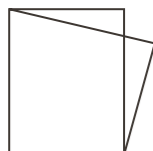


Vidensbasering af de pædagogiske professioners praksis

– daginstitutionsarbejde som eksempel



Signe Hvid
Thingstrup, lektor,
ph.d., Københavns
Professionshøjskole

Denne artikel ser nærmere på evidensidealet, som er et fremtrædende ideal i debatten om, hvordan velfærdsarbejde skal vidensbaseres. Med daginstitutionsarbejde som eksempel præsenterer artiklen nogle overordnede træk, som kendetegner evidensidealet, og diskuterer, hvilke forståelser af pædagogik og pædagogisk praksis, idealet om evidens implicit eller eksplicit trækker på og bidrager til. Med udgangspunkt i et kritisk perspektiv på pædagogik og pædagogiske institutioner som komplekse sociale sammenhænge viser artiklen, at væsentlige dimensioner af pædagogik ikke lader sig forstå af de vidensforståelser, som evidensidealet trækker på. Artiklen argumenterer for behovet for en anden form for vidensbasering, som dels medreflekterer samfundsmæssige, politiske og kulturelle kontekster for

pædagogikken, og som dels har blik for pædagoger, børn og forældres agens og viden og involverer disse som aktører i udviklingen af pædagogisk arbejde. Artiklen argumenterer for, at normativitet, involvering og kompleksitet bør være centrale begreber i vidensbaseringen af pædagogisk praksis. Artiklen bygger videre på analyser af viden i lærerprofessionen i Thingstrup 2018.

Indledning

Velfærdsprofessionerne mødes i stigende grad af krav og forventninger om at bygge på den nyeste viden; at arbejdet er vidensbaseret. Dette sker ud fra en forventning om, at viden kan sikre, at praksis ikke er tilfældig, uhensigtsmæssig eller vanemæssig, men derimod har de ønskede virkninger for de borgere, den beskæftiger sig med (Rod 2011).

Hvad betyder det at vidensbasere? Kravet om vidensbasering af velfærdsarbejde – og den måde, det kommer til udtryk på – er langt fra entydigt.



Dette har i nogen tid været gældende inden for folkeskoleområdet og de senere år også i stigende grad inden for pædagogområdet, blandt andet daginstitutionsområdet (Plum 2016).

Men hvad betyder det at vidensbasere? Kravet om vidensbasering af velfærdsarbejde – og den måde, det kommer til udtryk på – er langt fra entydigt: Det er båret af forskellige logikker, som kommer til udtryk på forskelligartede og modsætningsfyldte måder. Det afspejler dels, at kravet om vidensbasering kommer forskelligt til udtryk i forskellige praksisfelter (institutioner, kommunale forvaltninger, professionsuddannelser, forskning osv.), og dels at der er forskellige forståelser på spil af, hvad viden og praksis er, og hvad relationen mellem viden og praksis bør være. Denne artikel tager udgangspunkt i pædagogisk

arbejde, nærmere bestemt pædagogisk arbejde i daginstitutionerne, som eksempel på en velfærdsinstitution, hvor dette udspiller sig.

Tilblivelsen af kravet om vidensbasering

Den danske pædagogprofession har en lang historie for vidensbasering; en historie, som er udtryk for forskellige bevægelser, der fletter sig ind i hinanden, og som er igangsat af forskellige aktører i pædagogiske kredse. Selv om diskussionen om vidensbasering således ikke er ny, er den alligevel aktuel, dels fordi den i dag har fået nogle nye, særlige udtryk blandt andet inden for det pædagogiske felt, og dels fordi kravet om vidensbasering er steget. I det følgende afsnit illustrerer jeg denne pointe gennem nogle nedslag i pædagogprofessionens udvikling.

Siden de første pædagoguddannelser blev oprettet i 1885, har der været en politisk interesse for denne uddannelse, som undervejs er blevet ændret flere gange. I 1953 blev uddannelsen statsreguleret, og i 1969 forlængede man den fra 2 år til 3 år (Brodersen 2010). I 1970'erne øgedes antallet af seminarier og studerende, hvilket kan læses som udtryk for en politisk interesse for, at så mange som muligt inden for det pædagogiske område havde en uddannelse. I 80'erne blev pædagoguddannelsen forlænget til 3½ år med krav om mere teori, og siden er kravene til pædagogernes faglighed og akademiske uddannelse steget ad flere omgange blandt andet gennem reformer i 1991, 2007 og senest i 2014 (Bayer et al. 2015). I 2006 blev det vedtaget, at uddannelsen skulle være en professionsbachelor. Efter en Rambøll-evaluering fra 2012 blev en ny pædagoguddannelse

Evidens betyder bevis, og evidensidealet bygger på en ambition om at nå så tæt på vished som muligt.



igangsat fra 2014, som blandt andet var kendetegnet ved, at vidensgrundlaget nu skulle forskningsbaseres.

Selv om den generelle tendens i denne udvikling er et krav om stigende vidensbasering, er det langt fra en lineær eller entydig udvikling. Derimod er udviklingen præget af forskellige vægtninger af, hvilke vidensformer der er væsentlige, og det har løbende været diskuteret, om pædagogfaget skulle være båret af kald eller kundskab (Bayer et al. 2015), teoretisk eller praktisk mesterskab (Andersen 2011; Bayer 2007). Desuden er udviklingen præget af forskellige aktører og forskellige, komplekse logikker. Fx har fagforeningerne haft interesse i at styrke vidensgrundlaget for at styrke pædagogernes status, og velfærdspolitisk har der været fokus på at styrke kvaliteten i den offentlige sektor gennem øget vidensniveau. Dette skal blandt andet ses i sammenhæng med, at daginstitutionerne blev benyttet af flere og flere børn og derfor fik stigende opmærksomhed, samt i sammenhæng

med en politisk interesse i at styrke, sammenligne og ensrette uddannelserne internationalt, herunder uddannelsen til småbørnsområdet (Bayer et al. 2015; Buus et al. 2012). Desuden har flere og flere aktører kommercielle interesser i at sælge evalueringer, kurser og metoder (Aabro 2016), der markedsføres som måder at styrke kvaliteten og vidensniveauet i daginstitutionerne.¹

Således er forståelserne af og begrundelserne for en styrket grad af vidensbasering i det pædagogiske felt på ingen måde et simpelt eller entydigt fænomen. Det betyder også, at bestræbelsen på at styrke vidensbaseringen trækker på meget forskellige forståelser af, hvad viden er. Nogle gange sættes viden lig med videnskab eller forskning, mens viden andre gange forstås som viden i bredere forstand.

En tilgang, som står særlig stærkt i den aktuelle diskussion af vidensbasering på det pædagogiske område såvel i Danmark som internationalt, er de

forståelser, som ligger inden for det, jeg her samlet betegner evidensidealet. Den stærke interesse for evidens viser sig blandt andet i en lang række udgivelser til praksis og uddannelse (fx Næsby 2015; *Børn&Unge* 2014; Holm & Thingholm 2017), i de krav, som mange private fonde knytter til uddeling af udviklings- og forskningsmidler (fx TrygFonden 2018; Egmont Fonden 2018), og i meget af det vidensarbejde, som offentlige institutioner publicerer (fx Socialstyrelsen 2018; VIVE 2018; EVA 2017). Også internationalt står evidensidealet stærkt, blandt andet i uddannelsespolitikker formuleret af OECD, UNESCO og EU (se Christensen & Krejsler 2015).

Evidens fortolkes forskelligt afhængigt af konteksten: I nogle sammenhænge bruges evidensbegrebet meget bredt, nærmest som synonymt med viden, andre gange bruges begrebet meget snævert, nærmest synonymt med kvantitativ, randomiseret forskning (se fx Andersen 2011, s. 152); nogle gange som sikker viden, andre gange som den

aktuelt bedste viden (DCU 2013, s. 5), men med en ambition om at komme så tæt på sikkerhed som muligt (se fx EVA 2017, s. 6). Der er dog en række fællestrek, blandt andet i forståelsen af, hvad viden er.

I det følgende afsnit vil jeg diskutere evidensidealet og de forståelser af viden, som det trækker på, og de forståelser af pædagogisk viden, som det bidrager til. Jeg tegner nogle tendenser i forståelsen af evidensidealet, som de viser sig i populære og politiske diskurser om, hvad vidensbasering af praksis kan være.

Idealet om sikker viden

Evidens betyder bevis, og evidensidealet bygger på en ambition om at nå så tæt på vished som muligt (Andersen 2007, s. 95; Buus et al. 2012). Den trækker på en forståelse af videnskab som noget, der skal *anvendes* i praksis. Evidensidealet betegnes nogle gange som positivistisk inspireret (Krejsler 2013, s. 19), og den populære forståelse af evidens kan beskrives som en slags commonsense positivism. Det bygger på en instrumentel rationalitet, dvs. på ambitionen om at skabe viden om årsagssammenhænge. Målet er at undersøge effekterne af en given pædagogisk metode eller politisk indsats eller at anbefale en given metode frem for en anden (EVA 2017; Vandebroeck et al. 2012; Socialstyrelsen 2015). Det bygger på et nogle gange implicit ideal om viden som universel og entydig, dvs. at viden kan give svar på, hvordan vi bør handle, og at vi bør handle på samme måde på tværs af kontekster.

Evidensidealet bygger på videnskabsdealer og -forståelser, der er modelleret over sundhedsvidenskabelige idealer, inspireret af en positivistisk og natur-

videnskabelig tænkning. Lægen Archie Cochrane (1999/1972) argumenterede i 1972 for, at lægevidenskabelig praksis var præget af for stor tilfældighed og manglende sikkerhed, og at læger i højere grad skulle evidensbasere deres praksis, dels ved at anvende viden, der var produceret gennem randomiserede, kontrollerede forsøg (RCT), og dels ved systematisk at samle viden om studier af effekter af medicin og behandling. En af hans pointer var, at det ville skabe en større effektivitet og lighed i behandlingen af patienterne (Christensen & Krejsler 2015). Med denne inspiration blev The Cochrane Collaboration, en international bevægelse, som arbejder med systematiske forskningsoversigter inden for det medicinske område, stiftet i 1990, og allerede i 1993 blev en nordisk pendant, Det Nordiske Cochrane Center, etableret med base ved Rigshospitalet. Ambitionen var at samle systematisk viden om forskning om, hvad der virker, ved at lave særlige former for forskningsreviews, som vurderer og rangordner forskning. Denne viden skulle kvalificere såvel medicinske praktikere som beslutningstagere.

Denne forståelse af og tilgang til viden dannede inspiration til dannelse af den internationale Campbell-bevægelse i 2000, som arbejdede med at skabe evidens og sikkerhed inden for især det sociale, men også det uddannelsesmæssige og pædagogiske område, og i 2002 blev der oprettet et Nordisk Campbell Center, som havde base ved SFI, nu VIVE (SFI 2002). Formålet med centret var at skabe et vidensgrundlag for praksis og beslutningstagere, så offentlige midler blev brugt bedst muligt.

På det pædagogiske område blev denne måde at forstå viden på aktuel i Danmark i 80'erne og 90'erne dels båret af begyndende politiske diskussioner inden for skoleområdet om kvalitet og dels af et ønske om styrket viden inden for det pædagogiske område. Det var OECD's uddannelsesfokus samt amerikanske og britiske bevægelser inden for "School Effectiveness", som blev en konkret inspiration for arbejdet i Danmark. Folkeskolen blev kritiseret af blandt andet OECD for ikke at lægge vægt på det faglige (OECD 2004), og for at lærerne i al for høj grad trak på egne erfaringer. På baggrund af denne kritik og på opfordring af OECD (Krejsler 2013) oprettede man i Danmark i 2006 Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), som skulle bidrage til sikker og kvalificeret viden til de pædagogiske institutioner og professionelle. Det skulle ske gennem systematiske review, som kunne pege på effekter inden for skole- og daginstitutionsoverområdet og på den måde udgøre et vidensgrundlag, som politiske og pædagogiske beslutninger kunne træffes på baggrund af. Således er evidensbegrebet vandret fra det medicinske felt til det sociale og det pædagogiske felt, så det i dag udgør et fremtrædende bud på vidensbasering inden for det pædagogiske område, og evidensidealet er i stigende grad institutionaliseret (se fx Hansen & Rieper 2010) og forankret i indflydelsesrige offentlige, halvoffentlige og private institutioner.

Mens evidensidealet på det pædagogiske og sociale område er kommet udefra, dvs. fra beslutningstagere og forvaltere, er det på det medicinske område i høj grad kommet inde fra det faglige miljø selv. Således er den vidensform, som evidensidealet repræsenterer, i høj grad

Gennem de pædagogiske indsatser opstilles der nogle implicitte normer ikke bare for, hvad pædagogikken bør opnå, men også for hvad der er **god adfærd blandt børn.**



anderledes end den, der er repræsenteret blandt fagfolk inden for det pædagogiske og sociale felt (Krejsler 2013).

Samtidig ser det ud til, at der sker nogle andre ting med evidensidealet, når det oversættes til et socialt kompleks felt som det pædagogiske. Det problematiseres i en lang række kritiske analyser, der blandt andet viser, at evidensidealet bidrager til problematiske praksisser i institutioner (Togsverd 2015), opererer med et reduktionistisk perspektiv på sociale praksisser (Holm & Ahrenkiel 2018), opererer med et snævert (etnocentrisk) normalitetsbegreb (Smith & Reid 2017) og udgrænser diskussioner om pædagogikkens normativitet (Biesta 2011). Denne artikel lægger sig i forlængelse af disse analyser med et særligt fokus på synet på børn, pædagogik og pædagogisk viden. I det følgende vil jeg uddybe, hvordan jeg forstår den pædagogiske praksis' sociale kompleksitet og de implikationer, den har, for hvilken viden der er produktiv for pædagogisk praksis.

Daginstitutionen som samfundsinstitution

Pædagogiske institutioner som fx daginstitutioner udgør ikke neutrale rum for børns leg, læring, trivsel og udvikling. Derimod er daginstitutioner samfundsinstitutioner, hvor samfundsmæssige kampe om hierarkier og værdier udfolder sig. Daginstitutionsarbejde – og forestillinger om, hvad målet med daginstitutionsarbejde er – er uadskilleligt forbundet til disse kampe. Det er altså ikke givent eller entydigt, hvad målet med daginstitutionsarbejde er, fx hvad børn bør lære, eller hvordan de bør udvikle sig, men derimod normativt og politisk. Pædagogiske praksisser og målsætninger er altså udtryk for politiske positioner og er præget af intersemotivitet, der afspejler kampe om eksempelvis forståelsen af nation, normalitet eller den gode barndom, som igen afspejler kampe om magt og privilegier. Det betyder, at diskussionen om effekter, dvs. om hvad der virker, ikke kan adskilles fra den normative diskussion om, hvad formålet med pædagogikken bør være (Biesta 2011).

Desuden betyder det, at pædagogisk praksis' virkninger er komplekse og mangetydige, og at de både har betydning på et individuelt, et kollektivt og et statsligt niveau (Larsen 2011): Effekter ligger i lag, og praksis tager sig forskelligt ud afhængigt af, hvorfra den betragtes. En indsats, som har som mål at producere en særlig effekt, fx styrkede hjemmelæringsmiljøer gennem øget forældresamarbejde, producerer samtidig en lang række øvrige effekter, fx nye roller for pædagoger og forældre (DPT 2015; Schmidt 2017), og de kan anskues som særlige civiliserende indsatser, der er rettet mod ikke blot at skabe hjemmelæringsmiljøer, men i bredere forstand om at opdrage forældre (Gulløv 2018). Det får samtidig betydning for, hvilke forældre der fremstår som 'gode forældre', og hvilke der omvendt får svært ved at leve op til daginstitutionernes forventninger. Det bidrager med andre ord til skabelsen af hierarkier mellem forskellige forældre.

Vidensbaseringen af velfærdsprofessionelles arbejde bør medreflektere

disse kompleksiteter, og derfor er det en nødvendig del også af vidensbaseringen af de pædagogiske professioner at reflektere over de normative antagelser, som enhver praksis baserer sig på, og at tage stilling til de forståelser (fx af den gode barndom og den gode forælder), som de baserer sig på, og hvordan dette bidrager til produktionen af hierarkier og privilegier.

Det pædagogiske hverdagsliv

Som nævnt bygger evidensidealet på en beskrivende ambition med fokus på kausaliteter. Når denne forståelse kommer i spil i pædagogisk praksis, betyder det ofte, at pædagogik italesættes som afgrænsede indsatser eller metoder, der fører til specifikke, afgrænsede effekter. Det betyder, at børn og forældre implicit anskues som objekter for og effekter af de pædagogiske indsatser, dvs. som nogle hvis handlinger eller udvikling (fx læring eller trivsel) er en direkte effekt af den pædagogiske metode eller indsats. Desuden betyder denne forståelse, at der implicit bygges på et begreb om standardbarnet, dvs. en forestilling om hvordan 'gennemsnitlige børn' vil reagere, når de møder en given indsats. I det forrige afsnit har jeg argumenteret for, at pædagogiske indsatser og institutioner altid må forstås i lyset af de kontekster, de udfolder sig inden for, fordi de afspejler samfundsmæssige forestillinger og kampe om fx den gode barndom, det gode barn og relevant viden. En anden grund til, at pædagogiske indsatser altid må forstås kontekstuel, er, at pædagogisk arbejde altid udfolder sig inden for et hverdagsliv, hvoraf de ekspliciterede pædagogiske indsatser (fx sprogstimulering eller motorik) kun udgør en lille del. Pædagogik består altså ikke kun af ekspliciterede pædagogiske indsatser,

men af et pædagogisk hverdagsliv i bredere forstand (Ahrenkiel et al. 2012), som formes af såvel rutiner som af materielle (Gulløv & Højlund 2006) dimensioner.

Derfor kan pædagogiske indsatser betydning ikke forstås isoleret, sådan som det ofte implicit antages i evidensidealet. Flere studier (fx Togsverd 2015; Plum 2016) beskæftiger sig med den sociale betydning, pædagogiske indsatser får i daginstitutioner. Studierne viser, at pædagogiske indsatser betydning ofte bliver en anden end den intenderede, ikke nødvendigvis fordi indsatserne har været utilstrækkelige (sådan som det nogle gange hævdes, når de lovede resultater udebliver (fx Nielsen et al. 2017)), men fordi indsatserne indgår i sociale og institutionelle sammenhænge, som får betydning for, hvordan indsatserne virker, samtidig med at indsatserne griber ind i og får betydning for de sociale og institutionelle sammenhænge på komplekse (og nogle gange uhensigtsmæssige) måder (se fx Marschall & Thingstrup 2019).

Det betyder, at pædagogiske indsatser og organiseringer ikke kan forstås i egen ret, men altid også må forstås som bærere (og medproducerende) af forestillinger om det gode menneske og ønskværdig adfærd. Pædagogiske indsatser bidrager altså til at forme blikket på børn ved at skabe normalitetsforståelser og kategorier som børn (og forældre og pædagoger) tænkes, vurderes og håndteres med. Gennem de pædagogiske indsatser opstilles der nogle implicitte normer ikke bare for, hvad pædagogikken bør opnå, men også for hvad der er god adfærd blandt børn (fx sidde stille, række hånden op, være social på særlige måder el.lign.). Disse normer

bidrager til at skabe hierarkier, hvor nogle børn og nogle former for adfærd ses som mere værdifulde end andre. Eksempelvis påvirker en pædagogisk indsats, som har fokus på at styrke børns sproglige udvikling, således aldrig alene (arbejdet med) børns sproglige udvikling. Derimod påvirker den synet på sprog og på børn (og deres forældre), og den er med til at skabe særlige forståelser af, hvad der er vigtig viden om børn og om sproglig udvikling. Denne viden er med til at skabe nye eller styrkede bekymringer og hierarkier. Indsatserne får med andre ord betydning for de normalitetsbegreber, der er i spil i den pædagogiske praksis, dvs. for forståelser af, hvad det gode eller ønskværdige barn er, og for de kategorier, som pædagoger (og forvaltere) anvender, når de skal vurdere, om børn har det godt og er i positiv udvikling, eller om der er grund til bekymring. På den måde er en given pædagogisk indsats aldrig alene styrkende og inkluderende, men også problematiserende og ekskluderende.

Normalitetsbegreber og kategorier har altså betydning for de muligheder, børn (og forældre) har for at opleve daginstitutionen som relevant og for at føle sig genkendt og anerkendt i daginstitutionen. I den forstand kan pædagogik og daginstitutioner anskues som noget, der ikke blot understøtter læring, trivsel og udvikling, men som også præger (styrker eller udfordrer) social marginalisering og forskellsskabelse gennem de kategorier og vidensformer, som pædagogiske indsatser trækker på og bidrager til produktionen af. Det betyder, at pædagogisk arbejde ikke kan betragtes som implementering af afgrænsede pædagogiske indsatser, men som medproducerende af institutionelle og samfundsmæssige hierarkier, konkret blandt andet gennem

de identiteter og positioner, som de tilbyder børn og forældre. De kategorier, som pædagogiske indsatser bygger på, udgør således ikke blot og bart en *beskrivelse* af børnene (som kompetent, problematisk, social el.lign.), men er med til at *producere* de kategorier, som er tilgængelige for børn, og som har betydning for deres deltagelsesmuligheder.

Børn (og forældre) er dog ikke passive i disse processer. Mange studier viser, at børn selv er med til at fortolke disse kategorier og forhandle deres betydning (Rasmussen 2006; Warming 2012), eller at de fx udvikler problemidentiteter og modstand (Gulløv 2004) som reaktion på, at de ikke kan genkende sig selv i institutionerne. Disse indsigter peger for det første på, at det ikke på nogen simpel måde kan forudsiges, hvilken betydning pædagogiske indsatser får for børnene: Om eller hvordan indsatserne virker, afhænger nemlig blandt andet af, hvordan de involverede børn og voksne fortolker indsatsen, dens kontekst og deres egen identitet. Med andre ord overser evidensidealets implicite forståelse af børn som objekter for og effekter af pædagogik, at børn er aktive subjekter i det hverdagsliv, som de pædagogiske indsatser bidrager til. Det betyder ikke, at det er helt tilfældigt, hvordan børn reagerer på pædagogiske indsatser, men det betyder, at børns reaktioner kun kan forstås i lyset af deres kontekst, herunder som forhandlinger af identitetspositioner, kategorier og deltagelsesmuligheder. For det andet peger disse indsigter på, at børn aktivt forsøger at forhandle, hvad der skal foregå i praksis, og hvad der er værdifuldt og vigtigt, og at de dermed også er med til at præge, hvad der kan foregå i daginstitutionen. Det er tilfældet, både når de gør modstand, når

de forhandler institutionens kategorier og værdier, og når de (verbalt eller med deres kroppe) kommer med forslag til nye måder, hverdagen kan udfolde sig på. I den forstand er børn også pædagogiske aktører, som har vigtig viden om, hvordan pædagogikken virker – og hvordan den virker forskelligt for forskellige børn – og som har ønsker til og kritikker af den pædagogiske praksis.

Når pædagogik anskues som afgrænsede indsatser, bliver metoder ofte et bud på løsningen af pædagogers vidensbehov. Dermed underbetones den viden, som kan understøtte pædagoger i at forstå de bredere kontekster og processer, som indsatserne indgår i og formes af, lige som det ikke understøtter pædagogerne i at skabe viden om, hvordan man kan give plads til børnenes forskelligartede ønsker, kritikker, viden og forslag. Samtidig underbetones den viden, der kan hjælpe de pædagogiske professioner med at få blik for værdien af den situerede og kontekstuelle viden, de har om børnene og deres forskelligheder, og som de trækker på, når de handler i den pædagogiske hverdag; en viden, der derfor nogle gange reduceres til 'synsninger' (Pettersvold & Østrem 2013; Houmøller 2018).

Den forståelse af pædagogisk praksis som socialt kompleks, som jeg argumenterer for, lægger således op til en anden forståelse af vidensbasering end den, der findes i evidensidealet, nemlig en forståelse, hvor både pædagogers teoretiske viden om pædagogik, politik og hverdagsliv, deres situerede og kontekstuelle viden om børn (og forældre), samt børnenes forståelser, viden og forslag ses som væsentlig viden, som pædagogisk praksis må basere sig på, og

hvor pædagogiske indsatsers betydning for børn ses i lyset af det øvrige hverdagsliv. Dette hverdagsliv er foranderligt og komplekst, og det er ikke muligt at opnå sikker viden om pædagogikkens betydning. Samtidig er det en forståelse, som lægger op til, at vidensbasering tænkes deltagerinvolverende og dialogorienteret, dvs. at vidensbasering inddrager pædagoger, børn og forældres viden og perspektiver og giver børn, pædagoger og forældre mulighed for at præge udviklingen af den pædagogiske praksis på en måde, så den rummer de forskelligartede perspektiver og behov, som de har.

Konklusion: Viden som kontekstsensitiv og involverende

Pædagogisk praksis baserer sig altid på særlige normative forståelser af, hvad der er et godt børneliv, det gode barn og en ønskværdig udvikling. Den må forstås som en samfundsmæssig og politisk praksis, der skaber særlige hierarkier og forskellige deltagelsesbetingelser for forskellige grupper af børn. Det, at pædagogik er baseret på normative forståelser, betyder ikke, at diskussionen af, hvad der er god pædagogik, er irrelevant. Men det betyder, at spørgsmålet om, hvad der er god pædagogik, er præget ikke bare af usikkerheder, men af kompleksiteter, uenigheder og dilemmaer, og at enhver diskussion af, hvad der er god pædagogik, må forholde sig til dette. Pædagogiske målsætninger og praksisser er dynamiske størrelser, som kan og bør gøres til genstand for stadig diskussion, blandt andet fordi de har betydning for den værdi, pædagogikken tilskriver børns viden og kultur og i videre forstand for børns og forældres muligheder for at blive anerkendt.

Når pædagogik anskues som afgrænsede indsatser, bliver metoder ofte et bud på løsningen af pædagogers vidensbehov.



Det positivistisk inspirerede evidensideal bygger på et ideal om at overskride det normative for at opnå sikker viden. Ambitionen er viden om, om en given indsats (metode, policy osv.) virker efter hensigten, hvilket fører til en forståelse af børn (og forældre) som effekter og objekter. Når denne forståelse af viden bringes i spil i det pædagogiske felt, usynliggøres en lang række af de kendetegn og processer, som kendetegner pædagogik. Ved at fokusere på vished nedtones både diskussionen af, om disse virkninger er hensigtsmæssige, og af, hvordan virkningerne er forskellige for forskellige grupper af børn.

Samtidig bygger evidenstænkningen på en implicit antagelse om pædagogik som afgrænsede indsatser, hvilket betyder, at betydningen af den pædagogiske praksis' hverdagslige kontekst overses; en kontekst, som betyder, at praksis' virkninger kan være svære at forudsige, og som betyder, at den samme praksis kan have betydning på andre områder end dem, der er det ekspliciterede mål

for pædagogikken. Det overses, at børn og forældre er vidende og handlende aktører i daginstitutionerne, aktører, som ikke reagerer mekanisk på pædagogisk praksis, men som deltager i forhandling om, hvad denne praksis skal være, og hvilke normer og kategorier der er relevante. På den måde overser evidensidealet væsentlig viden om den pædagogiske praksis og leverer et utilstrækkeligt bud på, hvad vidensbasering kan betyde i en pædagogisk kontekst.

Den viden, som pædagogisk praksis har brug for, er derimod kritisk, kompleksitetsorienteret viden, der forholder sig undersøgende og reflekteret til de kategorier, ideologier og normalitetsbegreber, som former og udfolder sig i den pædagogiske praksis, og som får betydning for forståelsen af børn. Med andre ord må vidensbaseringen af den pædagogiske praksis omfatte den kontinuerlige, faglige drøftelse af pædagogikkens retning og kritiske refleksioner over, hvilke komplekse roller pædagogisk praksis spiller i at reproducere eller omskabe

de problemstillinger, som den forsøger at løse, fx ulighed eller mistrivsel, eller hvilke utilsigtede processer der igangsættes af en given pædagogisk praksis. Vidensbasering i den betydning bygger på et ideal om kontekstsensitivitet og kompleksitet snarere end sikkerhed.

En væsentlig dimension af denne måde at tænke vidensbasering handler om at involvere børn og andre aktører i drøftelsen og udviklingen af den pædagogiske praksis, således at flere aktørers viden og perspektiver inddrages. Dette omfatter at arbejde systematisk med de uenigheder, interessemodsætninger og dilemmaer, der er knyttet til enhver praksis, såvel inden for det pædagogiske felt som inden for velfærdsinstitutionerne generelt.

Tak til Vibe Larsen for værdifuld sparring undervejs i artiklens tilblivelse ♦

REFERENCER

Ahrenkiel, A., B.S. Nielsen, C. Schmidt, F. Sommer, N. Warring (2012). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund, København.

Andersen, B.H. (2011). Evidens. I: S.N. Larsen & I.K. Pedersen (red.), *Sociologisk Leksikon*. Hans Reitzels Forlag, København.

Andersen, P.Ø. (2007). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I: Andersen, P.Ø.; Ellegaard, T. & Muschinsky, L.J. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag, København.

Bayer, M. (2007). Pædagoger, profession og identitet. *VERA*, 40.

Bayer, S., B. Hamre, A.E. Hansen, C.S. Hansen & J.E. Kristensen (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bind 2: Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. U-press, København.

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim, Århus.

Brodersen, M. (2010). *Statens venstre hånd. En historisk-sociologisk undersøgelse af feltet for velfærdsarbejde 1955-2005*. Kandidatspeciale. Københavns Universitet.

Buus, A.M., T.H. Grundahl, S.D.P. Hamilton, P. Rasmussen, U.N. Thomsen, M. Wiberg (2012). *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre kommuner. Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. Rapport 2, maj 2012. Institut for læring af filosofi, Aalborg Universitet.

Børn&Unge (2014). Tema: Evidens.

Christensen, S. & J.B. Krejsler (2015). *Evidens – kampen om viden der virker*. FOA.

Cochrane A.L. (1999/1972). *Effectiveness and Efficiency. Random Reflections on Health Services*. Royal Society of Medicine Press.

DCU (2013). *Konceptnotat*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

DPT (2015). Institution og familie. Intensiveret samarbejde og forskydning af ansvar. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 2015.

Egmont Fonden (2018). *For ansøgere*. <https://www.egmontfonden.dk/Ansogning/>.

EVA (2017). *Forskning og evidens i dagtilbud. En guide til at vurdere viden om dagtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut, København.

Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekter. I: U.A. Madsen (red.), *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. Hans Reitzels Forlag, København.

Gulløv, E. (2018). Diskussionen om opdragelse – om ansvar, autoritet og balancer. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 5-19.

Gulløv, E. & S. Højlund (2006). Materialitetens pædagogiske kraft. I: K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag, København.

Hansen, H.F. & O. Rieper (2010). Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 2010.

Holm, C. & H.B. Thingholm (red.) (2017). *Evidens og dømmekraft. Når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo, København.

Holm, L. & A. Ahrenkiel (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *BARN*, 36(2), 29-46.

Houmøller, K. (2018). Mavefornemmelser og dårlige lugte. Pædagogers sansninger af familien i et socialt udsat boligområde. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 48-62.

Krejsler, J.B. (2013). *What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 16-32.

Larsen, V. (2011) Småbørnspædagogik som nationalstatsfønomen. I: J. Westberg (red.), *Förskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historia*. Opuscula Historica Uppsaliensia 44.

Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens production af viden. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Marschall, A. & S.H. Thingstrup (red.) (2019). *Trivsel i daginstitutionen – mellem politik, pædagogik og praksis*. Akademisk Forlag, København.

Nielsen, H., P. Jensen, D. Bleses, J. Ostensen, L. Dybdal & S. Breining (2017). *Forskningsbaseret evalueringsrapport om fremtidens dagtilbud. Undersøgelse af indsatsens implementering og effekter*. Børne- og Socialministeriet.

Nielsen, K.Aa. & T. Svensson (red.). *Action and Interactive Research – a Nordic Approach. A textbook*. Shaker Publishing, Maastricht.

Næsby, T. (red.) (2015). *Evidens i pædagogens praksis*. Dafolo.

OECD (2004). *National Review on Educational R&D. Examiners' Report on Denmark*. <http://www.oecd.org/denmark/33888206.pdf>.

Pettersvold, M. & S. Østrem (2013). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica, Oslo.

Plum, M. (2016). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. I: *Pedagogy, Culture and Society*.

Rasmussen, K. (2006). Steder til børn – børns steder. I: K. Rasmussen (red.), *Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn*. Billesø & Baltzer, Værløse.

Rod, M.H. (2011). Evidenssproget: Om sprog, viden og virkning i forebyggelse. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 15, 31-54.

Schmidt, L.S.K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon.

SFI (2002). *Nyt center skal bygge bro mellem forskning og praktisk socialpolitik*. <https://www.sfi.dk/nyt/social-forskning/20023/>.

Smith, T.S.J. & Reid, L. (2017). Which being in wellbeing? Ontology, wellness and the geographies of happiness. *Progress in Human Geography*, 1-23.

Socialstyrelsen (2018). Om Socialstyrelsens viden. <https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/socialstyrelsens-viden>.

Socialstyrelsen (2015). *Evidens er mere for mindre – på en klog måde*. Socialstyrelsen.

Thingstrup, S.H. (2018). Vidensbasering af lærerprofessionen: Videnskab mellem sikkerhed og politik. I: H. Christensen, O. Eikeland, E.B. Hellne-Halvorsen & I.M. Lindboe (red.), *Vitenskapspelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene*. Universitetsforlaget, Oslo.

Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til daginstitutionerne. Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

TrygFonden (2018). Søger du støtte til et forskningsprojekt? <https://trygfonden.dk/soeg-stoette/det-stoetter-vi/forskning>.

Vandenbroeck, M., G. Roets & R. Rose (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. I: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.

VIVE (2018). *Sociale indsatser i dagtilbud. Kortlægning af litteratur og forskning samt kommunale erfaringer med praksis for samarbejde*. Socialstyrelsen.

Warming, H. (2012). Theorizing adult's facilitation of children's participation and citizenship. I: C. Baraldi & V. Iervese (red.), *Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts*. Routledge, New York/Oxon.

Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag, København.

SLUTNOTER

¹ Samtidig stilles der i stigende grad krav til forskningen om at være anvendelsesorienteret, praksisrettet (Laursen 2012), dvs. om at nyttiggøre sig i forhold til samfundsmæssige problemstillinger og behov (Nielsen & Svensson 2006). Også forskningsfeltet kan derfor betragtes som en aktør, der på forskellige måder indgår i og bidrager til forestillingen om, hvad vidensbasering kan være. I min egenskab som forsker på professionshøjskole er jeg således også selv en del af denne diskussion.