



Kortlægning som vidensbasering af pædagogik

Af Line Togsverd

Når børn er i daginstitution eller skole, er det de voksne, som bestyrer deres liv og frihed. Gennem pædagogik og opdragelse, indretning af dagen, af de fysiske omgivelser, af aktiviteter og materialer, bestemmer vi hvem de skal være sammen med, hvad de skal lave og hvad de skal have mulighed for at gøre sig erfaringer med. Det efterlader os med et stort ansvar og en forpligtelse til vedvarende at spørge os selv, hvad det er, vi tager hensyn til, når vi bestyrer deres liv og frihed. Et meget væsentligt spørgsmål er, hvad det er for en viden, vi betjener os af, når vi som samfund eller professionelle skal træffe beslutninger om børns liv i pædagogiske institutioner. Hvordan er denne viden forbundet – eller ikke forbundet – med forskning? Og hvordan får denne viden – direkte eller indirekte – betydning for børns liv?

Spørgsmålene har optaget mig i mit arbejde med en ph.d.-afhandling om vidensbasering og kvalitetsstyring på daginstitutionsområdet (Togsverd, 2015). Jeg har gennem et etnografisk feltarbejde i to dagtilbud i en større dansk kommune undersøgt, hvordan det går til, når forvaltning og institutioner skal finde måder at løse den ikke så enkle opgave at dokumentere kvalitet og herigennem vidensbasere pædagogisk praksis. Min forskning giver indblik i, hvordan denne type viden pragmatisk tilvejebringes ved brug af de forhåndenværende søm herunder digitalt værktøj til kortlægning af børns kompetencer. Gennem systematiske kortlægninger af børns kompetencemæssige progression bringes ambitioner om en vidensbasering af pædagogikken i spil, som på paradoksal vis trækker på, men også bryder med de sidste 30 års barndomsforskning.

”Kvalitet”, ”effekter” og ”resultater”

Siden 2012 har kommunerne været forpligtede på at dokumentere såkaldt ”faglige kvalitetsoplysninger” på daginstitutionsområdet. De skal tælle op og gøre regnskab over ”effekter og resultater, ikke metoder og processer”, på måder der kan sammenlignes i og på tværs af kommunegrænser (KL, 2010). Aftalen kan ses som en udmøntning af Kvalitetsreformen, hvor opstillinger af klare mål og dokumentationer af målopfyldelse, skrives frem som et middel til at udvikle, effektivisere og vidensbasere velfærdsstatens institutioner (Regeringen, 2006, 2007). Forestillingen er, at viden om egne, andre institutioner eller kommuners præstationer,

kan gøre det muligt for forvaltning, politikere og professionelle at effektivisere og højne kvaliteten, ved at basere beslutninger og indsatser på viden om hvad der virker. Accountability, eller på dansk regnskabspligt (Solbrekke & Østrem, 2011), er kommet til daginstitutionsområdet og det får betydning for, hvad det er for en viden om børn og barndom, som bliver et legitimt udgangspunkt for faglige og politiske beslutninger på området.

Begæret efter at dokumentere "effekter" og "resultater" kommer fra effektforskningen, hvor man typisk undersøger effekterne af en ny behandlingsform. Her benytter man sig af evidensforskningens gyldne standard, det randomiserede kontrollerede forsøg (RCT), som kort fortalt består af en lang række procedurer og teknikker, der tilsammen gør det muligt at teste og med stor statistisk sikkerhed afgøre, om noget har den ønskede effekt. Et væsentligt element er en såkaldt baselinemåling, hvor patienternes tilstand kortlægges *før* interventionen, den ny behandling eller medicin. Når behandlingen er givet, måler man igen og kan man registrere en forbedring af patienternes tilstand i forhold til de patienter, der ikke har fået behandlingen eller har modtaget placebo, kan man konstatere, at indsatsen har haft effekt.

En pragmatisk og teknisk løsning

Der er skrevet meget og meget om det etisk og videnskabeligt problematiske i at overføre en sådan model for vidensproduktion på det pædagogiske eller sociale område (se eks. Hjort, 2006; Moos, Krejsler, Hjort, Laursen & Braad, 2005). Det står imidlertid ikke til diskussion, at der skal dokumenteres "effekter" og "resultater" af det pædagogiske arbejde, så der må findes måder at dokumentere en målbar forskel på et før og efter. I den kommune hvor jeg har lavet mit feltarbejde, går man pragmatisk til værks. Man bruger de forhåndenværende søms princip: de data, man i forvejen ligger inde med (forældretilfredshedsundersøgelser, data om sprogvurderinger og børns bmi) i kombination med et redskab til kortlægning af børns kompetencer, der tilbydes på markedet. Således vælger kommunen, som mange andre kommuner, at investere i et digitalt læringshjul og pålægge institutionerne at lave kompetencemålinger ud fra en betydelig mængde prædefinerede indikatorer, opstillet inden for de 6 læreplanstemaer. Børnenes kompetencer måles, når de begynder deres institutionsliv i vuggestuen og etablerer en form for baseline. Når man så kortlægger ved overgangen til børnehave, og igen ved overgangen til skolen, ja så kan man, ifølge logikken, dokumentere børnenes kompetencemæssige progression; pædagogikkens "effekter" og "resultater".

Ved at gøre digitale registreringer af det enkelte barns kompetencemæssige progression til målestok for daginstitutionens kvalitet, har man fundet en teknisk løsning på et uhyre vanskeligt problem. Det digitale læringshjul gør det muligt at generere og aggregere store mængder af kvantificerbar, standardiseret og sammenlignelig data, uden at omkostningerne til behandling og indsamling af sådanne data vokser for meget. Samtidig bortabstraheres (besværlige og omkostningsfulde) etiske og værdimæssige diskussioner om, hvad der i grunden kan og skal tælle som viden om "kvalitet", "effekter" og "resultater". De løftes ud af deres politiske, værdimæssige og etiske implikationer, over i et tilsyneladende neutralt, systematisk og objektivt standardiseret værktøj, hvor kriterierne forekommer entydige og universelle, fastsat på forhånd af eksperter uden for feltet.

Viden eller normalisering?

Hvis et barn ikke trives eller er i vanskeligheder, kan det være fornuftigt at benytte relevante kortlægningsværktøjer som en af mange tilgange til at undersøge, hvad problemet er og hvordan der kan findes løsninger. En pointe i ovenstående er imidlertid, at når kortlægninger standardiseres, centraliseres og udbredes til alle børn, så må det ses i nær sammenhæng med udbredelsen af regnskabspligten som styringsteknologi. Som styringsteknologi, implicerer regnskabspligt og udbredelsen af kortlægningsværktøjer en særlig måde at værdisætte pædagogik og viden om pædagogik og børn, som får betydning for pædagogers måder at se, vide og fortolke deres arbejde og samspil med børn.

Fælles for kortlægningsværktøjer som Læringshjulet er en forestilling om, at det er muligt og ønskværdigt at opstille universelle, direkte målbare og iagttagelige tegn på læring og udvikling. Et andet fællestræk er, at de baserer sig på det, man kan kalde en korrespondenstænkning: Kompetencer forstås som fænomener, der findes derude, i børnene, uafhængigt af det observerende blik og man kan neutralt og enkelt måle dem én til en, en for en. Det er nogle grundantagelser, der kan og skal problematiseres. En del forskere har således peget på, at kortlægninger af kompetencer må betragtes som en normaliseringsteknologi, der ikke bare måler barnets kompetencer, men også skaber et specifikt standardbarn (Gitz-Johansen, 2012; Hjort, 2008; Pettersvold & Østrem, 2012). Som Katrin Hjort skriver baserer kortlægninger sig på en forestilling om, at det er muligt og ønskeligt at opstille en masterplan for, hvordan alle børn skal udvikle sig og være (Hjort, 2012). Den grafiske opsætning af Læringshjulet afspejler i sig selv det normaliseringsteknologiske rationale bag materialet: Det enkelte barn vurderes i forhold til et universelt, helstøbt og fuldendt standardbarn. Konkret betyder det, at det barn, som opfylder de fastsatte mål og altså scorer ”kan selv” på alle indikatorer, vil blive visualiseret som en fuldendt cirkel. Et barn, som ikke helt ”kan selv” vil bogstaveligt talt fremstå skævt, ikke-helstøbt og ikke-fuldendt.

Pointen er at kortlægningsmaterialer ikke simpelt tilvejebringer neutral viden gennem kortlægning af kompetencer. De etablerer et blik, som er lavet til at finde – og visualisere – afvigelser i forhold til normalbarnets helstøbthed, og det vil sige til at gennemlyse, kortlægge, overvåge, regulere og normalisere såvel barnet som det pædagogiske miljø. Med Foucault kan man analytisk se dem som en dividing practice (Foucault, 1982, p. 208), der rangordner og opdeler og frembringer børn og institutioner, som nogle der kan og andre der ikke kan. Det skaber dermed også afvigere eller som Gitz-Johansen skriver med henvisning til antropologen Mary Douglas: smudsbørn eller –institutioner med uønskede træk og væremåder (Gitz-Johansen, 2012).

En hyperrationalisering af barndommen?

Jan Kampmann beskrev i 2009 en tiltagende rationalisering af barndommen, forstået som en samtidig pædagogisering og effektivisering af børns liv og tiltro til barnet som fornuftsvæsen (Kampmann, 2009). Med kravet om at der skal dokumenteres ”effekter” og ”resultater” og den betydelige udbredelse af digitale kortlægningsmaterialer i kommunerne, udbredes en viden, der kan ses som en yderligere rationalisering, specificering og standardisering af barndommen. Jeg ser bestræbelserne på at dokumentere ”effekter” og ”resultater” gennem kortlægninger af enkeltbørns kompetencer som en hyperrationalisering af barndommen, der på en og samme tid implicerer en individualisering og en totalisering. Heri ligger at barnet betragtes med en vis dobbelthed. På den ene side videreføres den moderne barndomsforsknings indsigter i og eksponeringer af børns mange barndomme; af barnet som kompetent, som aktør, som lærende og aktivt tilegnende væsen, der er i stand til at italesætte, fortælle, fremstille og reflektere over sig selv (Kampmann, 2003). På den anden side underforstår kortlægningsmaterialerne barnet som et væsen, hvis læring og udvikling kan vurderes med udgangspunkt i en fælles og meget specifik fastlæggelse af, hvad et barn skal kunne på forskellige udviklings-

og alderstrin. Dermed videreføres og potenseres rationaliseringen af barndommen gennem en udviklingspsykologisk læringsdagsorden, som barndomssociologien, -antropologien og psykologien siden begyndelsen af 90'erne har problematiseret og kritiseret for at reducere børn til objekter eller becoming: som ufærdige, ufuldendte og på vej mod noget andet og væsentligere. Ikke alene mod skolen og voksenlivet, men mod en specificeret og prædefineret kompetencebeholdning.

Og hvad så?

Det store paradoks er, at individuelle kortlægninger på en og samme tid forudsætter og udgrænser indsigterne fra den barndomsforskning, som gennem de sidste 20-30 år har leveret vidensbidrag, der faktisk har bidraget til demokratiseringsprocesser i de pædagogiske institutioner. Jan Kampmann pegede allerede i 2003 på det paradoks, at forskningen om og i børns liv og barndomme leverer viden og indsigter, der tages op, korresponderer med og på sofistikerede måder indgår i ekspertsystemers forvaltningstiltag. Problemet er således ikke, at forskning ikke bruges i politiske beslutninger om reguleringen af børns liv. Det vi bør diskutere er *hvordan*, og med *hvilket formål*.

Det er ikke svært at forestille sig, at fokus på "effekter" og "resultater" og den hyperoptimering, standardisering og rationalisering af barndommen, kompetencekortlægninger kan ses i sammenhæng med, giver mere styring og kontrol af børns liv. Afbrydelser i den leg og de venskaber, som har en egenverdi i børnenes liv. Voksne med mindre tid til nærvær og omsorg, fordi det tager tid at lave dokumentationer og kortlægninger. Pædagogen udstyres med et blik, der fokuserer på hvad barnet mangler eller ikke mestrer og hvad det skal blive til, set med en standardiseret målestok. Hvad, barnet faktisk mestrer og er optaget af, bliver sekundært. Når pædagogik bliver kompetenceudvikling udfordres og presses et helhedssyn på børnelivet som et liv, der udfolder sig på mangfoldige måder og som det er de voksnes opgave at gøre til det gode liv. Alt sammen i vidensbaseringen og kvalitetens navn.

LITTERATUR:

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777. <http://doi.org/10.1086/448181>
- Gitz-Johansen, T. (2012). Smuds i børnehaven: En undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavers vurderingsmaterialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 75–84.
- Hjort, K. (2006). Evalueringskultur eller accountabilitysystemer? Internationale strategier og dansk uddannelsespolitik. *Unge Pædagoger*, 2006(4), 3–15.
- Hjort, K. (2008). Hvorfor taler vi om kompetenceindikatorer? In BUPL (Ed.), København: BUPL.
- Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79–93.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering. In S. Højlund (Ed.), (1st ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- KL. (2010). *Kvalitetsrapport på dagtilbudsområdet*.
- Moos, L., Krejsler, J. B., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). Evidens i uddannelse? *Social Kritik*, 17(102), 53–57.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jagen på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Regeringen. (2006). *På vej mod en kvalitetsreform - debatpjece om udfordringerne*. Retrieved from http://www.stm.dk/multimedia/P_vej_mod_en_kvalitetsreform.pdf
- Regeringen. (2007). *Klare mål og ansvar for resultater. Regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen 8. februar 2007*. Retrieved from http://www.stm.dk/multimedia/Temaopl_Klare-maal.pdf
- Solbrekke, T., & Østrem, S. (2011). Professionsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Studies in Education*, 3.
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørns-pædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

Line Togsverd er ph.d. og lektor ved Via UC.