

Styrket kollektiv og analytisk praksis gennem brug af data og forskningsviden

Evaluering af Program for
Læringsledelse – dagtilbud

Bent B. Andresen



Institut for Kultur og Læring,
Aalborg Universitet

Bent B. Andresen

Dagtilbud

Styrket kollektiv og analytisk praksis gennem brug af data og forskningsviden

Evaluering af Program for
Læringsledelse - dagtilbud

Styrket kollektiv og analytisk praksis gennem brug af data og forskningsviden. Evaluering af Program for Læringsledelse – dagtilbud. Afsluttende rapport 2020.

B. B. Andresen.

Forfatteren:

• Lektor Bent B. Andresen, DPU,
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

© Institut for kultur og læring, Aalborg Universitet og forfatteren, 2020

Redigering: Line Skov Hansen, AAU

Korrektur og opsætning: Anne Waagepetersen, AAU og Annemette Helligsø, AAU

Illustrationer: Rina Dahlerup

Udgiver:

Læringsledelse.dk,
Institut for Kultur og Læring
Aalborg Universitet,
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Ø.

Grafisk produktion: Jypa, Frederikshavn



Svanemærket trykkeri 5041 0826

Kopiering fra denne bog kan kun finde sted på de institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Forlagsekspedition:

Dafolo A/S
Suderbovej 22-24
9900 Frederikshavn
Tlf.: 9620 6666
Fax: 9843 1388
E-mail: forlag@dafolo.dk
www.skoleportalen.dk - www.dafolo-online.dk - www.dafolo-tools.dk

Varenr. 8090

ISBN: 978-87-7234-031-9

Indhold

Forord	5
Sammenfatning og konklusion	6
Styrket datainformeret praksis i dagtilbud	6
Styrket forskningsinformeret praksis	9
Styrket kollektiv praksis	9
Indledning	12
Læsevejledning	14
Del 1: Datainformeret praksis i dagtilbud	17
Kapitel 1: Brug af data for kortlægninger	18
Erfaringer med kortlægninger	18
Dialogbaseret læringssamtaler	20
Kapitel 2: Identifikation af forbedringsbehov	24
Fokus på børnebesvarelser	24
Fokus på kontaktpædagogernes besvarelser	27
Fokus på forældrebesvarelser	29
Kapitel 3: Fortsat brug af data fra kortlægninger	32
Løsning af kerneopgaven	32
Forventninger til fremtidige kortlægninger	35
Kvalitativ, pædagogisk dokumentation	37
Del 2: Analytisk praksis i dagtilbud	41
Kapitel 4: Pædagogisk analyse	42
Datainformeret praksis	42
Selvkritisk praksis	46
Professionel dømmekraft	50
Kapitel 5: Dokumentation og evaluering	53
Om at dokumentere og evaluere	53
Systematisk refleksion	57
Sammenligning af data fra flere kortlægninger	59
Evaluering af styrket læreplan	60

Del 3: Forskningsinformeret praksis i dagtilbud	65
Kapitel 6: Kompetenceforløb for pædagogisk personale	66
Arbejdet med kompetencepakker	66
Oplevet nytteværdi af kompetenceforløbene	67
Praksisnære temaer	70
Kapitel 7: Forskning som genstand for opmærksomhed	74
Om at sætte sig ind forskningsbaseret viden	74
Materialedifferentiering	77
Om at tage hensyn til personalets faglige forudsætninger	79
Lokal tilpasning	83
Del 4: Kollektiv praksis i dagtilbud	87
Kapitel 8: Fælles kompetenceudvikling	88
Kollektive og individuelle forløb	88
Styrket aktionslæring	92
Styrket videndeling	95
Kapitel : Professionelle læringsfællesskaber	97
Samarbejdsnormer	97
Teamkoordinatorernes rolle	100
Tid uden børn til kompetenceforløb	101
Kapitel 10: Referater og feedback	106
Oplevet nytteværdi af referatskrivning	106
Feedbackgivning	111
Litteratur	116
Appendiks 1: Interviewguide	118
Appendiks 2: Deltagere i tolv fokusgruppeinterviews	122

Forord

I denne rapport præsenteres resultater af en ekstern evaluering af et samarbejde mellem:

1. Dagtilbud/kommuner, som i alfabetisk orden er Billund, Fredericia, Hedensted, Kolind, Nordfyns og Svendborg Kommune
2. Program for Læringsledelse – dagtilbud på Aalborg Universitet, som dels har medvirket ved forskningsbaseret kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i dagtilbud, dels ved pædagogisk dokumentation gennem regelmæssige kortlægninger af løsningen af den centralt udmeldte kerneopgave om at fremme samtlige børns trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Det har været meget interessant og lærerigt for mig at få grundigt indblik i deltagerens sensemaking i forhold til at arbejde data- og forskningsinformeret i professionelle læringsfællesskaber.

En meget stor tak til alle medvirkende og programleder Ole Hansen.

Marts 2020

Bent B. Andresen

Sammenfatning og konklusion

Denne rapport indeholder resultaterne af en ekstern evaluering af Program for Læringsledelse – dagtilbud, som er ledet af Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet og gennemført i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommune i årene 2015-2019. Programmets overordnede mål er at styrke løsningen af kerneopgaven i de involverede dagtilbud med tilsammen mere end 30.000 børn.

Man kan sige, at dagtilbud kun er så gode som de ansatte, og programmet medvirker til at forbedre deres muligheder på en række områder for at løse kerneopgaven. Da programmet medvirker til at opbygge faglig kapacitet og udvikle det kollegiale samarbejde, er der fokus på værdien heraf for personalet i de involverede dagtilbud. I de seks kommuner omfatter det omkring 3.000 ansatte til pædagogiske opgaver, som er organiseret i professionelle læringsfællesskaber.

I fire år har programmet bidraget med en koordineret, systematisk og kollektiv opbygning af kapacitet i disse fællesskaber, hvor personalet mødes regelmæssigt for at blive informeret af forskningsbaseret viden og pædagogisk analyse af data om læringsmiljøets betydning for løsning af kerneopgaven samt i fællesskab at forbedre dette miljø på grundlag af resultaterne af deres analyser. Hensigten med evalueringen er at afdække værdien af programindsatsen i de seks kommuner. Et overordnet evalueringsspørgsmål angår værdien af at deltage i programmet for de implicerede medarbejderes kompetenceopbygning, pædagogiske praksis og kollegiale samarbejde.

Samlet set er programmet en succes, fordi der er en høj grad af målopfyldelse, og den oplevede nytteværdi for ledelsen og personalet i de involverede dagtilbud af at deltage i programmet er stor. Denne konklusion vil blive uddybet og begrundet i det følgende på fire hovedområder:

- styrket datainformeret praksis i dagtilbud
- styrket analytisk praksis i dagtilbud
- styrket forskningsinformeret praksis i dagtilbud
- styrket kollektiv praksis i dagtilbud.

Styrket datainformeret praksis i dagtilbud

Programsamarbejdet medvirker til, at ledelsen og det pædagogiske personale bliver datainformeret i langt højere grad end hidtil. Datagrundlaget tilvejebringes gennem tre kortlægninger, hvor ledere, pædagogisk personale, børn og deres forældre besvarer

spørgsmål i relation til de pædagogiske miljøer og aktiviteter, samt fra andre former for pædagogisk dokumentation.

Med hensyn til nytteværdien af datainformeret praksis er konklusionen begrundet i talrige beretninger om, at personalegrupper har stor nytte af at analysere data fra kortlægninger og andre former for pædagogisk dokumentation samt at følge op på disse analyser med henblik på at forbedre løsningen af kerneopgaven. Arbejdet med denne dokumentation medvirker bl.a. til at udvikle en kultur, hvor ledere, konsulenter og personale forholder sig undersøgende og evaluerende til de pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Generelt oplever programdeltagerne, at dialogen omkring og analysen af data fra de kortlægninger, programmet stiller til rådighed, er nyttig i forhold til arbejdet med at styrke de pædagogiske miljøer og aktiviteter. Den oplevede nytteværdi af den datainformerede praksis er stor for både ledere, konsulenter og pædagogisk personale.

I de enkelte dagtilbud fungerer analyser af data fra kortlægninger godt som afsæt for målrettede forbedringer af læringsmiljøer og børne- og vokseninitierede aktiviteter. Der er talrige vidnesbyrd om, at ledelsen og det pædagogiske personale har kunnet gennemføre forbedringsarbejder på et mere oplyst grundlag, end det ellers er tilfældet, fordi de har kunnet tage afsæt i kortlægningsdata fra enten børn, kontaktpædagoger eller forældre.

Desuden styrker deltagelsen i programmet ledelsens og det pædagogiske personales praksisviden og professionelle dømmekraft. Endvidere medvirker den til, at de handler helhedsorienteret og med fagligt overblik, hvor de lettere undgår 'blinde pletter' ved dokumentation og evaluering.

Ledelsesrepræsentanter i alle deltagende kommuner anbefaler at fortsætte med datainformeret praksis på dagtilbudsområdet gennem kortlægninger blandt ledelsen, personalet, børnene og deres forældre. Programmet medvirker bl.a. til at forberede både ledelsen og det pædagogiske personale til arbejdet med en styrket læreplan. Programindsatsen fremmer bl.a. etablering af en evalueringskultur og styrker personalets fælles refleksioner, indbyrdes dialog og forpligtende samskabelse af pædagogiske miljøer og aktiviteter. Særligt bliver dagtilbuddene rustet til at efterleve krav om offentligt tilgængelige evalueringer, som træder i kraft i juli 2020, og som ville indebære et relativt stort ekstraarbejde i dagtilbud, hvis lederen eller det pædagogiske personale helt selv skulle udvikle alle de anvendte redskaber. Styrket analytisk praksis

Deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud har gjort gode erfaringer med pædagogiske analyser af data fra kortlægninger. Den oplevede nytteværdi er høj af følgende grunde: For det første styrker det medarbejdernes fælles refleksioner i dagtilbud. For det andet styrker det som før omtalt ledelsens og det pædagogiske personales videngrundlag. For det tredje styrker det deres professionelle dømmekraft. For det fjerde styrker det indsatsen for løbende at forbedre pædagogiske miljøer og aktiviteter, fordi ledelsen og personalet bedre kan træffe kvalificerede valg med hensyn til, hvilke områder, der kræver tiltag/justering, og hvordan de vil følge op på analyseresultaterne.

På kommunalt plan omfatter den primære målgruppe for resultater af pædagogisk analyse hele spektret af aktører fra den øverste ledelse af dagtilbudsområdet i en kommune til det pædagogiske personale i hvert enkelt dagtilbud. Det har stor nytteværdi for alle disse grupper at anvende pædagogisk analyse, fordi det bidrager til at dokumentere, evaluere og forbedre de pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Alt andet lige medvirker det til at mindske ekstraarbejdet, at dagtilbud anvender eksisterende redskaber til systematisk at kortlægge og analysere indsatsen for at løse kerneopgaven. Derved bliver det lettere at leve op til tidens krav på dette område, idet analytisk praksis medvirker til at efterleve kravet om pædagogisk dokumentation i det enkelte dagtilbud. Desuden medvirker denne praksis til at efterleve kravet om, at den samlede dokumentation skal understøtte og kvalificere en efterfølgende systematisk refleksion, som ligger til grund for den løbende evaluering af indsatsen i dagtilbud. Fremover kan indsatsen for at kortlægge og analysere løsningen af kerneopgaven endvidere medvirke til at efterleve kravet om at dokumentere opfyldelsen af 12 mål for arbejdet med læreplanstemaer. Fremadrettet anbefales det derfor at fortsætte den hidtidige indsats for at styrke analytisk praksis som led i etableringen af en evalueringskultur i de enkelte dagtilbud.

Da der i dag foretages kortlægninger omkring sprog, motorik, dialog, læringsmiljø mv., kan det fremadrettet overvejes at koordinere denne indsats og herved gøre det lettere for lederen og det pædagogiske personale at analysere de mange data. Desuden peger nogle kontaktpædagoger på, at der er behov for at justere nogle dobbelte eller tvetydige spørgsmål i de hidtidige kortlægninger for at styrke kvaliteten af børnebesvarelsenerne blandt 4-5-årige og 6-årige børn. Endvidere anbefaler flere repræsentanter for forvaltningsledelsen i de seks kommuner fremover at udvide børnebesvarelsenerne, så de også omfatter 3-årige.

Data fra kortlægninger er ikke blot nyttige til pædagogisk dokumentation i de enkelte dagtilbud, men også brugbare til løsning af tilsynsopgaver i de enkelte kommuner. På dette område er den oplevede nytteværdi stor, fordi pædagogisk analyse af de omtalte

data medvirker til både at fastholde og justere praksis. Alt andet lige bliver det lettere for ledelsen på forskellige niveauer at træffe kvalificerede valg med hensyn til, hvilke områder, der kræver tiltag/justering, og hvordan de vil følge op. Endvidere medvirker den til, at de handler helhedsorienteret og undgår 'blinde pletter' ved dokumentation og evaluering af indsatsen på kommunalt plan.

Styrket forskningsinformeret praksis

Med hensyn til forskningsinformeret praksis tilbyder programmet kompetenceforløb for det involverede, pædagogiske personale i samtlige seks kommuner, så det pædagogiske personale uden forstyrrende mellemled får adgang til væsentlige fund i praksisnær forskning.

Generelt værdsætter deltagerne i programmet at få adgang til praksisnær forskningsviden på denne måde. Den oplevede nytteværdi af kompetenceforløbene er stor af en række grunde: For det første omfatter indholdet praksisrelevante temaer. For det andet er det muligt at vælge temaer under hensyntagen til det enkelte dagtilbuds eller distrikts aktuelle behov og prioriteringer. For det tredje kan deltagerne vælge temaer under hensyntagen til kommunale behov, idet nogle temaer er fælles for alle dagtilbud i en kommune, og andre er selvvalgte og tilpasset behovene i henholdsvis dagpleje, vuggestue og børnehave. Som følge af deltagernes forskellige forudsætninger og behov er der i nogle tilfælde også gjort gode erfaringer med at lave pixiudgaver af kompetencepakkerne.

For det fjerde er materialerne multimodale, så der til en vis grad er mulighed for at kompensere for forskelle med hensyn til læselyst og -færdigheder. For det femte er kompetenceforløbene tilrettelagt som teamlæring, således at de pædagogiske medarbejdere kan støtte hinanden i at afkode og forstå indholdet og omsætte det i praksis. Der er dog eksempler på, at det har været vanskeligt eller umuligt at løfte ikke-faglærte medhjælpere, fordi de har manglet grundlæggende forudsætninger for at sætte sig ind i og anvende det faglige indhold. Generelt er den oplevede nytteværdi af de kollektive kompetenceforløb som før omtalt stor, og der er et udbredt ønske om fortsat at kunne anvende kompetencepakkerne efter behov i de enkelte dagtilbud.

Styrket kollektiv praksis

Det er karakteristisk, at hele personalegrupper deltager i arbejdet med de kompetencepakker, som programmet stiller til rådighed. Det generelle indtryk er, at de kollektive forløb fremmer etablering og styrker personalets fælles refleksioner, indbyrdes dialog og forskningsinformeret samskabelse af pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Den oplevede nytteværdi er stor af en række grunde: For det første medvirker den fælles pædagogiske analyse og de kollektive kompetenceforløb til at forbedre vilkårene for kollegial videndeling og indbyrdes dialog. For det andet medvirker de som før omtalt til at udvikle fælles fagsprog og forståelse af faglige termer. For det tredje medvirker de kollektive forløb til at koordinere indsatsen for at omsætte det lærte i praksis med henblik på at styrke løsningen af kerneopgaven i det enkelte dagtilbud. For det fjerde medvirker programmet gennem bl.a. dialogsamtaler for dagtilbudsledere, netværksmøder for teamkoordinatorer og årlige konferencer til at styrke videndelig på tværs af dagtilbud og kommuner.

Fælles for de bedste pædagogiske systemer i verden er, at de alle udvikler sig ved at skabe en kultur præget af tillidsfuldt samarbejde og samskabelse samt systematisk deling af viden om god praksis. Generelt oplever det pædagogiske personale stor nytteværdi af at arbejde sammen i professionelle læringsfællesskaber. En udfordring i den forbindelse er imidlertid at finde tilstrækkelig tid hertil. I nogle tilfælde har det været vanskeligt for lederne i alle deltagende dagtilbud at finde tid uden børn til personalets kollektive kompetenceudvikling, når der også skal være tid til personalets individuelle efter- og videreuddannelse, planlægningsmøder, forældreinformation og ikke mindst samværet med børnene. I nogle dagtilbud har de kollektive kompetenceforløb derfor strakt sig over relativt lang tid, og det er svært at se, hvordan der fremover både skal blive tid til at implementere en evalueringskultur og en styrket pædagogisk læreplan samt sikre personalets fortsatte kompetenceudvikling. I andre dagtilbud har ledelsen og det pædagogiske personale derimod været gode til at finde løsninger, så der både gives tid til, at personalet forbereder sig til møder om kompetencemoduler og afholder dem med 4-6 ugers intervaller.

Det er et argument for fremover at styrke videndelingen mellem dagtilbudsledere om personalegrupper, der er organiseret som professionelle læringsfællesskaber. Da tid uden børn er en afgørende faktor, kan denne videndeling med fordel omfatte tiltag for at overvinde dilemmaet med at skaffe tilstrækkelig tid til personalet til både team-/aktionslæring og samvær med børnene.

Der er generelt gode erfaringer med at organisere det pædagogiske personales kompetenceløft som en kollektiv indsats i regi af professionelle læringsfællesskaber, men en anden udfordring vedrører organiseringen af feedback til disse fællesskaber. Mere konkret er der blandede erfaringer med at aflevere skriftlige referater som grundlag for vejledning og feedbackgivning. I nogle tilfælde er den oplevede nytteværdi af at skriftliggøre teamets refleksioner og drøftelser ret begrænsede. Nogle teams foretrækker at lave mundtlige referater af møderne om temaerne i kompetencepakkerne, og den oplevede nytteværdi af mundtlig feedback er generelt stor.

Omvendt har nogle teams gjort gode erfaringer med, at lederen giver feedback på grundlag af teamets skriftlige referater. Den oplevede nytteværdi er relativt stor, fordi lederen herved bliver mere synlig, kan coache teamet og undgår at blive hægtet af personalets kompetenceudvikling. Nyttteværdien er også relativt stor, hvis teamet oplever, at det medvirker til at øge dets bevidsthed om det faglige indhold i kompetencepakkerne. Desuden øges nytteværdien, når teamet oplever, at den gør det lettere at følge op på resultaterne af fælles refleksioner og drøftelser. Fremover kan den endvidere styrke arbejdet med pædagogisk dokumentation og systematisk evaluering.

Indledning

Begrebet *barndom* opstod i 1600-tallet. Indtil da blev børn opfattet som små voksne, der levede deres liv sammen med deres familier. I dag har familierne stadigvæk en central rolle, men dagtilbud er i bogstavelig forstand blevet et *tilbud* til børn. Da langt de fleste forældre til 0-6 årige børn i Danmark tager imod dette tilbud, er der omkring en kvart mio. børn i kommunale og selvejende dagtilbud. Der findes ikke så mange andre steder i verden, hvor børn går i dagtilbud i et tilsvarende omfang fra de er små, og til de starter i skolen. Set i det lys er vi nået langt herhjemme med en omdefinering af barndommens vilkår, hvilket forpligter.

FN har formuleret 17 verdensmål, som omfatter et mål om, at alle børn skal have adgang til tidlig udvikling, omsorg og læring af høj kvalitet. Herhjemme, hvor dagtilbud er en del af en politisk ledet sektor, er målet tilsvarende at skabe rammer for et godt børneliv gennem dagtilbud. Mere konkret er hensigten at give 0-6 årige børn adgang til omsorg, udvikling, læring og dannelse, som de kan nyde godt af resten af livet. Det stiller krav om, at ledelsen på forskellige niveauer i kommunerne og det pædagogiske personale i de enkelte dagtilbud løbende reflekterer over og dokumenterer konkrete tegn på, at disse mål bliver opfyldt.

I den situation er det nærliggende at samarbejde med et universitet, hvis medarbejdere bl.a. kan formidle resultater af praksisnær forskning og beskrivelser af relevante og gennemprøvede metoder til dokumentation af indsatsen i det enkelte dagtilbud. Hensigten med denne rapport er at præsentere resultaterne af en ekstern evaluering af et sådant samarbejde mellem dagtilbud/kommuner og Program for Læringsledelse – dagtilbud på Aalborg Universitet, som er gennemført i årene 2015-19. De involverede kommuner er henholdsvis Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommune.

Programmets overordnede mål er at styrke løsningen af kerneopgaven i de involverede dagtilbud og herved bidrage til at styrke 0-6 åriges udvikling, læring og trivsel. Selv om det generelt går godt på dagtilbudsområdet, er der altid noget, som kan trænge til at blive forbedret, og styrken ligger i, at man ikke blot handler på grundlag af, hvad man synes, at det vil være godt at ændre. Forbedringsarbejdet er derimod kendetegnet ved, at ledelsen og det pædagogiske personale har vished for, at der er noget, som er væsentligere at ændre end noget andet.

En stor del af programindsatsen, som vil blive grundigt analyseret i de følgende kapitler, omfatter udvikling af professionelle læringsfællesskaber blandt personalet i

dagtilbud samt styrket datainformeret praksis og forskningsinformeret kompetenceudvikling i disse fora.

Rapportens målgruppe omfatter deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud og programmedarbejderne på AAU. Desuden omfatter målgruppen forvaltnings- og dagtilbudsledere, pædagogiske konsulenter og teamkonsulenter samt det pædagogiske personale i dagtilbud i de seks kommuner.

Endvidere omfatter målgruppen andre med interesse for systematisk, data- og forskningsoplyst forbedringsarbejde i pædagogiske dagtilbud. Forinden læsning af denne rapport anbefales de at orienteres sig om programindsatsen¹.

Med henblik på at gennemføre en ekstern evaluering af programindsatsen har jeg først gennemført en dokumentanalyse af disse materialer:

1. skriftlige oplæg fra de deltagende dagtilbud vedrørende opfølgning på resultaterne af de før omtalte kortlægninger
2. referater fra møder med forvaltningsledelsen og programledelsen
3. resultater af en mindre spørgeskemaundersøgelse, som programledelsen har gennemført blandt disse ledere samt ledere og pædagogisk personale i nogle dagtilbud
4. rapport om programmets afdækning af relevansen og udbyttet af den før omtalte kapacitetsopbygning blandt det pædagogiske personale.

Derefter har jeg analyseret 12 fokuserede gruppeinterview med repræsentanter for ledelsen og det pædagogiske personale i dagtilbud, som jeg har gennemført i maj og juni 2019. Der er gennemført to gruppeinterviews i hver kommune. Interviewene var semistrukturerede, og der blev der anvendt to interviewguides, som er gengivet i Appendix 1. I det ene deltog repræsentanter for ledelsen i dagtilbud og ledere og konsulenter i forvaltningen. I det andet deltog repræsentanter for det pædagogisk personale i de involverede dagtilbud i kommunen. En oversigt over deltagerne er gengivet i Appendix 2.

Selvskrevne interviewdeltagere var dagtilbudsledere og pædagogiske konsultere i de seks kommuner. De øvrige deltagere var repræsentanter for ledelsen og det pædagogiske personale i dagtilbud, som blev udvalgt af forvaltningen. På den baggrund kan jeg ikke udelukke bias. Programindsatsen er – i lighed med de fleste udviklings- og aktionsforskningsprojekter – særdels vellykket, og det kan ikke udelukkes, at det har noget at gøre med, at udvælgelsen af informanter til de omtalte 12 gruppeinterviews. Med det forbehold er det dog mit indtryk, at informanterne allesammen bestræbte sig på at være nøgterne og nuancerede i deres beretninger om centrale aktiviteter i

¹ http://laeringsledelse.dk/?page_id=999

programindsatsen og betydningen af disse aktiviteter for udvikling af kollegialitet og kompetencer, fælles fodslag og fagsprog samt pædagogiske miljøer og aktiviteter.

I alle interviews var der fokus især på informanternes begrundelser for, at programindsatsen var mere eller mindre nyttig set i forhold til at styrke data- og forskningsinformeret praksis og kapacitetsopbygning og samskabelse i professionelle læringsfællesskaber. I rapporten har jeg valgt at præsentere relativt mange interviewudsagn om disse temaer. For at adskille dem fra mine udsagn, er de placeret i separate tekstbokse. Hensigten med at præsentere relativt mange autentiske udsagn er at fungere som talerør for deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud. For det andet er hensigten at dokumentere rapportens resultater og styrke troværdigheden ved at formidle udførlige begrundelser for den oplevede nytteværdi af programindsatsen.

Læsevejledning

Del 1 af rapporten vedrører styrkelse af datainformeret praksis i dagtilbud:

- kapitel 1 vedrører brug af data fra programmets kortlægninger, som er foretaget blandt ledelsen, det pædagogiske personale og forældre samt – i børnehaver – kontaktpædagoger og 4-6-årige børn
- kapitel 2 vedrører omstændigheder omkring brug af data fra disse kortlægninger
- kapitel 3 vedrører ledelseslagets og det pædagogiske personalets forventninger til udvikling af datainformeret praksis fremover.

Del 2 vedrører styrkelse af analytisk praksis i dagtilbud:

- kapitel 4 omhandler nytteværdien af at følge op på analyser af data fra kortlægninger med henblik på at forbedre pædagogiske miljøer og aktiviteter på de områder, hvor dagtilbuddets ledelse og pædagogiske personale vurderer, at der behov for det
- kapitel 5 omhandler nytteværdien af et etablere en evaluerings- og refleksionskultur i dagtilbud, og nogle forventninger på dette område i tilknytning til en styrket læreplan.

Del 3 af rapporten vedrører styrkelse af forskningsinformeret praksis i dagtilbud:

- kapitel 6 vedrører nytteværdien af personalets kompetenceudvikling gennem fælles deltagelse i modulopbyggede e-læringsforløb, som hver omfatter fire moduler omhandlende praksisrelaterede temaer
- kapitel 7 omhandler forskning som genstand for opmærksomhed i dagtilbud, herunder nytteværdien af at supplere fælles refleksioner og erfaringer med praksisnær, forskningsbaseret viden.

Del 4 af rapporten vedrører styrkelse af kollektiv praksis i dagtilbud:

- kapitel 8 omhandler organiseringen af personalets kapacitetsopbygning, herunder dets team- og aktionslæring og indbyrdes videndeling
- kapitel 9 omhandler organisering og koordinering af personalets samarbejde i professionelle læringsfællesskaber samt behovet for tid uden børn til dette
- kapitel 10 omhandler nytteværdien for det pædagogiske personale af at referere resultater af dets team- og aktionslæring og modtage feedback på grundlag heraf.

Del 1:

Datainformeret praksis i dagtilbud

Kapitel 1:

Brug af data for kortlægninger

Del 1 af rapporten vedrører *datainformeret praksis*, hvor aktørerne på dagtilbudsområdet bruger data, når de forbedrer de pædagogiske miljøer og aktiviteter. Resultater af analyser af data om de enkelte dagtilbud kan både bruges til at identificere områder, hvor det går rigtig godt, og områder, hvor der er behov for forbedringer. Hensigten med Program for Læringsledelse – dagtilbud er at fremme udviklingen af en sådan datainformeret praksis, hvilket er temaet i det følgende.

Erfaringer med kortlægninger

At handle på et datainformeret grundlag er ikke nyt. Igennem mange år har forvaltningsledelserne taget initiativer på dette område, men deltagelsen i Program for Læringsledelse – dagtilbud har styrket det hidtidige datagrundlag om pædagogiske miljøer og aktiviteter. Det er først og fremmest opnået gennem jævnlige kortlægninger i dagtilbud i de seks deltagende kommuner, hvor den første blev gennemført i 2015/16². Kortlægning nr. 2 er gennemført i efteråret 2017, og den tredje er gennemført i 2019 (ved afslutningen af den fireårige programperiode).

Programdeltagerne har generelt gode erfaringer med disse kortlægninger. Indtil videre har de to første givet anledning til fælles erfaringer med datainformeret forbedringsarbejde hos både forvaltnings- og dagtilbudsledelsen, kommunale konsulenter og det pædagogiske personale. I mange tilfælde har de medvirket til at rette søgelyset mod de aspekter af pædagogiske læringsmiljøer og børne- og vokseninitierede aktiviteter, hvor der er behov for at igangsætte forbedringsarbejder.

For eksempel kan analysen af data fra en kortlægning pege på et udækket behov hos forældrene for information og dialog om, hvordan man i fællesskab kan styrke deres børns læring, udvikling og trivsel. Det kan medvirke til at sætte fokus på begrænsninger ved den hidtidige indsats i et børnehus for at informere forældrene (boks 1).

2 I Kolding Kommune blev den første kortlægning gennemført i 2016. I de fem andre kommuner blev den gennemført i 2015.

Når vi skal dykke ned i taldataene, kan vi se, at informationsniveauet omkring barnets udvikling og placering i forhold til læreplansarbejdet – at her kommer vi ikke så godt i mål. Vi får ikke formidlet og tydeliggjort det pædagogiske arbejde, der sættes i værk for at fremme børns udvikling og trivsel. Opretholdende faktorer:

- forventning og afstemning institutionen og forældre imellem i forhold til formidling
- kun forældresamtaler ved start og slutning af dagtilbudstiden
- manglende brug af styringsredskab/værktøj til samtalerne
- manglende skriftlig dokumentation på indsatserne både på det enkelte barn og på aktiviteterne
- manglende ledelsesmæssigt krav og fokus.

Boks 1

Det fremgår af skriftlige referater af møder i 2019 med programleder Ole Hansen og repræsentanter for forvaltningsledelsen i de deltagende kommuner, at der er udbredt enighed om, at datainformeret praksis er nyttig i dagtilbud. På spørgsmålet om, hvilke dele af programindsatsen, kommunen har haft størst succes med, svarer nogle repræsentanter: "Alle elementerne har været gode" og "gavnlig for de enkelte steder og forvaltningen", og repræsentanter for forvaltningsledelsen i alle seks kommuner anbefaler, at kortlægninger bør fortsætte under en eller anden form, som ikke adskiller sig særligt meget fra den hidtidige. Den anbefaling er i øvrigt i overensstemmelse med tidligere anbefalinger om kontinuerligt, datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud (Andresen, 2018).

Anbefalingen om fortsat kortlægning kan ligeledes dokumenteres med resultater af en miniundersøgelse blandt deltagerne i programmet³. Resultaterne heraf tyder på, at den oplevede nytteværdi af pædagogisk analyse er stor. Hovedparten af respondenterne giver udtryk for, at kortlægningerne bør fortsættes under en eller anden form. For eksempel ønsker nitten ud af tyve at forstærke med 'pædagogisk analyse af opretholdende faktorer' i dagtilbud og 'pædagogisk analyse med inddragelse af forskningsviden'. Desuden giver fire ud af fem deltagere udtryk for, at resultaterne bør præsente-

³ Miniundersøgelsen er gennemført i sidste del af 2018 på initiativ af projektleder Ole Hansen ved brug af et spørgeskema for at skabe viden om, hvilke programaktiviteter deltagerne "ser som støttende for arbejdet med at forbedre læringsmiljøerne, så børn får bedre muligheder for at lære, trives og udvikle sig" (Program for Læringsledelse – dagtilbud, 2019). Mange af respondenterne er ledere, og hovedparten er fra tre af seks kommuner (Kolding, Billund og Hedensted). Der er 648 respondenter, men da der er næsten 3.000 programdeltagere, er svarprocenten meget lille. Miniundersøgelsens resultater kan derfor kun opfattes som vejledende.

res på en digital portal⁴, og en endnu større andel giver udtryk for, at disse resultater bør rapporteres til kommunen.

Alt i alt tyder det på en utvetydig opbakning blandt programdeltagerne til at fortsætte kortlægninger i de enkelte læringsmiljøer. Det kommer også til udtryk i de begrundelser, som forvaltningsledelsen i de seks kommuner har om fortsat kortlægning på dagtilbudsområdet. For eksempel begrunder en repræsentant for forvaltningsledelsen ønsket om fortsat kortlægning på denne måde: "På dagtilbudsområdet er der enighed om, at data omkring læringsmiljøet giver en stor værdi, medvirker til at løfte fagligheden og de pædagogiske indsatser. Det vil således give værdi, hvis vi fortsætter med at generere data via kortlægninger på dagtilbudsområdet".

Repræsentanterne for forvaltningsledelsen i de seks kommuner giver også udtryk for, at programmet som minimum må fortsætte i fire år. I løbet af en fire år sker der en total udskiftning af børnene i vuggestuer og børnehaver, som kalder på kontinuerlig indhentning af data. Faktisk behøver der ikke at være en bagkant for programindsatsen. For eksempel giver en repræsentant for forvaltningsledelsen i en af de seks kommuner udtryk for, at den "skal gerne etableres og fortsætte, indtil andet måtte besluttes".

Dialogbaseret læringssamtaler

Resultater af analyser af resultaterne af kortlægninger, som foregår i de enkelte dagtilbud, fremlægges af lederen i forbindelse med dialogbaseret læringssamtaler, som bliver afholdt efter hver kortlægning i de involverede kommuner. Som udgangspunkt gennemføres de med forvaltningschefen for bordenden og med deltagelse af ledelsen fra de enkelte dagtilbud. Desuden deltager kommunens pædagogiske konsulent(er), programleder Ole Hansen og en forsker. I det følgende vil jeg gøre rede for den oplevede nytteværdi heraf.

Udgangspunktet for en dialogsamtale er analyser af kortlægningsdata og refleksioner over, på hvilke områder der er størst behov for at følge op. Institutionsledelsens opgave er først at lave en sammenfatning af analysen af kortlægningsdata og den planlagte opfølgning i de enkelte dagtilbud, som de runder til de øvrige deltagere i dialogsamtalen. I samtalen løb uddyber de deres sammenfatning og besvarer opklarende spørgsmål. Desuden får de feedback fra de øvrige deltagere på deres planer om opfølgning, hvilket opleves som givtigt (boks 2).

⁴ Alle dagtilbud i de seks kommuner har adgang til en digital portal med resultater af kortlægninger, og i 2019 lancerer programmet Den pædagogiske netressource, som er en digital version af en forskningsbaseret model for pædagogisk analyse (LP-modellen) suppleret med en database med relevant forskningslitteratur. Med henblik på at følge elevfremgang i skolen er der også lanceret en APP, EDIFY (<https://itunes.apple.com/no/app/edify-learning-effect-app/id1335959887?l=nb&mt=8>).

De dialogbaserede samtaler på ledelsesplan har været megameget givtige og medvirket til at kvalificere, hvad det er, de skal arbejde videre med.

Boks 2⁵

I forbindelse med dialogsamtalerne er det selvkært væsentligt, at hver enkelt dagtilbudsleder grundigt overvejer og begrundet prioriteringerne i forbindelse med det forestående forbedringsarbejde (boks 3).

Resultaterne af kortlægningerne bliver serveret for dem, så de i hvert fald kan se, hvor det halter henne. Det er nemt at gå til. Det har været en øjenåbner, når de har set tallene. De dykker ned i data, og de ser de forskellige data. De får en datainformeret viden, så de specifikt kan gå ind og arbejde mere med noget: 'Vi kan se, at det er der, vi skal sætte mere fokus'.

De har selv kunnet tage nogle ting ud og sige: 'Det er lige præcist her, at vores institutions data viser, at der er nogle vanskeligheder. Hvordan griber vi fat i det i forhold til den teori, vi har?' Det pædagogiske personale er selv med til at svare på disse spørgsmål.

Boks 3

Resultater af analyser af kortlægningsdata bidrager nærmere bestemt til at identificere konkrete indsatsområder i de enkelte dagtilbud (boks 4).

Kortlægningen fortæller, at det er børnenes indbyrdes sprog, der er udfordringen. Vi ser et mønster i kortlægningen, der viser en stor mangel på børnenes genkendelighed i forhold til tal, bogstaver og figurer.

I besvarelserne kan vi se af det, børnene har svaret på, at nogle føler, de bliver drillet, nogle at det ikke er sjovt at komme i børnehaven og nogle, at de ikke kan lide at være der.

I børnehaveafdelingen har vi valgt at have fokus på trivsel i kortlægningen, idet et mønster viser, at der er børn i vores institution som oplever sig drillet. For eksempel viste data, at gruppen af store drenge havde lav trivsel. Det var et af de punkter, de valgte at dykke ned i: 'Vi brugte det faktisk helt konkret til at sætte noget handling på'.

5 I denne og mange af de følgende tekstbokse præsenteres autentiske udsagn fra tolv fokuserede gruppeinterviews, som jeg har gennemført i maj-juni 2019 i henholdsvis Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommune.

Vi har valgt at lave nedslag på sociale færdigheder. Kortlægningen viste at kontaktpædagogerne i begge afdelinger vurderede børnene lavt på området sociale færdigheder (...).

Vi oplever, at der er fin sammenhæng i besvarelserne fra henholdsvis kontaktpædagogerne/børnene og forældrene/personalet. Det er meget tæt på hinanden, hvor der er lav contra høj score, så valget blev 'pædagogiske drøftelser med forældrene' og 'børnenes sociale færdigheder'.

I dataene kan vi se, at vi f.eks. skal arbejde med børnenes oplevelse af skæld ud. 6 børn ud af 30 sagde *lidt uenig/uenig* til udsagnet: 'De voksne i børnehaven skælder mig ikke ud'.

Børnenes sprog til hinanden har bestemt plads til forbedringer. For eksempel svarer 27 børn, at der siges grimme ting i børnehaven, og kun 29 svarer, at det er fint, som det er nu.

Vi har valgt at have fokus på sprog. Dette både begrundet i vores kortlægning, men også med udgangspunkt i vores børnesammensætning. (...) Alle fire børnehavegrupper scorer under 500 på kortlægningen⁶. Nogle stuer scorer endnu lavere. Især vores drenge scorer lavt.

Boks 4

Den oplevede nytteværdi af analyser af kortlægningsdata er ligeledes stor, fordi de medvirker til at kvalificere den pædagogiske praksis i institutionerne. Det omfatter også barn-voksenrelationer, som har meget stor betydning for løsning af kerneopgaven i dagtilbud (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2019). For eksempel kan brug af data medvirke til at rette søgelyset mod og forbedre disse relationer (boks 5).

Hun har indtryk af, at alle institutioner i hendes kommune boner ud på barn-voksenrelationer. Det skabte megen undren: Hvordan kan det være, at hele kommunen mere eller mindre boner ud på den? Det, der herefter blev væsentligt, var at kigge på deres egen praksis. Det skabte almindelig nysgerrighed: 'Hvad kan vi gøre bedre?'

I deres institution har de haft fokus på relationer. De troede, at de var rigtig gode til at arbejde relationelt, men den anden kortlægning viste faktisk, at de ikke så gode, som de troede, at de var. De har sat alt ind på at blive bedre til at arbejde relationelt. (...) De har sat alt ind på at bliver bedre til det, fordi de tror på, at alt starter med den gode relation. De er spændte på, om de kan se en forskel ved den tredje kortlægning. Det er fedt at bruge data på den måde, at man finder et sted at handle, og bare sætter alt ind på at komme efter det og blive gode til det.

Boks 5

⁶ Ved præsentation af data fra programmets kortlægninger bliver der anvendt en skala, så gennemsnittet for alle dagtilbud i en kommune er 500 point.

Desuden kan den pædagogiske analyse give lederne og det pædagogisk personale øget indblik i, hvordan børnene oplever rutinesituationer samt være afsæt for opfølgninger, når analyserne tyder på, at der er behov for det (boks 6).

De kunne se af resultaterne af den første kortlægning, at drengene ikke var så glade for at gå i børnehave. De satte fokus på det og lavede en masse for drengene. (...) De kunne se, at det blev sjovere for drengene i børnehaven. På den måde har de sat fokus på noget og forbedret det.

Boks 6

Den oplevede nytteværdi er som nævnt stor, fordi den datainformerende praksis medvirker til at skabe direkte sammenhæng mellem en pædagogisk udfordring og et forbedringsarbejde i et læringsmiljø (boks 7).

I deres første kortlægning scorede de rigtig lavt på deres forældretilfredshed, hvilket kom bag på mange. Det var ikke kommet frem, hvis de ikke var gået ind i det på den måde, at de aktivt har spurgt forældrene. Det slår selvfølgelig lidt hårdt, når forældretilfredsheden er lav i en institution. Det er jo næsten det, det er bygget på. Deres forældre skal være tilfredse med det, de laver. På personalemøder snakkede de om, hvad de kunne gøre ved det, idet de brugte de opretholdende faktorer.

De kunne se i kortlægningen, at der var plads til forbedringer, når forældrene kommer om morgenen og afleverer deres børn. Det gjorde, at de tog hul på det.

De har arbejdet med opretholdende faktorer i deres børnehave. De har diskuteret en faktor som forældretilfredshed. Børnene, som også har en stemme, var rigtig tilfredse. Det undrede dem, at børnene var tilfredse med og glade for at gå i børnehaven, mens forældrene ikke var tilfredse. Det var ret interessant at kigge på det.

Boks 7

Sammenfattende oplever deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud, at dialogen omkring og analysen af data fra de kortlægninger, programmet stiller til rådighed, er nyttig i forhold til arbejdet med at styrke de pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Den oplevede nytteværdi af den datainformerende praksis er stor for både ledere, konsulenter og pædagogisk personale.

Nytteværdien er bl.a. stor, fordi den medvirker til at styrke arbejdet med opretholdende faktorer i de enkelte dagtilbud.

Kapitel 2:

Identifikation af forbedringsbehov

En kortlægning kan opfattes som et redskab til afdækning af behov for at forbedre pædagogiske miljøer og aktiviteter. Ved analyser af data fra kortlægninger kan ledelsen og det pædagogiske personale identificere sådanne behov med afsæt i data fra børnenes, kontaktpædagogernes eller forældrenes besvarelser, hvilket er temaet i det følgende⁷.

Fokus på børnebesvarelser

Som noget relativt nyt på dagtilbudsområdet omfatter de før omtalte kortlægninger et børneperspektiv, og repræsentanter for forvaltningsledelsen i de deltagende kommuner anbefaler at gøre det permanent at høre børnenes stemme, og indledningsvist vil jeg omtale en række begrundelser for dette. Desuden vil jeg omtale eksempler på, hvordan ledelsen og det pædagogiske personale anvender besvarelserne fra børn i alderen 4-5 år og 6 år til at identificere aktuelle behov i børnegruppen.

Næsten uanset hvor godt de pædagogiske miljøer og aktiviteter fungerer, kan der være behov for forbedringer, fordi nogle af børnenes behov ikke bliver dækket fuldt ud efter hensigten. Når ledelsen og det pædagogiske personale følger op på resultaterne af kortlægningerne, vælger de derfor i en del tilfælde at tage udgangspunkt i børnenes besvarelser. Ledelsen og det pædagogiske personale må naturligvis søge at gøre det, hvis der er børn, som ikke befinder sig godt i eller er kede af at være i dagtilbuddet. Det samme er tilfældet, hvis de oplever at blive drillet for meget, indgår i mobbesituationer, eller ofte har konflikter med andre børn eller voksne.

Opgaven er således todelt, nemlig at afdække, om samtlige børn er i en mental tilstand af trivsel og befinder sig godt i det pædagogiske miljø, og at følge op, når det ikke er tilfældet (boks 8).

⁷ Indholdet er baseret på skriftlige oplæg til dialogorienterede læringssamtaler efter første kortlægning i Kolding Kommune i 2016. Det fremgår af disse oplæg, at opfølgningen i denne kommune ikke adskiller sig i væsentlig grad fra den tilsvarende opfølgning i de fem andre kommuner. Indholdet er desuden baseret på forældrebesvarelser ved kortlægning nr. 2, som blev afsluttet primo oktober 2017.

I besvarelsene kan vi se af det, børnene har svaret på, at nogle føler, de bliver drillet, nogle at det ikke er sjovt at komme i børnehaven og nogle, at de ikke kan lide at være der.

Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med? Vi har valgt at arbejde videre med børnenes trivsel, da vi vurderer dette som klart den vigtigste udfordring, som vores data viser os.

Boks 8

Et generelt opmærksomhedspunkt er med andre ord børnegrupper, som tilsyneladende ikke trives. For eksempel kan ledelsen og personalet reagere, hvis der er tegn på mistrivsel hos en pige (boks 9).

Vores kortlægning viser, at drengenes trivsel ligger ret godt i det grønne felt, hvor pigerne derimod ligger omkring de 500⁸.

Da vi nærlæser kortlægningen og laver en brainstorm på problematikken, danner der sig et mønster. Mønsteret viser, at vi har mange piger, som gerne vil bestemme, hvilket giver en del magtkampe pigerne imellem. Det giver en del uro, når pigerne ikke kender deres sociale position i gruppen, og det giver mange konflikter pigerne imellem, men også konflikter med de voksne. Vi vil finde de opretholdende faktorer på 'bedre trivsel i pigegruppen'.

Boks 9

Tilsvarende kan ledelsen og det pædagogiske personale blive opmærksomme på, at der er plads til forbedringer af børnenes indbyrdes samspil i institutionen (boks 10).

Kortlægningen fortæller, at det er børnenes indbyrdes sprog, der er udfordringen. *Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med?* Vi har ud fra kortlægningen valgt at tage afsæt i børnenes indbyrdes sprog. Hvordan taler de med hinanden, hvordan løser de konflikter, hvordan er tonen børnene imellem? I fremlæggelsen vil vi kigge på de mønstre og sammenhænge, vi ser i gruppen af børn.

Boks 10

⁸ Ved præsentation af resultaterne anvendes som før omtalt en skala, hvor gennemsnittet for alle dagtilbud i en kommune er 500 point, og hvor resultater over 520 udgør "det grønne felt".

Udgangspunktet for opfølgning kan også være, at nogle af børnene relativt ofte oplever, at der bliver sagt grimme ting til dem, eller at alle ikke har en god ven og nogle at lege med i børnehaven (boks 11).

I børnehaveafdelingen har vi valgt at have fokus på trivsel i kortlægningen, idet et mønster viser, at der er børn i vores institution som oplever sig drillet. Det viser sig ved kortlægningen ved følgende spørgsmål:

- Jeg bliver aldrig drillet i børnehaven
- Jeg har altid nogle at lege med når jeg er i børnehaven
- Der er ingen der siger grimme ting til mig i børnehaven
- Jeg har en god ven i børnehaven.

Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med? Vi er blevet nysgerrige på, hvad det er, der gør, at nogle børn oplever sig drillet i vores institution, og hvordan vi kan arbejde med drilleri, så det ikke fører til mistrivsel og mobning.

Boks 11

Derudover kan hensigten med opfølgninger være at styrke relationerne mellem børn og voksne, hvis nogle børn giver udtryk for, at de voksne ofte skælder dem ud (boks 12).

Vi vil tage udgangspunkt i, at det altid er den professionelle, der har ansvaret for en positiv og velfungerende relation mellem barn og voksen. I dataene kan vi se, at vi f.eks. skal arbejde med børnenes oplevelse af skæld ud. 6 børn ud af 30 sagde *lidt uenig/uenig* til udsagnet: 'De voksne i børnehaven skælder mig ikke ud'. I (...) [børnehaven] er det 4 ud af 18 børn, der svarer det samme.

Dykker vi længere ned i data, tyder det på, at vi især skal have fokus på forskelligheden i vores relationer til henholdsvis piger og drenge i de to huse. En lille del af kortlægningen tyder på, at der er nogle grupper af børn, hvor det er svært kon-
tinuerligt at bevare den positive relation mellem barn og voksen.

Boks 12

Da et læreplanstema vedrører kommunikation og sprog, kan ledelsen og det pædagogiske personale vælge at følge op med afsæt i børnebesvarelserne på dette område (boks 13).

Vi ser et mønster i kortlægningen, der viser en stor mangel på børnenes genkendelighed i forhold til tal, bogstaver og figurer.

Vi ser samtidig en ret stor pædagogisk besvarelse vedr. børnenes kommunikative og sproglige kompetencer, der er let bekymrende.

Vi tænker umiddelbart, at der her kan være en sammenhæng/et mønster, der er til at arbejde med.

Hvilke udfordringer har I med afsæt i disse data valgt at arbejde videre med? Genkendelse af tal, bogstaver og geometriske figurer.

Boks 13

Ledelsen og det pædagogiske personale kan også tage udgangspunkt i deres forhåndsviden om børnesammensætningen i institutionen og sammenholde den med resultater af kortlægningerne (boks 14).

Vi har valgt at have fokus på sprog. Dette både begrundet i vores kortlægning, men også med udgangspunkt i vores børnesammensætning.

Vi er bevidste om, at vi har et opmærksomhedspunkt omkring sprog. Alle fire børnehavegrupper scorer under 500 på kortlægningen. Nogle stuer scorer endnu lavere. Især vores drenge scorer lavt.

Boks 14

Fokus på kontaktpædagogernes besvarelser

I det følgende vil jeg omtale en række eksempler på, hvordan ledelsen og det pædagogiske personale har haft nytte af at tage udgangspunkt i besvarelser fra kontaktpædagoger, som udgør en central del af kortlægningerne i børnehaver.

Institutionsledelser og pædagogisk personale i alle seks deltagende kommuner har givet udtryk for, at det er relevant at tage udgangspunkt i kontaktpædagogernes besvarelser. For eksempel kan man tage udgangspunkt i kontaktpædagogernes vurderinger af børns sociale færdigheder (boks 15).

Vi har valgt at lave nedslag på *sociale færdigheder*. Kortlægningen viste, at kontaktpædagogerne i begge afdelinger vurderede børnene lavt på området *sociale færdigheder* (...). I forhold til de målsætninger, vi har opstillet i forbindelse med udarbejdelse af et nyt, pædagogisk grundlag, er nedslaget *sociale færdigheder* meget relevant at fokusere på. Det at kunne indgå i sociale fællesskaber og skabe positive

relationer til hinanden vil fremme børns læring, trivsel og udvikling. (...) Endvidere vil personalet og ledelsen blive udfordret på deres faglighed, da vi nu har nogle objektive resultater fra kortlægningen at forholde os til og ikke nogle 'synsninger' og 'tror nok', det forholder sig sådan.

Boks 15

I nogle børnemiljøer har man også identificeret behov for forbedringer ved at sammenholde kontaktpædagogernes og børnenes vurderinger af disse miljøer. I nogle tilfælde påkalder det sig opmærksomhed, at de er forskel på disse vurderinger (boks 16).

Vi har valgt at se på den del af kortlægningen, der viser børnenes trivsel. Her scorer vi 501 point. Sammenlignet med (...) kommunens samlede kortlægning giver dette ikke umiddelbart anledning til stor bekymring. Det er, når vi ser på egne data, nysgerrigheden opstår. Besvarelserne fra kontaktpædagogerne og børnenes egne viser en forskel i børneoplevelen af trivsel og pædagogernes afdækning af børnenes reelle udfordringer.

Boks 16

I andre tilfælde peger børnenes og kontaktpædagogernes besvarelser samstemmen på, at der er plads til forbedringer på et område (boks 17).

Børnebesvarelserne viser, at vi skal have fokus på besvarelserne i 'relationer barn-barn'-gruppen. Børnenes sprog til hinanden har bestemt plads til forbedringer. For eksempel svarer 27 børn, at der siges grimme ting i børnehaven, og kun 29 svarer, at det er fint, som det er nu. Tallene fra denne gruppes besvarelser hænger fint sammen med de besvarelser, der er lavet af kontaktpædagogerne om de selvsamme børn, da disse også peger på børnenes sociale færdigheder som et arbejds punkt.

Boks 17

Når ledelsen og det pædagogiske personale sammenholder kortlægningsdata fra henholdsvis børn og kontaktpædagoger, kan det også medvirke til at rette opmærksomheden mod børnenes sociale udvikling eller behov for at drøfte med forældrene, hvordan man sammen kan fremme børns udvikling og trivsel (boks 18).

Vi oplever, at der er fin sammenhæng i besvarelserne fra henholdsvis kontaktpædagogerne/børnene og forældrene/personalet. Det er meget tæt på hinanden, hvor der er lav contra høj score, så valget blev:

- pædagogiske drøftelser med forældrene
- børnenes sociale færdigheder

Boks 18

Fokus på forældrebesvarelser

Som før omtalt er den oplevede nytteværdi af at fokusere på forældrebesvarelser også stor. Data på dette område omfatter tre parametre, nemlig 'information', 'indhold og aktiviteter' og 'tilfredshed', og ledelsen og det pædagogiske personale kan relativt let skaffe sig et overblik over disse. For eksempel har man i et dagtilbud konstateret en lav score med hensyn til 'information', hvorefter man har valgt at analysere det nærmere (boks 19).

I forældrebesvarelsen ligger vores resultater over middel i to ud af tre parametre. Vi har gennemgået vores data, og ud fra det, har vi besluttet at arbejde med: *Information vedr. forældrene* (parameter ligger lavest ved 493 point). Vi mener, det har en vigtig betydning for kvaliteten i vores organisation at arbejde videre med denne udfordring og der igennem højne forældretilfredsheden og samarbejdet generelt. Medarbejderne efterlyser et tættere samarbejde, hvor forældrene inddrages og tager mere medansvar til gavn for børnenes udvikling og trivsel, da de oplever, at det ikke altid er nok kun med dialogen i hverdagen. Vores udviklingsspørgsmål er: Hvordan skaber vi bedre information og mere inddragelse af forældrene, så tilfredsheden stiger?

Boks 19

Da forældrebesvarelserne som før omtalt omfatter tre parametre, kan ledelsen og det pædagogiske personale i nogle tilfælde tage afsæt i, at de scorer lavt på to parametre (boks 20).

Overordnet for daginstitutionen (...) kan jeg se, at vi scorer meget lavt i forhold til Information. Når jeg dykker længere ned i hver enkelt stue kan jeg se, at det er et gennemgående træk. Alle stuer scorer under 500 point i forhold til 'information'. Altså et mønster, som præger hele institutionen, og som vi skal have gjort noget ved. Kigger jeg længere ind, kan jeg se, at personalet ligeledes har den laveste score i forhold til 'samarbejdet med forældrene'.

Boks 20

I nogle tilfælde er der forskel på børnenes og kontaktpersonernes besvarelser. For eksempel kan der være forskel på resultaterne af medarbejder- og forældrebesvarelserne (boks 21).

Vi har valgt at have fælles fokus på forældresamarbejdet (...). Det springer i øjnene, at information og formidling af det enkelte barns læring, trivsel og udvikling ikke synes at nå alle forældrene. En mindre del af forældrene oplever ikke at blive informeret og inddraget i samarbejdet om deres barns liv i institutionen.

Boks 21

Jo større kendskab ledelsen og det pædagogiske personale har til forældrenes vurderinger, jo bedre er det i stand til at forebygge og mindske udfordringer i forældresamarbejdet. Med henblik på at uddybe dette, vil jeg omtale forældrenes besvarelser nærmere i det følgende.

Data fra denne kortlægning i de seks kommuner i 2017 tyder på, at forældrene for det meste har et positivt indtryk af det pædagogiske personale⁹. For eksempel er det stor forældretilfredshed med hensyn til institutionens arbejde (tabel 1).

	Ofte eller Meget ofte	Af og til	Aldrig/sjældent
Vi er som forældre tilfredse med institutionens arbejde	92,1%	7,4%	0,6%
Pædagoger og medhjælpere er engagerede	92,5%	7,1%	0,4%
Institutionen informerer om sine aktiviteter gennem opslag, billeder mm.	88,2%	10,2%	1,6%
Vi oplever at personalet arbejder målrettet og kvalificeret med vores barns trivsel	87,2%	11,2%	1,6%
Personalet er lydhørt og interesseret i at høre, hvad vi mener om vores barns trivsel og udvikling	85,4%	13,0%	1,6%
Vi oplever at personalet arbejder målrettet og kvalificeret med vores barns læring og udvikling	82,6%	15,3%	2,2%
Personalet informerer os om, hvordan vores barn udvikler sig	59,2%	33,0%	7,8%
Personalet informerer os om, hvordan de arbejder med vores barn i forhold til de pædagogiske læreplaner	54,7%	32,1%	13,2%

Tabel 1. Evaluering af pædagogisk personale, aktiviteter og dialogmuligheder

Det fremgår også af tabellen, at der er generel tilfredshed med hensyn til dialogen med hjemmet om børnenes trivsel i det pædagogiske læringsmiljø. Det omfatter det pædagogiske personales information om børnenes trivsel og deres lydhørhed i forhold

⁹ Forældrenes svarprocent er generelt høj, men den varierer fra kommune til kommune. For eksempel er den 83 % i Hedensted Kommune. I Fredericia Kommune har der været en positiv udvikling i forældrenes indtryk af dagtilbuddenes indhold og aktiviteter, men det er nødvendigt at tage forbehold, da svarprocenten kun er 57 %.

til forældrenes mening herom, men omkring 14 % af forældrene finder dog, at dialogen foregår "af og til" eller "sjældent/aldrig". Tilfredsheden blandt forældrene er mindst med hensyn til personalets information om børnenes udvikling. Omkring 40 % af forældrene mener, at de bliver informeret "af og til" eller "sjældent/aldrig". Hvis det også omfatter information om læreplansarbejdet, er det omkring 45 %, der mener det.

Nævnes skal også, at de omtalte data fra kortlægning nr. 2 tyder på, at forældretilfredsheden er forbedret i perioden mellem første og anden kortlægning, og at den er relativt høj i sammenligning med resultaterne af tidligere undersøgelser på dette område¹⁰. Data fra kortlægning nr. 3, som bl.a. er gennemført med deltagelse af 7000 forældre til børn i dagtilbud, tyder desuden på, at disse forbedringer er fastholdt. For eksempel stemmer data om forældrenes besvarelser af følgende tre spørgsmål godt overens med de før omtalte data fra kortlægning nr. 2:

- vi er som forældre 'ofte' eller 'meget ofte' tilfredse med institutionens arbejde: 92,0 %
- vi oplever 'ofte' eller 'meget ofte', at personalet arbejder målrettet og kvalificeret med vores barns trivsel: 86,8 %
- personalet informerer os 'ofte' eller 'meget ofte' om, hvordan de arbejder med vores barn i forhold til de pædagogiske læreplaner: 54,8 %.

Sammenfattende fungerer analyser af data fra kortlægninger godt som afsæt for målrettede forbedringer af læringsmiljøer og børne- og vokseninitierede aktiviteter.

Der er talrige vidnesbyrd om, at ledelsen og det pædagogiske personale har kunnet gennemføre forbedringsarbejder på et mere oplyst grundlag, end det ellers er tilfældet, fordi de har kunnet tage afsæt i kortlægningsdata fra enten børn, kontaktpædagoger eller forældre.

¹⁰ Ved programmets start forelå der viden om, at forældresamarbejdet i dagtilbud i hele landet var kendetegnet ved en række relativt store udfordringer (EVA, 2016b). For eksempel giver en stor andel af forældre til børn i dagtilbud udtryk for, at der er behov for mere dialog om disse børns udvikling. Det omfatter områder såsom social udvikling, sproglig udvikling og sammenhængen mellem aktiviteterne i barnets sidste år i dagtilbuddet og i børnehaveklassen. Desuden giver omkring halvdelen af forældrene udtryk for, at der er behov for mere fokus på børns læring hjemme, herunder flere opfordringer til og mere vejledning til forældrene med hensyn til at fremme denne læring.

Kapitel 3:

Fortsat brug af data fra kortlægninger

I dette kapitel er der fokus på brug af data til at belyse pædagogiske miljøer og aktiviteter med henblik på, at aktørerne på dagtilbudsområdet kan træffe beslutninger på et informeret grundlag.

Løsning af kerneopgaven

Implementering af datainformeret praksis forudsætter, at aktørerne reflekterer over og italesætter, hvilke tegn de vil se efter på løsning af kerneopgaven. Begrebet *kerneopgave* kan defineres som "den overordnede opgave, en given organisatorisk enhed har for at skabe værdi for borgerne" (Kommunernes Landsforening, 2015). En organisatorisk enhed kan i denne sammenhæng være en kommune, et distrikt eller et dagtilbud. Den mindste, organisatoriske enhed er en dagplejer.

Kerneopgaven er indskrevet i Dagtilbudsloven: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I den forbindelse kan man hæfte sig ved brugen af ordet *fremme*. Ifølge ordbogen betyder det, at bevirke at noget "har fremgang, går hurtigere og lettere"¹¹. Når man ser efter tegn herpå, kan man medtænke en anden, central udmelding om, at dagtilbud skal sætte "fokus på, hvorvidt det pædagogiske læringsmiljø fører til den trivsel, læring, udvikling og dannelse hos børnene, der ønskes" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Desuden kan man medtænke, at udvikling omfatter sproglig, social og motorisk udvikling, og at der også skal være fokus på børnenes sundhed og selvstændighed.

Da der bliver anvendt relativt generelle og åbne begreber til at beskrive de omtalte, formelle mål, skaber det behov for at omsætte dem til direkte målbare mål, som viser hen til konkrete og iagttagelige handlinger i læringsmiljøet. "Hvis der ikke findes operationelle mål, må man formulere dem selv" (Dahler-Larsen, 2006). Det er imidlertid lettere sagt end gjort at fastlægge mere detaljerede tegn på børnenes trivsel, selvstændighed, læring, sproglige udvikling, dannelse, sociale udvikling, sundhed og motoriske udvikling (boks 22).

¹¹ Se <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fremme>.

Det, der måske står tilbage i Program for Læringsledelse, hvor det ikke er nået hele vejen rundt, er at blive fuldstændig skarpe på dokumentation og evaluering: 'Hvad er det præcis for nogle tegn på det, vi sætter i værk? Hvordan bliver vi dygtigere til fuldstændig at oplyse disse tegn i hele læringsmiljøet, så vi faktisk står på sikker grund i forhold til, hvor vi skal justeres?'

På mikroniveau er spørgsmålet: 'Hvordan får vi fat om evalueringen og ser de små detaljer skarpt?'

Boks 22

Desuden har en medarbejder i en kommunal forvaltning formuleret følgende spørgsmål: "Hvordan vi kommer fra det datainformerede niveau (...) og derhen, hvor det enkelte barn får glæde af indsatsen?" Det forudsætter, at man evaluerer pædagogiske miljøer og aktiviteter i børneperspektiv. Som udgangspunkt skal man ikke evaluere det enkelte barns trivsel og læring isoleret fra de pædagogiske miljøer og aktiviteter, men udmeldingen fra centralt hold er lidt tvetydig på dette punkt: "Det er ikke hensigten, at det enkelte barn skal evalueres, men der kan fokuseres på elementer i det pædagogiske læringsmiljø, eksempelvis trivsel og læring hos en børnegruppe, børn i udsatte positioner, tosprogede børn og det enkelte barn (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Da kortlægninger er anonyme¹², kan data ikke anvendes individuelt til evaluering af det enkelte barns udvikling og trivsel. For at det pædagogiske personale kan leve op til dets skærpede tilsynspligt, må det selv se efter tegn på det enkelte barns trivsel, sproglig, social og motorisk udvikling mv. Det kan sammenholdes med, at en forvaltningsleder peger på, at pædagogisk analyse bør kunne mærkes tydeligt" i forhold til børn i udsatte positioner". Mens det er let at skrive på kommunens hjemmeside, at man styrker indsatsen for børn i udsatte positioner og boligområder, forudsætter det et opdateret datagrundlag, hvis man vil have vished for, at det reelt sker. Mere konkret forudsætter det, at dagtilbudsledelsen og det pædagogiske personale har tid, beføjelser og redskaber til at analysere data fra bl.a. kortlægninger på en måde, som ikke blot er brandslukning, men er en reel afdækning af udsatte børns situationer, herunder hvad det kan skyldes, at nogle børn ikke udvikler sig alderssvarende.

I den forbindelse er det væsentligt at undgå 'blinde pletter': "Konsekvent undladelse af at evaluere på et område fører til, at det opfattes som underordnet eller ligegyldigt" (Dahler-Larsen, 2006). Selv om kortlægninger ikke gør det muligt at identificere det enkelte barn, er det væsentligt at undgå, at en gruppe børn 'slipper under radaren'. Man kan bruge flere fremgangsmåder for at undgå det. Hvis man får mistanke om, at

¹² Når der er få ansatte eller få børn i et læringsmiljø, bliver resultaterne af en kortlægning ikke formidlet for at undgå genkendelse.

nogle børn ikke er en del af fælleskabet, kan man eksempelvis bruge interview- og observationsmetoder til at undersøge, om det skyldes forhold i børnemiljøet eller andre forhold (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2019).

Med henblik på så hurtigt som muligt at opspore børn, som ikke trives, kan man bl.a. iagttage, om der er tegn på, at nogle børn (Vive, 2019):

- ofte er kede af det
- tit er tilbagetrukne under børneinitieret leg
- sjældent engagerer sig i planlagte, vokseninitierede aktiviteter
- generelt har besvær med at kommunikere med andre børn
- har mange konflikter med børn og voksne.

Almindeligvis er den oplevede nytteværdi af programmets kortlægninger som nævnt stor, hvilket bl.a. skyldes, at de bidrager til at henlede opmærksomheden på 'blinde pletter' ved løsning af kernopgaven (boks 23).

Deltagelsen i Program for Læringsledelse har medvirket til, at de har fået øje på 'blinde pletter'. Der kan være nogle tilbagemeldinger fra kortlægninger, hvor de tænker: 'Vi fatter simpelthen ikke, hvordan det kan bone ud på den måde'. Det har gjort, at de har reflekteret over det på en måde, som de ikke ville have gjort, hvis de ikke havde data.

Resultaterne af kortlægningerne har givet et overblik eller nogle andre briller på til at se, hvad der kan være af problemstillinger, som de ellers ikke ser. (...) For eksempel var der noget, der sprang i øjnene omkring drengenes trivsel. De så, at det var et issue.

De holdt et møde i deres område med deltagelse af områdelederen, lederne og LSP-koordinatorerne for at tale om de data, som de havde fået, og som de havde kigget på derhjemme. De skulle fremlægge for hinanden, hvordan det så ud i deres institution. Det gav faktisk rigtigt god mening, at de fik en snak om og fik øje på noget, de ikke selv havde set, selv om det var i deres eget hus. Det var ret interessant.

Data – også overraskende data – har gjort, at de har tænkt, at de bliver nødt til at, kigge på noget, og at de har undersøgt det yderligere. For eksempel fik de en lav score ved den første kortlægning i forhold til, at børnene oplevede at få 'skæld ud'. (...) Medarbejderne lavede derfor interviews med børn for at finde ud af, hvad det i grunden var, at børnene oplevede som 'skæld ud?' (...) For eksempel siger de 'sådan og sådan' til børnene. Det og en masse andre meget konkrete eksempler medvir-

kede til at åbne pædagogernes øjne for, at de kan se på noget i den enkelte institution på en anden måde meget tidligt i forløbet med Program for Læringsledelse.

Da de gennemgik resultaterne af anden kortlægning på en lederdag, fik de øje på, at kontaktpædagogernes vurderinger af børn, hvis mor har en lav uddannelse, var lidt bekymrende, og at børnene også vurderede relationer og trivsel lidt dårligere end de øvrige børn. Det havde de aldrig fået øje på, hvis ikke de havde kortlægningsen. De havde aldrig fået den snak og haft den opmærksomhed.

Resultaterne af den anden kortlægning var virkelig en øjenåbner på deres institution, fordi de oplevede tilbagegang i forhold til resultaterne af den første kortlægning. Det var virkelig en stor øjenåbner at opleve det: 'Hvorfor kunne de ikke holde niveauet'? De har virkelig arbejdet meget med relationer siden, både barn-barn og barn-voksen. Hvis de ikke havde haft kortlægningen, havde de ikke fundet ud af det, men troet, at de gjorde det godt.

Der var da nogle ting, som overraskede dem helt vildt. (...) Det var for eksempel noget med barn-voksenrelationer. (...) Det arbejdede de rigtig meget med. I den næste kortlægning kunne de se, at de faktisk fik det løftet, fordi de satte fokus på det. Det var ikke noget, de ellers ville have set, for de troede egentlig, at der var en god barn-voksenrelation. Det var først, da de satte spot på det, at de kunne se, at det var rigtigt. Det var en kæmpestor ahaoplevelse for dem.

Boks 23

I de involverede kommuner er der desuden forskellige forventninger med hensyn til fortsat brug af data fra kortlægninger, hvilket er temaet i det følgende.

Forventninger til fremtidige kortlægninger

Ved den før omtalte miniundersøgelse peger ni ud af ti programdeltagere på, at arbejdet med kortlægningerne bør videreføres, og i de kommunale forvaltninger er intentionen at styrke den datainformerede praksis i de enkelte dagtilbud. For eksempel peger en repræsentant for forvaltningsledelsen på behovet for holde fokus på at "omsætte data til forbedret pædagogisk praksis". Desuden giver en anden repræsentant udtryk for, at "medarbejderne har fået gode metoder og viden om, hvorfor der skal arbejdes på den måde, men der er brug for at sætte fokus på omsætningen, så den bliver en naturlig del af hverdagen".

I forvaltningsledelsen i en tredje kommune har man erfaret, at "udfordringen er at få det ud og leve i praksis – hvordan får vi skabt forbedringerne?". En repræsentant

for forvaltningsledelsen i en fjerde kommune peger derudover på, at: "Pædagogisk analyse som systematik og metoder giver værdi i arbejdet med at analysere data og arbejde med tiltag", men der er "behov for ekstra fokus på at følge op på og evaluere tiltag løbende".

Med hensyn til omfanget af fremtidige kortlægninger foreslår repræsentanter for forvaltningsledelsen i de seks kommuner, at det bliver udvidet til yngre børn. Flere fremhæver nytten af at indhente og analysere data blandt yngre børn end hidtil. Da de hidtidige børnebesvarelser involverer henholdsvis 4-5-årige og 6-årige, kunne det omfatte 3-årige.

Endvidere peger forvaltningslederne på behovet for at anlægge et 0-18 års perspektiv. Det omfatter overgangen og sammenhængen mellem indsatsen i børnehaver, SFO og børnehaveklasser som "en afgørende præmis".

Med hensyn til de anvendte spørgsmål til 4-5-årige og 6-årige påpeger nogle kontaktpædagoger, som vejleder børnene ved computeren, at nogle børn kommer i tvivl om enkelte spørgsmål. Det kalder på at justere enkelte spørgsmål til denne aldersgruppe (boks 24).

Det er en udfordring at få børnene til at forstå spørgsmålene, når de svarer.

I programsammenhæng har det forstyrret alt for meget, at man har sagt til børnene: 'Det med tal og bogstaver er fuldstændig ligegyldigt, men nu skal I altså lige svare på det'. (...) I fremtiden kan det ændres lidt, og der er faktisk også rigtig mange gode spørgsmål i spørgemarket, som kan udvikles lidt.

I kortlægningen spørger man om noget med: 'Synger og spiller I instrumenter'. Hun tænker: 'Ja, vi synger hver dag, men vi har altså ikke instrumenterne fremme hver dag'. Det er det samme med at tegne og male: Vi tegner helt klart mere, end vi maler. Der var faktisk nogle børn, som skulle svare, og som kiggede op og sagde: 'Jamen, vi maler ikke så tit – det er kun en gang imellem'. (...). Hun oplever tit, at det er det sidste, der bliver sagt, at børnene hæfter sig ved. Hun kan huske, at de har henvist til, at spørgsmålene er dobbelttydige. Det har været et kritikpunkt i forhold til kortlægningerne: 'Det er både tegne og male. Det er også både synge og instrumenter'.

Boks 24

Tilsvarende peger nogle kontaktpædagoger på et behov for at justere enkelte af børnespørgsmålene, fordi den anvendte formulering skaber tvivl under kortlægningerne (boks 25).

Hvordan forstår man spørgsmål som: 'Kan et barn cykle?' Er det på tohjulet eller trehjulet cykel? Eller på løbecykel? Der er bred margen for at svare forskelligt: (...) Nogle tolker det på en måde, andre gør det på en anden måde.

Boks 25

Nævnes skal også, at en forvaltningsleder fremhæver den måde, hvor data fra programmets kortlægninger bliver præsenteret: "Der er en oplevelse af, at Program for Læringsledelses kortlægning har nogle gode visninger, herunder at det er muligt at se forskellige niveauer som fx dreng/pige". Ved fremtidige kortlægninger kan det derfor overvejes at udbrede programmets måde at fremvise resultater af kortlægninger til andre undersøgelser med henblik på at skabe bedre sammenhæng mellem de forskellige typer data (boks 26).

De mødes én gang om året, hvor de kigger på data på tværs, dvs. data fra motorikvurderingerne, sprogvurderingerne og dialogprofilerne, som de laver af børnene. Der er selvfølgelig også trivselsundersøgelserne. De trækker tråde omkring alt det og ind i data fra Program for Læringsledelse for at komme omkring sammenhænge. (...) De prøver at hjælpe hinanden med alt det andet, de også måler på: 'Hvordan hænger det sammen?'

Boks 26

Da der i dag foregår flere sideløbende undersøgelser blandt børn i dagtilbud, peger flere repræsentanter for forvaltningsledelsen i de seks kommuner på behovet for "at samle data i det samme system". For eksempel påpeger en repræsentant for ledelsen i en kommunal forvaltning at: "På dagtilbudsområdet genereres der i dag data omkring sprog, motorik og dialog (...) og data omkring læringsmiljøet. Samles data i et system, kan de holdes op mod hinanden og sammenlignes på tværs".

Flere deltagere i Program for Læringsledelse – dagtilbud peger desuden på, at data fra kortlægninger må suppleres med kvalitative data, hvilket er temaet i det følgende.

Kvalitativ, pædagogisk dokumentation

Begrebet *pædagogisk dokumentation* anvendes i denne sammenhæng som overbegræb for resultater af kortlægninger, visuel dokumentation, optegnelser og andre former for data om, hvordan læringsmiljøet har værdi for børnene i dagtilbud. Med hensyn til denne dokumentation anbefaler repræsentanter for forvaltningsledelsen i de involverede kommuner, at kortlægninger bliver suppleret med interviews og observationer og andre former for etnografiske undersøgelser.

Kortlægninger tegner et øjebliksbillede med to års mellemrum af dynamiske læringsmiljøer, og de er bedst egnet til at give svar på spørgsmål om *hvilke* og *hvor mange*. Kvalitative data kan genereres løbende, og de er egnet til at give svar på spørgsmål om *hvorfor*. Data fra kortlægninger kan derfor ikke stå alene (boks 27).

Kortlægningen er et øjebliksbillede, og når de skal til at arbejde med data herfra, er det egentlig gamle data. Det er vigtigt at indsamle data på mange andre måder i deres hverdag og være bevidste om det.

Resultater af kortlægninger kan ikke stå alene. De skal have alt det andet rundt omkring med i en vurdering af tingene.

Boks 27

Pædagogisk dokumentation, som er baseret på kvalitative data, supplerer resultater af kortlægninger, og medvirker til at give et nuanceret billede af situationen i læringsmiljøerne samt styrke ledelsens og det pædagogiske personales forudsætningerne for at overvinde eventuelle udfordringer heri på et oplyst grundlag (boks 28).

Data har betydning for at udvikle den faglige kvalitet. De kortlægningsresultater, der er kommet frem, er en basis for lederne. Det har været givtigt at kigge på, hvilke mønstre de ser, som gør dem mere nysgerrige. De har brugt data til at dykke mere ned i detaljer, hvor de også sammenligner med andre data fra observationer, børneudsagn og forældresamtaler.

Ved arbejdet med den pædagogiske analysemodel spørger de: 'Er der noget, vi har brug for at blive klogere på?' Når de følger systematikken i modellen, går de derpå ud og henter andre data. De kan hente dem mange steder.

De er informeret flere steder fra: 'Er der andre informationer, som understøtter det, vi ser?'

Efter anden kortlægning er de gået meget tættere på i nogle huse. De har brugt billeder og videoer, som egentlig ikke har noget med programmet at gøre, og de arbejder også med den pædagogiske læreplan. De har italesat, hvilket tilsynsmodel de har, og de har lavet observationer i de enkelte huse.

Når de får kortlægningsresultaterne, går de på jagt efter noget, der kan understøtte dem. Det er i hvert fald vigtigt at fylde mere på, når hun laver en pædagogisk analyse. Hun prøver at koble noget på i forhold til kortlægningsdata: 'Er der data andre steder fra? 'Er der nogle observationer eller iagttagelser, de har gjort?'

Boks 28

Tilsvarende er udmeldingen fra centralt hold, at man skal lave "en løbende beskrivelse af børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse samt det pædagogiske læringsmiljø, som ligger til grund herfor. Det kan være praksisfortællinger, fotos, observationer, videooptagelser, screeninger, relationsskemaer, børneinterviews, tegninger mv." (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Hvis det pædagogiske personale skal skabe en betydelig del af de omtalte, kvalitative data, skaber det imidlertid behov for opbakning fra ledelsen af de enkelte dagtilbud. Det kan uddybes med henvisning til en undersøgelse på skoleområdet. Den viser, "at der fremadrettet ligger en væsentlig opgave for ledelsen med at rammesætte drøftelser samt skabe en kultur, hvor de kvalitative data inddrages i de fælles, faglige analyser (...). Ledelsens efterspørgsel efter data er således i høj grad med til at præge, hvilke data fagprofessionelle indsamler. Og tilsvarende er ledelsens spørgsmål med hensyn til data med til at præge, hvordan og med hvilket formål data bruges" (EVA, 2016a).

Sammenfattende styrker deltagelsen i programmet ledelsens og det pædagogiske personales praksisviden og professionelle dømmekraft. Desuden medvirker den til, at de handler helhedsorienteret og med fagligt overblik, hvor de lettere undgår 'blinde pletter' ved dokumentation og evaluering.

Ledelsesrepræsentanter i alle deltagende kommuner anbefaler at fortsætte med datainformeret praksis på dagtilbudsområdet gennem kortlægninger blandt ledelsen, personalet og forældrene. Fremover vil det være en fordel at gennemføre kortlægninger meget lig de hidtidige kortlægninger, fordi nytteværdien heraf er stor på dagtilbudsområdet, og det i øvrigt vil skabe grundlag for at sammenligne data fra fire eller flere kortlægninger.

Udover at fortsætte med disse kortlægninger er det relevant at styrke den pædagogiske dokumentation og evalueringskultur gennem systematiske observationer og interviews med børn og forældre i de enkelte dagtilbud.

Endvidere kan det overvejes at koordinere udviklingen af den datainformeret praksis i de enkelte kommuner, da forskellige aktører sideløbende genererer data om 0-18-årige.

Del 2:

Analytisk praksis i dagtilbud

Kapitel 4:

Pædagogisk analyse

Program for Læringsledelse – dagtilbud medvirker til, at det pædagogiske personale forholder sig til og analyserer data fra kortlægninger. På kommunalt plan og i de enkelte dagtilbud er der gjort en stor indsats for at implementere analytisk praksis, hvilket er temaet i del 2.

Datainformeret praksis

Den oplevede nytteværdi af analytisk praksis er i mange tilfælde stor. Det er der flere grunde til. For det første medvirker analyseresultaterne til at fremme individuelle og fælles refleksioner samt udvikle faglig praksisviden og professionel dømmekraft. For det andet medvirker de til at styrke pædagogisk dokumentation og systematisk evaluering. For det tredje er de et middel til begrundet opfølgning. Begrebet *opfølgning* betegner i denne sammenhæng forbedringsarbejder i de pædagogiske miljøer og aktiviteter. Nævnes skal også, at forvaltningsledelsen i alle seks kommuner anbefaler at fortsætte med at gennemføre pædagogiske analyser.

I dag er pædagogisk analyse ikke noget, det pædagogiske personale kan lære meget om på pædagoguddannelsen, men det har udbyderne af pædagoguddannelsen til hensigt at rette op på i de kommende år. Når pædagogstuderende i fremtiden afslutter deres uddannelsen "skal de kunne bruge forskningsbaseret viden i deres pædagogiske praksis" og "kunne analysere og udvikle deres praksis i nye retninger" (Danske Professionshøjskoler, 2019).

Indtil videre er det derfor en opgave for kommunerne at indføre og støtte pædagogisk analyse. Dengang det var nyt, var nogle personalegrupper skeptiske i forhold til at dokumentere indsatsen i dagtilbud ved hjælp af data fra kortlægninger. For eksempel spurgte de: "Kan vi nu regne med de data?", og de brugt en del energi på at finde troværdighed i børnenes udsagn (boks 29).

Fra starten af var der en vældig modstand mod kortlægningerne i hvert fald i hendes del af organisationen. Det var nyt for dem at spørge børnene så systematisk, som det sker i kortlægningerne. De skulle bruge noget energi på at finde troværdighed i det.

Hun har som leder været lidt udfordret af, at en gruppe medarbejderne forklarer, at: 'Børnene har haft en dårlig dag, da de svarede'.

Boks 29

Efterhånden som medarbejderne har gjort erfaringer med kortlægninger – og oplevet nytteværdien heraf – er de blevet mere nysgerrige i forhold til at analysere, hvad deres data viser (boks 30).

Det sker et enormt skred i pædagogernes oplevelse fra, at det var 'noget farligt noget', som de ikke kunne stole på, og til, at det er noget, som de bliver nysgerrige på.

Pædagogerne har fået syn for sagen og set, at nedslag rykker noget i de forskellige kortlægningsfaser. De fik syn for sagen, og den første skepsis er blevet vendt til, at det giver mening at arbejde med det. Det er faktisk en stor kulturrejse – en ændring af den pædagogiske kultur.

Boks 30

Etableringen af en analytisk kultur i dagtilbud medvirker til, at ledelsen og det pædagogiske personale oplever at handle på et mere kvalificeret grundlag end hidtil (boks 31).

I de arbejdsmodeller, de får gennem Program for Læringsledelse, får de lært at arbejde kritisk. (...) For eksempel har det at arbejde med de opretholdende faktorer og det at blive i analysedelen været en kæmpe fordel, fordi de er så løsningsorienterede i deres hverdag.

Den systematiske tilgang i Program for Læringsledelse har været god. De har været utrolig glade for den måde at bruge tilgange på og den systematiske måde at arbejde på. De har haft et forum, hvor de er blevet holdt fast: 'Det er her vi er!' (...) De blev i processen. Det gjorde de ikke på samme måde før, for da handlede de blot.

Boks 31

Etablering af en analysekultur medvirker også til, at det pædagogiske personale bliver inddraget i at 'kigge på data' og udvikler ejerskab til pædagogisk analyse (boks 32).

Program for Læringsledelse har hjulpet dem rigtig meget med at blive i analysen. Det har også bidraget til at få inddraget personalet, så de er med til at kigge på data og faktisk får ejerskab.

De har fået pædagogisk analyse som et nyt redskab, og deres pædagogiske personale har taget det til sig.

Boks 32

Udvikling af analytisk praksis bringer i nogle tilfælde de pædagogiske medarbejdere ud af deres komfortzone, men det er også spændende for dem at være med til at analysere deres data (boks 33).

Der er en stor udfordring forbundet med, at de skal lære at læse en kortlægning. (...) Det er en læring at kunne arbejde med data: 'Når børnene siger sådan og sådan, når pædagogerne siger sådan, og når forældrene siger sådan, hvad betyder det så?' Det er ikke bare lige noget, de gør. (...) Det handler om at lære at forstå tal.

De er vant til at arbejde på deres intuition og mavefornemmelse og samle mere følelsesmæssige indtryk. Her sidder de pludselig med en kæmpe 'kasse' data. Det er slet ikke den måde, de er vant til at arbejde på. Det har været anderledes og helt vildt spændende at prøve.

Boks 33

Der går ofte noget tid med at lære at analysere data fra kortlægninger og integrere det med andre dokumentations- og evalueringsaktiviteter i dagtilbud (boks 34).

Det er en lang proces. De er vant til at bruge data og arbejde på den måde, men det tager tid at få det ordentligt indarbejdet, så det bliver automatiseret.

Hvordan opnår de, at evalueringen bliver en integreret del af praksis? Det er det, der kommer i næste hug.

Boks 34

Kommunale konsulenter og medarbejdere fra Program for Læringsledelse – dagtilbud følger og støtter ledelsens og det pædagogiske personales indsats for at analysere kortlægningsdata med udbytte (boks 35).

De har fået hjælp til at 'oversætte' data. Det har været godt.

De har haft en konsulent ude en aften, som hjalp dem med at lære at arbejde med tallene og gå ned i detaljerne. (...) Konsulenten var med til at gennemgå tallene og hjalp dem til at sætte ord på og blive skarp på, hvad det præcist er, det giver mening at arbejde med, når de ser nærmere på tallene. Konsulenten kunne stille spørgsmål om opretholdende faktorer og afklare, om det var individ- eller kontekstperspektiv. Det var rart at have en konsulent med, som havde en anden faglighed, og som kunne bringe noget i spil. Det var rart, fordi det gav forståelse af nogle ting, som de kunne tage med.

Boks 35

Pædagogisk analyse medvirker til at skabe øget viden om, hvad der lykkes godt i et dagtilbud (boks 36).

De er kommet til at stå meget mere solidt, fagligt funderet i forhold til, hvad ledelsen kan gøre. De har fået mange data på, hvad de egentlig lykkes med.

Det er nogle gode tal til at skabe refleksion og eftertanke. (...) Det gav også anledning til spørgsmål såsom: 'Hvordan er det, vi få mere af det, vi faktisk er gode til?' 'Hvordan får vi endnu mere af det'?

I dagplejen har de også brugt tid til at dvæle ved de områder, hvor de ligger super-højt. De skal ikke altid rode rundt i de områder, hvor de gerne vil blive bedre, selv om det har været spændende at kigge på dem. Det har også været spændende at kigge på: 'Hvorfor er det, at vi scorer så sindssygt højt?' For eksempel bliver de bevidste om: 'Hvad er det egentligt, vi gør, siden at forældrene er så tilfredse?'

Boks 36

Når lederen og det pædagogiske personale analyserer data fra kortlægninger, kan de bedre skabe overblik over forbedringsbehov (boks 37).

De kan se af kortlægningerne, at der er nogle ting, som de har godt fat i, men der er også områder, hvor de tænker: 'Her kan det godt blive bedre'. På den måde er data godt.

I børnehaven har de brugt børnenes svar meget for at finde ud af, hvor det måske har haltet: 'Hvor kan vi sætte ind?' De har også kigget på deres egne svar og på forældrenes svar for at finde ud af: 'Hvilket kompetencemodul skal vi have fat i?' 'Hvor er det, at det boner ud, og hvad er det, vi skal tage fat i? Er det sprog, vi skal have fat i, eller er det de små hverdagssituationer eller relationer?'

Boks 37

Den datainformerede tilgang medvirker også til at synliggøre noget i børnemiljøet, som det pædagogiske personale tror er godt, men som faktisk rummer udfordringer, der kalder på forbedringer (boks 38).

De har fået øje på nogle ting, hvor ikke var helt så gode, som de selv tror, at de var. Det er også noget af det gode ved programmet, som bevirker, at de siger: 'Det er her, vi skal have fat!'.

Boks 38

Når lederen og det pædagogisk personale får overblik over områder, som de lykkes mindre godt med, bliver de nysgerrige på, hvad grunden kan være til det (boks 39).

Der bliver fulgt op ved, at de spørger, hvad grunden kan være. De spørger: 'Hvad er det, der gør, at de ikke lykkes med noget?'

Boks 39

Alt i alt medvirker systematisk analyse af pædagogisk dokumentation til at styrke mulighederne for løbende at forbedre de pædagogiske miljøer og aktiviteter. Desuden medvirker det til, at ledelsen og det pædagogiske personale forholder sig selvkritisk til egen praksis, hvilket er temaet i det følgende.

Selvkritisk praksis

Fra centralt hold (Børne- og Socialministeriet, 2018) er det meldt ud, at:

- "kravet om etablering af en evalueringskultur i dagtilbuddet skal understøtte, at personalet udvikler en fagligt selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af den pædagogiske praksis"
- "den faglige og selvkritiske tilgang skal bidrage til, at personalet får øje på deres praksis, tænker over den og ser mulighederne for at ændre praksis, hvis der er behov for det, hvilket i sidste ende skal udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis".

I overensstemmelse med disse forventninger har deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud nytte af, at resultaterne af deres pædagogiske analyser sætter fokus på deres eget bidrag til at løse kerneopgaven (boks 40).

Det har faktisk haft en stor betydning for børnenes læringsmiljøer, at personalet er blevet dygtige til at arbejde med pædagogisk analyse. De er blevet nysgerrige på deres eget bidrag i forhold til at arbejde struktureret med analyse. De er blevet rigtig gode til at læse data. De tør også at kigge kritisk på sig selv, dvs. på hvad deres bidrag er.

I dagplejen har de oplevet, at det giver mening, når de dykker ned i data, som handler specifikt om dem selv, og som forældrene i den enkelte by har svaret på. De får stort ejerskab og arbejder rigtigt konstruktivt: 'Når forældrene vitterligt siger det her, hvad kan vi så gøre, hvis vi vil have et bedre resultat med hensyn til det?'.

Boks 40

Resultater af pædagogisk analyse gør det i nogle tilfælde muligt at skære igennem. For eksempel kan personalet let skære igennem en påstand om, at nogen kan 'mærke' på en gruppe drenge eller piger, at de stortrives i et dagtilbud, hvis data fra en kortlægning tyder på det modsatte (boks 41).

Noget af det, der er rigtigt nyttigt ved arbejdet med programmet, er, at deres data ikke kan bortforklares. De er blevet bedre til ikke at prøve på at bortforklare dem.

Børnene har sagt nogle ting, så de nogle gange var nødt til at se på det, de voksne sagde, med nogle andre øjne. Børnenes stemme er blevet tillagt en vægt. De har været nødt til at tage den alvorligt, når der har været noget, de ellers kunne have bortforklaret. Det er den helt store nytteværdi i Program for Lærings-ledelse.

Boks 41

Frem for at søge at bortforklare data fra kortlægninger, kan personalet blive nysgerrige og analysere dem nærmere (boks 42).

Et sted (...) trives pigerne ikke så godt som drengene. Det var de ikke klar over, og det blev de frygtelig nysgerrige på (...) Som leder tænkte hun: 'Det er helt oplagt'. Det kommer helt automatisk af, at de kigger på data fra kortlægningen. Det er ti gange bedre, når det kommer fra medarbejderne.

Når de har lavet en kortlægning, printer deres chef den ud og bruger den på deres personalemøder. De gennemgår den sammen. Sidste gang så de efter, om de var blevet bedre til at arbejde med sprog, og de kunne se, at det var de faktisk ikke. Så er det med at undersøge og lave en analyse af det.

Boks 42

Af indlysende grunde er datainformeret praksis mest relevant, hvis der bliver fulgt op på passende vis. Ord vægter tungt, men opfølgning vægter tungere, og det kan opleves som spild af tid, hvis man ikke formår det. Fra centralt hold (Børne- og Socialministeriet, 2018) er udmeldingen:

- "man skal ikke have en oplevelse af at producere meningsløs dokumentation eller unyttige evalueringer, som bidrager negativt til fremtidig gennemførelse af dokumentations- og evalueringsaktiviteter"
- det enkelte dagtilbud skal hele tiden sikre, at der er "balance mellem på den ene side de ressourcer, der bliver brugt på at dokumentere", og "på den anden side det udbytte", lederne og det pædagogiske personale har heraf.

Med hensyn til opfølgning på pædagogiske analyser har ledere på distrikts- og institutionsniveau i mange tilfælde stort udbytte, fordi resultaterne medvirker til at kvalificere deres prioritering af indsatsområder (boks 43).

Ud fra et perspektiv som områdeleder er der noget positivt i, at hun kan se, hvad hun skal gå dybere i, holde en pædagogisk dag om eller på anden måde sætte fokus på. Det har gjort, at de har arbejdet i en fælles retning. De har arbejdet hver for sig og sammen på noget.

De har mange typer data, men kortlægningen, som er stor og bred, fordi der er så mange interessenter, gør, at den har stor nytteværdi for hende som leder. Hun kan bruge den til at tage pejling i forhold til nogle situationer. Det kan godt være, at det kun er hvert andet år, men hun kan sige: 'Hvor er vi henne nu, og hvor tænker jeg, at vi skal hen?'

Kortlægningerne har været rigtig brugbare. Det er godt, at andre får kigget på deres dagtilbud – både forældrene, børnene og medarbejderne. Det er selvfølgelig et øjebliksbillede ud fra, hvordan de vurderer deres læringsmiljø. De kan bruge de data til at kigge på: 'Hvor kan vi forbedre os?' Hvad kan vi gøre her?'

I forbindelse med Program for Læringsledelse er de blevet bedre til at dykke ned i data. De har valgt nogle enkelte punkter, hvor de tænker: 'Her har vi en mulighed for at gøre noget ved det'. De er faktisk kommet til at bruge resultaterne af kortlægningerne.

De dykker ned i deres data og får talt med nogen om dem. Det kan være sammen med personalegruppen, nogen fra bestyrelsen, et ledelsestema eller sammen med forvaltningen. For hvert dyk ind i data, åbner der sig en verden, som de har lyst til at være nysgerrige på. De kan kigge på mønstre og sammenhænge, og de siger: 'Nu zoomer vi ind på det her!'

Boks 43

I mange tilfælde er den oplevede nytteværdi af datainformeret praksis også stor blandt forvaltnings- og institutionsledelsen, fordi den medvirker til at styrke forbedringsarbejdet i dagtilbud (boks 44).

Set fra forvaltningens side har de fået blik for at kikke på 'hårde' data. De har fået en nyt værktøj. Det har taget lidt tid at få det kørt i stilling, så de ikke har berøringsangst over for det, men da det først er blevet kørt i stilling, kan de se, at det er et knaldgodt redskab i forbedringsarbejdet. Det har i hvert fald åbnet for, at de kan gennemføre forbedringsarbejdet mere kvalificeret.

Kortlægningerne har medvirket til at give dem et billede af, hvordan det ser ud derude. Der har også været nogle institutioner, som faktisk havde brug for noget ekstra hjælp til at arbejde med tingene.

Nogle af de steder, hvor der er flere børnehaver, er det en fordel, at de både kan se deres egne data fra en børnehave og de samlede data. De har brugt hinanden. De har scoret højt forskellige steder i tre børnehaver, så de har været inde og spørge hinanden: 'Hvad gør I egentligt anderledes, end vi gør, i forhold til, at I scorer så højt?'

Noget af det, som programmet gør, er at de arbejder mere datainformeret, end de nogensinde har gjort før. De kobler data med, hvad de ellers har af tanker om, hvordan deres verden ser ud, og det er helt essentielt, når de vælger indsatsområder, som de vil arbejde med i distriktet.

Boks 44

Derudover medvirker datainformeret praksis både til at skabe øget forståelse og forbedre de pædagogiske miljøer og aktiviteter (boks 45).

Medarbejderne har brugt data aktivt til pædagogiske analyse i forbindelse med teammøder. Ved at arbejde med den har fundet deres sammenhængscirkler og fokusområder. De har selv været inde og hente data. De har talt om hovedtrækkene, men de har selvstændigt lavet analysen. Det har gjort, at de har ændret på praksis og justeret den.

Når de ser farverne i resultaterne af kortlægningerne, får de systematik i det. De tager det op på møderne og får snakket om: 'Hvorfor er det egentligt talt, at det her er vigtigt?' Så får de også øje for det og kommer hele møllen rundt. Det har udviklet dem.

Hos dem har lederen præsenteret tabellerne for hele huset. Alle har kigget på det, hvorefter de har haft en fælles refleksion og lavet nogle nedsalg: 'Hvad er det mon, det skyldes?'

Boks 45

Som før omtalt medvirker datainformeret praksis også til at forbedre det pædagogiske personales professionelle dømmekraft, hvilket er temaet i det følgende.

Professionel dømmekraft

Ved begrebet *dømmekraft* skal i denne sammenhæng forstås selvstændig tænkning baseret på sund fornuft og det modsatte af naiv bedreviden¹³. Når man udviser professionel dømmekraft, nøjes man ikke med at begrunde sin praksis med anekdotisk information eller generaliseringer af enkeltstående tilfælde. Man affinder sig heller ikke med at omtale daglige aktiviteter i dagtilbuddet og derpå slå ud med armene og siger: 'Noget må børnene da lære af det'. Professionel dømmekraft er i det hele taget begrænset, hvis man er forudindtaget, forlader sig på synsninger, argumenterer ud fra traditioner eller har tendens til efterabning og efterligning.

Omvendt styrker det professionel dømmekraft, når man forholder sig kritisk til løse antagelser og er opmærksom på grænserne for sin praksisviden. Som følge heraf styrker deltagelse i Program for Lærings-ledelse – dagtilbud det pædagogiske personales professionelle dømmekraft (boks 46).

Generelt har deltagelsen i Program for Læringsledelse styrket deres data- og forskningsinformerede praksis, fordi de bliver guidet gennem den pædagogiske analyse: 'Kig på jeres data og kobl det til forskning!' På den måde får de en bedre dømmekraft og nogle helt andre begrundelser for deres handlinger i praksisfeltet både i forhold til forældre, til medarbejdere og til hinanden.

Boks 46

Desuden styrker det professionel dømmekraft, at ledelsen og det pædagogiske personale udvikler deres indsats på grundlag af konkrete tal og egne undersøgelser, frem for på noget de føler eller tror (boks 47).

Det er et mega godt arbejdsredskab. De får noget konkret. Ellers går de og føler rigtigt meget: 'Hvordan er det, at den her gruppe har det? Gør vi det rigtige?'. De mærker og sanser, men med Program for Læringsledelse bliver det konkret.

De har det med at sige: 'Det tror vi'. (...) 'Det synes vi, det tror vi, det plejer vi altid at gøre'. Derfor er det vigtigt at få data på. Nu får de fokus på nogle ting, og de får lært, at de ikke bare kan sige: 'Det tror vi'. Tværtimod er de nødt til at kigge på tallene og sige: 'Det undersøger vi'. Det har været en af de mest lærerige ting ved Program for Læringsledelse. Det har skabt en anden dimension, og de har fået et andet afsæt for deres arbejde.

Boks 47

¹³ Den følgende beskrivelse af dømmekraft bygger på Hans-Georg Gadamer (2000).

Styrket professionel dømmekraft kommer også til udtryk ved, at programdeltagerne i mindre grad end tidligere begrundes deres handlinger i synsninger (boks 48).

For dem har det at arbejde med data i hvert fald betydet, at de har holdt mere fokus på opgaven frem for på mange synsninger. Når de har blevet datainformeret, har de fået et fagligt løft, hvor de ud fra forskellige faglige perspektiver overvejer, hvad der kunne ligge bag ved data.

På kommuneniveau kan det også bruges til at sige noget om, hvor de kan løfte hverdagen og skabe sammenhængskraft. De tager dialogen på forskellige niveauer ud fra de pædagogiske analyser og ikke ud fra synsninger.

Data er ikke blot nogle synsninger, og de kan godt give nogle ahaoplevelser: 'Vi troede ikke, at det lige var der, for vi troede egentligt, at det kørte OK'. De har nogle data, så de specifikt kan se: 'Okay, det er der, vi skal have lidt mere fokus'.

Boks 48

Desuden skifter fokus fra synsninger til kerneopgaven. Nedtoningen af synsninger kommer bl.a. til udtryk, når dagtilbuddets ledelse formulerer velbegrundede planer for den fremadrettet indsats med afsæt i systematisk analyse af data fra kortlægninger (boks 49).

De har haft udviklingssamtaler, hvor lederne er blevet spurgt om, hvordan deres udviklingsplan er opstået. Næsten alle har svaret, at det er opstået ud fra, at de er blevet nysgerrige på deres kortlægning. Det er et af de steder, hvor de fremadrettet har sat fokus i deres udviklingsplan. Det er en form for systematik, at de allesammen laver udviklingsplaner på det grundlag.

Mange af tingene har institutionerne taget med ind i udviklingsplanerne og sagt: 'Det bliver vi nødt til som institution at arbejde videre med'. De har brugt data på den måde. Det kan være data om sprog eller social kompetence.

Boks 49

Sammenfattende er deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud gode erfaringer med pædagogiske analyser af data fra kortlægninger. Den oplevede nytteværdi er generelt høj, fordi pædagogisk analyse styrker medarbejdernes fælles refleksioner i dagtilbud.

To andre grunde til, at den oplevede nytteværdi af pædagogisk analyse for det meste er høj, er, at den styrker ledelsens og det pædagogiske personales videngrundlag og professionelle dømmekraft.

En fjerde grund er, at pædagogisk analyse styrker indsatsen for løbende at forbedre pædagogiske miljøer og aktiviteter, fordi ledelsen og personalet bedre kan træffe kvalificerede valg med hensyn til, på hvilke områder og hvordan de vil følge op på analyseresultaterne.

Kapitel 5:

Dokumentation og evaluering

Formålet med at dokumentere og evaluere er at skabe den bedst mulige viden så tidligt som muligt til fremtidige beslutningsprocesser. Det omfatter beslutninger på alle niveauer på såvel kort som lidt længere sigt. Det er temaet i det følgende.

Om at dokumentere og evaluere

Fra centralt hold er det meldt ud, at "lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for at etablere en evalueringskultur i dagtilbuddet" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det kan opfattes som et *nybrud*, da det er relativt nyt at italesætte forventningerne til løbende evaluering i dagtilbud ved brug af begrebet *evalueringskultur* i dagtilbud.

Det kan også opfattes som et *opbrud*, da det bryder med forestillinger om, at dokumentation og evaluering skal synliggøre et dagtilbuds virksomhed udadtil, uden at det influerer særlig meget på dets virksomhed indadtil (Andersen, 2009).

Endelig kan etablering af en evalueringskultur opfattes som et *hovedbrud*, fordi det giver anledning til overvejelser over, hvordan man kan overkomme at evaluere løbende. Udmeldingen fra centralt hold er også, at dagtilbud skal "udvikle og synliggøre arbejdet ved at offentliggøre resultaterne" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det er i tråd med evalueringsbølgen i samfundet, hvor resultaterne af evalueringer ofte bliver fortolket via tv, aviser, sociale medier o.l., og hvor målgruppen omfatter en bredere offentlighed.

Evalueringsbølgen bevirker, at 'det ydre' i forhold til institutionerne kommer tættere, og at udfaldet af evalueringer bliver afgjort i en større arena under indtryk af folkestemninger (Christensen, Krab & Ansel-Henry, 2007). Det stiller aktørerne på dagtilbudsområdet over for et valg mellem enten at evaluere systematisk eller konstant være i defensiven i forhold til offentligheden (Dahler-Larsen, 2006).

For eksempel har TV2 i foråret 2019 gennemgået offentligt tilgængelige tilsynsrapporter om trivselsudfordringer i dagtilbud i Københavns Kommune og derpå lavet tv-optagelser med skjult kamera. Da det politiske udvalg i en kommune – efter at have set disse tv-optagelser – begyndte at stille spørgsmål, var det nyttigt, at forvaltningen kunne henvise til data fra kortlægningen i Program for Læringsledelse (boks 50).

Da der kom en film på TV2, var politikerne meget interesseret i, om sådan ting også kunne ske i Kolding kommune, og der var det guld værd, at de – sammen med andre ting – kunne sige: 'Vi har faktisk data, som siger noget om, hvordan børnene trives i det enkelte dagtilbud. Det er ikke lige, hvordan de trives i dag, men alt andet lige, hvordan de trives'.

Boks 50

Med hensyn til pædagogisk dokumentation er det meldt ud fra centralt hold (Børne- og Socialministeriet, 2018), at det er "vigtigt at være klar på, hvad formålet er". "For eksempel kan iagttagelser af børnefællesskabet anvendes til at skabe et overblik over mønstre i relationerne" og "observationer og dialog med konkrete børn kan anvendes til at komme tættere på, hvilke processer der foregår, og om de virker". Tilsvarende anvender deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud kortlægninger til at synliggøre, hvad der sker i de pædagogiske miljøer (boks 51).

Der er masser af nytteværdi i at gøre det hele mere synligt. Noget af det vidste de faktisk godt, men noget blev så synligt, at de ikke bare kunne lade som ingenting. (...) Her var der nogle ting, hvor det sagde: 'Så er det nu!'

Boks 51

Den primære målgruppe for dokumentation og evaluering omfatter af indlysende grunde beslutningstagere på dagtilbudsområdet. Desuden omfatter den tilsynsførende på dette område. Resultater af kortlægninger medvirker i mange tilfælde til at kvalificere det kommunale tilsyn (boks 52).

Kortlægningerne er blevet en del af deres tilsynsmodel. Flere elementer fra Program for Læringsledelse er blevet en del af tilsynsmodellen, og det har hjulpet forvaltningen på vej. De har fået øje på deres børneydelse og spredningen i den. (...) På den måde har det skabt et fint kendskab.

Hun er tilsynsførende i alle daginstitutioner på forvaltningsniveau. Der får de sammen fulgt op på data og på, hvordan der bliver arbejdet med og drøfter data.

Det er en form for distribueret ledelse. Generering af data er noget, de laver for at følge op lokalt, men det bliver også brugt til tilsyn.

Den nye sort er distribueret ledelse – at distribuere opgaver ud til medarbejderne. (...) Det handler ikke bare om kontrol og opfølgning, men om hvordan man som leder kan understøtte processen. En ny måde at lede på.

Medvirken i Program for Læringsledelse har ændret tilsynet, når ledelsesteamet får besøg fra forvaltningen, og der er lavet en rapport ud fra de forskellige data. (...) Det har været enormt godt.

Boks 52

Den primære målgruppe omfatter endvidere det pædagogiske personale. Som før omtalt er det meldt ud fra centralt hold, at pædagogisk dokumentation "skal understøtte, at personalet udvikler en fagligt selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af den pædagogiske praksis" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Blandt programdeltagerne medvirker dokumentationsarbejdet i mange tilfælde til, at de reflekterer kritisk over egen praksis og egne kompetencer (boks 53).

Der er flere, som bringer sig selv i spil og reflekterer over egen praksis i det, der bliver sagt. Den enkelte medarbejder er meget åben og tør godt stå frem: 'I den situation kom jeg til at tænke sådan og sådan'. Det sker netop det, at de bliver i refleksions- eller analysedelen, og de opretholdende faktorer kommer i spil i forhold til deres egen praksis. Snakken er blevet lidt anderledes på dette punkt.

Forandringen ud fra den første kortlægning kan kun ske, hvis de også forandrer dem selv. Det har været en meget givtig proces.

Boks 53

Dokumentationsarbejdet medvirker i nogle tilfælde til at bringe det pædagogiske personale ud af dets komfortzone og skabe øget bevidsthed om egen formåen (boks 54).

Ved den anden kortlægning gik pædagogerne fra at vurdere sig selv som havende de kompetencer, der skulle til, og til *ikke* at have disse kompetencer. Der skete en erkendelse (...). De begyndte i højere grad at kigge på, hvad der ikke helt fungerede, og kigge på deres egen tilgang. Når de spørger: 'Hvordan er tilgangen', kommer de nogle gange ind i en periode, hvor de kan miste tro på egne evner, fordi de bliver klar over, at de godt kunne have gjort noget andet i en situation. Det er på den lange bane rigtig sundt.

Boks 54

Derudover er dokumentationsarbejdet afsat for udviklende feedback. På dette punkt er udmeldingen fra centralt hold: "Målet er bedre pædagogiske læringsmiljøer for børnene gennem (...) en meningsfuld og udviklende feedback til det pædagogiske personale" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Blandt programdeltagerne er den oplevede

nyttевærdi i mange tilfælde stor på dette område, hvilket kan ses i sammenhæng med, at de er organiseret i team/professionelle læringsfællesskaber (boks 55).

Når de har været organiseret i team og har diskussioner i det, bliver de mere trygge ved hinanden. De er begyndt at arbejde rigtig meget med feedback. Hvis der er noget, som undrer dem, kan de godt gå hen og sige til en kollega: 'Hvorfor gjorde du egentlig det? Jeg undrer mig lige lidt over, at du gør sådan'. De kan også komme hen til hinanden: 'Jeg synes faktisk ikke, at det, du gør, er hensigtsmæssigt'. De er også blevet bedre til at sige: 'Det var sandelig godt, at du lige gjorde sådan og sådan'. De får således begge dele med. Det er tegn på, at det er blevet et professionelt læringsfællesskab. For fem år siden var det et privat/personligt læringsfællesskab.

Boks 55

Feedbackgivning forudsætter en tryk og tillidsfuld samarbejdskultur, hvor det er tilladt at begå fejl, og hvor man både er åben for at give og modtage feedback (Fullan, 2019). Det kan være lettere sagt end gjort. I nogle tilfælde er det en udfordring at om-danne en kultur præget af privatiserede handlinger til en samarbejdskultur (boks 56).

De har arbejdet meget med feedback og har kørt det i en lang periode, men det er svært. Det er rigtig, rigtig svært. (...) De er blevet tydeligere på nogle ting, men det er rigtig svært at turde sige noget til en kollega i en faglig kontekst. Der har været en kultur præget af meget personlige meninger og holdninger og oplevelser, så det at skulle putte det ind i en faglig kontekst, gør det stadigvæk rigtig svært.

Boks 56

Nogle programdeltagere har omvendt oplevet, at det er lettere at samarbejde, fordi de tager tingene mindre personligt og forsvare sig mindre, end de hidtil har gjort (boks 57).

Det giver anledning til flere kvalificerede diskussioner, og man ryger ikke så meget ind i noget personligt, men taler mere om redskabet og holder sig mere til det faglige uden straks at forsvare sig.

Der har været en progression mellem de to kortlægninger. (...) De bliver dygtigere og dygtigere til at lave pædagogiske analyser og analysere opretholdende faktorer – og ikke gå i forsvar. (...) Progressionen, hvor de er blevet ved over en årrække, er vigtigt.

De har fået mange perspektiver – medarbejdernes, forældrenes, børnenes – og der er sket en udvikling fra første gang, de lavede en vurdering, og til nu, hvor de ikke forsvarer sig så meget mere. Nu tager de det til sig og bliver mere interesseret i at analysere det. Velvidende at det er et øjebliksbillede, men der er nogen, der vil fortælle dem noget. Det er rigtigt positivt.

Boks 57

Tendensen til af-privatisering af pædagogisk praksis bliver ofte styrket, når det pædagogiske personale i fællesskab reflekterer over egen praksis. Fra centralt hold er det meldt ud, at pædagogisk dokumentation "danner grundlag for analyse af og systematisk refleksion over, hvordan det pædagogiske læringsmiljø understøtter børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det er temæet i det følgende.

Systematisk refleksion

Det er almindeligt at skelne mellem to typer refleksion¹⁴. Den ene er *refleksion-i-handling*. Den bidrager til, at man formulerer, hvad man gør, mens man gør det. For eksempel spørger man sig selv. 'Hvad er dette, og hvad har jeg egentligt tænkt om dette?' Derpå kan man genoverveje sine handlingsstrategier, forståelser af situationer og måder at opfatte pædagogiske udfordringer på. Desuden kan man eksperimentere og afprøve nye forståelser. Det kan karakteriseres som 'videnskabelige aktiviteter i det små', idet man agerer i lighed med en forsker, der ønsker at skabe ny viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Den anden type er *refleksion-over-handling*, som finder sted efter afslutning af en aktivitet, eller når man stopper midlertidigt for at reflektere. For eksempel gennemgår man en given aktivitet og italesætter, hvad de voksne og børnene gør under denne. På dette punkt er det meldt ud fra centralt hold, at ledelsen og personalet i dagtilbud skal "forholde sig refleksivt til, hvordan det pædagogiske læringsmiljø understøtter børnegruppens trivsel, læring, udvikling og dannelse, og om der er noget, der skal være anderledes i læringsmiljøet på baggrund af dette" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Ledelsen og det pædagogiske personale må med andre ord 'gå på to ben' og dels gøre erfaringer ved at reflektere over egne oplevelser, dels i fællesskab dokumentere, evaluere og reflektere (fig. 1).

14 Det følgende bygger på – og udbygger – teori om 'den reflekterende praktiker' (Schön, 2017).



Figur 1

Når det pædagogiske personale reflekterer over dets oplevelser i hverdagen, giver det anledning til erfaringer. På grundlag af denne individuelle erfaringsdannelse, kan personalet derpå i fælleskab dokumentere, reflektere over og evaluere indsatsen i dagtilbuddet.

Ét er at forstå pædagogisk praksis, noget andet at forstå den, og fælles refleksioner bidrager til at øge forståelsen af hverdagen i læringsmiljøet, hvilket gør en forskel for programdeltagerne (boks 58).

Det har sat gang i refleksioner: 'Hvad er det rent faktisk, vi kan gøre? Hvad er rammerne for det? Hvad er det råderum og de handlemuligheder, vi har, der hvor vi sidder?' Det har gjort en forskel.

Boks 58

Fælles refleksioner styrker desuden programdeltagernes argumentationer for deres pædagogiske valg (boks 59).

Når de på et arbejdssted vil gennemføre et tiltag og sætte noget i værk, står de samlet. Hvis der kommer et spørgsmål, kan de argumentere for de valg, der er truffet, fordi de har været rundt om det og igennem en refleksion.

Boks 59

En begrænsning ved refleksioner er, at de dybest set er eftertanker. Denne begrænsning kan overvindes ved analyse af data fra kortlægninger og andre former for pædagogisk dokumentation. Det er temaet i det følgende.

Sammenligning af data fra flere kortlægninger¹⁵

Ved at sammenholde data fra to eller flere kortlægninger kan ledelsen og det pædagogiske personale afdække, om og i hvilket omfang der har været fremgang i perioden imellem hver af kortlægning. For eksempel har ledelsen og det pædagogiske personale i en børnehave sammenholdt data fra den første og anden kortlægning og konstateret, at der har været en tydelig forbedring (boks 60).

Disse data viser en meget positiv progression for vores børnehave. Som vi kan se, så er vi rykket på alle parametre. Fedt!

Linker vi personalets svar til børnenes svar, viser data, at vores indsatser også har haft en positiv virkning for børnene. Når vi kigger på vores data fra T2¹⁶, kan vi se, at (...) personalet scorer sig selv lavest (...) i "samarbejde med forældrene". Der har dog været en progression fra T1, men det er den eneste der ligger under 500 point. Vi blev nysgerrige på, om det også var det billede der viste sig, når vi kiggede på forældrenes besvarelser. Overordnet set, var forældrenes besvarelser fine, så vi dykkede længere ind. Her faldt vi over forældrenes besvarelser i forhold til 'information' – spørgsmålet: "personalet informerer os om, hvordan vores barn udvikler sig". Her var der 28 der havde svaret 'aldrig/sjældent' eller 'af og til'. Går vi længere ind til de konkrete spørgsmål i forhold til personalets svar – "vi informerer forældrene om børnenes sproglige udvikling" og "vi informerer forældrene om børnenes sociale situation og udvikling" – kan vi se, at personalet selv synes at de informerer forældrene. Deres svar ligger i 'passer godt' og 'passer meget godt'.

Dette giver anledning til, at vores fokus rettes mod 'forældresamarbejde'.

Boks 60

Tilsvarende har ledelsen og det pædagogiske personale et sted haft nytte af at sammenholde resultaterne af kortlægningerne, fordi det dels giver vished for, hvad der er grund til at glædes over, dels giver vished for, hvad der rummer udfordringer (boks 61).

Hvad glædes vi over?

- Øget trivsel hos drengene
- Forældrenes oplevelse af informationsniveau
- ...

15 Indholdet af det følgende er udarbejdet på grundlag af skriftlige oplæg til dialogorienterede læringssamtaler efter anden kortlægning i Billund Kommune i 2018. Opfølgningen i denne kommune adskiller sig ikke i væsentlig grad fra den tilsvarende opfølgning i de fem andre kommuner.

16 "T" står for tidspunktet for kortlægningen. "T1" svarer til første kortlægning, "T2" til anden kortlægning osv.

Hvilke problemstillinger ser vi?

- Forældrenes utilfredshed med institutionen
- Pigernes trivsel er gået tilbage
- ...

Boks 61

Et andet opmærksomhedspunkt er som før omtalt børnenes sproglige udvikling, hvilket ledelsen og personalet i et børnehus har rettet søgelyset mod efter den anden kortlægning (boks 62).

T1 viser i analysen, at de 4-årige scorer lavt i den sproglige del omkring begreber. Vi valgte at arbejde med: Hvordan styrker vi børnenes forståelse af begreber?

Vi har arbejdet meget med dialogisk læsning, skrevet historier, børneinddragelse, leget med ord og begreber, og hverdagsrutinerne bruges til sproglig læring.

Hvad fortæller datamaterialet [T2] om, hvad der lykkes og hvad der udfordrer? Data viser (...) at vores øgede fokus på sprog, dialogisk læsning og kreativitet har haft en virkning.

Boks 62

Det fremgår, at den første kortlægning giver anledning til et forbedringsarbejde vedrørende 4-åriges begrebsdannelse, hvilket kan ses i sammenhæng med det nye læreplanstema *Kommunikation og sprog*. En efterfølgende evaluering kan derpå give visshed for, at forbedringsarbejdet har den tilsigtede virkning.

Evaluering af styrket læreplan

Lederen i de enkelte dagtilbud har ansvar for at etablere en evalueringskultur fra 2020. Implementeringen af Dagtilbudsloven skal beskrives i en skriftlig, pædagogisk læreplan, hvoraf det skal fremgå, "hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Efter deltagernes opfattelse giver Program for Læringsledelse – dagtilbud et godt afsæt for dette arbejde (boks 63).

Med hensyn til nytteværdien af Program for Læringsledelse er det et godt grundlag at have for arbejdet med styrkede, pædagogiske læreplaner.

Program for Læringsledelse er gået godt i spænd med nogle af de andre ting, som de skal arbejde med. Med hensyn til den styrkede læreplan skal de have større forældresamarbejde. De skal også tænke læringsmiljø hele dagen, og de har arbejdet med en kompetencepakke om rutinesituationer. Når de har haft e-læring, har de haft papirer med om den styrkede læreplan, og hun synes, at der er en god rød tråd.

Det hænger sammen: Program for Læringsledelse og de nye læreplaner underbygger hinanden. Deres leder har lavet et skema, hvor hun har fået det hele kørt ind.

Boks 63

Programmet har desuden udbudt fælles kompetenceforløb vedrørende pædagogisk analyse og styrket, pædagogisk læreplan (boks 64).

De har haft mest udbytte af en pakke om pædagogisk analyse, fordi det har vist sig, at deres refleksionsniveau godt kunne hæves, når de reflekterer om læreplansarbejdet. De har brug for at blive bedre til at analysere på en god og lodig måde for at komme i gang med læreplansarbejdet.

Arbejdet med kompetencepakkerne er en gave i forhold til den styrkede læreplan. Institutionerne kan plotte en masse ind i forhold til læreplanerne, som de har arbejdet med helt ned i detaljen: 'Hvordan går vi i garderoben? Hvordan spiser vi måltiderne sammen?'

Boks 64

En ledergruppe har arbejdet med kvalitet i dagtilbud og styrket, pædagogisk læreplan med udgangspunkt i de kompetencepakker, som programmet stiller til rådighed (boks 65).

De har to gange samlet alle ledere for at arbejde med kompetencepakker på ledelsesniveau. Den ene pakke var om kvalitet i dagtilbud, og den anden var om styrkede, pædagogiske læreplaner. De havde lavet deres egen version heraf. De mødtes en halv dag. Forud for det havde de læst den bog, der hørte til. De arbejdede med nogle spørgsmål, som de havde omformuleret, så de havde et ledelsesmæssigt fokus. Det gælder om at tage egen medicin. Det skal de gøre på alle niveauer, og derfor har de også arbejdet med kompetencepakker på ledelsesniveau på den måde.

Boks 65

Den spørgeramme, som er anvendt ved programmets kortlægninger, er udviklet før udmeldingen af en styrket læreplan, og den dækker ikke fuldt ud de mål, som dagtilbud fremover skal dokumentere at opfylde, herunder tolv mål for arbejdet med læreplanstemaer (tabel 2).

Læreplanstema	Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte ...
Alsidig personlig udvikling	"At alle børn – på tværs af bl.a. alder, køn samt social og kulturel baggrund – udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer"
	"Samspil og tilknytning mellem børn og det pædagogiske personale og børn imellem, som i begge tilfælde skal være præget af omsorg, tryghed og nysgerrighed, så alle børn udvikler engagement, livsduelighed, gåpåmod og kompetencer til deltagelse i fællesskaber ¹⁷ "
Social udvikling	"At alle børn trives og indgår i sociale fællesskaber, og at alle børn udvikler empati og relationer"
	"Fællesskaber, hvor forskellighed ses som en ressource, og som bidrager til demokratisk dannelse"
Kommunikation og sprog	"At alle børn udvikler sprog, der bidrager til, at børnene kan forstå sig selv, hinanden og deres omverden"
	"At alle børn opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer, som børnene kan anvende i sociale fællesskaber"
Krop, sanser og bevægelse	"At alle børn udforsker og eksperimenterer med mange forskellige måder at bruge kroppen på"
	"At alle børn oplever krops- og bevægelsesglæde både i ro og i aktivitet, så børnene bliver fortrolige med deres krop, herunder kropslige fornemmelser, kroppens funktioner, sanser og forskellige former for bevægelse"
Natur, science og udeliv	"At alle børn får konkrete erfaringer med naturen, som udvikler deres nysgerrighed og lyst til at udforske naturen, som giver børnene mulighed for at opleve menneskets forbundethed med naturen, og som giver børnene en begyndende forståelse for betydningen af en bæredygtig udvikling"
	"At alle børn aktivt observerer og undersøger naturfænomener i deres omverden, så børnene får erfaringer med at genkende og udtrykke sig om årsag, virkning og sammenhænge, herunder en begyndende matematisk opmærksomhed"
Kultur, æstetik og fællesskab	"At alle børn indgår i ligeværdige og forskellige former for fællesskaber, hvor de oplever egne og andres kulturelle baggrunde, normer, traditioner og værdier."
	"At alle børn får mange forskellige kulturelle oplevelser, både som tilskuere og aktive deltagere, som stimulerer børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed, og at børnene får erfaringer med at anvende forskellige materialer, redskaber og medier"

Tabel 2. Mål for arbejdet med læreplanstemaer (Børne- og Socialministeriet, 2018)

Fra 2020 skal evalueringen af indsatsen for at opfylde de tolv mål gennemføres i hvert dagtilbud, og resultatet skal offentliggøres mindst hvert andet år (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det rejser et spørgsmål om, hvordan man bedst kan gennemføre sådanne evalueringer, uden at de bliver en tidrøver. Af indlysende grunde mindskes ekstraarbejdet, hvis man anvender et eksisterende evaluerings- og dokumenta-

17 Dette "gælder også i situationer, der kræver fordybelse, vedholdenhed og prioritering".

tionsredskab. Det kan omfatte opdaterede redskaber til regelmæssige kortlægninger blandt børn, deres forældre, ledelsen og det pædagogiske personale. I stedet for at kommuner eller dagtilbud hver især opfinder 'den dybe tallerken', er det hensigtsmæssigt at samarbejde om ét eller nogle få redskaber og tilpasse den tilvejebragte dokumentation til lokale forhold.

Sammenfattende omfatter den primære målgruppe for resultater af pædagogisk dokumentation og systematisk evaluering hele spektret af aktører fra den øverste ledelse af dagtilbudsområdet i en kommune til det pædagogiske personale i hvert enkelt dagtilbud. Det har stor nytteværdi for alle disse grupper at anvende pædagogisk analyse, fordi det bidrager til at dokumentere, evaluere og forbedre de pædagogiske miljøer og aktiviteter.

Alt andet lige mindsker det ekstraarbejdet, at dagtilbud får adgang til redskaber til systematisk at kortlægge og analysere indsatsen for at løse kerneopgaven. Samtidig bliver det lettere at leve op til tidens krav på dette område, fordi analytisk praksis medvirker til at efterleve kravet om pædagogisk dokumentation i det enkelte dagtilbud. Desuden medvirker den til at efterleve kravet om, at den samlede dokumentation skal understøtte og kvalificere en efterfølgende systematisk refleksion, som ligger til grund for den løbende evaluering af indsatsen i dagtilbud.

Fremover kan indsatsen for at kortlægge og analysere løsningen af kerneopgaven endvidere medvirke til at efterleve kravet om at dokumentere opfyldelsen af 12 mål for arbejdet med læreplanstemaer.

Del 3:

Forskningsinformeret praksis i dagtilbud

Kapitel 6:

Kompetenceforløb for pædagogisk personale

Med henblik på at styrke forskningsbaseret praksis i dagtilbud tilbyder Program for Læringsledelse – dagtilbud kompetenceforløb for pædagogiske personale. Den oplevede nytteværdi heraf er temaet i del 3 af rapporten. Hensigten er nærmere bestemt at sætte værdi på de kompetenceforløb, som programmet udbyder, og som har involveret det pædagogiske personale i alle seks kommuner.

Arbejdet med kompetencepakker

Kompetenceforløbene er organiseret som tematiske læringsforløb, som betegnes *kompetencepakker*, og som personalet har adgang via en digital platform. Temaerne omfatter:

- barn-/voksenkommunikation og -relation
- læringsmiljøet for de yngste børn
- social kompetence
- tryghed og læring i gode rutinesituationer
- sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud
- børns leg og eksperimenterende virksomhed
- science, bæredygtighed og matematisk opmærksomhed
- betydningen af kvalitet i dagtilbud

En typisk pakke omfatter fire moduler om praksisrelaterede temaer. Indholdet af de tre første moduler er baseret på bogserien "Det ved vi om ..." ¹⁸. Desuden har bogens forfatter(e) lavet videopræsentationer og refleksionsspørgsmål. Det fjerde modul er et oplæg til pædagogisk analyse og aktionslæring. Supplerende materialerne omfatter ressourcer om forskning på dagtilbudsområde, brug af evidens, leg, didaktik, læringsmiljøer og -fællesskaber samt ændringer i Dagtilbudsloven.

Der er også et supplerende hæfte, som er skrevet af Stig Broström, og som omhandler:

- den historiske udvikling frem til den styrkede, pædagogiske læreplan
- væsentlige karakteristika ved denne læreplan
- den didaktiske anvendelse heraf med henblik på at forbedre pædagogisk praksis

¹⁸ <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/detvedviom>.

Hensigten er, at det pædagogiske personale kan udvikle dets forudsætninger for at implementere en styrket læreplan, herunder at udvikle fælles fagsprog og styrket forståelse af centrale begreber såsom læringsmiljø, leg og didaktik.

Desuden er der et supplerende hæfte målrettet dagplejere, som er skrevet af May Britt Drugli, og som omhandler:

- børns tilknytning til deres omsorgspersoner
- hjernens tidlige udvikling
- dagligdagens rutiner

Hensigten er bl.a. at styrke forståelsen af børns udvikling i samspil med tilknytningspersoner og vokseninitierede og daglige rutiner såsom måltider og søvn, bleskift tøjskift i garderobe og aflevering og afhentning.

Da Program for Læringsledelse – dagtilbud sigter mod at styrke personalets kapacitet til at samarbejde i professionelle læringsfællesskaber, er kompetenceforløbene tilrettelagt som teamlæring. Tiden på teammøderne bliver bl.a. brugt på at reflektere over og drøfte de før omtalte materialer om forskningsbaseret viden samt de tilhørende refleksionsspørgsmål.

Samlet set medvirker denne teamlæring til at styrke personalets forudsætninger for at etablere trygge, pædagogiske læringsmiljøer og forstå børns udvikling, herunder hjernens tidlige udvikling i tilknytning til socialt samspil. Det er temaet i det følgende.

Oplevet nytteværdi af kompetenceforløbene

Den oplevede nytteværdi af kompetenceforløbene er generelt stor blandt det pædagogiske personale (boks 66).

Det har været et rigtig godt forløb. Det har været rigtig givende fagligt, og det har været rigtig givende for deres sammenhold, at de har haft fælles fokus. De er både pædagoger og medhjælpere. Materialet har været godt at gå til, og de har en god leder, som har været god til at guide dem igennem og tilpasse materialet, så alle kunne være med på hver deres plan.

Det er godt, at de har haft et fællesskab i forhold til det læsestof, de har fået ude fra, og som de har læst, lavet brainstorm omkring og diskuteret: 'Hvad er vigtigt for os her i huset, hvad kan vi bruge af det her, hvad gavner os, og hvad rykker os?'

Det er tydeligt, at Program for Læringsledelse kan sætte fokus på læringsmiljøet og hele børnegrupper og ikke kun på det enkelte barn. På den måde får de hjulpet flere børn, og den enkelte medarbejder kan blive mere sikker på sin egen rolle.

Boks 66

Kompetencepakkerne opleves som værende både veldisponerede og velfunderede, og lederne i dagtilbud ville komme på overarbejde, hvis de selv skulle skabe dem (boks 67).

Med hensyn til nytteværdien af kompetencepakkerne kan hun som leder godt være lidt skræmt, hvis de ikke får dem. Hun tror ikke, at hun kan skabe en proces for medarbejderne, der er lige så god som arbejdet med modulerne kan. De er jo rigtigt godt bygget op, og teorien bag er virkelig velfunderet, så hun tænker: 'Jeg ville komme på overarbejde som leder, hvis jeg skulle skabe det selv'.

Boks 67

Med henblik på at dokumentere nytteværdien af kompetencepakkerne har Program for Læringsledelse – dagtilbud gennemført en intern evaluering i de involverede kommuner i 2017-18, hvor omkring halvdelen af pakkerne var udviklet. I det følgende gives nogle uddrag heraf.

I Billund Kommune er vurderingen, at indholdet af kompetencepakkerne er relevant, og at målgruppen bliver mere velinformeret af at arbejde med det (tabel 3).

Kompetencepakke om ...	I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)?	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)?
Barn-voksenkommunikation og -relation	4,4	3,9
Læringsmiljøet for de yngste børn	4,3	3,9

Tabel 3. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Billund Kommune

Svarene giver et klart indtryk af, at indholdet af kompetencepakkerne er 'relevant' for målgruppen, og at den 'er blevet klogere' af arbejdet med dem. Det er også vurderingen af kompetencepakkerne i Svendborg Kommune (tabel 4).

Kompetencepakke om ...	I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)??	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)??
Barn-voksenkommunikation og -relation	4,5	3,9
Læringsmiljøet for de yngste børn	4,0	3,4

Tabel 4. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Svendborg Kommune

Der er gjort tilsvarende erfaringer i Kolding Kommune. Her har det pædagogiske personale arbejdet med den samme pakke om barn-voksenkommunikation og relation som i de øvrige kommuner samt med forskellige andre pakker (tabel 5).

Kompetencepakke om ...	I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)??	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)??
Barn-voksenkommunikation og -relation	4,4	3,9
Social kompetence	3,9	3,5
Tryghed og læring i gode rutinesituationer	4,2	3,7
Kvalitet i dagtilbud	3,9	3,7
Læringsmiljøet for de yngste børn i dagtilbud	3,9	3,7
Sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud	4,2	4,0

Tabel 5. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Kolding Kommune

I både Fredericia og Hedensted Kommune har institutionsledelsen ligeledes oplevet, at kompetencepakkerne indhold er relevant og lærerigt (tabel 6 og 7).

Kompetencepakke om ...	I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)??	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)??
Barn-voksenkommunikation og -relation	4,0	3,5
Øvrige kompetencepakker	4,5	4,3

Tabel 6. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Fredericia Kommune

Kompetencepakke om ...	I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)??	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)??
Barn-voksenkommunikation og relation	4,3	3,6
Social kompetence	4,4	3,7
Tryghed og læring i gode rutinesituationer	4,8	4,7
Kvalitet i dagtilbud	4,8	4,0
Læringsmiljøet for de yngste børn i dagtilbud	4,5	4,6
Sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud	4,7	4,3

Tabel 7. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Hedensted Kommune

I Nordfyns Kommune tegner sig et tilsvarende billede af, at de fleste respondenter vurderer, at indholdet er relevant for dem, og at de har haft udbytte af at arbejde med kompetencepakkerne (tabel 8).

Kompetencepakke om ...	I hvilken omfang har kompetencepakken været relevant for dig (1 = den er ikke relevant og 5 = den er meget relevant)?	I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere (1 = jeg er ikke blevet klogere og 5 = jeg er blevet meget klogere)?
Kvalitet i dagtilbud	4,1	3,8
Barn-voksenkommunikation og -relation	4,0	3,6
Øvrige kompetencepakker	3,8	3,5

Tabel 8. Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakker i Nordfyns Kommune

Det er således relevant og lærerigt for det pædagogiske personale at arbejde med kompetencepakkerne, hvilket kan ses i sammenhæng med, at temaerne er praksisnære.

Praksisnære temaer

Som før omtalt kan kommunerne og de enkelte dagtilbud vælge at arbejde med pakker om relationer, sociale kompetencer, leg og eksperimenterende virksomhed, læring i rutinesituationer mv. Det giver mulighed for, at hele personalet i en kommune kan arbejde med et fælles tema i en periode. Desuden giver det mulighed for at vælge temaer ud fra aktuelle behov og interesser i et distrikt eller dagtilbud (boks 68).

De har haft en fælles kompetencepakke om relationer, hvorefter to teams har arbejdet med sprog, og et team har arbejdet med rutinesituationer.

De har haft en fælles kompetencepakke om relationer, og de har haft et fokus på motorik. (...). Så gik de i gang med kompetencepakken om gode hverdagsrutiner. Desuden har de taget kompetencepakken om den nye, styrkede læreplan.

I et børnehus med børnehave og vuggestue har de har haft en fælles pakke om relationer. De har også haft en om sprog. Deres sidste pakke, som de er ved at afslutte møderne om nu, er om kvalitet i dagtilbud.

I Kolding Kommune har der været nogle fælles pakker, og hos dem har de også arbejdet med pakken om leg og om rutinesituationer.

Kompetencepakken om leg har været en stemme ind i det, de altid har vidst. Det er legaliseret – også med den nye, pædagogiske læreplan – at leg skal fylde. Så får det et modul, som gør, at de kan få udvidet og opdateret deres syn på, hvad leg er. De får det foldet ud.

De har lige haft noget om leg, men før det har de bl.a. haft en kompetencepakke om social kompetence. Den var en kæmpe udvidelse af forståelsen af, hvad social kompetence indeholder.

Lige nu arbejder de med rutinesituationer. Den kompetencepakke er genial. Den er rigtig god, og der kommer rigtig mange gode idéer på bordet, som bliver ført ud i livet og brugt i praksis. Det er fantastisk, at de begynder at tænke pædagogik i hverdags-/rutinesituationer, når det også er en del af de nye, styrkede pædagogiske læreplaner.

De har været igennem alle kompetencepakkerne.

Boks 68

Valg af temaer er i nogle tilfælde begrundet i et ønske om at styrke dokumentationsarbejdet, herunder den før omtalte pædagogiske analyse af data fra kortlægninger (boks 69).

Hos dem havde de meget fokus på samarbejdskulturen efter den første kortlægning. De har haft fokus på progressionen, og det var fedt at se i den anden kortlægning, at de havde rykket.

De har arbejdet med en kompetencepakke om rutinesituationer i hverdagen. De valgte den i ledelsen, da de så deres data og tænkte: 'Vi trænger til et fagligt løft'. De var meget optaget af at få et bedre samspil med børnene i alle de her rutinesituationer, de har hver dag med børnene, og ikke kun i de 1½ time, hvor de laver pædagogiske aktiviteter. (...) Det gjorde, at hele fundamentet blev løftet lidt. Det peger lige nøjagtigt frem mod de styrkede læreplaner.

Efter at deres kortlægninger har været gennemført, har ledelsen kigget på resultaterne sammen med medarbejderne for at se, hvad de viser på den enkelte matrikel. Ud fra det har de faktisk valgt flere forskellige kompetencepakke. To enheder har brugt den samme pakke om rutinesituationer. I vuggestuen fandt de ud af, at den om vuggestuen var mest interessant for dem. Den sidste børnehavedel har benyttet sig af den om eksperimenterende læringsledelse.

Der, hvor hun er dagtilbudsleder, har de haft kompetencepakken om barn-voksen-kommunikation og relation i alle fem læringsgrupper. De har også haft om sprog-understøttende læringsmiljøer i alle fem grupper. (...) Efter sidste kortlægning kunne de se tre forskellige temaer i de forskellige afdelinger, og de har kørt en 'light' udgave af pakkerne om forældresamarbejde, barn-barnrelationer og barn-voksenrelationer.

De har også arbejdet med barn-voksen-relationer og lavet en relationscirkel, hvor de vurderede hvert barn for sig og så på, hvor de selv var i cirklen. De ville være sikre på, at der var en voksen ved alle børn. (...) Det var virkelig godt at få sat kryds ved, om tilknytningen til barnet halted. (...) De blev nysgerrige på det og tænkte: 'Her kan vi gøre noget mere'. Det var ud fra det, de læste; det gav idéer til, hvad de kunne gøre.

I en institution har de drøftet kompetencepakken på et personalemøde, hvor de har snakket om, hvad der kunne være godt for deres hus. For eksempel har de mange børn, der snakker grimt. Det var noget, de besluttede at arbejde med.

Boks 69

Personalets kapacitetsopbygning er en igangværende og dermed uafsluttet proces i de involverede kommuner. For eksempel påpeger repræsentanter for forvaltningsledelsen, at der er behov for fortsat opbygning af det pædagogiske personales kapacitet, fordi det er "en svær øvelse" at koble data til tiltag i praksis. Der er "stadig brug for at kapacitetsopbygge" og "for at styrke og konsolidere de professionelle læringsfællesskaber – særligt i relation til det data-informerende samarbejde".

I den før omtalte miniundersøgelse blandt programdeltagerne peger nitten ud af tyve på, at de modulopbyggede og kollektive kompetenceforløb, som programmet tilbyder, bør fortsætte (Program for Læringsledelse – dagtilbud, 2019). Undersøgelsen er kun vejledende, men det er et udtryk for, at vedvarende kompetenceudvikling tillægges stor betydning.

For eksempel peger en repræsentant for forvaltningsledelsen på behovet fortsat udvikling af analytiske kompetencer i hele organisationen: "I den forløbne periode har vi haft fokus på opbygning af en organisation, der fra forvaltning til førsteledsmedarbejder (...) har kompetencer til at omsætte data til forbedret pædagogisk praksis. Dette arbejde vil det fortsat være væsentligt at videreudvikle, idet vi ikke er i mål med indsatsen".

Derudover peger vedkommende på, at dagtilbud og skoler "vedvarende får nye medarbejdere og ledere, som kan arbejde med data i et pædagogisk forbedringsperspektiv".

Sammenfattende værdsætter deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud de kompetencepakker, som programmet stiller til rådighed. Særligt værdsætter deltagerne i de seks kommuner, at indholdet omfatter praksisrelevante temaer. Den oplevede nytteværdi af teamarbejdet om disse temaer er generelt stor, og der er et udbredt ønske om fortsat at kunne anvende kompetencepakkerne efter behov i de enkelte dagtilbud.

Kapitel 7:

Forskning som genstand for opmærksomhed

Forskning betegner almindeligvis systematiske, videnskabelige undersøgelser. Det følgende omhandler den oplevede nytteværdi af, at personalegrupper udbygger deres kendskab til vigtige fund i praksisnær forskning med henblik på at forskningsinformere deres løsning af kerneopgaven i dagtilbud.

Om at sætte sig ind forskningsbaseret viden

Hidtil har det været en udfordring at omsætte de vigtigste fund i pædagogisk forskning i praksis på dagtilbudsområdet. For eksempel kan man ikke gå ud fra, at samtlige pædagoger har lært sig at gøre det under deres grunduddannelse. Udbyderne heraf peger nemlig på, at der i dag er for lidt fokus på at omsætte resultater af pædagogisk forskning i læringsmiljøerne: "Verden forandres, og vi bliver hele tiden klogere på mennesker i alle aldre, på samfundet og på pædagogikkens rolle. Det stiller krav til, at pædagoger løbende kan indhente, vurdere, udvikle og bruge viden, der er relevant for den pædagogiske praksis, og som styrker den pædagogiske udviklingsopgave. I dag har pædagoguddannelsen for lidt fokus på arbejdet med at omstætte forskning til pædagogisk arbejde" (Danske Professionshøjskoler, 2019).

Som følge heraf er det indtil videre op til kommunerne at skabe tidsvarende rammer for forskningsinformeret praksis på dagtilbudsområdet. Da det er en større opgave selv at udvikle forskningsbaseret efteruddannelse, kalder det på initiativer såsom de kompetenceforløb, Program for Læringsledelse – dagtilbud har udviklet.

Det er ikke helt nyt at styrke forskningsinformeret praksis i dagtilbud, men det er i mange tilfælde nyt at gøre det så systematisk og bredt, som programdeltagerne gør. Flere af disse beretter om, at programmets tilgang har gjort den nemmere at koble forskningsviden til deres praksis, hvilket har betydning for løsning af kerneopgaven i dagtilbud (boks 70).

Det er blevet nemmere at have forskningsviden koblet til praksis. Fra starten af kunne de tænke: 'Forskning, er noget, der langt væk fra vores praksis; vi går bare her og knokler'. Når de så kommer ind på det på den måde, som de gør i programmet, og ser, at noget er forskningsbaseret, tænker de: 'Det vil vi gerne arbejde med'. De vil gerne arbejde med noget, der er baseret på noget, som nogen har

undersøgt. I programmet er forskningen blevet formidlet, og det er prøvet af på en tilgængelig måde.

Noget af det, medarbejderne peger på, er, at det er rigtig givtigt, at de har et fælles sprog, og at de skal læse og forholde sig til noget, der er forskningsbaseret. At trække det ind og forholde det til eksemplerne fra praksis er en god øvelse, som har styrket fagligheden. Medarbejderen sætter selv ord på, at de værdsætter det, og at det har betydning for at kvalificere løsningen af kerneopgaven.

Boks 70

Det pædagogiske personale anvender som før omtalt videopræsentationer og udvalgte dele af bogserien 'Det ved vi om ...', hvilket styrker dets inddragelse af teoretisk viden og praksisrelevante fund fra forskningen (boks 71).

Den viden, som kommer ud i serien 'Det ved vi om ...', har de allesammen mødt. De behøver ikke at diskutere længere, hvad der skal ligge til grund for, at de arbejder mest effektivt og godt, så børnene for eksempel får mest ud af det sprogligt. Det er virkelig befriende. De kan se tilbage på, at nogen har gjort et stykke arbejde, og de tror på, at det virker.

Nytteværdien er faktisk stor i forhold til den fælles, faglige viden og den fælles kompetenceudvikling, hvor de godt kan mærke, at personalet rykker.

Der er tid og rum til, at de kan fordybe sig i noget teori – og få det diskuteret.

Det er faktisk rigtig dejligt at få nogle ting serveret på et sølvfad, dvs. at de kan gå ind og hente dem i videnbanken. Der ligger meget teoretisk stof, som de kan bruge. Efter hver artikel er der henvisninger til et eller andet, de også kan bruge. Det har været dejligt, at de kan gå ind og finde en masse. Det er i stedet for, at de selv skal ud og kigge: 'Er det her nu også forskningsbaseret, eller hvad er det?'

Der er blevet taget godt imod kompetencepakkerne. De har været lette at gå til. Det er letlæselig teori, som bliver serveret på en rigtig god måde. Det er noget, som de fleste i deres institutioner godt kan se sig selv i. De eksempler, der er, er virkelig velvalgte.

I forhold til nytteværdien har den været størst de steder i kompetencepakkerne, hvor de har fået noget helt konkret med derfra.

Boks 71

Nytteværdien af kompetenceforløbene er bl.a. stor, fordi det pædagogiske personale bliver bedre i stand til at inddrage praksisrelevant, teoretisk viden (boks 72).

Kombinationen af at læse data og få teori ind over har været retningsgivende i forhold til at ændre praksis, og der har givet et fælles, fagligt sprog i pædagogkredse, som er nok så væsentligt. De bliver sporet ind på, og får et 'brush up' på nogle teorier, som måske har været lidt væk, så de har gjort, som de plejer at gøre. De bliver sporet ind på, hvad det handler om, og de ved noget, fordi der er forskningsmæssigt belæg for det. Det er en styrke.

De er i gang med kompetencepakken om rutinesituationer, og den er simpelthen så god. De har teorien bag, når de skriver ned. Det teoretiske bliver taget med ind, når de har det på skrift. I deres skriftlige arbejde bliver der for eksempel linket: 'Prøv lige at se, at der på side 57 står det og det'.

Når de får noget teoretisk viden, har de fokus på indholdet i en periode. Det har de været rigtig glade for i deres institution.

De overvejer, hvad er det for nogle teoretikere, de har. Det er jo vigtigt, at de som institution har styr på deres platform.

Alting er ikke lige godt eller godt nok. De skal begrunde sin viden og forskningsbaseret teori. Man skal begrunde sine valg. Det har de ikke altid gjort tidligere.

Deltagelsen i Program for Læringsledelse har højnet fagligheden og deres syn, når de snakker om et fagligt emne såsom *social kompetence*. (...) Det har været rigtig godt.

Boks 72

Desuden medvirker arbejdet med det praksisrelevante indhold til, at det pædagogiske personale begrunder deres faglige synspunkter (boks 73).

I forhold til før har de haft meget med synsninger: 'Jeg ved bare, at det er godt, så lad os prøve at gøre sådan her'. Nu kommer der noget belæg for det. Det er noget af det, der har været tydeligt.

Kompetencepakkerne tvinger dem til at gå lidt væk fra 'jeg tror' eller 'jeg synes'. Det har opkvalificeret deres faglighed. De tanker, der opstår om hvert spørgsmål, har skabt et fælles, fagligt udgangspunkt, som voksede for hvert personalemøde. De blev mere og mere skarpe på: 'Hov, nu bliver det sådan noget: det synes vi vist,

eller det er vores intuition, men vi skal lige finde et sted her i teksten, hvor vi har belæg for det'.

Hos dem har de brugt den viden, de har fået gennem arbejdet med kompetencepakkerne. Noget af det, som de synes er rigtigt, viser forskningen også: 'Før er det bare kommet ud som synsninger. Nu får vi belæg for, at det faktisk er korrekt'.

Selv om der er mange synsninger, som giver god mening, og som der er belæg for, er der indimellem også nogle, som der ikke er belæg for. Indimellem er der også nogle snakke mellem kollegaer, som er ændret. I stedet for, at det bliver dig og mig, der skal afgøre, hvem der vinder 'den her om, hvad vi nu skal gøre', kan vi gå hen og se: 'Hvad står der egentlig om det, hvad siger de kloge om det, og hvad siger forskningen om det?'

Boks 73

Da der er spredningen i deltagernes forudsætninger for at sætte sig ind i tekster om væsentlige fund fra praksisnær forskning, må der være mulighed for at differentiere under arbejdet hermed. Helhedsindtrykket er, at denne mulighed findes, og i det følgende vil jeg pege på to grunde hertil. Den første grund er, at materialerne er differentierede.

Materialedifferentiering

Som udgangspunkt er materialerne i 'Det ved vi om'-serien lette at gå til, hvilket bl.a. fremgår af en lektøruddtalelse om serien: "Noget af det gode ved bøgerne i denne serie er, at de er skrevet så kortfattet og konkret, så alle kan overskue at få dem læst og derved tilegne sig forskningsbaseret, aktuel og brugbar viden."¹⁹

De skriftlige materialer er som før omtalt suppleret med videoklip, hvor forfatterne præsenterer de vigtigste pointer i deres bøger. Det pædagogiske personale har generelt nytte af at bruge disse videoklip både som introduktion til og repetition af indholdet i de forskellige kompetencepakker (boks 74).

Hun er startet med at se videoklippene, som er ret korte, hvorefter hun har læst.

Nogle fik at vide, at det var bedst at se videoerne til sidst, og meget af det, de havde læst, blev opsummeret i videoen, så de kunne sige: 'Nåh, det er det, jeg har læst'. Andre har fået den modsatte besked.

19 Lektøruddtalelse på <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/detvedviom>

Hos dem er de startet med at se videoerne og har snakket ud fra både tekst og spørgsmål.

Videoerne har været virkelig gode for alle. Det har været nemt at se dem: 'Vi har fået nogenlunde de samme fælles ord for det, vi skal arbejde med'.

Det har været nogle gange, hvor hendes kollegaer kom og fortalte, at de ikke havde nået at læse det hele. Så har hun sagt: 'Vi starter lige med at bruge tre minutter på at se videoerne. Så tuner vi lige ind'. De kan også bruge videoerne på den måde. Det gør ikke noget at se dem igen, når de kommer fra at have været sammen med børnene og går over til at være på i forhold til kompetencepakkerne.

De har faktisk ikke brugt video så meget. De har taget det, der gav mening for dem og var godt for dem frem for noget indhold, der var for stort eller ikke var tilpasset til dem.

Boks 74

Da der kan være stor forskel med hensyn til både læselyst og færdigheder blandt det pædagogiske personale, er videoklippene i nogle tilfælde ikke blot et supplement, men et alternativ til de skriftlige materialer (boks 75).

De videoklip, der er i kompetencepakkerne, var rigtig, rigtig godt for dem, der på forhånd tænkte: 'Det er svært at læse eller sætte sig ind i'. Det er meget mere levende og lettere fordøjeligt, når de kan se de videoer, som er på Program for Læringsledelses portal.

Alle ved, at når de skal hjem og læse om aftenen, er det bare 'pyha', men med videoerne får det der mere direkte ind. De kan rigtig godt lide kombinationen med videoerne, hvor de serverer noget for de mange, der er mere visuelle. Det er let optageligt, og det betyder noget, når de har været på arbejde hele dagen.

Hvis de ikke kan nå at læse teksterne, kan de se videoerne. For de, der har sværere ved at læse, har videoerne været rigtig gode. Man skal jo bare kunne forstå, hvad de siger.

De har brugt videoklippene, som understøtter det, de skal læse. Nogle gange har de set/hørt videoerne sammen. I forbindelse med en evaluering har hun bedt om at få videoerne tekstet. Nogle af dem er svære at forstå, fordi det er svenskere eller nordmænd, der snakker.

Boks 75

Alt andet lige gør brugen af videoklippene det lettere at differentiere i en personalegruppe, som både omfatter uddannede pædagoger og medhjælpere (boks 76).

Nogle ansatte har syntes, at arbejdet med kompetencepakkerne har været svært. De har immervæk en stor spredning i institutionerne med både unge medhjælpere og medhjælpere, der er 'gamle i gårde'. For nogle har det været svært, men de har hver gang brugt videoklippene. De har enten brugt dem på forhånd eller har startet hvert modul med at se dem.

Hvis de har medhjælpere, som ikke er med i det med kompetencepakkerne, kan de sige: 'Du skal lige bruge fem minutter på at se den film, så du har lidt idé om, hvad der foregår i huset'. Så begynder de også at få noget faglighed puttet ind på en meget nem måde.

Hun har en kollega, som er medhjælper, og som kom og sagde: 'Jeg har læst, men ikke fattet en brik'. Så spurgte hun: Har du set videoen? Det skal du faktisk have gjort, inden vi skal mødes'. Bagefter kom medhjælperen og sagde: 'Altså, den skulle jeg være startet med'. Hun sagde også, at hun var glad for, at hun havde læst det, inden hun så videoen. Hun fik nogle ahaoplevelser, da hun så videoen: 'Nå, det er sådan det er'.

Boks 76

I princippet er hensigten med kompetencepakkerne at tage hensyn til, at målgruppen har forskellige, faglige forudsætninger. I praksis er det ofte lettere sagt end gjort at sikre, kompetenceløftet falder inden for samtlige pædagogers og medhjælperes nærmeste udviklingszone. I nogle tilfælde er det nødvendigt at gøre forskel, fordi der er forskel på deres faglige forudsætninger. Det er temaet i det følgende.

Om at tage hensyn til personalets faglige forudsætninger

Personalets nærmeste udviklingszone repræsenterer faglige udfordringer, som det kan overkomme, når det får støtte. Hvis denne støtte er differentieret og tilpasset dets forskellige forudsætninger, mindskes risikoen for, at nogle medarbejdere havner i udsatte positioner under kompetenceforløbene (boks 77).

Der har ikke været udfordringer i forhold til læsningen for uddannet personale. De har taget hensyn til det og sagt til distriktspædagogen: 'Det hjælper du lige med'. Det har de også gjort til nogle af pædagogerne og sagt: 'Ved I hvad, I står til rådighed'. Det uddannede personale havde en sparringspartner, så de stod ikke på bar bund.

Boks 77

Desuden er der mulighed for at differentiere med hensyn til bredde, dybde og tempo under arbejdet med hver af de kompetencepakker, som Program for Læringsledelse – dagtilbud stiller til rådighed, men nogle deltagere ønsker, at indholdet bliver tilpasset endnu mere i forhold til deres nærmeste udviklingszone og interesser (boks 78).

I forhold til at de arbejder med børnenes nærmeste udviklingszoner, er det også vigtigt at kigge på, at personalet står hver deres sted, og kigge på om kompetencepakkerne præcist rammer deres nærmeste udviklingszone.

De kunne godt have målrettet kompetencepakkerne mere. For eksempel kunne de institutioner, der har mange tosprogede børn, eller som har mange børn med særlige behov, få noget andet end andre.

Boks 78

Med hensyn til det faglige indhold i kompetenceforløbene foreslår nogle deltagere, at det fremover bliver lidt lettere at sætte sig ind i dette. Andre ønsker derimod, at det faglige niveau bliver lidt højere. Enkelte ønsker begge dele (boks 79).

De skulle tænke ret meget over, hvad nogle af begreberne omhandler. En lille forenkling ville være godt. Ellers er det et godt materiale.

Mange af hendes kollegaer har syntes, at der har været meget læsestof: Det afhænger jo af, hvor man er henne, hvordan man læser, og hvordan man tager det ind. Det er der bare stor forskel på.

Arbejdet med kompetencepakkerne har givet et kompetenceløft set i forhold til, at de havde nogle medarbejdere, som de skulle have hentet højere op. De havde nogle, for hvem indholdet faktisk var svært. De havde i hvert fald nogle, der var udfordret bare på læsestoffet: Hos dem havde de tabt halvdelen, hvis de havde haft et højere niveau. Hos dem var det løft i hvert fald succeskriteriet, men der er andre medarbejdere, som ikke er blevet maksimalt udfordret, fordi niveauet har ligget for lavt for at gøre det.

Kompetencepakkerne har nogle gange ligget under det niveau, personalet har. Hos dem er der nogle, som er højtuddannede, og som har skrevet bøger om leg og de ting. Derfor er det nogle gange meget svært at tilpasse indholdet. Nogle ting er meget spændende, men der er også noget, som er meget firkantet – i hvert fald set ud fra noget af de, de har haft. Nogle gange måtte de overveje: 'Hvordan hæver vi niveauet for at få det ønskede udbytte?'

De har erfaret, at niveauet i bl.a. kompetencepakken om leg i hvert fald er lidt lavt i forhold til, der hvor de er, men niveauet er jo forskelligt i forhold til, hvordan de arbejder.

Boks 79

Personalets varierende, faglige forudsætninger giver anledning til overvejelser over, hvad det er bedst at gøre for at få alle med. For eksempel har nogle ledere meldt ud, at personalet ikke skal arbejde på mindste fællesnævners niveau, selv om det kan udfordre nogle af medhjælperne i dagtilbuddet. De har i stedet valgt at sætte den faglige overligger højt i de kollektive forløb med henblik på at styrke både pædagogernes og medhjælpernes kendskab til indhold af de tekstbaserede materialer (boks 80).

Meget tidligt havde pædagogiske medhjælpere svært ved at komme over læsebyrden med kompetencepakkerne, men i forbindelse hermed hjalp det, at øverste pædagogisk leder meldte ud, at de var i gang med et stykke pædagogisk arbejde, hvor de ikke skulle arbejde ud fra laveste, men ud fra højeste fællesnævner. (...) Det var vigtigt, at det blev meldt ud. De kunne måske lave et ekstra møde for dem, uden at det betød, at de skulle trække processen ned på laveste fællesnævners niveau.

Fra starten af var folk meget skeptiske hos dem i forhold til kompetencepakkerne. Der har været nogle svære tekster, og folk kom nogle gange inden mødet og sagde: 'Jeg har læst det, men jeg har altså ikke fattet det'. Hun svarede: 'Vi prøver!' I dag er der en hel anden holdning. Når de går fra møder, siger de tit: 'Jeg har forstået meget mere af den tekst, end jeg havde regnet med'. (...) Det har været rigtig fint, at folk har brugt de faglige tekster og taget indholdet til sig.

Boks 80

I mange tilfælde medfører de kollektive kompetenceforløb, at personalet bidrager mere og mere til de faglige refleksioner og drøftelser i deres team. Det gør en forskel, at faglige begreber og teorier bliver drøftet i fællesskab og herved bliver en del af personalets aktive ordforråd (boks 81).

Det har betydet rigtig meget, at de alle dykker ned i den samme viden og får snakket om den. (...) Jo flere gange, de har været i gang med modulerne, jo mere er de med i snakken. Der er flere og flere, som deltager mere i snakken. Alle får mere og mere at bidrage med.

Det har bevirket, at flere byder ind. Tidligere var der næsten ingen, der sagde noget. Nu tør folk.

Boks 81

Desuden er der eksempler på, at de kollektive kompetenceforløb medvirker til, at medhjælperne kommer 'mere på banen' (boks 82).

I et stort børnehus har de valgt at få blik for hinandens arbejde ved at lave blandede grupper af personale fra vuggestue og børnehaver. Det har givet taletid, og medhjælperne er kommet mere på banen.

Arbejdet med kompetencepakkerne var vildt spændende. (...) Alle skulle ind over, så de kunne ikke nøjes med at sige: 'Det er det samme, som hun sagde'.

Boks 82

I enkelte tilfælde har det været nødvendigt at erkende, at der er grænser for inklusion under kompetenceforløbene, fordi det er meget svært at inkludere nogle medhjælpere (boks 83).

Der er mange eksempler på, at kollegaerne har stillet forståelsesspørgsmål til kompetencerne. (...) Her har videoklippene i kompetencepakkerne været meget konkrete, men de kræver, at kollegaerne har et grundlæggende, pædagogisk fundament at arbejde ud fra, og der har de ikke-uddannede kollegaer været udfordret. Det var ikke en af de udfordringer, som var lette at overvinde, men som gjorde, at det var lidt svært at snakke om implementering og ejerskab – og i det hele taget at tage Program for Læringsledelse til sig for dem.

Hvis man ikke er så boglig, er det ikke de processer, man synes er de fedeste, så nogle gange kommer de mennesker, som har det her problem, meget uforberedte til møderne, og de bliver udsatte på en eller anden måde, når de andre rykker af sted.

De går fra at tænke: 'Alle kan da passe børn, og alle kan blive pædagog', og til at tænke: 'Sådan fungerer det ikke rigtigt. Det er nødvendigt at kigge på de pædagogiske forholdemåder'.

Boks 83

Hvis der er risiko for, at man kommer til at ekskludere medarbejdere under de kollektive kompetenceforløb, kalder det af indlysende grunde på ledelsesbevågenhed (boks 84).

For hende som leder er det blevet mere tydeligt, at de kommer til at ekskludere nogen: Der er nogle, der ikke kan være med. (...) Som ledelse har de en opgave for at få sat noget i spil, så disse medarbejdere får noget hjælp.

Boks 84

De involverede kommuner kan tilpasse kompetenceforløbene efter egne behov og ønsker inden for den fælles ramme, hvilket er temaet i det følgende.

Lokal tilpasning

Hensigten i dette afsnit er at beskrive udvalgte eksempler på, hvordan kompetenceforløbene er blevet tilpasset lokale forhold. For eksempel har et forløb med deltagelse af en ekstern, pædagogisk rådgiver givet lederen og det pædagogiske personale et fælles kompetenceløft i et børnehus (boks 85).

Hos dem har forløbet måske været anderledes end andre forløb: De har valgt at gå 'all in' på det og brugt Program for Læringsledelse som et kompetenceløft i hele huset. De har haft pædagogisk rådgiver på, som har været hos dem tredive timer om ugen. Det har været helt fantastisk og medvirket til, at de har fået Program for Læringsledelse helt ind under huden.

Boks 85

Nogle steder har man redigeret indhold og refleksionsspørgsmål med henblik på at forkorte de kollektive forløb. For eksempel har man lavet pixiudgaver af beskrivelsen af nogle temaer og reduceret omfanget af arbejdet med dem til to moduler (boks 86).

Efter at have arbejdet to kompetencepakker igennem har lederne lavet en pixi-model. De har sat sig sammen og kognet en af kompetencepakkerne sammen til en piximodel. (...) Det var OK, fordi de havde arbejdet to pakker igennem først i deres fulde forløb, og så kan de faktisk godt overskue arbejdsprocessen og udtænke piximodellen.

En udfordring har været den tid, som det har taget at arbejde med kompetencepakkerne. (...) Det har taget op til 3-4 personalemøder at komme igennem en kompetencepakke (...) Når det er sagt, er kompetencepakkerne supergode. De er også rigtig gode at bruge som opslagsværker. (...) De har arbejdet fra 'A' til 'Z' med de første to kompetencepakker, men derpå har de søgt at begrænse mødetiden til at arbejde med pakkerne og udarbejdet en pixiudgave, hvor det er kognet ned til kun at vare to personalemøder.

Det er rigtigt godt med faglig fordybelse, som giver bonus i praksis, men det må være en balance. Når kompetencepakkerne er så massive, at de tager fire personalemøder, er der nogle andre ting, de ikke når, og det udhuler tiden for pædagogerne på gulvet, fordi de skal trækkes fra til møder og til at køre kompetenceudviklingen igennem, så måske skal de skrue lidt ned for ambitionsniveauet, så det kun tager

den halve tid. Så kunne de også nå at snuse til nogle flere ting, for det er egentligt begrænset, hvor meget de har nået, men det, de har nået, har været supergodt.

Kompetencepakkerne er supergode, men de er også for omfattende.

Boks 86

At kompetenceforløbene var for omfattende i nogle tilfælde, kan ses i sammenhæng med, at de blev gennemført samtidig med, at pædagogerne var af sted på en diplomuddannelse (boks 87).

Ved starten på arbejdet med kompetencepakkerne var der iboende udfordring, fordi de samtidig hermed gik i gang med nogle meget massive kompetenceudviklingsforløb i forhold til diplomuddannelsen. Alle pædagoger skulle igennem et modul i 'social inklusion' på seks uger, og det fyldte rigtigt meget i forbindelse med arbejdet med kompetencepakkerne. Hele snakken, om de var for omfattende, skal ses i lyset af, at folk skulle sendes af sted i seks uger på kurser.

Boks 87

I alle seks kommuner har dagplejepædagogerne gjort en stor indsats for at formidle indholdet af kompetencepakkerne til dagplejerne (boks 88).

Der er to konsulenter på dagtilbudsområdet i kommunen, som har gjort en indsats i dagplejen, så kompetencepakkerne også: 'Kom om til dem'. De har lavet alle de kompetencepakker, som dagtilbuddet har arbejdet med for at have det samme sprog og opnå samme optagethed.

Under arbejde med kompetencepakken i dagplejen, har de puttet noget ind i oplæggene, inden de har sendt dem ud til aftenmøderne. De har lavet nogle korte spørgsmål: 'Hvad er den frie leg? Hvad er den voksenstyrede leg?' Dagplejerne fik til opgave hjemmefra at give eksempler på, hvordan de arbejder med det. De skulle de starte aftenmødet med at fortælle deres kollegaer om det: 'Hvordan arbejder de voksenstruktureret med leg, og hvordan arbejder de med den frie leg?'

Program for Læringsledelse har gjort, at dagplejen har skullet afsætte tid, som er målrettet til rent faglige diskussioner ud fra teoretisk materiale: 'Det har rykket os'. Til at starte med var materialet overhovedet ikke skrevet til dagplejen: 'Meget af det forstod vi simpelthen ikke'. De har derfor målrettet indhold mere og mere. Det ender med, at der er en kompetencepakke, som er skrevet direkte til dagplejerne.

For at klæde dagplejerne på har de sammen lavet en procesplan: 'Hvad er det for et forløb, de skal i gang med på uddannelsen?' Et år skulle de arbejde med leg, og (...) når dagplejerne kom til aftenmøder, vidste de: 'Hvad er det, vi skal have ud af det, og hvordan kommer vi til at implementere det?' Det har egentlig gjort, at dagplejerne har følt, at de havde noget viden, inden de kom, og et fælles sprog, efter at de alle har arbejdet med temaet leg.

Når de som dagplejepædagoger har arbejdet med kompetencepakken om Kvalitet i dagtilbud, er det blevet naturligt for dem at tænke: 'Den kompetencepakke kommer dagplejerne ikke til at arbejde med'. Der er to sider om den emotionelle udvikling. Det er de allesammen faldet over og har tænkt: 'Det skal dagplejen simpelt hen have ud her og nu!'. Derpå tager de bare en kopi af de to sider. Så kender 115 dagplejere indholdet i løbet af et par måneder, alt efter hvordan de arbejder sig ind i det.

De har arbejdet med kompetencepakken, som er målrettet dagplejen. Det er gået godt med at læse indholdet. De har læst den danske version – den der hedder 'Eksperimenterede virksomhed'. De har fået et lidt kortere materiale, som dagplejerne har kunnet forstå. Det har været rigtig godt.

Boks 88

Dagplejernes kompetenceforløb har i flere tilfælde bidraget til, at de har udviklet et fagligt ståsted, som er bedre teoretisk forankret end tidligere (boks 89).

Der er ingen tvivl om, at Program for Læringsledelse har taget dagplejerne et andet sted hen i forhold til deres fagligt ståsted. Det er pinligt, så lidt de brugte teoretisk viden før, i forhold til, hvad de gør nu. De sad alle sammen måbende og tænkte: 'Forskningsbaseret viden ved jeg overhovedet ikke noget som helst om'. Hele dagtilbudsområdet kan begynde at mærke det løft rent fagligt, som de lærer sig op ad i dag.

Nu er dagplejerne åbne, når hun stikker dem teoretisk materiale. Ved den sidste kompetencepakke var de bare klar. De havde ikke alle barriererne oppe: 'Det er for svært. Vi forstår det ikke'. I stedet sagde de: 'Vi kan faktisk omsætte det'. Der begynder at være meget sammenhæng i det. Alle de timer, hvor de har været tvunget til at fokusere på faglighed og pædagogik, har været fantastisk i dagplejen. De har snakket om, at det er fjerde år, de kører Program for Læringsledelse, og at det har medvirket til, at de har fået et andet ståsted.

Nu har de præsenteret de styrkede læreplaner for dagplejerne, og der er ingen, der sidder med 'paraderne oppe', for de er bare åbne og klare: 'Det er jo det, vi skal til at arbejde os ind i nu'. Det er helt sikkert noget, der er gået den rigtige vej.

Boks 89

Sammenfattende værdsætter deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud at få adgang til praksisnær forskningsviden. Der bliver taget særdeles godt imod kompetencepakkerne af flere grunde.

Det er muligt at vælge temaer under hensyntagen til kommunale behov, idet nogle temaer er fælles for alle dagtilbud i en kommune, og andre er selvvalgte og tilpasset behovene i henholdsvis dagpleje, vuggestue og børnehave. Som følge af deltagernes forskellige forudsætninger og behov er der i nogle tilfælde også gjort gode erfaringer med at lave pixiudgaver af kompetencepakkerne. Desuden værdsætter programdeltagerne, at materialerne er multimodale, så der til en vis grad er mulighed for at kompensere for forskelle med hensyn til læselyst og -færdigheder.

Endvidere værdsætter det pædagogiske personale, at kompetenceforløbene er tilrettelagt som teamlæring, således man kan støtte hinanden i at afkode og forstå indholdet og omsætte det i praksis. Der er dog eksempler på, at det har været vanskeligt eller umuligt at løfte ikke-faglærte medhjælpere, fordi de har manglet grundlæggende forudsætninger for at sætte sig ind i og anvende det faglige indhold.

Det samlede indtryk er, at de kollektive forløb fremmer etablering og styrker personalets fælles refleksioner, indbyrdes dialog og forskningsinformeret samskabelse af pædagogiske miljøer og aktiviteter. Derudover medvirker kompetenceforløbene til at sætte skub i aktionslæring og videndeling, hvilket er temaet i del 4.

Del 4:

Kollektiv praksis i dagtilbud

Kapitel 8:

Fælles kompetenceudvikling

Den afsluttende del af rapporten omhandler den oplevede nytteværdi af, at det pædagogiske personales fælles kompetenceudvikling og indbyrdes videndeling.

Kollektive og individuelle forløb

Dybest set er hensigten med det pædagogiske personales kompetenceløft at styrke løsningen af kerneopgaven til gavn for de mange børn, som på hverdage tilbringer deres bedste timer i dagtilbud (boks 90).

De har været optaget af, at kurser/kompetenceløft er mere end at være væk fire timer.

Boks 90

Ved organisering af personalets kurser/kompetenceløft kan der skelnes mellem individuelle og kollektive forløb. Den første organiseringsform er kendetegnet ved, at én eller nogle få medarbejdere deltager fra hver arbejdsplads. Den anvendes bl.a. ved individuelle diplomforløb. Den anden organiseringsform er kendetegnet ved, at hele personalegrupper deltager. Den anvendes som nævnt ved arbejdet med de kompetencepakker, som i Program for Læringsledelse – dagtilbud stiller til rådighed.

Som ført omtalt har man valgt samtidig at gennemføre efteruddannelsen af hele det pædagogiske personale baseret på programmets kompetencepakker og individuel diplomuddannelse af uddannede pædagoger (boks 91).

Diplomuddannelsen retter sig til pædagogerne. De har nogle pædagogiske assistenter og medhjælpere, som også tænker: 'Kan vi ikke også komme på diplom, eller hvad kan vi ellers gøre?' Der er kompetencepakkerne rigtige gode.

Boks 91

Flere deltagere i Program for Læringsledelse – dagtilbud sammenligner udbyttet af henholdsvis kollektive kompetenceforløb og diplomforløb (boks 92).

Det, som de er optaget af, og som driver dem i Program for Læringsledelse, er at lave kvalitetsudvikling. Det har givet dem en metodedel og en systematik, og de

er på vej hen i et andet 'mind set'. De bliver også kvalificeret gennem en diplomuddannelse (...). Det er ikke e-læring i den forstand, programmet tilbyder det, men programmets elementer og måden, hvorpå de flytter folk i deres kompetencer, knytter an til diplommodulet, som de selv har haft en stor andel i beskrivelsen af.

Arbejdet med kompetencepakkerne har været karakteriseret ved at foregå i små læringsfællesskaber, men viden fra diplomuddannelserne er bestemt også kommet i spil i takt med, at alle medarbejdere har været igennem forløbene.

Boks 92

Fælles for begge organiseringsformer er, at personalet må have tid uden børn, men bagefter skal fraværet helst komme børnene til gode, hvilket forudsætter, at det lærte bliver omsat i praksis i pædagogiske miljøer og aktiviteter. Processen betegnes transfer. Ved begrebet *transfer* skal i denne sammenhæng forstås brug af det lærte på kollektive kompetenceforløb eller individuelle diplomforløb til at styrke løsningen af kerneopgaven. Jo bedre deltagerne formår at omsætte det lærte i praksis for at styrke løsningen af kerneopgaven, jo højere er transferværdien. For eksempel kan en medarbejder, som har været af sted på diplomuddannelse, inspirere nogle af sine kollegaer (boks 93).

Hos dem er det med at lave video ikke kommet ind via Program for Læringsledelse. Det er en del af den diplomuddannelse, de er ved at tage i kommunen, og hvor der er rigtig meget video. En anden side af sagen er, at det går godt i spænd med Program for Læringsledelse.

I alle distrikter har en del fra skoler og dagtilbud været af sted på diplomuddannelse, og der er en tro på, at det har været meget værdifuldt i forhold til at udvikle et inkluderende grundsyn og få det hele til at spille sammen.

En pædagog har lige været på et diplommodul, og hun kunne også vælge at dele noget af indholdet heraf med de andre på institutionen.

Boks 93

Ved individuelle forløb er det imidlertid langt fra altid, at det lærte bliver omsat i praksis, så det gør en forskel i rutinesituationer. Faktisk er det mest almindeligt, at kursusdeltagere falder tilbage i kendte rutiner (Wahlgren, 2009). I nogle tilfælde skyldes det mangel på tid til at omsætte det lærte i praksis. For eksempel kan en pædagogisk medarbejder, som har gennemført i et soloforløb, bagefter introducere sine kollegaer for indholdet af dette forløb, men det er lettere sagt end gjort i en travl hverdag (boks 94).

Diplomuddannelserne har i den grad haft effekt, fordi de var afsæt for udvikling af et fælles fagsprog og en fælles forståelse af læringsmiljøets indvirkning på børns trivsel og læring. Udfordringen lå i de første hold studerende, som i starten 'stod solo' med deres nye viden efter endt studieforløb.

Det har ikke en særlig høj effekt, når det er 'solo', men de studerende har fordybet sig og været til eksamen, og det har en positiv værdi.

Boks 94

Selv om det har værdi, at en eller flere pædagoger gennemfører et modul fra en diplomuddannelse, har programmets kollektive kompetenceforløb potentielt større muligheder for at skabe gennemgribende forbedringer af dagtilbuddets læringsmiljø (boks 95).

Det har en stor effekt på et gennemgribende forbedringsarbejde i dagtilbuddet, at man ikke sender en enkelt eller to medarbejdere på kursus. Mange har sagt, at det er virkelig vigtigt. På andre områder end kompetenceløft vælger de også at følges ad i store grupper eller involvere dem allesammen. Det er vejen frem, hvis de gerne vil have gennemgribende løft af læringsmiljøet og kvaliteten af dagtilbuddet.

Det, at man er så tæt på praksis under arbejdet med kompetencepakkerne, gør, at man som leder har gode muligheder for at give feedback på en anden måde, end når der har været to af sted på diplomuddannelsen.

Diplomuddannelsen har haft stor betydning, men i længden er Program for Læringsledelses måde at arbejde med kompetencepakker på en mere bæredygtig måde at arbejde med kompetenceudvikling på.

Det er overhovedet ikke nyt at tale om det på det pædagogiske fagområde. De var med i LP-projektet. Allerede dengang snakkede de om, hvor betydningsfuldt det er, at den viden, der bliver tilført en organisation, bliver tilført hele gruppen, så det ikke kun er tre, der får den, men at de arbejder med den i hele gruppen. De første spadestik i forhold til at gå fra at være privatpraktiserende, og 'jeg lukker mig omkring mine egne ti børn', var taget tidligere.

Boks 95

Hvis der samtidig foregår individuelle diplomforløb og teamlæring, kan det anbefales at have en kommunal strategi for at koordinere indsatsen. En strategi kan i denne sammenhæng opfattes som en måde at lede opad på, idet den kalder på, at forvaltning- og

institutionsledelsen koordinerer indsatsen, så man udgår at have for mange 'bolde' i luften (boks 96).

Det at trække af til noget initiativ og sende nogle af sted på nogle parallelle forløb i forhold Program for Læringsledelse kalder på ikke at have for mange 'bolde' i luften. Når personalet siger, at de har travlt, er det bl.a. fordi der er mange 'bolde' i luften, og der er en opgave for forvaltningen og den pædagogiske ledelse at beslutte, hvordan de får sorteret i de 'bolde', der er i luften. Det er et spørgsmål om strategi.

Boks 96

Strategien for personalets kompetenceudvikling er i flere tilfælde baseret på teamlæring med deltagelse af 'hele huset' (boks 97).

Hos dem har de i mange år arbejdet med: 'Når vi er på uddannelse, så er det hele huset'. Det gør jo, at de får alle med. Det har de gjort i mange år.

I forhold til diplomuddannelsen tog man livtag med den gamle snak om, at man ikke kan forandre noget, medmindre alle var af sted, men efterfølgende er der opstået tvivl om, hvorvidt det var nok.

Al forskning viser, at det er bedre at lære i fællesskaber (...). Den kollektive læring forbundet med at lave pædagogisk analyse, som bygger på forskning og har et teoretiske afsæt – det boner. Det er en god form, og det flytter noget.

I kommunen har de før haft nogle, der har arbejdet med noget, mens andre har arbejdet med noget andet. Det er nu blevet fælles. Det står de allesammen på – alle ved, hvad de mener, når de siger noget om det. Det har været rigtigt godt.

De er heldige forvaltningsmæssigt og i den store organisation, fordi det hele spiller sammen.

Det er et godt element i Program for Læringsledelse, at det omfatter hele systemet. Det har en værdi, at hele organisationen er involveret i Program for Læringsledelse, og at de arbejder med det i de enkelte institutioner.

Boks 97

Det pædagogiske personale værdsætter i mange tilfælde den kollektive, teambaserede læring, som Program for Læringsledelse – dagtilbud tilbyder, fordi den involverer hele personalegruppen (boks 98).

De har haft mulighed for at få en hel, stor personalegruppe opdateret samtidig. Det er ikke kun dem, der ikke kan lade være, men alle medarbejdere. Der er ikke nogen undskyldning.

De skal have alle med. Det er ikke kun dem, der har interessen af sig selv, og som læser faglitteratur i deres fritid, men også dem, der ikke gør det.

De byder ind med det, de har, hvad enten de er pædagog eller medhjælper, og det bliver accepteret, hvad de har. Der er ikke nogen, der er bedre end andre. Det har været godt til at give en fællesskabsfølelse.

Boks 98

Alt i alt er der særdeles gode erfaringer med de kollektive kompetenceforløb, og generelt er den oplevede nytteværdi meget høj. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at evalueringen af det pædagogiske personales arbejde med kompetencepakkerne generelt er meget positiv. Desuden er der opbakning i de seks involverede kommuner til denne form for teamlæring. En medvirkende årsag til dette er, at deltagerne får mulighed for omsætte det lærte i praksis gennem aktionslæring, hvilket er temaet i det følgende.

Styrket aktionslæring

Hensigten med kollektive kompetenceforløb er at opnå høj transferværdi, så det pædagogiske personale ikke blot opnår kendskab til forskningsviden, men også anvender den i praksis. At det lykkes godt, kommer bl.a. til udtryk, når programdeltagerne fortæller om, hvordan de efterfølgende gør brug af det, de lærer sig under kompetenceforløbene (boks 99).

Hun har set tydelige tegn på en ændring af praksis. (...). De kan nemt blive i teorien. Det her har faktisk været medvirkende til, at det også er blevet praksis. Specielt i det ene team er det meget, meget tydeligt.

Det, at man arbejder kontinuerligt i direkte kontakt med praksis, er direkte aflæseligt i forhold til forandret praksis. Det kan godt være, at det tager tid, men det spiller sammen.

Boks 99

Som før omtalt omfatter de fleste af de kompetencepakker, som Program for Læringsledelse – dagtilbud stiller til rådighed, fire moduler, hvor det sidste lægger op til, at teamet i fællesskab omsætter det lærte i praksis. Hensigten er nærmere bestemt, at teamet – med afsæt i en pædagogisk analyse – afslutter arbejdet med kompetencepakken med at implementere, justere og holde hinanden ansvarlig for praksisforbedringer på et selvvalgt område. Den oplevet nytteværdi er generelt stor blandt programdeltagerne (boks 100).

Medarbejderne har været vant til at arbejde med aktionslæring, som lå 'i enden' af arbejdet med hver pakke; når de havde gennemført de første tre moduler i en pakke, var der aktionslæring. Det var meget systematisk, og der var store krav til skriftlighed, deadlines og feedback på skrift. Det kender de, og de synes, at det giver noget.

Der har været to omgange med aktioner. Da de var færdige med første omgang sagde medarbejderne: 'Hvornår skal vi det igen? Det giver simpelthen så meget, og det er rigtig godt'.

En ting er at sidde og snakke, men hvis de virkelig skal forandre noget af det, de laver på gulvet, har de oplevet, at der er lige så meget arbejde bagefter. De kan snakke og reflektere sammen og blive enige om fokuspunkter og om hvad, de vil arbejde videre med. Så starter det rigtige arbejde. De skal samle op på det bagefter. De skal ændre nogle rutiner – nogle måder at gøre tingene på.

Boks 100

Aktionslæringen medvirker til, at det pædagogiske personale bliver mere bevidst om, hvad det gør i hverdagen i dagtilbuddet (boks 101).

Den kompetencepakke om rutinesituationer var rigtig vigtig og rigtig god. De har snakket igennem, hvor vigtig rutinesituationerne er. Når de er til stede alle sammen, får de større fokus på det og bliver mindet om det: 'OK, det skal vi huske'. De tænker mere over, hvad de gør.

Pakkerne har været rigtig fine, og de har hjulpet dem til at få mere fokus på, hvor meget læring der sker i små hverdagssituationer frem for kun at tænke læring som aktiviteter. I en årrække tænkte de, at det foregår fra 9-11, fordi der er flest voksne, men de kan faktisk tænke læring som noget, der foregår i mange, små situationer i løbet af dagen. Spørgsmålet er, hvordan de voksne kan optimere disse situationer og hjælpe børnene til at lære i dem. Det har pakkerne været gode til.

Boks 101

Aktionslæringen fremmer desuden etablering af den før omtalte evalueringskultur, som fremover skal etableres i dagtilbud (boks 102).

De har arbejdet med det på den måde, at de har afsluttet det fjerde modul med et tiltag, som de har sat i værk ude i praksisfeltet. De har haft fire uger til det, og de har haft tiltaget til evaluering på næste personalemøde.

Aktionslæring fremmer en evalueringskultur. Det gælder om at få det samlet op i noget. Der er kortlægningerne ret taknemmelige at arbejde med, fordi der kommer nogle grafer og en eller anden procentdel. Det, de gør ved aktionslæring, er sværere at samle op på. De kan godt snakke og skrive om det, men: 'Hvordan er det, at vi får det samlet?'

Boks 102

Aktionslæringen medvirker endvidere til, at personalet laver praksisaftaler, som det bagefter holder hinanden op på. Klare aftaler om fælles opfølgning gør det alt andet lige lettere at sætte spørgsmålstegn ved praksis, når disse aftaler ikke bliver overholdt. Personalet kan bedre forholde sig til hinandens praksis og komme med kritik heraf, uden at det bliver taget personligt (boks 103).

Kompetencepakkerne har gjort, at de har fået en fælles referenceramme. Mere præcist har de fået taget hul på det, der hedder: 'Vi tør kigge på hinanden'. Det har nok været lidt af en øm tå ude hos dem. Tidligere er de gået lidt ind over hinandens privatsvære, hvis de har sagt: 'Hov, hvad ligger nu lige til grund for det der?' Nu er de lige præcist der, hvor de begynder at øve sig i at turde sætte spørgsmålstegn ved hinandens praksis. Det har arbejdet med kompetencepakkerne gjort.

Arbejdet med kompetencepakkerne har helt klart haft værdi. De har lært meget af det. På den stue, hvor hun er, er en typisk rutinesituation, at de skal have børn ud i en garderobe, som er relativt lille. Lige pludselig er alle tolv unger derude. Så siger de: 'Vi har lige aftalt, at børnene skal derud gruppevis'. De behøver ikke sige mere, før de er tilbage på sporet.

Boks 103

Derudover medvirker arbejdet med kompetencepakkerne til at skabe en kulturændring, hvor personalet i højere grad end tidligere er nysgerrige på hinandens praksis – og stiller spørgsmål til denne (boks 104).

Snakken på personalemøder, hvor de har dykket ned i kompetencepakkerne, har medvirket til at åbne øjnene. I huset blev det brugt meget i hverdagen, men i begyndelsen var det svært at være nysgerrig på hinandens praksis. Det var svært at blive accepteret, når de stillede en kollega et spørgsmål, men der har været en kulturændring.

Boks 104

Programmets kollektive kompetenceforløb medvirker således til at styrke samarbejdskulturen. Desuden skaber de grobund for og styrker kollegial videndeling i de involverede dagtilbud, hvilket er temaet i det følgende.

Styrket videndeling

Ved begrebet *videndeling* skal i denne sammenhæng forstås en ikke-formel læreproces, hvor pædagogiske medarbejdere lærer sig noget nyt ved at få del i deres kollegaers viden. Bagefter behøver de ikke at eksperimentere med det nye helt fra bunden af, men kan tværtimod bygge videre på den faglige viden, som de har fået del i. Alt andet lige får de et forspring ved at dele viden sammenlignet med en gruppe medarbejdere, som kører et sololøb og derfor er nødt til selv at prøve sig frem.

Det siger næsten sig selv, at pædagogerne har forskellige forudsætninger for at dele faglig viden. Under pædagoguddannelsen udvikler mange studerende faktisk ikke i tilstrækkelig grad forudsætninger for at dele deres faglige viden med uddannet personale: "Pædagoger skal i dagligdagen kunne guide og vise vejen for et pædagogisk personale, der ikke er uddannede pædagoger. Det kræver en dyb forståelse af egen rolle. Det kræver redskaber til at kunne udøve et stærkt pædagogisk og fagprofessionelt lederskab, hvor pædagogerne tager ansvar for, at andre omkring dem lykkes. I dag har pædagoguddannelsen for lidt fokus på det fagprofessionelle lederskab og på de studerendes udvikling af et stærkt, fagprofessionelt sprog" (Danske Professionshøjskoler, 2019). Indtil videre er det derfor en udfordring i de enkelte dagtilbud at overvinde disse begrænsninger ved pædagoguddannelsen.

I en travl hverdag kan det også være en udfordring for det pædagogiske personale at nå at dele viden med kollegaer. Ved korte orienteringer af kollegaer på møder eller i pauser er det ikke givet, at viden bliver delt: "Bag denne praksis ligger en forestilling, man kan kalde videndelingsillusionen ... Det er troen på, at 'når jeg fortæller dig, hvad jeg ved, ved du det også' – som om viden klæber til de ord, man sender ud i lokalet, så den aflejres inde i modtagerens hjerne præcis som afsendt. ... Men alle ved jo, at modtageren sidder med sine erfaringer og fortolkninger og baggrundsviden og filtre-

rer som en rasende på alt det, afsenderen siger – så kun meget lidt slipper igennem" (Ravn, 2016).

Videndeling skal ikke forveksles med erfaringsudveksling. Selv når man fortæller om sine erfaringer med nye tiltag, er det ikke givet, at man inspirerer og guider sine kollegaer i en sådan grad, at de lærer noget. Videndeling er en illusion, medmindre man organiserer den, sådan som det for eksempel sker ved deltagelse i Program for Læringsledelse – dagtilbud. I forbindelse med team- og aktionslæring har personalet normalt bedre mulighed for at sætte sig ind og dele hinandens viden, end det har i en travl hverdag (boks 105).

Set fra forvaltningsledelsens side har det kæmpe stor betydning, at det lever i hele organisationen i kommunen. Et er kompetenceløftet, men der foregår også en videndeling decentralt ude i hver enkelt institution.

Boks 105

Sammenfattende giver det fælles arbejde med de kompetencepakker, som Program for Læringsledelse – dagtilbud stiller til rådighed, det pædagogiske personale direkte adgang til væsentlige fund i praksisnær forskning, hvilket i høj grad er værdsat. Den oplevede nytteværdi af arbejdet med disse pakker er generelt stor, fordi det pædagogiske personale herved får mulighed for at omsætte det lærte i praksis gennem aktionslæring.

Desuden medvirker de kollektive forløb til at udvikle fælles fagsprog og koordinere indsatsen for at omsætte det lærte i praksis. Idet kompetenceforløbene er organiseret som team- og aktionslæring, medvirker de endvidere til at forbedre vilkårene for kollegial videndeling.

Kapitel : Professionelle læringsfællesskaber

I de sidste årtier er det blevet almindeligt, at personalet i pædagogiske institutioner samarbejder i professionelle læringsfællesskaber (Hargreaves, 2019). Program for Læringsledelse – dagtilbud medvirker til at styrke sådanne former for professionelle samarbejder, hvilket er temaet i det følgende.

Samarbejdsnormer

Professionelle læringsfællesskaber er udtryk for en bestemt norm for organisering af det pædagogiske personales samarbejde. Den er kendetegnet ved, at man opfatter pædagogiske miljøer og aktiviteter som et fælles anliggende frem for som et resultat af solopræstationer (boks 106).

Hun kan i hvert fald se, at de har flyttet sig rigtig meget fra de enkelte jeg'er til: 'Vi som team/dagtilbud har besluttet, at det nu er sådan her, vi arbejder!' Det gør det lettere at give feedback, fordi det handler om sagen, kerneopgaven og børnene.

Boks 106

En sådan omstillingsproces rummer – som enhver anden innovation – nogle tilsigtede konsekvenser, som dybest set er at styrke fælles praksis, og nogle utilsigtede konsekvenser. For eksempel kan det være svært at få alle med, fordi der er nogle efternølere, som helst vil fortsætte med at gøre, som de hver for sig plejer at gøre (Rogers, 2003). Desuden har nogle medarbejdere lav uddannelsesselvtilid (DEA, 2019). Af disse grunde kan det ikke overraske, at der er pædagogiske medarbejdere, som 'stagnerer lidt' (boks 107).

Nogle har flyttet sig. De følger processen og flytter med. Der er også nogle, som stagnerer lidt, og bliver der, hvor de måske altid har været. (...) Det er lige pludselig blevet synligt for en medarbejdergruppe. Hun mærker, at nogle i den gruppe bliver frustreret over det: 'Vi har jo aftalt, og vi skal jo følge det'. Der er nogle, som flytter med og følger med det her, fordi de mentalt skal have en omstilling og tænke på en helt anden måde, hvor det bliver mere fagligt frem for bare personligt såsom: 'Hvad jeg har lyst til'.

Boks 107

Når man først har indført en norm om samarbejde i professionelle læringsfællesskaber, behøver den ikke blive begrundet. Den er begrundelse for typiske aktiviteter såsom teammøder. Derimod er det en god idé at evaluere teammøderne med henblik på at sikre, at løsningen af kerneopgaven bliver opfattet som et fælles anliggende (boks 108).

De professionelle læringsfællesskaber står rigtigt højt på dagsordenen. De appellerer til, at hver enkelt bidrager og føler ansvar.

Et team har udviklet et fælles sprog, en fælles tilgang og en fælles praksis, som gør, at det er underordnet, om børnene møder Jette eller en anden. Det er faktisk underordnet, fordi de har en fælles tilgang.

I stedet for at det er nogle få arbejdskollegaer, som gør tingene, har de allesammen haft fingrene nede i det. (...) De har allesammen lavet deres egne analyser, krydset af og sammenlignet. De har skullet vise, at de gør noget ved det, og ingen har kunnet gemme sig. Det er udgangspunktet i det gode tiltag/program.

Et element i Program for Læringsledelse er, at personalegruppen er samlet omkring den opfølgende indsats. (...) Det er noget, alle skal gøre. Det er kæmpe fordel for en institution, at de har et fælles grundlag, en fælles viden og får et kompetenceløft, som gælder for alle medarbejdere.

Boks 108

Organiseringen af det kollegiale samarbejde i professionelle læringsfællesskaber medvirker til at kvalificere indsatsen i hele den kommunale organisation (boks 109).

Det professionelle læringsfællesskab har løftet tingene. (...) Det har kvalificeret de forskellige typer indsats og været en øjenåbner for dem. Det gælder både blandt medarbejderne og i de forskellige ledelseslag.

Det har haft værdi både internt, og når de har mødtes på tværs, og det giver et fælles sprog hele vejen igennem, som de benytter.

Boks 109

Endvidere styrker teamsamarbejdet personalets ejerskab til de centrale elementer i programmet såsom kortlægninger, pædagogisk analyse og kompetenceforløb (boks 110).

Det er ikke bare ledelsen, men også personalet der har ejerskab, så de får et fælles fodslag og et fælles sprog. Det har været vigtigt ude hos dem.

Kortlægningerne giver et fælles grundlag at snakke ud fra. De kan være enige eller uenige i nogle data, og de kan spørge om, hvorfor de ikke er enige. At have noget, som er resultat af et fælles stykke arbejde, er rigtigt givtigt.

Den fælles, pædagogiske analyse har gjort en forskel i deres institution. Det er en styrkelse af professionen og læringsfællesskabet at arbejde med analysen og det fælles fokus, som den skaber.

At de har kunnet dykke ned i data og har kunnet arbejde med nogle kompetence-pakker har givet et rigtigt stort løft i fagligheden blandt personalet. Det har givet dem et fælles fodslag: 'Hvordan er det, vi kommer videre?' Det er blevet deres arbejdsredskab. De arbejder nu i team og kigger på data og tager udgangspunkt i data. Det har været rigtig givtigt.

Boks 110

Organiseringen af det kollegiale samarbejde i professionelle læringsfællesskaber gør det som før omtalt lettere for personalet at holde hinanden op på fælles aftaler og prikke til privat praksis baseret på 'synsninger' (boks 111).

I professionelle læringsfællesskaber kan de bedre sige 'Hov, Hov'. De kan prikke hinanden lidt mere på skulderen.

De holder hinanden op på aftalerne. Det er faktisk blevet legalt at holde hinanden op på de aftaler, de har lavet. (...). Når de har aftalt noget, kan de måske have en kollega, der gør noget andet, fordi hun synes noget andet. Det er blevet legalt at gå hen til hende og sige: 'Vil lavede en aftale for lang tid siden om at gøre sådan her i stedet for'. Tit er reaktionen: 'Pokkers'. Det er nemlig ikke noget folk gør med vilje.

Det er blevet nemmere at holde hinanden op på den retning, de har aftalt, og sige: 'Det skulle holde vi op med, eller: 'Der stod sådan og sådan'. Det har været nemmere at rykke fra at blive personligt trådt over tæerne. (...) På alle områder er det faktisk blevet meget nemmere at skille tingene ad. Det har været alt for 'fedtet ind' i noget personligt før.

Det er blevet trygt at gå hen og sige noget til en kollega, når det handler om de aftaler, de har lavet. Det gør de for eksempel, når handlingen vedrører et barn, som har været hos dem i trekvart år, og som konsekvent ikke vil snakke dansk. (...) Til

sidst har de sagt: 'Nu er det slut. Nu er det kun dansk'. (...) Nogle gange går de bare tilbage i den gamle gænge og siger: 'Do you want a cucumber?' Så kan man høre en kollega bagefter sige: 'Jeg ved ikke, om hun vil have agurk?' Det er blevet legalt at sige noget til en kollega i sådanne sammenhænge.

Boks 111

Når personalet mødes i deres team, er det ofte med deltagelse af en team- eller LSP-kordinator, som medvirker til at sikre, at møderne er strukturerede, og at teamet laver klare aftaler om, hvad det vil gøre efter disse møder. Det er temaet i det følgende.

Teamkoordinatorernes rolle

I mange tilfælde mødes forvaltnings- og institutionsledelsen regelmæssigt med disse teamkoordinatorer med henblik på at koordinere de forskellige dele af programindsatsen (boks 112).

Der er møder mellem ledere og teamkoordinator om opfølgning på resultater af kortlægningerne. (...) De er meget opmærksomme på, at der sker opfølgning fra forvaltningsniveau og hele vejen ned igennem ledelseskæden, så det er organisationen der arbejder. Det understøtter, at organisationen kommer til at stå et andet sted rent fagligt.

De har projektorganiseret Program for Læringsledelse, så de teamkoordinatorer, som programmet tilbyder, mødes i en projektgruppe sammen med ledelsen, hvor de videndeler på tværs, og på ledermøder deler lederne faktisk også viden. De er blevet skarpere og skarpere til at lave noget kit, som knytter an til videndeling, som i sig selv giver et kompetenceløft.

Boks 112

Desuden medvirker teamkoordinatorerne typisk til at fremme personalets aktionslæring (boks 113).

Aktionslæring var interessant, fordi den kunne hjælpe dem til at få tiltag ført helt ud i livet – helt ud i praksis. De fik et oplæg, hvor en teamkoordinator og en ledelsesrepræsentant fra det andet dagtilbud fortalte om, hvordan de har grebet processen an. Derpå tog de det i første omgang op blandt teamkoordinatorer og ledelse, hvorefter det kom ud til hele medarbejdergruppen. Det gjorde, at medarbejderne sagde: 'Det er vi da helt med på'. De gik med det samme 'i arbejdstøjet', og hun tænkte: 'Hold da op, det er da utroligt, at de bare sådan gik i gang'. De ar-

bejdede med videoklip, observationer, SMTTE og alle mulige ting, og det har været rigtig virkningsfuldt.

Boks 113

Endvidere medvirker teamkoordinatorerne ved det pædagogiske personales arbejde med kompetencepakkerne (boks 114).

Teamkoordinatorerne har faktisk planlagt arbejdet med kompetencepakkerne og kigget igennem: 'Hvad skal der bruges af tid på at læse? Hvad skal der bruges til forberedelse til dem, der står for afholdelsen af møder? Hvad skal bruges af tid til møderne?'

Som leder samler hun op på møder med teamkoordinatoren imellem hvert modul. Det er helt fast. Det er der, at de justerer ind. De får også noget videndeling, så det bliver nemmere for teamkoordinatoren at håndtere teamet: 'Var der den rigtige tid til forberedelse? Hvordan gik det? Hvad lykkedes du med? Var det en god en, der skrev referat og alt det der?' De har været en gave, at der hele tiden har været fem, der kunne sparre med hinanden og med dem som ledelse.

Boks 114

Nævnes skal også, at den omtalte norm for personalets samarbejde og fælles kompetenceløft må omfatte en tidsnorm for at sikre, at der er tilstrækkelig tid uden børn til dette arbejde. Erfaringer på dette område varierer en del, hvilket er temaet i det følgende.

Tid uden børn til kompetenceforløb

Program for Læringsledelse - dagtilbud sigter mod at afprivatisere og data- og forskningsinformere det pædagogiske personales praksis, hvilket forudsætter ledelsesbevågenhed og fastsættelse af passende tidsnormer for det pædagogiske personales:

- analyse af data fra kortlægninger og andre former for evalueringer
- opfølgning for at forbedre løsningen af kerneopgaven i dagtilbuddet
- forberedelse og deltagelse i kompetenceforløb.

Som før omtalt forudsætter arbejdet med kompetencepakkerne, at det pædagogiske personale bruger tid på at forberede sig inden møderne ved at læse eller se på nogle af de digitale materialer, som Program for Læringsledelse – dagtilbud har udviklet (boks 115).

Hos dem har nytteværdien af kompetencepakkerne været, at pædagogerne skulle læse teori, inden de kom til personalemødet. Det fik de tid til. Det var simpelthen for at sikre, at medarbejderne fik det gjort. Der var en del, der var udfordret. Nogle læser faktisk ikke så godt. De har nogle, som de skal hente op. Der har video været godt. Nytteværdien er stadigvæk, at de er begyndt at tale om det inden møderne. De er begyndt at drøfte modulindholdet: 'Forstod du det? Det er svært'. Eller: 'Nej, hvor er det spændende. Det skal vi da også i gang med'. Der har egentlig været en nytteværdi inden møderne, hvor de bygger op og hæver fagligheden.

Hos dem har de fået tid trukket ud til at læse. Den måde at læse på har været spilselig for alle parter. Det er vigtigt at få afspadsering.

De har haft tid til at læse og snakke om indholdet.

De fik tid til at forberede sig derhjemme.

Det er vigtigt, at der er afsat tid til forberedelse. Det har de også fået. Det har været godt.

I forhold til arbejdet kompetencepakkerne har der manglet forberedelsestid.

Boks 115

I nogle dagtilbud er der en fælles akkord til personalets forberedelse. I andre dagtilbud er der et differentieret tidsforbrug til læsning af materialer og den øvrige del af forberedelsen af arbejdet med kompetencepakkerne (boks 116).

Hun har trukket lidt tid ud af deres mødeplan i forhold til at få læst. Nogle læser hurtigt, og andre læser langsomt, men der har været én time for alle. Det har været overkommelig, og teksterne har været gode og forståelige. De har fortalt rigtig meget om det, de skulle i gang med.

I en institution har de differentieret i tiden, som det har taget at læse og bearbejde stoffet. Det har været op til den enkelte selv at definere tidsforbruget. For nogle kunne det tage så og så lang tid, før de havde forstået essensen af indholdet og vidste, hvad der skulle til for at bruge det. For nogle har det måske været en eller to gennemlæsninger med understregninger, der har skullet til, for at de kunne deltage aktivt i diskussionerne og arbejde i det. Det blev accepteret af alle. Det var det, der skulle til, at de selv prioriterede. Det har været op til den enkelte medarbejder selv at definere, hvor stort et tidsforbrug der var nødvendigt.

Boks 116

I nogle dagtilbud giver personalet selv tid til arbejdet med kompetencepakkerne (boks 117).

I vuggestuen har de valgt at lægge det mandag fra kl. halv tolv til halv to. I børnehaven har det været onsdag fra halv tolv til halv to. Medarbejderne har givet deres pause til det. De, der har fri kl. tolv, bliver til klokken halv to.

Boks 117

I enkelte tilfælde har lederne været nødt til at begrænse personalets tidsforbrug til arbejdet med programmets kompetencepakker (boks 118).

Pædagogerne har været 'sultne' med hensyn til kompetencepakkerne. I starten ville de arbejde med de fleste, indtil de var nødt til at sige: 'Det dør vi i'. Der er behov for en kurs for distriktet. De må kigge på distriktets data og gøre det mere specifikt i den enkelte afdeling. (...)

Boks 118

I flere tilfælde har tidsnormen givet mulighed for, personaleteam kan mødes med jævne mellemrum for at arbejde med kompetencepakkerne. For eksempel mødes det pædagogiske personale ca. en gang hver måned for at arbejde med indholdet i kompetencepakkerne (boks 119).

I en institution har der været maksimalt fire uger mellem hvert møde om et modul.

De har to børnehavegrupper og to vuggestuer, og det er hver fjerde uge. En rigtig god form.

Hos dem har de arbejdet med kompetencepakkerne én gang om måneden om formiddagen, hvor der er kommet vikar. Det er rigtigt godt, at de har et fagligt forum, hvor der er tid til at arbejde med pakkerne.

Når de har arbejdet med modulerne i kompetencepakkerne, har de haft det på som et punkt på personalemøderne, som afholdes én gang om måneden.

De har arbejdet med Program for Læringsledelse på personalemøderne. De holder personalemøder én gang om måneden. Det er ikke altid, at programmet er på mødet. De laver en plan for, hvornår programmet er på dagsordenen.

Boks 119

Der er imidlertid også eksempler på, at det er en udfordring at finde tilstrækkelig med tid uden børn til teammøder, fordi disse møder konkurrerer med andre møder. I nogle tilfælde foregår arbejdet med kompetencepakkerne derfor med seks ugers mellemrum (boks 120).

På en institution har de haft et møde hver sjette uge. Samlet set har det taget et halvt år at komme igennem de fire moduler i en kompetencepakke. Der været møder i hhv. børnehave- og vuggestueafdelingen, og indimellem har der selvfølgelig været stuemøder. Det er svært at få det til at blive oftere, fordi der er så mange andre ting, der også skal passes ind i en travl hverdag.

De har været nødt til at acceptere, at møderne blev holdt uden for arbejdstiden, eksempelvis hver sjette torsdag.

Boks 120

Nogle medarbejdere ser det ligefrem som en fordel, at der er seks uger mellem hvert møde om kompetencepakkerne (boks 121).

Hun synes ikke, at hver sjette uge er for lang tid. Der har været god tid til, at de kunne få læst det næste, uden at de blev presset af det.

Boks 121

Desuden er der eksempler på, at der går så lang tid mellem hvert teammøde, at det tager et år at gennemføre et kompetenceforløb (boks 122).

Der har kun været et modul på dagsordenen (...), og det har gjort, at de har været fuldt koncentreret om modulindholdet. Derfor er det kun hver tredje måned, at de har arbejdet med et modul.

I deres personalegruppe har de snakket om, at det har strakt sig over lang tid. Når de skulle i gang med modulerne i en kompetencepakke igen, havde de glemt meget af det: 'Hvad var det lige'? Det vil være godt at tage modulerne på kortere tid. Det giver mere mening, og effekten er større, hvis de ikke skal grave med lys og lygte og trække dem selv op. Det er ulempen ved det. Det er ellers spændende nok.

De har taget ca. én kompetencepakke om året.

Der går en rum tid, fra de har gennemført kortlægningen og får kortlægningsresultaterne og gennemfører selve analysearbejdet. Så får de gang i en kompetencepakke, hvorefter der går en god rum tid.

Boks 122

De forskellige vilkår tyder på, at der er behov for at styrke videndelingen på tværs af institutioner og på kommunalt plan om, hvordan det bedst kan lade sig gøre at skaffe tilstrækkeligt med tid uden børn til at data- og forskningsinformere praksis i dagtilbud. Inspireret af generelle anbefalinger vedrørende implementering af professionelle læringsfællesskaber (DuFour & Marzano, 2011) anbefales det at styrke videndelingen på ledelsesplan om, hvordan der kan skaffes tilstrækkelig med tid uden børn til team- og aktionslæring til gavn for disse børn.

Sammenfattende er den oplevede nytteværdi stor af, at det pædagogiske personale samarbejder i professionelle læringsfællesskaber. Der er generelt gode erfaringer med at organisere det pædagogiske personales kompetenceløft som team- og aktionslæring.

Det er imidlertid ikke altid let for lederne i det enkelte dagtilbud at finde tid uden børn til personalets kompetenceudvikling, når der også skal være tid til samværet med børnene, planlægningsmøder, forældreinformation mv. I nogle dagtilbud er kompetenceforløbene derfor relativt langstrakte, og det er svært at se, hvordan der fremover både skal blive tid til at implementere en evalueringskultur og en styrket, pædagogiske læreplan samt sikre personalets fortsatte kompetenceudvikling.

I andre dagtilbud har ledelsen og det pædagogiske personale derimod været gode til at finde løsninger, så der både gives tid til, at personalet forbereder sig til møder om kompetencemoduler og afholder dem med 4-6 ugers intervaller.

Fremover anbefales det at styrke videndelingen mellem dagtilbudsleder og personalegrupper, der er organiseret som professionelle læringsfællesskaber. Da tid uden børn er en afgørende faktor, kan denne videndeling med fordel omfatte tiltag for at overvinde dilemmaet med at skaffe tilstrækkelig tid til personalet til både team-/aktionslæring og samvær med børnene.

Kapitel 10:

Referater og feedback

Som før nævnt er arbejdet med kompetencepakkerne organiseret som teamwork. Hensigten er, at teamet bliver bedre til sammen at forstå den praksis, det forestår. Som før omtalt støtter den tilstedeværende team- eller LSP-kordinator teamet i at samle op på og skriftliggøre drøftelserne på teammøderne. Et hovedtema i dette kapitel er den oplevede nytteværdi af på denne måde at referere teamets drøftelser under kompetenceforløbene.

Referaterne danner grundlag for feedback, og et andet hovedtema er den oplevede nytteværdi af denne feedbackgivning for dels det pædagogiske personale, som modtager udviklende feedback, dels ledere, konsulenter og ressourcepersoner, som giver denne feedback.

Oplevet nytteværdi af referatskrivning

Det pædagogiske personales teamlæring omfatter en række aktiviteter, hvor teamet forbereder sig, engagerer sig i fælles refleksioner og drøftelser, laver referat samt får feedback. Som nævnt kan referater af teammøder danne grundlag for feedback fra teamets vejleder, som behandles på et efterfølgende møde (fig. 2).



Figur 2. Det pædagogiske personales teamlæring

I en tid med stigende krav om pædagogisk dokumentation og etablering af en evalueringskultur kan det pædagogiske personale have nytte af at gøre erfaringer med at lave forståelige og fyldestgørende referater af deres drøftelser. Selv om handlinger vægter tungere end ord, kan teamet styrke deres dialog med omverden ved at notere pointer fra disse drøftelser.

Referater tjener endvidere til at skabe øget klarhed over, hvad teamet har besluttet, og hvilke handlinger, det vil fokusere på efter et møde. Når det går ud af døren efter hvert møde, har det ideelt set afstemt indbyrdes forventninger og fået øget bevidsthed om de praktiske implikationer af drøftelserne på teammøderne (boks 123).

Det giver rigtig meget, at de både læser og får skrevet referat. De får det virkelig vendt. Det giver en øget bevidsthed, når de går ud i praksis igen.

Arbejdet med kompetencepakkerne har givet nogle gode diskussioner, som er relateret til deres hverdag: 'Hvordan er det, vi gør i praksis?' De skal jo skrive det ned. At gøre det skriftligt betyder, at de får sat ord på nogle af de ting, der ligger implicit i, hvordan de arbejder i deres hus, så det er blevet skærpet.

Det er ikke kun mundtlig dialog, men også skriftlighed, der hjælper til at understøtte deres praksisudvikling. Refleksionen og skarpheden bliver anderledes, når noget bliver skriftligt. Det har været godt.

Boks 123

I nogle tilfælde er det en udfordring at skriftliggøre, hvad teamet har drøftet at gøre med og for børn i dagtilbud. Da det "afviger meget fra den måde, pædagoger i hverdagen reflekterer det pædagogiske arbejde på" (Christensen, Krab & Ansel-Henry, 2007), kan det være en udfordring (boks 124).

De har fået noget ud af at lære at skrive referat, og det har også været godt, men det er en udfordring.

Nogle gange er det nemt bare at sidde og snakke, men svært at få det formuleret. I deres referater står der ikke alt, hvad de snakkede om, men det er egentlig underordnet, hvis bare de får de væsentligste ting med: 'Selv om det har været svært, kan vi godt lide processen med, at der kommer til at ligge noget på skrift'.

Boks 124

I det følgende vil jeg omtale fire grunde til, at det er en udfordring at skriftliggøre fælles refleksioner og drøftelser. Ved omtalen af hver af disse vil jeg desuden give eksempler på, hvad personalet har gjort for at overvinde dem.

For det første kan referatskrivningen lægge beslag på en uforholdsmæssig stor del af opmærksomheden under personalets teammøder. Det har nogle team søgt at undgå, ved at vente med at lave referat, indtil alle i teamet har haft ordet eller mødet nærmer sig sin afslutning (boks 125).

Rent lavpraktisk har de arbejdet i en gruppe, hvor der til at starte med ikke bliver skrevet noget ned. Alle skal sige noget, og de skal ikke gentage det, der er blevet sagt. Når alle syv er kommet med deres input, skriver referenten det ned. På den måde har de holdt det sammen, gjort det fælles. (...) Det kræver virkelig, at hun som teamkoordinator kan styre tiden. Det fungerer rigtig godt ude hos dem.

I en institution afsluttede de møderne med at færdiggøre referatet, så referenten ikke skulle sidde en halv time med det bagefter.

Boks 125

For det andet kan det være en relativt krævende opgave for nogle medarbejdere at være alene om skrive referat. For eksempel kan det bevirke, at de må bruge tid efter et møde på at skrive eller færdiggøre et referat. Med henblik på at undgå det vælger nogle team at stoppe deres arbejde med temaerne i kompetencepakkerne for at tale om, hvad der skal stå i referatet (boks 126).

Hun er kommet til som teamkoordinator for trekvart år siden, og nu skal hun være 'den styrende'. De har skrevet referat, og de har faktisk stoppet op: 'Nu har jeg skrevet det her, og hvad tænker I om det?'

Nogle gange har været givtigt, at de skal have noget ned på papiret, men for dem har det også været lidt af en hæmsko, fordi de gik så meget ind i diskussionerne. (...) Det skriftlige har de haft det lidt sværere med. (...) Men så har de været nødt til at sige: 'Hov, hvad er det egentligt, at vi skal have skrevet?'

At skrive referat har været en udfordring hos dem. Der er to team. I det team, som hun har været en del af, har referentprocessen været mega ustruktureret: 'Jeg har faktisk i perioder tænkt, at jeg tager lige begge roller, fordi så vidste jeg, at referatet kom ned'. Det skulle hun jo ikke. I stedet har hun lavet en opsummering efter hvert punkt: 'Okay, hvad er der taget til referat? Mangler vi noget?' Derpå har

de afsluttet referatet, hvorefter hun har gennemlæst det, inden hun har sendt det videre til kommentering.

Hos dem har de haft en referent. Det var efter tur (...). Det kan godt være lidt udfordrende, hvis det er en medhjælper eller en, der er ordblind. Efter hvert punkt har de sagt: 'Vil du lige læse op, hvad vi har? Så har de snakket om det og fået det skrevet ind i referatet. Bagefter har hun læst det igennem. Så har hun sendt det til deres souschef, som også har læst det.

Boks 126

Med henblik på at dele ansvaret for at skrive referat har nogle team også benyttet en projektor til at vise referatet i takt med, at det bliver skrevet. Herved kan teams medlemmer lettere følge med i og kommentere, hvad der kommer til at stå i referatet (boks 127).

Hos dem har hun været den, der skrev referat. Det har samtidig været vist på projektor for at dialogen og debatten kunne få gode vilkår. Ellers var hende, der skrev referater ikke med i debatten. Det er svært.

De har skrevet referat på en storskærm. Bagefter har et par stykker fra teamet finpudset det.

Nogle gange har de sagt: 'Nu skal vi lige have stoppet, for nu skal vi have skrevet noget ned'. Så har de fået skrevet noget, inden de er gået videre. Faktisk er det rigtig fedt, at de alle kigger på, hvad de har skrevet på storskærm – også dem, der ikke er så gode til at læse. Alle ved, hvad de har sendt. Det har virkeligt højnet deres arbejde.

Først var der bare en, der skrev referat hos dem, men så fik de det op på væggen. Det gør en stor forskel på debatten hos dem, at alle kan se, hvad der bliver skrevet. Det gør en meget stor forskel på, hvor aktiv de andre er. De kan godt få idéer, når de kigger: 'Nå ja, men der står også noget om det her'.

Boks 127

For det tredje er det en generel udfordring, at drøftelserne i teamet er mundtlige, mens referatet som udgangspunkt er skriftlige. Denne udfordring kan ses i lyset af, at det pædagogiske personale har relativt differentierede forudsætninger og erfaringer med hensyn til at udtrykke sig på skrift. Det kan også ses i lyset af, at pædagoguddannelsen udgør den største videregående uddannelse på to områder: Den har det største

optag og den største andel af studerende med lavt standpunkt i dansk. Som følge heraf er der behov for at tage hensyn til, at nogle medarbejdere savner færdigheder i at formulere sig på skrift (boks 128).

Der er nogle medarbejdere, som har utrolig svært ved og aldrig vil kunne komme til at skrive et referat. Så er der ordblinde.

I en institution har referenten nogle gange glemt at skrive noget ned eller ikke kunnet finde ud af det. Nogle gange har referatet bare været nogle stikord, og det har virkelig sejlet. Det har slet ikke fungeret hos dem.

I forhold til at skrive referat har det været svært for dagplejen. Hun gik ind og sagde: 'Nu skriver jeg lige det'. Hun oplevede, at alle var med i dialogen. Den, der skriver referat, plejer faktisk ikke at få noget ud af den aften, fordi hun er så fokuseret: 'Hvordan er det lige, at det skal stilles op?' Hvis de skal nå igennem alle opgaverne, tænkte hun, at hun kan tage referatet. Hun læser ordlydt op: 'Det er det, I har sagt'. Så er alle dagplejere faktisk i spil, så det gav et udbytte.

Boks 128

For det fjerde kan det opleves som en krævende opgave at italesætte pædagogiske miljøer og aktiviteter. Det pædagogiske personale har indimellem lidt svært ved at sætte ord på, hvad det gør (Christensen, Krab & Ansel-Henry, 2007). Det kan bevirke, at teamet ikke formulerer sig på en måde, så deres referat bliver forståeligt for deres vejleder (boks 129).

Det var rigtig svært at skrive referat og formulere noget, som kunne forstås af tredjeparten, som jo ikke havde hørt dialogen.

Meget af det har faktisk været nyttigt, men det gav slet ikke mening for dem at sende referater til en tredjepart for at få en skriftlig tilbagemelding. Det gav ingen mening. Det var spild af deres og den andens tid.

Boks 129

Desuden har nogle medarbejdere opfattet referatskrivningen som en eksamen, og nogle team har helt opgivet at lave og sende et skriftligt referat til deres vejleder (boks 130).

De har faktisk ændret processen med at aflevere referat i deres distrikt. Medarbejderne følte, at det var eksamen, når de skulle aflevere referat. Det var jo ikke

meningen. Referatet var også en tidsrøver og meget ressourcekrævende for dem. De vil hellere bruge den tid på at diskutere.

Referatet var simpelthen for ressourcekrævende.

Boks 130

Som før omtalt forventes dagtilbud at skabe "bedre pædagogiske læringsmiljøer for børnene gennem (...) en meningsfuld og udviklende feedback til det pædagogiske personale" (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det kan omfatte feedback på referater af teammøder, hvilket er temaet i det følgende.

Feedbackgivning

Feedback bliver bl.a. givet af kommunale konsulenter og dagplejepædagoger samt i flere kommuner ressourcepersoner fra PPR/PPS (boks 131).

De kommunale ressourcepersoner, som er konsulenter og medarbejdere på PPR, skal give feedback på modulerne. De skal også sætte sig ind i det. Det er hele systemet, der arbejder med det samme og får et fælles sprog. Det har givet rigtig meget.

Konsulenterne eller nogle fra PPR har givet feedback på modulopgaverne. Nogle har haft mange, og nogle har haft færre institutioner. Det kommer også an på institutionernes størrelse.

Der var kæmpestor modstand blandt PPR's medarbejdere, da de fik den opgave med at skulle være ressourcepersoner, fordi de synes, at de havde så rigeligt travlt i forvejen. (...) Nu er de faktisk glade for det. De siger, at det er berigende i forhold til, at de skal ud i institutionerne. De ved, hvad der bliver arbejdet med derude, og de har selv sat sig ind i stoffet. PPR har faktisk også holdt en temadag om leg for alle medarbejdere, fordi det var den kompetencepakke, der blev valgt.

De har kun fået god feedback på det, de laver. De får svar tilbage fra ressourcepersonen (...) fra PPR.

De har lavet en ny samarbejdsaftale med PPS. Det har Program for Læringsledelse også medvirket til. PPS flytter rundt på deres opgaver og *hvem*, der har hvilke roller *hvornår*. Forenklet fremstillet er rollen ændret fra, at PPS kommer ud og siger: 'Tjek, vi har taget et barn væk i to timer og arbejder med det'. Nu handler det

om at sige: 'Hvordan kan vi indgå i et forpligtende samarbejde med at justere læringsmiljøet, så det er godt for alle børn og for børnefællesskabet?'

Dagplejerne får feedback på modulopgaverne fra dagplejepædagogerne, mens dagplejepædagogerne får feedback fra PPS.

De har fået feedback fra CPU (Center for pædagogisk viden og udvikling). Det har været særdeles brugbart, fordi lederne kunne sætte sig en position, hvor de fik et fagligt løft sammen med medarbejderne på mange parametre og ikke skulle give feedback på noget, som de måske ikke var i stand til at give ordentligt feedback på.

Boks 131

Feedbackgivning bliver også varetaget af dagtilbudslederne i varierende grader af samarbejde med ressourcepersoner fra PPR/PPS (boks 132).

Det er forskelligt, hvor meget lederne har givet feedback til medarbejderne i forbindelse med arbejdet med kompetencepakkerne. Nogle steder har de eksperimenteret med, at lederne overtager rolle som dem, der giver feedback til medarbejderne.

Der er forskel på at få tilbagemeldinger fra ledelse og PPS. Ledelsen kan bedre koble det til deres daglige praksis, men PPS kan bedre se det udefra og kritiserer noget mere, fordi de har uvildige øjne på det. Begge dele er faktisk godt.

De har haft tværfagligt samarbejde, hvor de fik skriftlig feedback fra PPR, talepædagoger, ergo- og fysioterapeuter og psykologer. (...) I næste kompetencepakke sætter de noget nyt i gang, så lederne giver fælles feedback.

Deres leder og en vejleder fra PPS har givet feedback på modulopgaverne. Begge dele er rigtig godt. De skal bare huske at bruge begge dele.

Boks 132

I nogle tilfælde danner referater af teammøderne grundlag for både fælles refleksioner, udvikling af et fælles fagsprog og udviklende feedback (boks 133).

Ledelsen har givet skriftlig feedback på referaterne, og så har de haft det oppe på personalemøderne, så de har vendt det i fælleskab. Det har været rigtig givtigt. Personalet siger: 'Alle ved, hvad det er, der bliver snakket om, når man siger et ord'. Det er ikke kun pædagogerne, der ved, hvad det handler om. Det gælder også medhjælperne. Det har bare været rigtig givtigt.

Med hensyn til referater er tanken god nok. Det er fint, at en tredjepart kigger referatet igennem og sender nogle gode spørgsmål: 'Har I tænkt på sådan og sådan?'

Boks 133

Det siger næsten sig selv, at relevansen af den skriftlige feedback, et team modtager, afhænger af kvaliteten af de mødereferater, som teamet laver, og som danne grundlag for feedback. I nogle tilfælde er disse referater af lav kvalitet, hvilket har betydning for relevansen og brugbarheden af den modtagne feedback (boks 134).

Referaterne har haft meget vekslende kvalitet, og det er tydeligt, at det har betydning for brugbarheden af deres feedback: Hvis de sender et halvdårligt referat, der ikke er til at forstå, og hvor de ikke er tydeligt på diskussionerne, bliver den feedback, de får tilbage, knap så brugbar. Undervejs fandt de i hvert fald ud af, at det er vigtigt, at referatet er ret detaljeret, hvis den feedback, de får tilbage, skal kunne bruges til noget.

De har arbejdet i tre blandede grupper med kompetencepakkerne. At skrive referat har kørt på tur. Dog har de valgt, at det kun er pædagogerne, der tager referat. På mødet har de læst referatet op og sikret sig, at de har haft alle tingene med. Bag efter har de gået det igennem og sendt det videre. Det er ikke altid, at det er gået helt godt.

Når referenten kun har skrevet stikord og skrevet dem rent hjemme, ved de reelt ikke, hvad der er blevet afleveret.

Hos dem tog de referat på skift. Efter den første feedback kunne de godt se, at de havde taget meget som en selvfølge: 'Det havde vi ikke fået skrevet ned'.

Hos dem blev referaterne ikke rigtig brugt. Det var faktisk svært for nogle at skrive et referat. Der er en god øvelse i det, og de har også udviklet sig. Det har været godt.

Ved e-læringen har de sendt referater til deres leder, som er deres vejleder. Der går meget tabt i processen hen til lederen: 'Der går mange ting tabt i et skriv. Det er en svær proces'.

Boks 134

Det er i nogle tilfælde et dilemma, om teamet skal starte hvert møde om kompetencepakkerne med at forholde sig til referatet fra deres sidste møde (boks 135).

Det er et dilemma, om de skal bruge tiden på at tage referatet fra sidst og tage snakken om det, de var inde på – eller de hellere skal komme i gang med det modul, de er der for. I forbindelse med den vægtning har referatet været lidt af en udfordring. De har i hvert fald ikke fået så meget ud af det.

Boks 135

Under kompetenceforløbene er der eksempler på team, som foretrækker at få mundtlig frem for skriftlig feedback fra deres vejleder (boks 136).

De droppede ret hurtigt modulreferaterne og valgte i stedet for at tage koordinatoren med til møderne. De fik sparring, når de arbejdede med det. At sende et referat, som koordinatoren skulle give feedback på, tog for lang tid. Det var meget mere effektivt – i hvert fald hos dem – at hun deltog i møderne.

Når de havde møder om Program for Læringsledelse, kom deres ressourceperson ud og deltog i mødet. Hun kom ud i stedet for, at de skulle sende referat til hende, og hun gav feedback. Det kan anbefales. De får feedbacken lige på stedet. Hun går ind og siger: 'Det er noget af det, jeg vil kommentere på. Hvordan er det, I tænker, og hvordan kommer I derhen? Har I tænkt på lige at gå et spadestik dybere ned?'

Til sidst i forløbet har de stadigvæk taget referat, men i stedet for få skriftlig feedback har NN, som er konsulent, været med til deres møder. Hun har været rundt i gruppen, og det har været godt.

Boks 136

I nogle tilfælde har lederne deltaget i modulmøderne for at støtte teamets aktionslæring, bistå ved skrivning af referater eller undgå at blive 'hægtet af' under arbejdet med kompetencepakkerne (boks 137).

I begyndelsen var ledelsen ikke med på møderne, for det var jo medarbejderne, der skulle arbejde med kompetencepakkerne, men lederne har efterhånden fundet ud af, at de skal deltage i nogle sammenhænge for at hjælpe og støtte medarbejderne og for at få skrevet referat og få en fælles refleksion.

For eksempel kan man stadigvæk høre om, at 'lederne var hængt af i starten', fordi de ikke var med, når medarbejderne arbejder med kompetencepakkerne. Lederne kom til at miste noget viden. (...) I forbindelse med arbejdet med det nye, styrkede lærerplaner, har lederne lært, at de ikke skal være hængt af fra starten af.

Program for Læringsledelse lagde egentlig op til, at ressourcepersonerne skulle give feedback, men de valgte at lade lederne få den funktion. Det var faktisk for at undgå, at lederne blev hægtet af. De kunne se en fare for, at lederen ellers ikke ville have en god fornemmelse af, hvad der sker under medarbejdergruppens seancer. Det var vigtig for dem, at lederen var tæt på. Det har det faktisk gjort hos dem fra dag ét. Det gælder for alle, at det var lederne, der gav feedback.

Som leder har hun følt sig hægtet på kompetenceudviklingen. Det er med til at gøre ledelsen mere synlig, at hun som leder har givet skriftlig feedback. I starten kunne hun se på besvarelserne, at det var ligesom at coache medarbejdere. Det var nødvendigt at skabe en forstyrrelse, der var tilpas.

Boks 137

Sammenfattende har deltagerne i Program for Læringsledelse – dagtilbud blandede erfaringer med at aflevere skriftlige referater som grundlag for vejledning og feedbackgivning. I nogle tilfælde er den oplevede nytteværdi af at skriftliggøre teamets refleksioner og drøftelser ret begrænsede. Nogle team foretrækker at lave mundtlige referater af møderne om temaerne i kompetencepakkerne. Den oplevede nytteværdi af mundtlig feedback er generelt stor.

Omvendt har nogle team gjort gode erfaringer med, at lederen giver feedback på grundlag af teamets skriftlige referater. Den oplevede nytteværdi er bl.a. relativt stor, fordi lederen herved bliver mere synlig, kan coache teamet og udgår at blive hægtet af personalets kompetenceudvikling.

Nytteværdien er også relativt stor, hvis teamet oplever, at det medvirker til at øge dets bevidsthed om det faglige indhold i kompetencepakkerne. Desuden øges nytteværdien, når teamet oplever, at den gør det lettere at følge op på resultaterne af fælles refleksioner og drøftelser. Fremover kan den endvidere styrke arbejdet med pædagogiske dokumentation og systematisk evaluering.

Litteratur

- Andersen, P. Ø. (2009). Dokumentation og evaluering betragtet som kamp om viden. *Dansk pædagogisk Tidsskrift* nr. 01.
- Andresen, B. B. (2018). At forstå og forstå pædagogisk praksis. I: Jørgensen, H. H. & Tuft, K. (Red.). *Pædagogers sprog. Professionsviden, fagsprog og forskning*. København: Akademisk Forlag. S. 38-50.
- Børne- og Socialministeriet & EVA (2019). *Kort om samspil og relation i det pædagogiske læringsmiljø*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven)*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). *Human capital policy. Working Paper 9495*. Cambridge MA: National bureau of economic research. <https://www.nber.org/papers/w9495.pdf>.
- Christensen, A. W., Krab, J. & Ansel-Henry, P. (2007). *Viden om pædagoger. Bud på pædagogers arbejde*. København: BUPL. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/02/publikationer-bud-paa-paedagogers-arbejde.pdf>.
- Christensen, H. B. (2018). I kan gøre meget mere for de udsatte børn. *Børn & unge forskning 2018*. København: BUPL. S. 8-11.
- Dahler-Larsen, P. (2006). Hvordan kan man som fagperson forholde sig til evalueringsbølgen? *FTF Fokus* nr. 2/oktober.
- Danske Professionshøjskoler. (2019). *Fremtidens pædagoger – fremtidens pædagoguddannelser*. København: Danske Professionshøjskoler.
- DEA. (2019). *Imellem ansvar, identitet og fremtider. En undersøgelse af faglærtes motivation for efteruddannelse*. København: DEA.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Ledere af læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- EVA. (2016a). *Skolers erfaringer med at anvende data*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2016b). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fullan, M. (2019). *Nuance. Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. London: Sage.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Teoriens Lovprisning – taler og artikler*. Århus: Systime.
- Haastrup, L. et al. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. København: KORA. http://pure.au.dk/portal/files/54052121/Bridging_the_gap_sammenfattende_rapport_2013.pdf.
- Hundeide, K. (2010). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

- Jønsson, R. (2019). *Hvordan bliver små børn til high politics på Christiansborg?* En analyse af de politiske barrierer på 0-6-årsområdet blandt medlemmer af Folketinget, ministerielle embedsmænd og faglige aktører. København: DEA. https://dea.nu/sites/dea.nu/files/hvordan_blicher_smaa_boern_high_politics_paa_christiansborg_politisk_analyse_feb_2019_0.pdf.
- Kommunernes Landsforening. (2015). Forsker: Tre typiske misforståelser om kerneopgaven. *VPT - Viden på tværs*. <https://vpt.dk/kerneopgaven/forsker-tre-typiske-misforstaelser-om-kerneopgaven>.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om - pædagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Program for Læringsledelse – dagtilbud. (2019). *Notat til programejerne*. Aalborg: AAU.
- Ravn, I. (2016). Videndeling kan faciliteres. I: Christensen, P. H. (red.). *Bedre videndeling: Teoretiske og praktiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 242-263.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Fifth Edition. New York: Free Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schön, D. A. (2017). Refleksion-i-handling. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur.
- Vive. (2019). Rapport: *Trivselsudfordringer ved skolestart. Et langtidsperspektiv*. København: Vive.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: NCK. http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaaa/transfer/subsites_ncfk_resultater_20100324145929_wm_ncfk_transfer-dk-uk-28s-web2.pdf

Appendiks 1: Interviewguide

Interviews om deltagelse i Program for Læringsledelse - dagtilbud

Som led i evalueringen af programmet er der planlagt to fokusgruppeinterviews i hver kommune. Interviewdeltagerne er 5-7 repræsentanter for henholdsvis:

- pædagogisk personale i de involverede dagtilbud i kommunen
- ledelsen af disse dagtilbud og ledere/konsulenter i forvaltningen
- Hensigten med disse interviews er at afdække værdien af programindsatsen for ledelser og pædagogisk personale.

I hvert interview er der fire hovedtemaer, som er lidt forskellige i de to interviews, og som omtales nærmere på de følgende sider.

Varigheden er ca. 60 min.

Fokusgruppeinterview med ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver

Oplevet nytteværdi af at arbejde med pædagogisk analyse

Hvordan følger ledelsen op på resultater af kortlægninger og pædagogisk analyse?

Hvilken betydning har opfølgningen i forhold til at forbedre læringsmiljøet?

Hvad betyder det, at ledelsen er datainformeret, når den skal evaluere, dokumentere eller rapportere noget?

Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakkerne

Hvordan har ledelsen organiseret arbejdet med kompetencepakkerne i professionelle læringsfællesskaber?

Hvilken betydning har denne kompetenceudvikling for det pædagogiske personales faglige udvikling og dømmekraft?

Hvilke tegn er der på, at de udviklede kompetencer bliver anvendt i praksis i læringsmiljøet?

Oplevet nytteværdi af samarbejde i professionelle læringsfællesskaber

Hvad er den oplevede nytteværdi af at arbejde i professionelle læringsfællesskaber?

Hvilken betydning har det, at programmet har deltagelse af alle dagtilbud og involverer flere ledelsesniveauer i kommunen?

Hvilken betydning har programindsatsen for samarbejdet med forældre?

Evt. andre temaer?

Under dette punkt er der plads til at behandle andre temaer efter informanternes eget valg.

Fokusgruppeinterview med ansatte til pædagogiske opgaver

Oplevet nytteværdi af at arbejde med data og pædagogisk analyse?

Hvordan følger det pædagogiske personale op på resultaterne af kortlægningerne?

I hvilke situationer og hvordan indhenter og analyserer det pædagogiske personale selv data i læringsmiljøet?

Hvilken betydning har kortlægninger og pædagogisk analyse for at forbedre læringsmiljøet?

Oplevet nytteværdi af arbejdet med kompetencepakkerne?

Hvad er den oplevede nytteværdi af arbejdet med kompetencepakkerne moduler?

Hvilken betydning har det at formulere sig skriftligt i forbindelse med arbejdet med kompetencepakker?

Hvilken betydning har vejledningen under arbejdet med kompetencepakkerne?

Oplevet nytteværdi af samarbejde i professionelle læringsfællesskaber?

Hvad er den oplevede nytteværdi af programindsatsen for kollegialt samarbejde?

Hvilken betydning har den for indsatsen for børnene?

Hvilken betydning har den for samarbejdet med forældre?

Evt. andre temaer?

Under dette punkt er der plads til at behandle andre temaer efter informanternes eget valg.

Appendiks 2: Deltagere i tolv fokusgruppeinterviews

Kommune	Dato	Deltagere	Antal
Billund	20.6.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	8
Billund	20.6.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	7
Fredericia	20.5.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	6
Fredericia	20.5.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	8
Hedensted	22.5.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	6
Hedensted	22.5.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	7
Kolding	27.6.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	8
Kolding	27.6.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	7
Nordfyns	28.5.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	4
Nordfyns	28.5.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	5
Svendborg	21.5.2019	Ledere af pædagogiske institutioner og ansatte til forvaltningsopgaver	7
Svendborg	21.5.2019	Ansatte til pædagogiske opgaver	6
			79

Denne bog indeholder resultaterne af en ekstern evaluering af Program for Læringsledelse – dagtilbud, som er gennemført i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommune i årene 2015-2019. I disse kommuner har programmet bidraget med en koordineret, systematisk og kollektiv opbygning af kapacitet i dagtilbud, hvor personalet mødes regelmæssigt for at blive informeret af forskningsbaseret viden og pædagogisk analyse af data om læringsmiljøets betydning for løsning af kerneopgaven samt i fællesskab at forbedre dette miljø på grundlag af resultaterne af deres analyser.

Hensigten med evalueringen er at afdække værdien af programindsatsen i de seks kommuner. Et overordnet evalueringsspørgsmål angår værdien af at deltage i programmet for de implicerede medarbejderes forskningsbaserede kompetenceopbygning, analytiske og pædagogiske praksis samt samarbejde i professionelle læringsfællesskaber. Samlet set er programmet en succes, fordi der er en høj grad af målopfyldelse, og den oplevede nytteværdi for ledelsen og personalet i de involverede dagtilbud af at deltage i programmet er stor.
