører om i interviewet. I institution D italesættes SFOen som et rum for børnenes frie tid, og pædagogerne tilbyder forskellige værkstedsaktiviteter, boldspil osv. Dette fokus suppleres med et fokus på sociale kompetencer, og det er i den forbindelse PALS benyttes. PALS benyttes i institution D især i forhold til en bestemt gruppe børn, som personalet vurderer har gavn af metoden. Det er således tale om en mere selektiv brug af metoden.

5. ECERS

5.1 Metodens oprindelse og grundlag

ECERS betyder Early Childhood Environment Rating Scale, som oprindeligt er udarbejdet i USA af Thelma Harms og Richard Clifford. Senere er ECERS bl.a. videreudviklet og efterprøvet i Sverige af professor Sonja Sheridan, Göteborgs Universitet, og af CEPRA (Nationalt Videncenter for evaluering i praksis), University College Nordjylland, som har tilpasset ECERS til danske forhold.

Den oprindelige udgave af ECERS

I sin kerne retter ECERS opmærksomheden mod kvaliteten af den pædagogiske praksis og dækker over en gennemprøvet evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres. Det er således ikke det enkelte barns færdigheder, kompetencer og holdninger som er i fokus (Skytte 2008). I ECERS er der indbygget en forståelse af, hvad kvalitet i læringsmiljøet er for en størrelse. Denne kvalitetsforståelse kan aflæses i kriterierne for vurdering. I sin oprindelige form bliver ECERS primært brugt som et eksternt evalueringsredskab, således at der kommer en særlig ECERS evaluator rundt til institutionerne og vurderer deres kvalitet ud fra 7 kategorier

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

Disse kategorier skal evaluatorene give en score, der ser ud som følger: 1=utilstrækkelig, 3=tilstrækkelig, 5 = god praksis, 7= udmærket praksis (Harms and Clifford 1980)

Den fordanskede udgave af ECERS

ECERS har siden sin fødsel vundet udbredelse i flere lande og hver nationalitet har udviklet ECERS, så programmet matcher landet målsætninger for førskoleområdet (Skytte 2008). I Danmark har man ikke fjernet nogen af de oprindelige kategorier, men har omskrevet dem, så de passer til de danske læreplaner. Derudover har man tilføjet en kategori med temaet natur og naturfænomener. De 8 kategorier som de danske institutionerne skal evaluere ser ud som følger.

1. Omsorgsrutiner
2. Inventar
3. Sproglig udvikling
4. Krop og bevægelse

5. Skabende aktiviteter
6. Natur/ naturfænomener
7. Social udvikling
8. Udsatte børn

Kvalitetskriterierne for den danske udgave af ECERS er baseret på en kvalitetsforståelse, opbygget af professor Sonja Sheridan, der i sin forskning har arbejdet med pædagogisk kvalitet som begreb og i den forbindelse beskrevet den implicitte opfattelse af kvalitet i ECERS (Sheridan 2001). Sheridan indkredser kvalitet ud fra 3 grundlæggende elementer; Læring, demokrati og relation. Disse 3 grundlæggende kvalitetsforståelser uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø:

1. *Den strukturelle dimension* som bl.a. drejer sig om personalets formelle uddannelse, normeringsforhold, gruppestørrelse, materialer, fysiske rammer, økonomi. Sheridan fremhæver, at det ikke er de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten, men derimod pædagogens håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer.
2. *Den dimension, der vedrører pædagogens holdning* og som drejer sig om pædagogens værdier, filosofiske og teoretiske perspektiver på læring, forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. Endelig drejer det sig om hvilken ”stil” pædagogen anvender i læringssituationer. Sheridan har på baggrund af sin forskning opstillet fire forskellige stile som pædagoger betjener sig af: Laissez-faire, den autoritære, den demokratiske og den demokratisk/pædagogisk udviklingsorienterede stil, hvor den højeste grad af kvalitet findes i de demokratiske stile.
3. *Den dimension, der vedrører processerne*, hvor fokus ligger på barnets læreproces samt pædagogens holdning til og interaktion med børnene. Det, der her bliver afgørende for kvaliteten, er pædagogens grad af pædagogisk bevidsthed i forbindelse med de metoder, hun anvender.
4. *Den dimension, der vedrører interaktionerne*. Denne dimension drejer sig om mødet mellem barn og pædagog, og Sheridan karakteriserer dette som kernen i spørgsmålet om pædagogisk kvalitet. Sheridan henviser til den gensidige anerkendelse som et parameter for kvalitet i interaktionerne. På det emotionelle plan henviser hun til Berit Bae, mens hun på det kognitive plan henviser til Klein og Hundeide som viser, hvordan gensidig anerkendelse fremmer kognitiv læring. Det sker, når den gensidige anerkendelse udfolder sig som fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring. I ECERS findes i tæt samspil med kvalitetsbegrebet ligeledes indbygget en læringsforståelse som kan karakteriseres som dialektisk med fokus på barnets interaktion med omverdenen og med omverdenens beskaffenhed. Læringsteoretisk peger Sheridan på en læringsforståelse som i høj grad er inspireret af Piaget og Vygotski, men ECERS kan også tages til indtægt for at være inspireret af interaktionistisk læringsteori og en systemisk forståelse af læreprocesser.

Den store forskel mellem den amerikanske udgave og den danske udgave af ECERS er, at man i Danmark bruger ECERS som et internt evalueringsredskab, hvor institutionerne evaluere sig selv.

CEPRA skriver på deres hjemmeside i dokumentet ”ECERS - det teoretiske grundlag”, at den danske version af ECERS skal fungere som et arbejdsredskab, hvor det er iagttagelsen og refleksionen over iagttagelsen, samt de bevægelser der sættes i gang, når institutionerne påbegynder evalueringsprocessen, som er centrale. Et forløb som dette består af en række iagttagelser som gøres til genstand for refleksion og fornyet handling. Sammenfattende er antagelsen således, at ECERS både vil kunne evaluere og udvikle den pædagogiske praksis. Målet er at institutioner med brugen af ECERS får opbygget et sprog om kvalitet og pædagogisk praksis, og at opfattelsen af den pædagogiske praksis derigennem kan forandre sig.

I den kommune, hvor de to institutioner hører hjemme, er ECERS igangsat via skemaer som institutionerne har fået udleveret af CEPRA. Skemaet indeholder nogle forudbestemte kategorier, som institutionerne skal forholde sig til og værdisætte ud fra Sheridans kvalitetsforståelse. Følgende er et eksempel på kvalitetsevaluering fra den danske udgave af ECERS skemaet:

Sprog (August)								
9. Sprogudviklende materialer (bøger, cd'er, computerprogrammer, billedlotteri, andre billedspil osv.)	1	2	3	4	5	6	7	
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
	Lidt materiale tilgængeligt. Begrænset brug af materialet til at fremme børnenes sprogudvikling, fx ingen planlagt historielæsning dagligt. Få bøger tilgængelige for børn (10-20).	En del materiale står fremme, men er ikke altid tilgængeligt eller bruges regelmæssigt til sprogudviklende aktiviteter. Historielæsning bruges mere til at skabe ro end til sprogudvikling.	Meget forskelligt materiale står fremme til fri afbenyttelse og pædagogstyret aktivitet. Mindst en planlagt aktivitet hver dag til sprogudvikling, fx læse bøger eller fortælle historier, fingerleg osv. plus særligt materiale, som bruges til at stimulere børnenes interesse for skriftsprog og symbolforståelse.	Ud over punkt 5 er pædagogerne rollemodeller for god sprogudvikling, fx giver pædagogerne klare beskeder, bruger et rigt og nuanceret tale- og skriftsprog i samvær med børnene. Planlægger ekstra aktiviteter for børn med sprogsvækheder. Stor adgang til både fakta- og fiktionsbøger (50 eller flere), cd'er, computerprogrammer osv.				
	10. Planlagte sprogaktiviteter (Hånddukker, fingerleg, sang, rim, spørgsmål og svar, samtaler om oplevelser og børns læring, fortolkning (fortælling om) af billeder, børnene dikterer historier, skriver, drama osv.)	1	2	3	4	5	6	7
		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
		Ingen planlagte aktiviteter af sprogudvikling, fx ingen fælles planlægning, hvor børn deltager, pædagogerne taler ikke om, hvad børnene gør, lader ikke børnene fortælle, vise eller beskrive, hvad de laver.	Få planlagte sprogaktiviteter, fx at børnene fortæller om noget, de selv har oplevet, men børnenes sproglighed stimuleres gennemgående ikke af pædagogerne i løbet af dagen.	Der er mange aktiviteter, hvor sprogets kommunikative funktion både bruges under fri leg og samling, selv om de ikke er planlagt ud fra et specifikt mål om at udvikle et rigt og varieret sprogbrug.	Daglige ideer opstår til mange varierede tale-, skrive- og læseopgaver med udgangspunkt i at udvikle sproget under fri leg og gruppeaktiviteter. Pædagogerne opmuntrer til et nuanceret sprogbrug og skaber ideer til, hvordan børnene kan udvikle deres kommunikative færdigheder og udtrykke deres tanker			

Som det ses, er der på forhånd defineret en bestemt kvalitetsforståelse i forhold til nogle bestemte kategorier såsom sprog, hvor f.eks. tilgængeligheden af bøger bliver værdisat som kvalitet i pædagogisk praksis. Dette er direkte overført fra den amerikanske forskning. ECERS har derfor en høj grad af global evidensforståelse i sit grundlag, selvom den hævdes at trække på en kulturteoretisk læringsteoretiker som Vygotsky.

Evidensbaseringen af den danske udgave af ECERS

For at få en øget forståelse af hvordan processen omkring evidensbaseringen af ECERS foregår, har vi haft mailkoorspondance og interviews med Tanja Miller, der er ansat i CEPRA som ansvarlig for ECERS. Hun forklarer, at måden hvor ECERS omsættes til dansk sammenhæng, er lavet i et samarbejde med Sonja Sheridan, som har oversat det amerikanske materiale til svensk. CEPRA har hyret en professionel oversætter, hvor validiteten i det danske materiale blev opnået ved læsning af den oprindelige ECERS – sammenholdt med den svenske og norske udgave – og derefter tilrettet efter danske forhold. Disse nye tilrettede kategorier kan ydermere tilpasses lokale forhold, hvis man som kommune vil afsætte midler til at få dette gjort - der skal betales for, at en forskningsbibliotekar laver litteratursøgning efter kategorier i evidenstrappen, hvorefter der laves et review. Slutteligt dokumenteres de kvalitetskendetegn praksis har formuleret.

I forhold til hvordan brugen af ECERS kvalitetssikres, så metodens status stadig kan hævdes som evident, svarer Tanja Miller:

”Det er forholdsvis enkelt – når det er udbredt i denne lille målestok – da vi tilbyder at holde øje med revisioner fra Thelma Harms. Ændringer i dansk lovgivning kan også give anledning til ønske om revisioner – og så følger vi proceduren fra måden vi validerer kategorierne på”

CEPRA har planer om at lave forskning omkring feedback på brugen af ECERS programmet, men har ikke selv økonomiske ressourcer til formålet.

5.2. Institution E

Institution E, er en integreret institution med vuggestue og børnehave, som er normeret til 14 børn på 0-6 år og 51 børn på 3-6 år. Børnene er aldersopdelt i en lille, en mellem og en storegruppe. Vi har filmet i alle grupper, og stort set alle pædagogerne i institutionen var med til det efterfølgende fokusgruppeinterview.

5.2.1. Valg og implementering af metoden

Brugen af ECERS i institutionen bærer præg af, at det er et forholdsvis nyt krav fra kommunen, at ECERS skal bruges som evalueringsredskab i forbindelse med læreplanstemaerne, og det er tydeligt, at ECERS endnu ikke er integreret som et fast element. Pædagogerne fortæller, at de ikke mener, at de har så meget erfaring med metoden og de nævner flere gange, at de ikke kan udtale sig grundigt om metoden endnu.

Institutionen bærer derudover præg af et lederskifte for tre år siden, og den kultur der har været under opbygning siden skiftet fylder meget i forklaringer på handlinger i praksis. ECERS bliver således hele tiden vurderet og tilpasset denne kultur, og implementeringen foregår i forhold til hvordan metoden passer ind i den kultur, der er under opbygning.

Generelt er der dog en positiv forventning til ECERS i institutionen, og det forventes, at metoden kommer til at forbindes til arbejdet med evaluering og udvikling af læreplanstemaerne.

Konkret er det et halvt år siden de blev introduceret for metoden ved en personale dag, og institutionen har indtil videre valgt at koncentrere arbejdet om ét af ECERS' temaer, nemlig sprogetemaet.

5.2.2. De pædagogiske opgaver

Når pædagogerne taler om deres egen praksis, som de ser på filmoptagelser, taler de om en række opgaver, der knytter sig til forestillingen om, hvilken hverdag der skal skabes for børnene, hvilken relation der skal være mellem barn og voksen samt hvilket fokus, der skal være på de voksnes samarbejde.

I forbindelse med forestillingen om en god hverdag er der fokus på: *At der skal skabes en god stemning og et godt miljø*, dette med fokus på gode vaner som at sige hej og farvel til alle der kommer i huset. *At skabe en hverdag med forudsigelighed gentagelse og struktur i forhold til de faste rutiner* set i forholdt til, at der er opbygget en særlig måde at afholde samlinger på, en særlig tilgang til spisesituationer og til at arbejde med strukturerede aktiviteter, der er knyttet til læreplanstemaerne. Under filmoptagelserne oplever vi denne strukturerede hverdag i institutionen. Der er planlagt en række aktiviteter i et bestemt tidsrum om formiddagen umiddelbart efter morgensamlingen, som knyttes til hver enkelt voksen. Nogle aktiviteter kræver børnenes tilstedeværelse i en bestemt periode, andre aktiviteter kan børnene selv gå til og fra. Efter aktiviteterne er der frokost, og efter frokost kommer børnene hver dag ud på legepladsen, hvor der er 'fri leg'. *At fremme fællesskab og børnenes opmærksomhed på hinanden*, som især knyttes til samlingssituationer og spisesituationer, hvor der gives plads til opmærksomhed på de enkelte børn hver for sig og sammen.

I forbindelse med relationer mellem børn og personale lægges vægt på: *Hele tiden at udfordre børnene på deres eget niveau, at være nærværende og engageret voksen, der går i dialog med børnene og har en positiv relation til dem* og på denne måde også *fremme demokrati og barnets initiativ, at skabe mulighed for at børnene er aktive*.

I forbindelse med *personalets samarbejde* lægges vægt på, at *det hele tiden skal diskuteres i personalegruppen, hvordan læreplanstemaerne samt pædagogisk viden kan forstås og hvordan de kan indarbejdes i deres specifikke kultur og praksis*.

5.2.3. Vidensformer og dømmekraft

Evidensbaseret viden og dømmekraft

Når vi taler med pædagogernes om deres praksis i hverdagen, bliver ECERS først nævnt, når vi spørger pædagogerne eksplicit om brugen af metoden. Dette indikerer, at bevidstheden om ECERS ikke er integreret og nærværende i hverdagen. Der er en forståelse af, at der handles med baggrund i en stærk lokal kultur, og at det kun er de ting der vurderes som meningsfulde for arbejdet i institutionen, der inddrages, herunder også brugen af ECERS. ECERS indbyggede kvalitetskriterier ses dermed ikke som kriterier, der kan overføres direkte og være direkte anvisende for den lokale praksis, men som kriterier der skal vurderes i forhold til anvendelsen og relevansen i den kultur, der er under opbygning på stedet.

”Vi gider ikke være religiøse. Altså, vi prøver at tage lidt der, hvor vi synes vi kan bruge det”.

Fokus på lokal evidens præger dermed tilgangen til ECERS. Pædagogerne vurderer således indholdet af ECERS-metoden i forhold til det, der fungerer i deres lokale kultur og laver også gerne metoden om, hvis den ikke passer til kulturen:

”Vi tager det der fungerer, og hvis det nu ikke fungerer, så laver vi det om.... Jeg tænker, vi tager det da ikke bare for gode varer for at komme op på et syvtal, hvis vi ikke synes det fungerer her...”

Kriterierne i skemaet vurderes i forhold til det den praksis, der er i institutionen i forvejen:

”Man behøver ikke at ligge på en syver konstant, altså i det afkrydsningsskema.. selvfølgelig kan man altid forbedre sig.... Hvis man lå på en etter over det hele, så kan det godt ske, der skal ske noget. Men hvis man ligger på to syvere, to femmere og så en sekser, altså så er det også fint...”

Derudover har metoden mest virket som bekræftende på det, der allerede fungerede i institutionen:

”Altså ECERS spørger på et tidspunkt, om vi læser op for børnene. Og vi læser, og det har vi gjort inden vi stiftede bekendtskab med ECERS... og det er da noget af det vi bliver bekræftet i, gennem ECERS...”

Pædagogerne vurderer ECERS i forhold til deres lokale praksis, og dermed ikke praksis i forhold til ECERS. ECERS som metode bruges i denne form til at bekræfte den eksisterende praksis.

I forlængelse af et forankret fokus på den lokale kultur er ECERS og idealet om evidensbaseret dermed generelt ikke i centrum for den viden, der refereres til på stedet. Det gælder også for andre metoder og teorisystemer. Der refereres for eksempel også til elementer fra ICDP og Marte Meo, samt metoden dialogisk oplæsning. Der refereres dog ikke til metodernes retninger og tankesæt, men til særlige artikler, der er udvalgt af lederen, læst i personalegruppen og diskuteret på personalemøde og derefter integreret i en lokal udgave og praksis.

Der er en positiv indstilling til brugen af ECERS som evaluerings- og udviklingsredskab, og ECERS nævnes som et redskab, der potentielt kan skabe genveje til opmærksomhed på og diskussioner om ting i hverdagen, som kan forbedres. ECERS:

”... gør opmærksom på nogle ting som man ikke lige selv ville komme i tanke om... så man ikke skal opfinde den dybe tallerken hver gang...”

Konkret har ECERS altså indtil videre kun haft en begrænset indflydelse på praksis, og de to områder hvor kvalitetskriterierne i ECERS har medført en ændring, har været vurderet af pædagogerne i forhold til det de mener giver mening. De to områder, der er ændret, drejer sig om, at de er blevet opmærksomme på at spille flere spil i vuggestuegruppen samt, at de har gjort adgangen og tilgængeligheden til bøger bedre for børnene. Disse to forhold er ændret, efter de havde lavet en evaluering med ECERS i forhold til sprogtemaet.

Når vi spørger pædagogerne i institution E, forholder de sig ikke grundlæggende til, hvad det vil sige at arbejde evidensbaseret; men de nævner, at det handler om at andre har bevist, at en bestemt viden virker. Derudover er de meget selektive i de kvalitetskriterier, de vægter fra ECERS, og derved kan man stille spørgsmålstejn ved, i hvor høj grad ECERS bruges til at forandre og udvikle praksis eller mere bruges som inspiration til igangsætning af processer, hvor evidensbaseret bruges til at legitimere og validere den eksisterende praksis over for omverdenen som værende virksom og kvalitetssikrende.

Erfaringsbaseret viden og ECERS

Når pædagogerne i den integrerede institution E fortæller om deres arbejde i forskellige situationer i hverdagen i institution, er det især fremtrædende, at der trækkes på erfaringsbaseret viden. Dette italesættes på flere forskellige niveauer. Der er elementer af en erfaringsbaseret viden, der knyttes til egne personlige erfaringer med børnene og arbejdet i institution, og som også kan gå på tværs af forskellige sammenhænge. For eksempel fortæller en pædagog, at hun bruger erfaringer helt tilbage fra sin praktik i uddannelsesforløbet og en anden pædagog knytter sine erfaringer i 'rundkredssituationer' helt tilbage til hendes egen barndom.

Den viden, der refereres klart mest til, er dog erfaringsbaseret viden, der er bundet til den bestemte institution, og som er erhvervet og udviklet sammen med de andre ansatte i forbindelse med den kultur, der er opbygget på stedet inden for de sidste år:

"Det er vel erfaring som vi har fået sammen, os der er sammen her og at det fungerer. Det er noget der er kommet i løbet af de sidste to-tre år... Det er noget som vi har skabt sammen her... Nej, men rundkredsen her i huset, er en kultur som vi har fået sammen. Som vi har fundet ud af lykkes. Altså sådan en vidensdeling her i huset."

Derudover knyttes an til erfaringer opsamlet af andre institutioner. Det gælder især viden om særlige materialer eller metoder, hvor der hentes inspiration udefra. Et eksempel er en særlig måde, at have billeder i gulvet, der er knyttet til børnenes pladser i samlingsituationer. Denne ide er hentet som inspiration fra en dagtilbudsmesse, afholdt af Viborg kommune. Især arbejdet med læreplanstemaerne er blevet inspireret på denne messe.

Der knyttes også an til erfaringsudveksling på efter og videreuddannelse, hvor der dog ikke kan peges på konkret viden, der bruges.

Kontekstbaseret viden og ECERS

Det ovenstående fokus på fælles erfaring er knyttet stærkt til konteksten. Institutionen er forholdsvis nyopført, og i forbindelse med lederskiftet for tre år siden, blev en del af personalet udskiftet. Den kultur, der er opbygget siden lederskiftet, beskrives som en kultur, hvor man har prøvet sig frem og sammen opbygget en viden om, hvad der virker og ikke virker på stedet. Dermed er der tale om en meget lokal evidens. Lokal i forhold til tid; referencer til de sidste to til tre år, og lokal i forhold til sted; at den viden, der refereres til, beskrives som opbygget i den specifikke institution, og lokal i forhold til personer; det er de pædagoger, der er der nu, der har opbygget viden sammen, og den er bundet til dem. For eksempel refereres der til, at man har fundet ud af, at det virker, når der er

struktur i hverdagen og elementer og rutiner, der ligger fast, gentager sig for børnene. Og som beskrevet under beskrivelse af forståelsen af den pædagogiske opgave indebærer dette blandt andet, at der er indført en særlig måde og et særligt tidspunkt for formiddagssamlinger i institutionen. Der er en særlig konsensus om, hvordan man taler dialogisk med børnene når der er frokost. Der er indført en særlig kultur, hvor man hilser på alle, der kommer ind i huset osv.

Kulturen er primært knyttet til den fælles erfaring og den specifikke kontekst med referencer til inspiration udefra. Dømmekraften er stærkt knyttet til den, og det vil også sige, at brug af viden hele tiden refererer til en lokal kontekst. Der er ikke metode, teori, begreber eller koncepter der anvendes direkte i institutionen. Den viden, der hentes, bliver hele tiden sat i relation til og vurderet i forhold til den lokale kultur. Denne vurdering sker som oftest i fællesskab i personalegruppen, her beskrevet om den opgave der formuleres som vigtig: at arbejde med nærvær med børnene:

”Det handler ikke bare om ordene man beskriver, om det at være nærværende ... det handler om hvordan er man nærværende... altså i stedet for man bare får nogle fine ord sat op, så er det vigtigere at gå i en dialog, som vi tit gør på vores personalemøder omkring, jamen, hvordan er det lige man gør det. Hvad er det lige der fungerer så man opnår den nærhed sammen med børnene?... hvad er det der giver den følelse som vi har i de situationer, som vi så kan tage videre til den næste?”

Hvis der er noget der ikke fungerer i dagligdagen, ses det som et fælles ansvar for personalegruppen, at der arbejdes på at udvikle praksis omkring det. Det diskuteres i personalegruppen i forhold til konteksten og hvordan det skal udvikles:

”Det er også nogen gange at se på hvis der er noget man ikke synes fungerer, jamen så lad os prøve at lave det om, kan vi gøre det på en anden måde? Det er nok den holdning vi har her i huset... hvis der er en eller anden situation der ikke fungerer, jamen så er det os som voksne der har ansvar for at lave tingene om. Det er ikke børnene der gør noget forkert, så er det fordi vi skaber rammerne forkert for børnene.”

Empati, følelse og dømmekraft

Den erfaringsbaserede og kontekstbaserede viden knyttes ind imellem til pædagogernes egne vurderinger, der er knyttet til deres personlige empati og følelser. Der refereres således for eksempel til, at aktiviteter eller situationer fungerer i institutionen i kraft af, om det vurderes som *rart* og *godt* eller det modsatte.

”Men vi synes jo heller ikke, når vi læser de der ECERS spørgsmål, at det er ren volapyk. Så havde vi nok ikke følt at vi kunne bruge det. Men med den baggrundsviden vi har omkring pædagogik, og det arbejde med børn, så kan vi godt se at mange af tingene der står der er rigtige nok. Altså, det synes jeg, virker troværdigt.”

Således hviler vurderinger af, hvilken viden der er relevant i konteksten, på flere forskellige vidensformer, heriblandt umiddelbar empati og følelser, som kan repræsentere pædagogernes dømmekraft.

5.2.4 Sammenfatning institution E

Institution E er præget af en forståelse af, at der er en ny kultur under udvikling med henvisning til et lederskifte for tre år siden. Den kultur, der opbygges af personalet i samarbejde på stedet, opleves som stærkt forankret. Kulturen består af en opfattelse af en hverdag med struktur, som er udviklet i et samarbejde mellem personalet og med baggrund i en fælles erfaring på stedet. Kulturen udvikles løbende og reflekteres i forhold til konteksten, hvor ny viden indoptages i en løbende dialog mellem personalet om, hvad der er relevant, og hvad der virker i forhold til den lokale kultur. ECERS ses i denne sammenhæng som en inspiration, der kan igangsætte fokus på bestemte områder, men som hele tiden vurderes i forhold til den specifikke kontekst. Dermed vælger personalegruppen dele af ECERS kvalitetskriterier delvis som inspiration og delvis som en bekræftelse af forhold, der allerede fungerer og som en legitimering og kvalitetssikring af en stærk kultur. Andre dele af ECERS kriterier fravælges, fordi det ikke virker relevant eller giver mening i forhold til den lokale kontekst.

5.3. Institution F

Institution F er en børnehave i en mindre by med børn i alderen 3-6 år. Institutionen er delt op i to huse, der geografisk ligger ca. 500 m fra hinanden. Stuerne i institutionen er aldersopdelt, så de yngste går i et hus og de øvrige aldersgrupper holder til i et andet hus. Vi har filmet i begge huse, ligesom de ca. 12 pædagoger fra begge huse deltog i vores fokusgruppeinterview.

5.3.1. Valg og implementering af metoden

Pædagogerne i institutionen har kendt til ECERS siden kommunen, for ca. et halvt år siden, besluttede sig for, at alle institutioner i kommunen skulle arbejde med det, især i forbindelse med evalueringen af læreplanstemaer. I institutionen har de erfaring med at arbejde med to temaer inden for ECERS, som knytter sig til læreplanerne; personlig udvikling og sprog. Ligesom i institution E siger pædagogerne her, at de stadig ikke har integreret arbejdet med ECERS fuldt ud i institutionen, da det stadig betragtes som nyt.

En stor del af personalegruppen har arbejdet sammen i institutionen i mange år, og har mange års erfaring som pædagoger. De har været med til en del efter- og videreuddannelse og rotationsprojekter og nævner samtidig, at de har været med i en tid med mange forskellige metoder, der er kommet og gået, og at der altid går lang tid, før de har implementeret og accepteret en metode som ECERS, og de siger om præsentationen af ECERS

"Nej, nogen gange tænker man måske 'Nå'! Endnu én! (...) Næh, altså for at sige det pænt - altså det er ikke sådan at vi løber rundt, 'Yeah'! Men man skal jo også ind i hvad det er. Altså fordi man bare lige får det stukket i hovedet: 'Så nu skal vi bruge det der', det hjælper jo ikke. Du er jo nødt til, at have det ind og have fingrene i det, før du egentlig kan sige om det egentlig er noget som gør vores dag nemmere og noget vi kan bruge til noget'

Jeg synes, når de sådan kommer, så synes jeg det er svært at sætte sig 100% ind i - 'Den skal du bruge til det og det skal du... (...) Der går da lang tid inden man har det inde under neglene. Vi kan jo ikke have alle de forskellige modeller. Og med nogle af dem har vi også bare sagt: 'Over skulderen med dem', for dem kan vi simpelthen ikke arbejde med.'"

Pædagogerne er på den måde kritiske over for nye metoder, og metoderne bliver vurderet i forhold til den praksis, der eksisterer i børnehaven. De er dog overordnet positive over for den systematik metoder kan give, samt muligheden for dokumentation af det pædagogiske arbejde over for forældre og omverden.

”Det vigtigste er vores systematik. Det giver god mening for den enkelte. Vi skal ikke sidde og lave noget på skrift, bare for at tilfredsstille nogen andre i systemet, hvis det ikke giver god mening her, fordi det er ikke hvad vi skal bruge i praksis. Praksis, det er den vigtigste del, og så skal det andet give god mening og så er vi måske nogen gange lidt civilt ulydige, men så har vi en god argumentation for det der er hæftet op på noget pædagogisk.”

Overordnet set refererer de til, at de bruger mange forskellige vidensformer i en kompleks kombination i deres arbejde. Vidensformerne er præget stærkt af den kultur, der har udviklet sig i børnehaven, og at de er forskellige som personer.

”Jeg tænker, at man har fået en viden her og der, som man så ligger bagved og så handler man lidt ud fra det. (...) Man tager vel lidt her og der, som man tænker; ’det kan man bruge’ og det ligger man så ind, og så handler man ud fra det.”

Karakteristisk for deres implementering af ECERS er da også, at de tager det ind i institutionen, som passer til det lokale miljø og kultur, som er bygget om gennem mange år, og bruger det som det passer ind i deres erfaringsgrundlag.

5.3.2. De pædagogiske opgaver

Når pædagogerne taler om deres egen praksis, som de ser på filmoptagelser, taler de om en række opgaver der knytter sig til forestillingen om, hvilken hverdag der skal skabes for børnene, hvilken relation der skal være mellem barn og voksen, samt hvilket fokus der skal være på de voksnes samarbejde.

I forholdt til forestillingen om hverdagen for børnene, er der et spændingsfelt i institutionen mellem at man på den ene side vil skabe rammer for, at børnene kan etablere lege og relationer og lege uden voksnes indblanding og på den anden side gerne vil skabe en fast struktur for at skabe tryghed. Muligheden for leg uden voksenstyring er begrundet i, at der er en børnegruppe på steder, der tilbringer mange timer i institutionen. Den faste struktur ses i sammenhæng med, at man siger, at børnene skal lære at være en del af et større fællesskab i forhold til at skabe aktiviteter, hvor der skabes ro og at der for eksempel skal læres bordskik og pli. Dette forbindes især til, at børnehaven også skal være en *opvarmning til skolen*. Der er etableret en struktur med morgenspisning, hvor børnene på skift kan sidde og spise i en lille gruppe, hvor der er dialog med en voksen, leg om formiddagen samling og frokost umiddelbart efter samlingen. Om eftermiddagen er man ofte ude på legepladsen.

Det vurderes, om børnene har brug for voksenskabte aktiviteter eller fri leg ved at der lægges vægt på at skabe gode og tætte relationer til børnene, følge børnenes spor og være i dialog. Det er også forestillingen om denne relation, der er med til at afgøre, hvad der skal være indeholdt i samlinger

og aktiviteter. Overordnet er arbejdet med læreplanstemaerne rammen for tilrettelæggelsen, men indholdet tilrettelægges ved at være i dialog med børnene om deres interesser.

Pædagogerne beskriver, at de selv har en opgave, der går ud på også at observere børnene, dokumentere og evaluere det pædagogiske arbejde samt at løbende opdatere sin pædagogiske viden ved efter- og videreuddannelse.

5.3.3. Vidensformer og dømmekraft

Evidensbaseret viden og dømmekraft

ECERS betragtes overordnet som et refleksionsredskab og ikke som en viden, hvor kvalitetskriterierne kan trækkes direkte ind i praksis.

"Nej, men jeg synes jo, det er et godt arbejdsredskab, til at man sidder og læser de der ting og så tænker man; okay, det må ikke bliver sådan noget rutine noget - 'vi gør bare som vi plejer, men man får lige tingene op; 'Hvorfor er det nu, at vi holder de der samlinger?', 'Gør vi egentlig det der?' 'Gør vi det egentlig meget godt? - så lad os blive ved med det'. 'Kan vi gøre noget mere for at komme længere op?. Altså, man får lige den der, når man sidder og arbejder med det igen og lige får tænkt det en gang til, at nu skal man blive ved med at reflektere over tingene, som egentlig er vores vigtigste redskab."

Det er dog ikke ECERS, der synes centralt for dem men mere refleksionen i sig selv.

"Jeg tror da hver gang man har haft et eller andet i gang, så går man da tilbage og tænker over hvad det er der er sket. Hvad kunne man have gjort bedre? Jeg tænker ikke "ECERS" på den måde, men det gør man jo alligevel nok på en anden måde, altså det er bare en anden måde at evaluere det på."

De bruger heller ikke så meget den viden, der ligger i de kvalitetskriterier og vurderingsparametre,, men mere de fokuspunkter der er i ECERS, til at sætte gang i diskussioner om deres praksis i hverdagen. De refererer blandt andet til en konkret diskussion om placering af bøger i institutionen. I nedenstående tilfælde har de netop ikke brugt ECERS' anvisninger som mål men mere som et udgangspunkt for diskussion og fælles refleksion.

"Det gode, det er også, de der diskussioner som det kan gi'. Nu sad vi, for eksempel, og talte om hvorvidt vores bøger, de var sådan, at vores unger kunne gå hen og tage bøgerne og se i dem selv, eller om de rent faktisk stod på høje hylder og sådan noget. Og det kunne vi jo godt blive sådan lidt - jeg vil ikke sige vi blev uenige, men vi kunne godt have forskellige syn på, om det her er direkte adgang for børnene eller er det ikke direkte adgang for børnene? Kan de selv nå dem? Kan de ikke selv nå dem? Hvordan skal vi se på det her? Så vi fik egentlig en rigtig god diskussion ud fra det som ECERS skriver. Og det tror jeg der er vigtigt! Ikke så meget fordi det er ECERS, men bare det, at det sætter nogen tanker i gang, så vi selv begynder at reflektere over det. Det får jeg i hvert tilfælde noget ud af, kan jeg mærke."

At reflektere i fællesskab er ikke noget nyt for pædagogerne, og de mener ikke, der er sket de helt store forskelle i de sidste mange år på det område. Dette tilskrives bl.a. god ledelse gennem flere år, og at mange fra personalegruppen har været på efter- og videreuddannelse i flere omgange. En forskel der nævnes er dog, at der er mere, der bliver nedskrevet nu. Før foregik evaluering og refleksion mere i en mundtlig kultur.

"Interviewer: Kan I mærke det, jer der har været i gang, kan I mærke forskellen på, i jeres praksis?(...) Synes I, at I opfører jer anderledes i jeres dagligdags praksis?"

Pædagog: Det er vist kun på papiret!(...)"

Det nævnes dog, at måden at tænke evaluering på har ændret sig over tid:

"Den største forskel jeg kan se, i hvert tilfælde i de 30 år jeg har været med - det er, at evalueringskulturen er blevet ændret. Før der evaluerede vi til sidst: Hvordan var det gået? Hvor nu, efter vi har fået de modeller ind, har vi nogle tegn inde, som vi kan evaluere på; så vi inden vi starter på projektet siger: hvad er det vi vil måle på? der gør, at det er godt eller skidt. Det gjorde vi ikke før, der gjorde vi det ud fra, når vi var færdige sagde vi, hvordan gik det, gik det godt? Og de morede sig og børnene fortalt og forældrene. Det skriver man ind før nu, eller i hvert tilfælde forholder sig til før man starter aktiviteten, hvad er det vi vil måle på. Det ser jeg som den eneste eller den største forskel, og i praksis kan jeg ikke se en forskel."

De nævner det forskningsbaserede element som noget nyt, men ikke som noget der får indflydelse på deres praksis, andet end bekræftelse i at de gør det rigtige i forvejen.

"...det er jo nyt for os, i hvert tilfælde, at der er noget forskningsbaseret som siger; det her er god praksis. Hvor god praksis før var noget vi, gentagne gange havde afprøvet og hvad vi har hørt fra andre som havde prøvet det eller havde erfaringer med det.(...) Alt det der erfaring kan vi så pludselig genkende ovre i noget forskningsbaseret. Og så er det bare at sige, at det kunne vi godt have sagt os selv. Altså det er mere sådan en selvforstærkelse, ikke. Jamen, så var det jo rigtigt det vi gjorde..."

"Der er jo nogen der har forsket og ja, ligesom med ECERS – der er jo nogen der har, har tænkt lidt over, jamen hvordan kan vi hjælpe de her stakkels pædagoger og hvordan kan vi give dem et godt redskab til at overskueliggøre og sætte tingene i system(...)."

Pædagogerne kobler det forskningsbaserede og det evidensbaserede til, at der er nogen der har bevist at noget virker, men ved ikke så meget andet om ECERS i den forbindelse, end at det er udviklet i udlandet.

"De har jo kørt lidt rundt fra England og til Sverige og til Danmark så. Det er jo sådan set, altså kommunen har udvalgt den svenske oversættelse og vi er jo så koblet på det forskningsprojekt med Tanja Miller oppe nordfra, så vi har sådan haft lidt med det at gøre".

Evidensbaserede metoder, teori og efter- og videre uddannelse tillægges ikke en direkte betydning med hensyn til den viden der opbygges i institutionen, men der refereres mere til, at den enkeltes rolle udvikler sig og at man udveksler erfaringer med andre:

”Man kan bedre se sin egen rolle hvad man går og gør i praksis lige i den, får man lige vendt om på og ned og sådan noget. Så synes jeg, så kommer man da også til at snakke med nogen andre nogen, hvordan de gør andre steder altså får nogen andres erfaringer.”

Pædagogerne peger også på, at det næsten er lige meget hvilken metode eller model de bruger som udgangspunkt i forældresamtalerne, det vigtige er systematikken. Derudover er det i det hele taget vigtigt for dem at gøre forældrene bevidste om, at de arbejder med en systematik, især når man skal vise over for omverdenen, at der er faglighed og professionalisme i det pædagogiske arbejde:

”Jeg tror det vi sådan, det jeg i hvert tilfælde tænker, når jeg skriver nyhedsbrevene, det er at forældrene bliver bevidste om, at vi har nogen skemaer, vi har noget systematik i hvad vi gør for at nå rundt. Men decideret om hvad de hedder de forskellige, det siger vi ikke så meget om.

Men om det lige er en ”syvkant” eller en ”Smtte” eller en LP vi har brugt, altså vi fortæller mere, at vi har en systematik der gør at vi prøver at sikre at vi kommer hele vejen rundt om barnet. Og forældrene ved, at det ikke er sådan noget sporadisk, det er noget systematisk i vores arbejde, og vi skriver også i nyhedsbrevet, at nu har vi været på kursus for at lære nogen nye arbejdsredskaber, nu er vi med i en projekt hvor vi lærer noget nyt, som vi som pædagoger kan bruge for at sikre os at komme hele vejen rundt om barnet. Det er mere den måde...”

Jeg har i hvert tilfælde tænkt at nu i forhold til systematikken, som vi nævnte før, at så er det jo godt vi har fået nogen ting, der kan vise at vi også er en ren profession, for det har vi jo ikke været. Det er jo også noget med at dokumentere udadtil, hvad det er vi går og laver. Det er jo ligeså meget det der er rigtigt vigtigt for os netop, og holde på vores faglighed og vise hvad er det egentlig vi går og laver hver dag, og det gør vi jo ved at få noget på skrift (...) Vi vil jo gerne stå som profession, og det er jo svært at stå for en profession, når vi er en forholdsvis ny profession i forhold til de håndværksmæssige fag og til lærerne og dem som pr. definition havde en rolle i det gamle samfund i Danmark.”

Det, der præger den måde der arbejdes med det på, er, at det hele tiden formes ind i kulturen på stedet og i forhold til den enkelte person. Der bruges en systematik som udgangspunkt, men den reflekteres hele tiden ind i konteksten. Et eksempel er opbygningen af samlingssituationer, hvor de arbejder med fælles retningslinjer og temaer, men hvor disse bruges forskelligt af forskellige personer:

”Altså det, der er meget stor forskel på de samlinger fra dag til dag. Det er vel også hvem der holder dem. Man kan da også godt sige, man kan jo godt være enige om at man gør sådan og sådan, men vi er forskellige, så samlingen vil jo blive forskellig”.

(en anden afbryder): *”Og gud ske lov for det. Nogen er jo mere småskøre end andre er, altså vores samlinger er da heller ikke ens. Person afbryder: nej, og det skal de heller ikke være da.”*

Og de fælles temaer og retningslinjer møder hele tiden en praksis, som er med til at forandre udgangspunktet:

”Børnene er jo heller ikke ens hver dag, nogen dage kan man gøre det og nogen dage kan man gøre noget andet altså, det er jo også...og nogen dage kan man jo ikke gøre det man planlægger.”

Hermed knyttes vidensbrug også til den enkelte pædagog.

Erfaringsbaseret viden og ECERS

Et stort antal af pædagogerne har fra institutionen mange års erfaring, som de refererer til, når de forklarer hvilken baggrund de handler ud fra i deres praksis. Deres erfaringer knytter sig til flere niveauer, men i høj grad til erfaringer med kulturen i institutionen, som reproduceres og udvikles på stedet.

”Men det er jo nok lidt mesterlære ind over det, omkring det man har set, da man var ung pædagog og de gamle pædagoger sad nede mellem børnene. Så har man set, at det virker jo bedst når du sidder mellem børnene.”

Erfaringerne er i høj grad knyttet til stedet og dermed er der en høj grad af kontekstbaserede knyttet til den måde ECERS udfolder sig på.

Kontekstbaseret viden og ECERS

Som nævnt vurderes ECERS hele tiden i forhold til hverdagen og det, der sker med børnene samt den viden, der er opbygget i konteksten. Der arbejdes ud fra planlagte temaer og ideer, men det former sig ofte anderledes ud fra en viden om kontekst og dømmekraften.

Et eksempel er, at det i institutionen praktiseres, at børnene har meget tid, hvor de leger uden voksnes tilstedeværelse.

Dette begrundes med viden om, at mange af børnene er i institutionen i 9-10 timer hver dag, og derfor har behov for frirum fra voksne. *”Man skal også have lov til at være sig selv, når man har så lang en arbejdsdag her, som barn.”* Derudover er der opbygget en viden om at det fungerer godt.

”...jeg tænker da at, at det er dejligt at børnene de får lidt frirum også for os, så det hele ikke er voksenstyret, ehmm man kan jo se at det virker efter hensigten. De kan jo godt administrere selv, det er jo ikke fordi vi behøver at stå og være over det hele tiden.

Det er jo også det børn nyder ved at vi ikke er der som voksne, at de har deres rum hvor de kan gå ind og gøre, lave nogle hemmeligheder, så vi ikke altid blander os.

Men der er vel også nogen børn der åbner sig mere, når der ikke er nogen voksne. Altså viser sit eget jeg, når vi ikke er der som voksne.

Det, jamen noget af det. Jeg vil da tro, det er noget med erfaring, men jeg tænker også, at det er da nogen af de ting som man øh, ligesom gennem årene har afprøvet. (...)Og det, jeg synes herovre, der synes jeg det øh, fungerer godt og det tror jeg da også det gør ovre ved jeres, med de små også. Altså nu er vores jo lidt større.”

Dermed er der en bestemt viden, der knyttes til konteksten. Denne viden vurderes ofte i forhold til en følelse af, om det fungerer eller ej.

Empati, følelser og dømmekraft

Pædagogerne har svært ved at eksplicitere, hvilken type viden, der knytter erfaring og kontekst sammen med deres handlinger. De knytter den ofte til en fornemmelse, som er baseret på empati og følelser af, hvad der er godt.

"Hvad fornemmelse har man lige præcist der? Hvad har det barn måske brug for, det fornemmer man jo på erfaringen..."

I forhold til deres vurdering af, at børnene har godt af meget tid uden voksne, taler de også meget om fornemmelser:

"Interviewere: Så har I besluttet jer for at det skulle være sådan - lige pludseligt?"

Pædagog: Næh, Nej, det er sådan, det er bare blevet sådan tror jeg. Det tror jeg det er blevet sådan. Det tror jeg. Men jeg tror, altså min overbevisning er at børn har godt af, ikke altid at være overvåget, og hvis de skal være selvstændige mennesker, så har de brug for også nogen rum, hvor de kan, agere sådan. Men det kan så være der er nogen kloge mennesker der siger, at det er ikke sådan det hænger sammen og så må vi jo så tage den derfra! (...) Så kan det være meget rart, at det fungerer godt i vores hus. Altså, vi har gode erfaringer med det."

Her knyttes fornemmelsen af, hvad der virker til en erfaring der er knyttet til pædagogernes erfaringer i institutionen.

5.3.4. Sammenfatning institution F

I institution F har en stor del af personalegruppen været ansat i mange år og der refereres til en stærk kultur, der er opbygget over mange år. Denne kultur er baseret på pædagogernes lange erfaring og det, der fungerer i den lokale kontekst. Kulturen på stedet udvikles løbende i takt med personalegruppens diskussioner af, hvordan deres praksis fungerer samt med elementer af ny pædagogisk viden og efter- og videreuddannelse, hvor relevansen vurderes i forhold til den lokale kontekst.

Pædagogerne har set mange metoder komme og gå – og de vurderer brugbarheden, når de gennem en periode har afprøvet en metode og fået den ind under huden. Nogle af de erfarne pædagoger siger, at de altid har været vant til at evaluere ud fra deres egen praksis og med henvisning til denne. Der er sket et skifte i måden at evaluere på i dag, da der nu skal evalueres ud fra bestemte kriterier. Disse kriterier ses ikke nødvendigvis som noget banebrydende, men som noget der er kendt for pædagoger i forvejen og kan bekræfte kvaliteten i dele af deres praksis. Pædagogiske metoder ses dog som positive i den forstand, at de giver en systematik, der kan være vigtigt i forhold til at begrunde og dokumentere praksis for eksempel over for forældre.

Kriterierne i ECERS overføres dermed ikke direkte til en praksis, men bruges delvist som diskussionsoplæg til drøftelse af den lokale praksis, hvor det, der ses som relevant for denne praksis, inddrages delvist som en bekræftelse af en praksis, der allerede forekommer, samt som mulighed for en systematik, der kan være betydningsfuld i forhold til dokumentation af kvalitet over for blandt andet forældre.

5.4. Sammenfatning af ECERS-institutioner

ECERS opstiller en række kvalitetskriterier, som kan bruges til at evaluere den pædagogiske praksis. Fælles for institution E og F er, at de på hver sin måde har en meget stærk lokal kultur, som står i centrum for den måde de udfører deres praksis på. Kulturen er bundet til erfaringsviden og kontekstviden samt den personlige dømmekraft. Personlige vurderinger og følelser i forhold til hvad der virker i en sammenhæng er også knyttet sammen med erfaring, der er opbygget i den lokale kontekst. Kvalitetskriterierne i ECERS vurderes derfor hele tiden i forhold til relevansen for den lokale praksis. Nogle kriterier inddrages, andre gør ikke. Vi ser meget få forhold ændre sig direkte på baggrund af ECERS. ECERS bruges dermed ikke direkte som anvisende for praksis men som inspiration til diskussionsoplæg til udvikling af den lokale praksis. I og med at der er en bevidsthed hos pædagogerne om, at ECERS tilbyder evidensbaseret viden, kan metoden også ses som en bekræftelse og legitimering af kvalitet i en allerede eksisterende praksis.

6. Analyseresultater

For at opsummere analyserne vil vi vende tilbage til de spørgsmål, vi formulerede som ledetråde for analysen. Hvad kan vi på baggrund af analyserne af det indsamlede materiale om pædagogiske forståelser, metoder og praksis i de seks institutioner sige om, hvad indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder betyder?

Af de tre metoder vi har set på, er de to veludviklede og velbeskrevne metoder til udvikling og træning af børns sociale adfærd og kompetencer; den tredje – ECERS – er et redskab til beskrivelse og vurdering af læringsmiljøet.

Vi vil straks understøtte, at for hver af de tre metoder, vi har fokuseret på, er der betydelige forskelle mellem de to undersøgte institutioner. Det gælder ikke mindst de to institutioner, som arbejder med De Utrolige År, hvor der også er stor forskel på de institutionelle rammer. Men der er også indbyrdes forskelle mellem de institutioner, som benytter PALS og ECERS.

Vi finder stor variation i, hvordan institutionerne arbejder med metoderne, fra en høj grad af direkte anvendelse (som i institution C, hvor en pædagogik eksempelvis angiver at 70-80 pct. af hendes handlinger er et resultat af arbejdet med PALS) til en langt mere selektiv brug af metoden (som i institution E, hvor en pædagog eksempelvis relativiserer ECERS' kvalitetskriterier ved at give udtryk for at det er helt fint at opnå en lav eller middel vurdering i forhold til et af de opstillede parametre for kvalitet, hvis man i institutionen ikke vurderer parameteret som vigtigt).

Der er givetvis individuelle forskelle på pædagogers praksis og refleksion. Men i vores analyser har det vist sig vanskeligt at isolere de enkelte pædagogers vidensgrundlag. Det vidensgrundlag, pædagogerne henviser til, er i høj grad baseret på en kultur i institutionen. Den måde, hvorpå evidensmetoder kommer i spil, ser således ud til at være institutionsbestemt snarere end individbestemt.

Har indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder betydning for, hvordan det pædagogiske personale ser den pædagogiske opgave?

Den pædagogiske opgave omfatter principielt at afveje børns situation, mål for børnenes udvikling og midler til at fremme disse mål. I nogle af institutionerne ser vi tendens til, at en bestemt evidensbaseret metode bliver overtaget og søgt praktiseret som en ”pakkeløsning”. Metoden rummer et velbeskrevet bud på sammenhænge mellem mål og midler, og dermed bliver den pædagogiske opgave dels at vurdere den evidensbaserede metodes relevans i forskellige sammenhæng og dels at praktisere metoden loyalt og omhyggeligt. Det forstås som viden der virker, både fordi det er underbygget af forskning, men også fordi pædagogernes egen erfaring bekræfter det. Derfor er det vigtigt at være tro mod principperne. Selve kendskabet til og udførelsen af den evidensbaserede metode bliver altså en central del af den pædagogiske opgave. I andre

institutioner, hvor den evidensbaserede metode mere bruges som inspiration eller med selektiv anvendelse af forskellige elementer, sker der ikke den samme forskydning.

Betyder indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder, at det pædagogiske personale mister autonomi og metodefrihed og begrænses i udøvelsen af egen dømmekraft?

Ingen af pædagogerne i de undersøgte institutioner mener, at det er tilfældet. Uanset om de søger at praktisere en bestemt evidensbaseret metode loyalt eller de bruger den mere åbent som inspiration eller ressource finder de, at de har autonomi og udøver dømmekraft. For de, som søger at praktisere en metode loyalt, ligger autonomien i, at de følger metoden, fordi de støtter den, stoler på den og finder den god for børnene og det pædagogiske arbejde. Dømmekraften bliver så et spørgsmål om at reflektere over, hvorvidt de anvender metoden korrekt og i relevante situationer. For dem, som har et mere åbent forhold til en evidensbaseret metode, bliver dømmekraftens virkefelt mere omfattende og kommer også til at omfatte vurderinger af selve metodens indhold, værdier og redskaber. Metoden anvendes her mere selektivt med løbende kritisk vurdering og med tilpasning til børnene, pædagogerne, situationen og institutionen. I nogle tilfælde fungerer evidensbaserede tilgang for pædagogerne som bekræftelse af en praksis der allerede forekommer samt som mulighed for en systematik, der kan være betydningsfuld i forhold til dokumentation af kvalitet over for blandt andet forældre.

Man kan så spørge om det faktisk er sådan, at pædagogerne kan vælge en evidensbaseret metode fra, hvis den er blevet indført gennem decentrale eller centrale ledelsesbeslutninger. Meget kunne tale for, at det ikke altid er tilfældet. Men i de institutioner, der søgte at praktisere evidensbaserede metoder loyalt, er vi ikke stødt på ønsker om at vælge metoderne fra.

I nogle tilfælde præger en bestemt evidensbaseret metode hverdagen i en institution meget tydeligt i kraft af de redskaber (sedler, jetoner m.m.) og procedurer, der hører til metoden. Man kan så spørge, om de evidensbaserede metoder fører til en pædagogisk praksis, som giver et godt samspil mellem situation, mål og midler. Det har vi ikke grundlag for at vurdere generelt; men vores observationer og interviews omfatter eksempler på situationer (for eksempel i forbindelse med PALS i institution C, jfr. afsnit 4.2.3), hvor metoderne ikke så ud til at levere dette samspil.

Hvad betyder indførelsen af evidensbaserede tilgange og metoder for professionalismen i det pædagogiske arbejde? Bliver den styrket eller svækket?

Det er tæt forbundet med spørgsmålet om dømmekraft. Pædagoger i flere af institutionerne fremhævede, at den evidensbaserede tilgang havde tilført deres arbejde en højere grad af professionalisme. I kraft af redskaber, retningslinjer og vurderingskriterier blev deres pædagogiske praksis mere tydelig og begrundet, og både for dem selv, børnene og forældrene. Professionalisme i denne forstand er nok også i mange tilfælde det, som forvaltningerne har efterlyst hos pædagoger og institutioner. Ser man imidlertid professionalisme som kompetence til løbende at vurdere og revurdere forholdet mellem børn, pædagoger, institution og situation og drage konsekvenser af vurderingerne, må man vurdere, at stærk tillid til en bestemt evidensbaseret metode som ”pakkeløsning” er udtryk for en begrænset professionalisme.

I de institutioner, som brugte evidensbaserede metoder mere selektivt og med en højere grad af kritisk refleksion, kunne metoderne understøtte en mere udviklet form for professionalism. For eksempel kunne pædagoger bruge elementer fra en evidensbaseret metode til at håndtere deres egne følelsesmæssige reaktioner.

Hvordan spiller evidensbaserede tilgange og metoder sammen med den faglighed som det pædagogiske personale har via uddannelse og erfaring.

I forhold til pædagogernes grunduddannelse at det generelle indtryk, at den ikke spillede sammen med de evidensbaserede metoder - og heller ikke med den pædagogiske praksis. Flere af de interviewede pædagoger kritiserede grunduddannelsen for at have givet dem for meget generel teori og for få konkrete pædagogiske metoder og redskaber. Der var mere positive vurderinger af den efteruddannelse, som både professionshøjskoler og andre aktører udbyder.

Derimod var der mange vidnesbyrd om, at metoderne spillede godt sammen med medarbejdernes erfaring. Tilliden til evidensbaserede metoder i nogle af institutionerne byggede i et vist omfang på disse metoders videnskabelige grundlag, men i højere grad på pædagogernes erfaring med, at metoderne virkede. I andre tilfælde blev arbejdet med evidensbaserede metoder brugt som anledning og systematik til opsummering af indsigter, som i forvejen var opnået via erfaring.

7. Evidens, metoder og pædagogisk praksis

Vi har i det foregående fremlagt resultater fra vores undersøgelse af, hvordan og hvor meget anvendelsen af evidensbaserede metoder præger den pædagogiske praksis og pædagogernes forståelse af denne praksis. Vore analyser af seks udvalgte institutioner giver langt fra et entydigt billede men peger dog på nogle mulige konsekvenser. Hvordan man vurderer disse konsekvenser, om de ses som positive eller negative, afhænger i høj grad af hvordan man forstår forudsætningerne for og karakteren af pædagogisk praksis. Det er et omfattende spørgsmål, som vi ikke kan behandle udtømmende her. Men vi kan diskutere nogle bredere pædagogiske temaer med afsæt i resultater fra vore undersøgelser, både af den pædagogiske praksis i de seks udvalgte institutioner og af udbredelsen og implementeringen af evidensbaserede metoder i tre kommuner. Det gør vi i dette kapitel, som altså ikke er et konklusions- men et diskussionskapitel.

7.1 Evidens og gennemskuelighed

I forbindelse med dette forskningsprojekt har vi på forskellig vis set på den metodiske og teoretiske baggrund for de tre metoder; De Utrolige År, PALS og ECERS. Der har for alle tre metoder vist sig vanskeligheder ved at gennemskue deres evidensgrundlag.

For PALS og DUÅ gælder det, at Servicestyrelsen formidler generelle beskrivelser og henvisninger til baggrundslitteratur. Men ellers er metoderne pædagogiske 'pakker', som man kun får adgang til uddybende materiale om ved at tilmelde sig som institution eller kursusdeltager mod betaling. Pædagoger, pædagogstuderende og forskere har altså ikke umiddelbart adgang det videnskabelige og empiriske grundlag disse metoder, hvilket er paradoksalt, når netop forskningsgrundlaget fremhæves af kommunerne som grundlag for at vælge nogle metoder frem for andre.

Grundlaget for ECERS er i princippet offentligt tilgængeligt, og vi har haft adgang til det via Center for Evaluering i Praksis (CEPRA), som har bearbejdet ECERS til dansk sammenhæng. Her har der dog vist sig dog nogle problemer med at gennemskue forskningsgrundlaget for metoden.

Det forskningsmæssige og empiriske grundlag for ECERS er kun delvist tilgængeligt i forbindelse med offentlige beskrivelser af metoden. Efter henvendelse til CEPRA har vi fået henvisninger til de anvendte amerikanske og svenske kilder, men dette faglige grundlag er ikke umiddelbart tilgængeligt for de institutioner og pædagoger, som har skullet arbejde med metoden.

For ECERS gælder det også, at det er uklart, hvilken form for evidens programmet arbejder med. CEPRA beskriver Dansk ECERS som et evalueringsprogram, der bygger på institutionernes egen kvalitets- og læringsforståelse, altså en lokal evidensbaseret. Men samtidig har ECERS overført kategorier og scoringer direkte fra amerikansk ECERS til skemaer, som danske institutioner skal

evalueres efter. Der er et spændingsforhold mellem det principielle grundlag og metodens faktiske indhold.

I den danske udgave af ECERS er indføjet kategorien "Natur og naturfænomener". Det er den eneste kategori, som ikke er overtaget fra USA. Som ved andre kategorier i ECERS beskrives nogle elementer i læringsmiljøet, og hvert element knyttes til et trin på en skala. Vi gengiver nogle formuleringer fra skalaen:

- Niveau 1 (utilstrækkelig): *"Der er ingen tilgængelige billeder, bøger, spil eller legetøj, som afspejler naturen realistisk..."*, og *"Der er ingen muligheder for børnene for at opleve naturens verden..."*.
- Niveau 5 (god): *"Udendørs oplevelser med naturen foregår mindst 2 gange om ugen..."* og *"Hverdagsbegivenheder bliver brugt som udgangspunkt for at lære om naturfænomener..."*
- Niveau 7 (udmærket): *"Pædagogen viser interesse og respekt for naturen/naturfænomener..."* og *"Materialer om natur/naturfænomener er veltilrettelagte og i god stand, fx er samlinger opbevaret i separate beholdere, dyrebure er rengjorte"*.

Vi har undret os over, at rengjorte bure og pædagogens interesse for naturen skulle være et højere niveau end jævnlige udendørsoplevelser og læring med udgangspunkt i hverdagsbegivenheder. CEPRAs leder kan i interview ikke give anden forklaring, end at der i materialet må være blevet byttet om på kategorierne ved en fejl. Den slags kan selvfølgelig ske. Men det er slående, at ingen af de pædagoger eller pædagogiske konsulenter, som har anvendt ECERS i praksis, tilsyneladende har undret sig over disse formuleringer men har brugt skemaet. Det tyder på, at enten bliver materialet overtaget og anvendt ukritisk eller også bliver materialet brugt som generelt udgangspunkt for evalueringsdiskussioner uden nærmere arbejde med de enkelte elementer. Vores analyser peger mest på den sidstnævnte mulighed. Man må så spørge, om den type anvendelse kræver et evidensgrundlag?

Vi finder ikke forskningsgrundlaget for ECERS mindre gennemskueligt end grundlaget for de to andre undersøgte metoder. Tværtimod, ECERS har jo i højere grad lagt grundlaget offentligt frem. Men vi bruger ECERS som eksempel på det generelle problem, at de evidensbaserede metoders brugere i kommuner og pædagogiske institutioner kan have svært ved (eller måske ikke er så interesserede i) kritisk at se metoderne efter i sømmene og få at vide, hvad der er undersøgt, hvordan dette er undersøgt og hvilke virkninger der er dokumenteret.

Set i et kritisk lys kan evidensbegrebet kombineret med et svært gennemskueligt grundlag måske være en af grundene til disse programmets succes. Det bliver svært at anfægte metodernes autoritet, og dermed kan det være lettere at anbefale programmer som midler til at imødekomme forvaltningers og kommunalbestyrelses behov for at sikre en effektiv leverandørstyring og opnå enighed om få klare målsætninger (Krogstrup 2011, s 82). Programmer kan i dette system få lov til at definere de overordnede mål for effekten, mens politikerne primært laver hensigtserklæringer om for eksempel kvalitet i daginstitutionerne. Det skaber risiko for, at borgernes demokratiske indflydelse på det pædagogiske indhold deponeres hos producenterne af programmer, hvis grundlag og konsekvenser er svære at gennemskue.

7.2. Autonomi

Evidensbegrebets indtræden i det pædagogiske felt har blandt andet affødt en kritik som hævder, at evidensbaseringen bringer pædagogikkens faglige autonomi i fare. Som et udtryk for denne position, der ser evidenstankegangen som en uhensigtsmæssig politisk kontrol og styring af forskning og praksis, har vi tidligere henvist til en kritik fremført af repræsentanter for pædagogernes fagforening BUPL, en rektor for en pædagogisk uddannelsesinstitution samt en pædagogikforsker. De hævder, at evidenstankegangen angriber pædagogers ret til didaktisk metode og indholdsfrihed og derved undergraver den pædagogiske professionalitet (Buus 2011, s 23 -28).

Spørgsmålet er så, hvordan pædagogerne i de seks undersøgte institutioner oplever forholdet mellem deres professionelle autonomi og de evidensbaserede metoder der arbejdes med.

Pædagogerne fortæller gennemgående, at de arbejder selvstændigt og autonomt. Vi præsenteres for beskrivelser af, hvordan de handler på baggrund af deres viden og erfaringer og derved vurderer og handler med udgangspunkt i deres dømmekraft. Når de evidensbaserede metoder (eller elementer af disse) anvendes, beskrives det oftest som et valg. Pædagogerne oplever således at have et professionelt råderum, der giver dem mulighed for at handle, som de finder det hensigtsmæssigt ud fra deres egen sunde fornuft, erfaringer og værdier. Alle informanter giver udtryk for at se det som værdifuldt og meningsgivende, at de som fagpersoner kan handle på et sådant grundlag. At være autentisk fremhæves som værdifuldt. Ingen af vores informanter giver udtryk for, at deres professionelle autonomi er truet, og ingen af dem finder, at metoderne på uhensigtsmæssig vis bliver styrende for aktiviteterne i institutionen eller sætter pædagogerne til at handle på bestemte måder.

I tre institutioner giver pædagogerne udtryk for, at de selektivt kan vælge at arbejde med de dele af metoden, der matcher pædagogens eller institutionens pædagogik, som bliver beskrevet som udtryk for kultur og sund fornuft. Her bliver metoden således brugt til at bekræfte (dele af) en eksisterende praksis, der nu får mere legitimitet i interne diskussioner og i mødet med forvaltning og forældre. Dette bliver selvsagt ikke oplevet som en trussel mod pædagogernes autonomi. De oplever ikke at metoden ændrer praksis; de anvendte dele bidrager blot til at konkretisere eller præcisere noget allerede eksisterende.

Pædagogerne beskriver deres handlinger som meningsfulde i forhold til det, de gerne vil opnå. Meningen kommer dels fra pædagogernes egne subjektive værdier og erfaringer men også fra institutionen, fra en kultur i form af fælles værdier og erfaringer, som de finder kendetegner institutionen. Vi hører ikke nogen pædagoger referere til national eller kommunal lovgivning som det meningsgivende i deres arbejde.

Pædagogernes autonomi kan således komme til udtryk ved, at institutionerne eller pædagogerne arbejder selektivt med metoderne, vælger dele ud som de ikke tillægger betydning eller afviger fra de beskrevne procedurer med henvisning til egen faglighed/dømmekraft/professionalisme. Eller autonomien kan komme til udtryk ved, at pædagogen vælger at arbejde som metoden foreskriver,

fordi vedkommende tillægger metodens evidens betydning. Det ses f.eks. i institution B, hvor en pædagog siger, at det er metodens evidens, det at den bygger på forskning af, hvad der er pædagogisk hensigtsmæssigt, der er afgørende for hendes loyalitet over for metodens anvisninger.

Ellers henviser pædagogerne ikke til evidensgrundlaget som det udslagsgivende for, at de vælger at følge en bestemt metode. Argumentet er snarere at det er hensigtsmæssigt med fælles forståelser og systematik – internt i personalegruppen og eksternt i mødet med eksempelvis forældre.

7.3. Metoder og usikre situationer

De interviewede pædagoger mener således i det store hele, at de har mulighed for at bruge deres dømmekraft og handle mere eller mindre autonomt. Det betyder dog ikke, at deres autonomi ikke bliver præget af mødet med metoderne. Som udenforstående var det det slående at se, hvor massivt PALS var til stede i institution C og hvor stor en del af interaktionen mellem børn og voksne, der kunne henvises til PALS. At metoden i høj grad var udslagsgivende for pædagogikken blev bekræftet af vores dialog med stedets pædagoger, og det virker således troværdigt at konkludere, at i forhold til tidligere har arbejdet med metoden i denne institution begrænset pædagogernes selvstændige stillingtagen i en række hverdagssituationer. Dette beskrives imidlertid som en lettelse og en befrielse fra en tvivl, der tidligere krævede en masse energi. Pædagogerne begrunder således gennemgående deres positive indstilling og loyalitet over for metoden med henvisning til, at den tilbyder sikkerhed og tryghed for den enkelte i forhold til at gøre ”det rigtige”. Der er enighed om, at dette har medført større arbejdsglæde og en bedre stemning i institutionen til glæde for alle. Dette peger på, at stærk autonomi som en del af en professionalitet kræver en tiltro til egen dømmekraft, som ikke nødvendigvis er til stede. Og at autonomi kræver et beredskab af viden og reflekterede erfaringer, som heller ikke nødvendigvis er til stede.

Pædagogerne i institution C fortæller, hvordan de før indførelsen af den evidensbaserede metode forsøgte at holde orden og få regler overholdt ved at skælde meget ud. Nu forsøger de at holde orden og sikre overholdelse af en række institutionelle regler ved at arbejde med PALS, hvilket de oplever, at de lykkes med. Vi præsenteres ikke for en udvikling fra en hverdag præget af professionalisme og autonomi til en hverdag præget af en uhensigtsmæssig ydre styring som kritikken af evidenstankegangen forudsiger. Vi præsenteres for en udvikling fra en hverdag præget af uhensigtsmæssige handlinger, uoverensstemmelse mellem individuelle og institutionelle mål og midler og en deraf afledt energikrævende tvivl til en hverdag med en hensigtsmæssig ydre styring.

Eksemplet minder om, at professionalisme, faglighed og løbende reflekteret stillingtagen dømmekraft ikke nødvendigvis er udgangspunktet for en hver pædagogisk praksis. Den evidensbaserede metode falder her så at sige på ”på et tørt sted”, og det kan være nærliggende at slutte, at den får så gennemgribende indflydelse på praksis, netop fordi metoden tilbyder omfattende og meget direkte anvisninger på, hvad og hvordan pædagogerne skal agere.

Vi har i den første rapport fra projektet rapport præsenterer begrebet dømmekraft med henvisning til Gadamer og Dewey (Wiberg 2011). I deres optik er autonomi et væsentligt element i den

pædagogiske dømmekraft. *"For det er åbenbart et væsenstræk ved det moralske fænomen, at den handlende person selv må have viden og selv træffe sin afgørelse, og at han ikke kan lade noget andet fritage ham herfor"* (Gadamer 2004 s. 298).

Pædagogernes oplevelser af den evidensbaserede metode i institution C kan udlægges som en beskrivelse af, hvordan en evidensbaseret metode bliver et middel til at undgå den "usikre situation" som blandt andet Gadamer beskriver som et vilkår. Pædagogerne beskriver netop, hvordan metoden er hensigtsmæssig i det, der beskrives som en nødsituation, nemlig når børnene har konflikter. Her er pædagogerne usikre men får hjælp af metoden.

Spørgsmålet er så, hvordan dette præger pædagogernes professionelle dømmekraft. Metoderne kan bidrage til at sortere i og rammesætte den viden, som pædagogerne bringer med sig i kraft af uddannelse og erfaring. Den er en væsentlig påvirkning, men den er ikke nødvendigvis så synlig for pædagogerne selv, hvis metoden i deres selvforståelse blot bekræfter og styrker det, de allerede ville. I overtagelsen af bestemte metoder ligger en risiko for, at noget går tabt i form af erfaring, der ikke aktiveres, fordi den ikke er i overensstemmelse med den pågældende metode.

7.4. Professionalisme og viden

I klassiske sociologiske forståelser af professioner tilkendes vidensgrundlaget en central rolle. Som eksempel kan nævnes Robert Mertons formulering af professioners værdier:

"Professionerne kan tænkes som rodfæstet i tre menneskelige værdier. Det er for det første den værdi, som tilkendes systematisk viden og et specialiseret intellekt: At vide. Næsten alle definitioner af en profession henviser til dens særlige teoretisk og empirisk baserede viden, som ikke udbredes til befolkningen som helhed (...) For det andet tilskriver professionerne trænet kompetence og teknisk færdighed høj værdi: At gøre. Professionelle forventes at anvende deres teoretisk udviklede viden til at løse livets væsentlige problemer; sygdom; uretfærdighed; synd; krænkelse af menneskerettigheder (...) Og for den tredje værdi (...) er den, som er indlejret i professionsrollen med at få disse sammenhængende elementer af viden og færdighed til at virke i et disciplineret arbejde for at hjælpe andre: At hjælpe" (Merton 1982, s 114-115).

Især den første af disse tre værdier, at vide, har været forbundet med uddannelse. En bestemt type videregående uddannelse har været betragtet som et afgørende kriterium for tilhørsforhold til en profession. Det er derfor, opgradering af grunduddannelsen har været en professionaliseringsstrategi for mange faggrupper. Uddannelse giver adgang til specialiseret viden, der foreligger inden for områder, som er relevante for professionen, men uddannelse udruster også den enkelte professionelle med de intellektuelle færdigheder, som er nødvendige for at fortolke og bruge denne viden.

Indførelse af evidensbaserede metoder kan være attraktivt for professionsgrupper, fordi det ligger på linje med den vægt, som professionsforståelsen tilkender vidensgrundlaget, og fordi det fremstår som en vej til at forene systematisk viden med praktisk anvendelighed. Blandt de institutionsledere,

som deltog i projektets spørgeskemaundersøgelse (se Buus m.fl. 2012), var der stor opbakning til ideen om, at evidensbaserede metoder styrker pædagogers professionalisme. Der var dog et mindretal som fandt, at det svækkede den professionelle dømmekraft.

Men ideen om evidensbaseret praksis trækker principielt forståelsen af ”at vide” i en anden retning. At vide bliver mindre et spørgsmål om at udvikle et specialiseret intellekt og mere et spørgsmål om at få adgang til foreliggende anerkendt viden om, hvad der virker i professionel praksis.

Blandt pædagogerne i de undersøgte institutioner er det imidlertid ikke det videnskabeligt dokumenterede evidensgrundlag, som er prøvesten for metoderne. Det er udfaldet af den givne pædagogiske praksis, erfaringen med hvordan metoderne virker eller ikke virker. Pædagoger og ledere vurderer (også på et følelsesmæssigt plan), hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Dette er fællestræk, der mere eller mindre kan spores i de undersøgte institutioner. Men der er væsentlige forskelle mellem institutionerne, og der er overordnet to tendenser.

Den ene tendens er, at evidensmetoderne bruges som viden, der kan levere input til en praksis og refleksion, der især bygger på personlig og professionel erfaring samt faglig viden fra forskellige kilder. Den anden er, at evidensmetoderne bliver betragtet som den primære opgave og den primære vidensform, som så skal tilpasses til lokale omstændigheder, rammer og børn. Her er tale om to forskellige typer refleksion med hver deres styrker og svagheder.

Den førstnævnte type refleksion har et bredt erfarings- og vidensgrundlag og kan i princippet sikre høj kvalitet i pædagogisk handlen under forskellige omstændigheder. Netop det brede grundlag gør dog denne type refleksion til en krævende opgave, og rummer en risiko for, at den forfalder til ren accept og videreførende af den eksisterende praksis. Den anden type har et snævrere grundlag og kan derfor komme til kort over for forskellige behov og alsidige pædagogiske målsætninger; men de fast beskrevne redskaber og kvalitetskriterier kan modvirke ren fortsættelse af det, man plejer at gøre ved at fremtvinge en refleksion over og/eller en forandring af praksis.

7.5. De pædagogiske opgaver

Et centralt spørgsmål er, hvilken indflydelse brugen af evidensbaserede metoder har på pædagogers overvejelser vedrørende den pædagogiske opgave. At stille dette spørgsmål indebærer en forestilling om, at pædagoger har ideer og visioner, som handler om, hvordan de med deres arbejde vil bidrage såvel til det enkelte menneskes vellykkede liv som til samfundets sammenhængskraft og vellykkethed i kraft af de borgere, som samfundet består af. Den pædagogiske opgave kan forstås som en værdimæssig målrettethed i forhold til, hvad det er for mennesker pædagogerne ønsker at medvirke til at danne gennem deres pædagogiske arbejde.

Pædagogisk arbejde er i en dansk sammenhæng værdimæssigt målrettet i og med de politiske målformuleringer, som findes i de love og bekendtgørelser – for eksempel at fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring, som det hedder i dagtilbudsloven. Den enkelte institution kan også have formuleret målsætninger, som relaterer sig til de politiske mål, men som samtidig kan

afspejle institutionens eget ønske om profilering i en bestemt retning. Men der er også mere selvinitierede målsætninger, som pædagoger i en institution kan ønske at fremme og udvikle – for eksempel glæde og positivt samvær. Som led i at forfølge målsætningerne må pædagogerne samtidig forholde sig reflekteret til forskellige pædagogiske metoder, der dukker op i landskabet.

En begrundelse for, at mange pædagogiske institutioner og deres medarbejdere tager de forskellige evidensbaserede metoder til sig er, at de netop beskrives som evidensbaserede. Det kan være svært at argumentere for ikke at bruge metoder, som videnskabeligt er bevist at have effekt. Samtidig er der den utydelighed ved evidensbaserede metoder, at evidensbegrebet på den ene side knytter sig til et sandhedsbegreb om, hvad der faktisk er tilfældet og hvad der kan dokumenteres, og på den anden side knytter sig til forventninger om effektivitet og 'best practice'. Sand viden er i princippet også effektiv viden; men i nogle konkrete situationer kan det være svært at forene de to sider, og så kan effektiviteten i forhold til bestemte indsatsområder bliver prioriteret. Dertil kommer som tidligere nævnt ovenfor, at den bagved liggende evidens ofte er uklar.

Nogle af de evidensbaserede metoder, som er i spil inden for det pædagogiske felt, fokuserer på adfærdsregulering med konsekvens, disciplin, belønning og straf er vigtige ingredienser. De mål, der beskrives i f.eks. PALS-metoden, retter sig mod, at børnene tilegner sig en adfærd, der fremmer værdier som omsorg, hjælpsomhed og fællesskab. Man kan imidlertid diskutere, hvorvidt målene kan opnås med de redskaber, som er til rådighed i metoden. Problemstillingen er på den ene side, hvorvidt adfærdsregulerende metoder i sig selv modsiger f.eks. demokratiske værdier og på den anden side, hvorvidt målet helliger midlet.

Spørgsmålet er, om demokrati, hjælpsomhed, omsorg og fællesskab kan læres ved hjælp af metoder, der fokuserer på belønning og straf, og som fremmer et instrumentelt forhold mellem pædagoger og børn, idet der i relationen indlægges en lang række fastlagte procedurer og genstande som f.eks. belønningstegn. I flere af vores interviews er der eksempler på overvejelser vedrørende muligheden for ægthed i relationer, hvor belønning og straf hele tiden er i spil. Samtidig rejser der sig spørgsmålet om, i hvor høj grad målet kan hellige midlet. Det gør det for nogen. Fast reguleret træning kan ifølge pædagogerne være i orden, hvis børnene lærer at udvise ordentlig adfærd.

En klassisk indvending mod adfærdsregulerende metoder er, at de muligvis virker i den kontekst, som de læres i, men at overføring til andre kontekster ikke er en selvfølge. Eftersom vi ikke ved, hvordan børnene i de undersøgte institutioner udvikler sig senere i livet, ved vi ikke om adfærdstræningen virker for dem. Men man kan spørge, om der i de anvendte redskaber kan ligge implicite mål, som står i modsætning til værdier som hjælpsomhed, demokrati og omsorg. Kan hjælpsomhed fremelskes ved, at børnene belønnes for at udvise hjælpsomhed. Vil de på baggrund af den type af indlæring også hjælpe i situationer, hvor der ikke uddeles belønninger?

I nogle af de gennemførte interviews bemærkede vi, at de generelle og politiske mål for det pædagogiske arbejde stort set ikke blev tematiseret. De så ud til at være gledet i baggrunden til fordel for de adfærdsmæssige mål, som blev formuleret i de enkelte metoder. Det kan delvist skyldes, at vi ikke direkte spurgte pædagogerne om forholdet mellem metoderne og de generelle

mål. Men iagttagelsen peger alligevel på muligheden for, at det bliver de evidensbaserede metoder og ikke de politisk styrede mål, som sætter målene for pædagogikken på daginstitutionsområdet i Danmark. Og det er problematisk. Værdier som ansvar, respekt, fællesskab og omsorg er i sig selv efterstræbelsesværdige, men de kan ikke uden videre instrumentaliseres til adfærdskrav. Endvidere ser det ud til at 'rigtig adfærd' i nogle metoder ikke står til diskussion, og det stemmer heller ikke overens med dannelse til en demokratisk kultur og fokus på den enkeltes mulighed for at udvikle selvstyring og ansvarlighed, således som det fremgår af formålsparagrafferne for såvel daginstitutionsområdet som skoleområdet.

Det er langt fra alle evidensbaserede metoder, som har fokus på adfærdsregulering. Men de fylder en del, ikke kun i vores undersøgelse men også i Servicestyrelsens materiale og anbefalinger. Og spørgsmålet er, hvordan disse metoder præger opfattelsen af de pædagogiske opgaver. I kraft af deres fokus på anvendelsen af bestemte redskaber og procedurer risikerer de at trække opdragelses- og dannelsesetemaet ud af en større samfundsmæssig og politisk sammenhæng, således at effektivitet og 'best practice' bliver dominerende. Dette til forskel fra pædagogiske tilgange, hvor man søger at afveje mål og midler og lade dem spille sammen, som for eksempel i en erfaringsbaseret og pragmatisk tilgang (Dewey 2005). Vores ærinde er ikke at anbefale bestemte tilgange men at fastholde nødvendigheden af sammenhæng og balance mellem mål og midler i det pædagogiske arbejde.

7.6. Afrunding

Debatten om evidensbaserede tilgange og metoder inden for det pædagogiske felt er ofte svær at gennemskue og forholde sig til. Den har været og er fortsat præget af uenigheder mellem optimistiske og skeptiske vurderinger af evidensbaseringsens muligheder og farer, ofte skarpt formuleret, men med vanskeligt gennemskuelige præmisser og vidensgrundlag. Gennem projektet "Når evidens møder den pædagogiske hverdag" har vi søgt at bidrage til at kvalificere diskussionen, både med ny empirisk viden og med begreber. Vi ser både muligheder og risici i udbredelsen af evidensbaserede metoder, og vi har søgt at lokalisere, beskrive og perspektivere disse muligheder og risici i forhåbningen om, at det kan øge kvaliteten i forståelsen af og anvendelsen (og ikke-anvendelsen) af disse metoder.

8. Anvendt litteratur

- Biesta, G.J.J. & Burbules, N.C. (2003) *Pragmatism and Educational Research* Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Birk-Olsen, M. & Horsted, C. (2007) Litteraturgennemgang af "The Incredible Years" ("De Utrolige År") CAST, Syddansk Universitet.
- Buus, A.M. (2011) Evidens og evidensbaseret praksis, i Buus, A.M. m.fl. (2011). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet.
- Buus, A.M., Hamilton, S.D.P, Rasmussen, P., Thomsen, U.N. og Wiberg, M. (2011) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet.
- Buus, A.M., Hamilton, S.D.P, Rasmussen, P., Thomsen, U.N. og Wiberg, M. (2012) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. 2. arbejdsrapport. En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner*. VIA UC og Aalborg Universitet.
- Dewey, J. (1990) *The Quest for Certainty*. I: *John Dewey, The Later Works*, Vol. 4. Ed. by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*, Århus: KLIM
- Eraut, M. (2009) Transfer of Knowledge between education and workplace settings. I Daniels, Lauder and Porter (eds.): *Knowledge, Values and Educational Policy – A Critical Perspective*, London: Routledge.
- Eraut, M. (2004) Practice-based evidence. I Thomas, G. and Pring, R. (red.), *Evidence Based Practice in Education*, Open University Press.
- Gadamer, H.G. (2004) *Truth and Method*. London: Continuum.
- Hamilton, S.D.P. (2011) Evidens og viden i den pædagogiske praksis, i Buus, A.M. m.fl. (2011) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, J. J. & Hansen, H. K. (2004) *A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: Experiences using the Sophos model in cross national studies – Consolidated Report*. London: Institute of Education.
- Krogstrup, H.K. (2011) *Kampen om evidensen*. København: Gyldendal Akademisk.
- Merton, R.K. (1982) *Social Research and the Practicing Professions*. Lanham: University Press of America.
- Rambøll (2010) *Evaluering af De Utrolige År*. København: Servicestyrelsen.
- Rasmussen, P. (2011) Undersøgelsesmetoder, i Buus, A.M. m.fl. (2011) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet
- Sheridan, S. (2001) *Pedagogical Quality in Preeschool*. Göteborg Studies in Educational Science no. 160.
- Skytte, K. (2008) Early Childhood environment rating scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst. I *Ceprastriben* nr 2. Aalborg: UC Nordjylland.
- Thomsen, U.N. (2011) Pædagogiske mål og pædagogisk autonomi, i Buus, A.M. m.fl. (2011) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet
- Webster-Stratton, C. (2006) *De utrolige år - En problemløsnings-Guide for forældre til børn mellem 3 og 8 år*. København: Frydenlund.
- Webster-Stratton, C. (2010) *De utrolige år – fokus på det positive samvær*. København: Servicestyrelsen
- Wiberg, M. (2011) Dømmekraft, i Buus, A.M. m.fl. (2011) *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. VIA UC og Aalborg Universitet.

Andre materialer

CEPRA: ”ECERS - det teoretiske grundlag”. www.ucn.dk

Folkeskolens formålsparagraf: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039>, tilgået februar 2012

Formål for dagtilbud/Dagtilbud til børn indtil skolestart, kapitel 2,

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=137202>, tilgået 16.februar 2012

PALS – *De gode cirkler i skole og SFO*: <http://www.servicestyrelsen.dk/born-og-unge/evidensbaserede-programmer/pals/materiale-til-pals> (tilgået 29.november 2011)

Atferdssenterets hjemmeside: <http://www.atferdssenteret.no/> (tilgået 29.november 2011)

Servicestyrelsens hjemmeside/Forside/Børn og unge/evidensbaserede programmer/PALS:

<http://www.servicestyrelsen.dk/born-og-unge/evidensbaserede-programmer/pals> (tilgået 29.november 2011)