

Lars Qvortrup

Styrk kvaliteten af dagtilbud i Danmark

*Data, forskningsviden
og kompetenceudvikling*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning
NCS #3 · 2019

Aarhus Universitetsforlag
Nationalt Center for Skoleforskning

Lars Qvortrup

Styrk kvaliteten af dagtilbud i Danmark

*Data, forskningsviden
og kompetenceudvikling*

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning
NCS #3 · 2019

Aarhus Universitetsforlag
Nationalt Center for Skoleforskning

Indhold

1 **Sammenfatning** 6

Program for læringsledelse – dagtilbud 6

De vigtigste resultater 8

2 **De vigtigste resultater af PFL – dagtilbud** 11

Accept af og tilslutning til PFL 12

Kompetenceforløb 12

Resultater for børn 14

– Stabil, høj trivsel 14

– Tilbagegang med hensyn til genkendelse af bogstaver og tal 15

Resultater for forældre 15

Resultater for kontaktpædagogernes vurdering af børnene 16

Resultater for personalet 17

Resultater for ledelse 18

Resultater i relation til piger og drenge 18

Resultater i relation til modersmål 19

– Trivsel 19

– Relation mellem barn og voksen 20

– Genkendelse af tal og bogstaver 20

– Sociale færdigheder, kommunikation og sprog 21

– Motorik og fysisk aktivitet 21

– Forældres vurdering af information fra børnehaven 21

Resultater i relation til uddannelsesniveau	22
– Trivsel	22
– Genkendelse af tal og bogstaver	22
– Sociale færdigheder, kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet	23
– Forældres vurdering af information fra og tilfredshed med dagtilbuddet	24

3 Introduktion til PFL – dagtilbud 25

Kvalitet i dagtilbud	27
Kortlægning og læringsrapporter	30
Capacity Building	33
Professionel kapital	34
Professionelle læringsfællesskaber	36

4 Metode 40

Svarprocent	41
Børn og andre involverede parter som informanter	43
Faktor- og reliabilitetsanalyser	45
Variansanalyser – forskelle mellem T1 og T2	45
500-point-skalaen – forskelle mellem grupper af børn	48
Ceiling- og cluster-effekter	50
Etiske overvejelser	51

5 Cronbach's Alpha for børn, personale og forældre 52

Børn	53
Personale	53
Ledelse	54

6 Resultater for børn, forældre, kontaktpædagoger, personale og ledelse 55

Resultater for børn, forældre og kontaktpædagoger	56
Resultater for personale	59
Resultater for ledelse	61

7 Resultater i relation til piger og drenge	63
8 Resultater i relation til modersmål	66
Metodiske forbehold	66
Trivsel	67
Relation mellem barn og voksen	68
Genkendelse af tal og bogstaver	69
Sociale færdigheder, kommunikation og sprog	70
Motorik og fysisk aktivitet	72
Forældres vurdering af information fra børnehaven	73
9 Resultater i relation til uddannelsesniveau	74
Metodiske forbehold	74
Trivsel	75
Genkendelse af tal og bogstaver	76
Sociale færdigheder, kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet	77
Forældres vurdering af information fra og tilfredshed med dagtilbuddet	80
10 Relation mellem resultat i T1 og forandring fra T1 til T2	81
Eksempel: Forældres vurdering af information	81
11 Kompetenceudvikling	83
12 Afslutning	90
Referencer	91

1 Sammenfatning

I denne forskningsrapport præsenteres de vigtigste resultater af det forskningsbaserede udviklingsprojekt ”Program for læringsledelse – dagtilbud”, som i daglig tale og i denne rapport ofte forkortes ”PFL – dagtilbud” eller bare ”PFL”. Projektet startede i 2015 med en omfattende dataindsamling. Denne dataindsamling blev gentaget i 2017. I denne rapport præsenteres resultaterne af indsatsen i projektet fra 2015 til 2017 ved at sammenligne resultaterne af de to dataindsamlinger. I dette indledende kapitel sammenfattes resultaterne i syv punkter. I de følgende kapitler udfoldes resultaterne, ligesom de metodiske forhold omkring analysen og de dertil knyttede statistiske forbehold præsenteres. Men først kan man læse en kort præsentation af PFL – dagtilbud.

Denne rapport er skrevet af Lars Qvortrup i samarbejde med Felix Weiss, begge fra DPU, Aarhus Universitet, på grundlag af data og statistiske analyser udarbejdet af Thomas Nordahl og hans kolleger på Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning, SePU, Høgskolen i Innlandet. Sidstnævnte har ansvaret for kvalitetssikring af data og for de statistiske analyser.

Program for læringsledelse – dagtilbud

Hvordan styrker man børnenes trivsel, læring og udvikling i dagtilbud i Danmark? Baseret på de seneste års pædagogisk forskning er én antagelse, at dette blandt andet kan gøres ved at styrke institutionernes professionelle kapital, herunder ved at give medarbejderne adgang til data og analyseresultater om børnene og om forholdet mellem pædagogiske indsatser og børnenes trivsel, læring og udvikling, og ved at gennemføre et systematisk, problembaseret kompetenceløft af medarbejderne. Herved styrker man den menneskelige og den sociale

kapital og institutionernes beslutningskapital (Hargreaves og Fullan 2016).

Hidtil har teorien om professionel kapital og om effekterne af at styrke den kun været brugt i forhold til skoleområdet. I nærværende sammenhæng bruges teorien imidlertid i forhold til dagtilbudsområdet. Derfor har nærværende analyse relevans i forhold til to spørgsmål:

- Har styrkelse af professionel kapital de effekter, som man på baggrund af teorien om professionel kapital kunne forvente?
- Kan teorien om professionel kapital også anvendes i forhold til dagtilbudsområdet?

PFL – dagtilbud startede som allerede nævnt i 2015 i seks danske kommuner. De seks deltagende kommuner er: Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyn og Svendborg. Kolding kom dog først med et år fremme i forløbet. Samlet vedrører programmet ca. 175 matrikler (børnehaver, vuggestuer og dagplejer) med 250 ledelsespersoner, 2.700 pædagogiske medarbejdere samt 31.000 børn, heraf ca. 4.500 i alderen 4-5 år. Grundidéen er at kombinere data og analyseresultater om børn, ansatte og forældre i dagtilbud med datainformerede indsatser og praksisnær kompetenceudvikling.

Det overordnede mål for PFL – dagtilbud er at forbedre alle implicerede børns trivsel, læring og udvikling. Den pædagogiske praksis i dagtilbud er defineret af læreplaner og læringsmål, og begrebet synlig læring har vundet indpas overalt i projektets institutioner. Det fælles ansvar er, at alle børn udvikler sig, lærer mest muligt og trives bedst muligt. Derfor opfattes alle som læringsledere: Medarbejdere og ledere i dagtilbud leder læring, og det samme gør dagtilbudsledere og forvaltningsmedarbejdere. De leder først og fremmest børns trivsel, udvikling og læring, men de leder også medarbejderen og kollegens læring.

Det er en grundlæggende antagelse i PFL – dagtilbud, at en vigtig forudsætning for at forbedre børns trivsel, læring og udvikling er, at man styrker de deltagende institutioners professionelle kapital (Hargreaves og Fullan 2016), dvs. medarbejdernes menneskelige kapital (individuelle kompetencer), institutionernes sociale kapital

(kompetencer til og muligheder for at samarbejde professionelt) og beslutningskapitalen (dvs. kompetencer til og forudsætninger for at træffe beslutninger i komplekse pædagogiske situationer). Det sker dels ved at give adgang til data og analyseresultater om børn, medarbejdere og forældre, fx udtrykt i søjlediagrammer, fordi det er en forudsætning for at styrke beslutningskapitalen. Dels sker det ved at gennemføre kompetenceforløb. Det er vigtigt, at disse kompetenceforløb er praksisnære, både fordi emnerne er relevante for den pædagogiske praksis, og fordi de gennemføres i dagtilbuddene, som regel i form af teambaserede kompetenceforløb. Herved styrkes både den menneskelige og den sociale kapital.

Målene for kompetenceforløbet for det pædagogiske personale er:

- At styrke og udvikle den enkelte medarbejders kompetencer til at tilrettelægge og gennemføre pædagogisk arbejde.
- At styrke og professionalisere teamsamarbejdet om børns læring, udvikling og trivsel.
- At styrke og udvikle metoder til at anvende viden om, hvad der virker bedst, og således gøre brug af data til synliggørelse af børnenes udvikling, læring og trivsel.

De vigtigste resultater

I 2015, dvs. i starten af projektet, blev der foretaget en omfattende spørgeskemaundersøgelse med børn, medarbejdere, ledere, kontaktpædagoger og forældre som respondenter. Kontaktpædagogerne skulle beskrive og vurdere hvert enkelt barn. Data skulle ikke alene bruges af forskere til at dokumentere og evaluere projektet, men blev også stillet til rådighed for deltagerne i form af kvalitetsprofiler for en lang række områder. Undersøgelsen blev gentaget på samme tidspunkt af året i 2017. I den mellemliggende periode blev en række pædagogiske interventioner og kompetenceudviklingsindsatser gennemført. Ud fra svarene kan man identificere forandringer fra projektets start til 2017, og man kan – med en lang række metodiske forbehold, som vi vender tilbage til senere i rapporten – sætte disse forandringer i relation til de gennemførte indsatser.

Indholdsfortegnelse

Ideelt set ville projektet kunne besvare spørgsmålet: Har brug af data og forskningsviden samt kompetenceudvikling en positiv effekt på kvaliteten af dagtilbud udtrykt i børnenes trivsel, læring og udvikling? Imidlertid må der tages en række forbehold. For det første er projektet ikke blevet sammenlignet med en kontrolgruppe, så andre dagtilbud kan have udviklet sig på samme måde i perioden. For det andet kan man ikke udelukke, at det er andre faktorer, der har spillet ind i forhold til resultaterne. For det tredje er det ikke muligt at afgøre, om det er alle indsatserne eller blot nogle af dem, der har haft effekt, og i hvilket omfang det i givet fald har været tilfældet. For det fjerde kan man ikke udelukke, om det er selve det at gennemføre projektet, der afføder positive effekter, fx fordi det styrker de deltagende institutioners engagement. Endelig er der, for det femte, omstændigheder omkring data, der gør det nødvendigt at tage forbehold. Alt dette vender vi tilbage til senere i rapporten. Herudover skal man være varsom med at generalisere resultaterne: Andre kommuner og andre institutioner ville kunne ændre sig anderledes, hvis tilsvarende virkemidler blev taget i brug.

Når det er sagt, kan der peges på følgende syv udvalgte resultater, når man sammenligner svarene fra 2015 og 2017, uanset hvordan og i hvilket omfang de er resultater af de nævnte indsatser:

1. Både trivsel og relationen mellem børn og voksne var ifølge børnenes vurdering høj i 2015, og denne høje vurdering er blevet fastholdt i 2017. Tallene viser, at vurderingen lå så højt i 2015, at der var et meget beskedent rum for yderligere forbedring.
2. Hvad angår børnenes genkendelse af bogstaver og tal, kan der konstateres en ganske klar tilbagegang fra 2015 til 2017. Der har ikke været nogen særlig opmærksomhed på disse kundskaber og færdigheder i projektet, så måske er tilbagegangen udtryk for en generel tendens.
3. Ifølge forældrenes besvarelser er der fremgang både med hensyn til deres tilfredshed med dagtilbuddet og deres vurdering af den information, de får fra og om dagtilbuddet. Dette kan tyde på, at indsatserne i PFL har haft en positiv effekt for den måde, institutionerne fremstår og præsenterer sig i forhold til forældrene.

4. Ifølge kontaktpædagogernes vurdering af børnene var der fremgang med hensyn til børnenes motorik og fysiske aktivitet, og de vurderede også børnenes kommunikation, sprog og sociale færdigheder højere. Det skal dog tilføjes, at kontaktpædagogerne selv indgår i projektet, så disse resultater kan i princippet også være udtryk for, at deres vurderingskriterier har ændret sig.
5. Både personale og ledelse oplever en – ganske vist beskedent – fremgang for samarbejde og arbejdsmiljø fra projektets start i 2015 til dataindsamlingen i 2017. Der er altså noget, der tyder på, at indsatserne i PFL har en positiv effekt for medarbejdernes og ledernes vurdering af deres egen indsats og kompetencer og af institutionernes kvalitet.
6. Der er en stor lighed med hensyn til børnenes vurdering af trivsel i de deltagende dagtilbud på tværs af forskelle i moderens uddannelsesbaggrund. Den lille fremgang, der er sket fra 2015 til 2017, er ensartet for børnene på tværs af de nævnte forskelle. Der er altså noget, der tyder på, at indsatserne i PFL ikke har haft nogen betydning for balancen mellem børn med forskellig social baggrund, i hvert fald på trivselsområdet.
7. Kontaktpædagogernes vurdering af sociale færdigheder er klart afhængig af børnenes sociale baggrund udtrykt i moderens uddannelsesgrundlag både i 2015 og i 2017. Dog er der sket en større forbedring af resultatet for de børn, hvis mødre alene har en grundskoleuddannelse.

I de følgende kapitler kan man først læse en mere omfattende sammenfatning af resultaterne end den, der netop er præsenteret. Derefter følger en grundigere gennemgang af de indsatser, der er gjort i PFL – dagtilbud med særligt fokus på styrkelse af professionel kapital. Kapitel 4 og 5 indeholder en præsentation af de anvendte videnskabelige metoder og en række forbehold for resultaternes validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. I kapitlerne 6 til 10 findes en fylldig gennemgang af resultaterne i forhold til en lang række parametre. Endelig i kapitel 11 finder man en gennemgang af den kompetenceudvikling, der er gennemført i projektet, og af medarbejdernes vurdering af den.

2 De vigtigste resultater af PFL – dagtilbud

PFL – dagtilbud startede med en kortlægning af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud. Denne kortlægning blev gennemført i efteråret 2015 (for Kolding Kommunes vedkommende dog i 2016). Kortlægningen har fem informantgrupper: børnehavens 4-, 5- og 6-årige børn, kontaktpædagoger, pædagogisk personale, forældre og ledelse. Informantgrupperne har hver især udfyldt et digitalt, online spørgeskema, hvor der er afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en firetrins skala, hvor man erklærer sig mere eller mindre enig i et udsagn. Herudfra gennemføres der validering og en dataanalyse af de indsamlede data. Resultatet af dette arbejde er institutions- og kommuneprofiler om børns læring og trivsel, om trivslen blandt det pædagogiske personale, dets indsatser og børnevurderinger og om ledernes indsatser og forældrenes tilfredshed og samarbejde både med dagtilbuddet og indbyrdes i forældregruppen. Institutions- og kommuneprofilerne udgør grundlaget for en kompetenceindsats, som sikrer, at alle – pædagogiske medarbejdere, ledelser og forvaltning – arbejder med fokus på børns trivsel, læring og udvikling og med baggrund i sikker viden om børns trivsel, læring og udvikling.

I efteråret 2017 blev dataindsamlingen gentaget i det, der hedder T2. Det er på den baggrund muligt at sammenligne resultaterne fra 2015 (eller 2016 for Kolding) med resultaterne fra 2017.

Nedenfor kan man læse en sammenfatning af de vigtigste resultater af den anden kortlægningsundersøgelse sammenholdt med den første.

Det skal understreges, at rapporten er overvejende beskrivende. Formålet med rapporten er at danne udgangspunkt for den efterfølgende, fortsatte praksisudvikling.

Accept af og tilslutning til PFL

For alle respondentgrupper er der højere svarprocenter i 2017 end i 2015, ikke mindst hvad angår børn og kontaktpædagoger som respondenter. Selvom man ikke kan vide, hvad årsagen er, kunne dette tyde på en højere grad af accept af og tilslutning til Program for læringsledelse i 2017, end da programmet startede i 2015.

Kompetenceforløb

Det er en grundlæggende antagelse i PFL, at en vigtig forudsætning for at forbedre børns trivsel, læring og udvikling er, at man styrker de deltagende institutioners professionelle kapital (Hargreaves og Fullan 2016), dvs. medarbejdernes menneskelige kapital (individuelle kompetencer), institutionernes sociale kapital (kompetencer til og muligheder for at samarbejde professionelt) og beslutningskapitalen (kompetencer til og forudsætninger for at træffe beslutninger i komplekse pædagogiske situationer).

Et vigtigt element i styrkelsen af den professionelle kapital er, at alle medarbejdere får adgang til og deltager i kompetenceudvikling. Målene for kompetenceforløbene for det pædagogiske personale er:

- At styrke og udvikle den enkelte medarbejders kompetencer til at tilrettelægge og gennemføre pædagogisk arbejde.
- At styrke og professionalisere teamsamarbejdet om børns læring, udvikling og trivsel.
- At styrke og udvikle metoder til at anvende viden om, hvad der virker bedst, og således gøre brug af data til synliggørelse af børnenes udvikling, læring og trivsel.

Denne kompetenceudviklingsindsats bygger på følgende principper:

- Kompetenceudvikling skal være forskningsinformeret, dvs. være informeret af eksisterende forskningsviden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og børns trivsel, læring og udvikling.
- Kompetenceudvikling skal være evidensinformeret, dvs. informeret af de data om børns trivsel, læring og udvikling, som indsamles og analyseres som en del af programmet.
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret.
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær.
- Kompetenceudvikling skal forankres i medarbejdernes organisatoriske kultur.¹

Gennem denne tilgang til praksisnær, teambaseret, data- og forskningsinformeret kompetenceudvikling vil der i PFL – dagtilbud især blive lagt vægt på at sikre, at det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud arbejder på basis af viden om børns trivsel, læring og udvikling, og at indsatsen er fokuseret på lærings- og trivselsmål for det enkelte barn og den enkelte børnegruppe.

PFL – dagtilbud bidrager i den forbindelse til, at der:

- Udarbejdes en forskningsbaseret kortlægning af børns læring og trivsel. Formålet er, at det enkelte dagtilbud og dagtilbudsforvaltninger i fællesskab anvender data som afsæt for et målrettet ledelses- og teamsamarbejde med fokus på at udvikle et læringsmiljø, der fremmer alle børns trivsel, læring og udvikling.
- Udvikles en systematisk og målrettet plan for kompetenceudvikling og kvalitetsforbedring for hvert enkelt dagtilbud og kommune på basis af kortlægningen.
- På basis af forskningsviden og kortlægning gennemføres et sammenhængende og praksisnært kompetenceløft og kapacitetsopbygning for det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud med fokus på kollektiv, teambaseret kompetenceudvikling.

1. Punkterne er lavet med inspiration i Timperley, 2008.

Siden starten af PFL er der gennemført en lang række kompetenceforløb (e-læringsforløb, seminarer, workshops og fællesarrangementer i form af såkaldte ”læringskaravaner”) for ledere, ressourcepersoner, teamkoordinatorer og pædagogiske medarbejdere.

Centralt i programmet er de såkaldte ”kompetencepakker”, som medarbejderne kan arbejde med i medarbejderteam. En kompetencepakke er udarbejdet af en forsker. Den består af en tekst, video m.v. samt en række arbejdsspørgsmål. En kompetencepakke er opdelt i fire moduler. I forbindelse med arbejdet med kompetencepakkerne kan deltagerne deltage i en frivillig, uvidenskabelig evaluering.

Selvom besvarelserne ikke giver et videnskabeligt grundlag for at vurdere kompetencepakkerne, er der alligevel grund til at hæfte sig ved, at over 60 % af respondenterne giver udtryk for, at de er blevet klogere eller meget klogere af at deltage i arbejdet med en af kompetencepakkerne, og at der tilsvarende er over 60 % af respondenterne, som mener, at deltagelsen i arbejdet med en af kompetencepakkerne vil forandre eller vil forandre meget i deres praksis.

Resultater for børn

I de følgende afsnit præsenterer vi de vigtigste resultater af dataindsamlingen i 2017 (T₂) med udgangspunkt i de forskellige respondentgrupper. Vi starter med resultaterne ifølge børnene. Herefter følger resultater for forældrene, kontaktpædagogernes vurdering af børnene, personalet og ledelsen. Til sidst trækkes en række andre dimensioner frem.

Stabil, høj trivsel

Der er fremgang for børnenes vurdering af relationen mellem børn og voksne og af trivsel, selvom denne fremgang er meget beskeden. Det er vigtigt at erindre sig, at vurderingen af voksen-barn-relationen og af trivsel allerede i 2015 lå højt på den absolutte skala (den skala, der går fra 1 til 4). Svaret på udsagnet ”Jeg kan godt lide at være i børnehaven” var ved T₁ i 2015 i gennemsnit 3,80, mens det ved T₂ i 2017 var 3,84. Det betyder, at en stor fremgang ville være usandsynlig, fordi man allerede er tæt på loftet i vurderingsskalaen. Men det betyder også,

Indholdsfortegnelse

at selvom man kan se en tilsyneladende klar stigning på 500-point-skalaen, skyldes dette, at man på 500-point-skalaen sætter T1 til 500 (gennemsnittet) og måler T2 derudfra. Derfor er den vigtigste konklusion, at både trivsel og relationen mellem børn og voksne ifølge børnenes vurdering var høj i 2015, og at denne høje vurdering er blevet fastholdt i 2017.

Tilbagegang med hensyn til genkendelse af bogstaver og tal

Hvad angår børnenes genkendelse af bogstaver og tal, kan der konstateres en ganske klar tilbagegang fra 2015 til 2017. Der er ikke umiddelbart nogen forklaring på denne tilbagegang angående genkendelse af tal og bogstaver. Det kan skyldes en ændret prioritering blandt pædagogerne, og det kan skyldes generelle samfundsmæssige tendenser til at se skeptisk på det, der af nogle er blevet kaldt faren for ”skolificering” af dagtilbuddet. Alt dette er imidlertid kun hypoteser. En forklaring på udviklingen forudsætter, at der gennemføres supplerende analyser, fx af det pædagogiske personales vurdering og prioritering af forskellige indsatser.

Resultater for forældre

I forældrebesvarelserne og kontaktpædagogbesvarelserne ser man højere tal i T2 end i T1 for alle dimensioner: Hvad angår forældrene, er der fremgang både med hensyn til deres tilfredshed med dagtilbuddet og med hensyn til deres vurdering af den information, de får om dagtilbuddet og dets aktiviteter.

Da vurderingen af information fra dagtilbuddet er en dimension, som dagtilbuddet og/eller kommunen har stor indflydelse på, er det nærliggende at fortolke resultatet på den måde, at stigningen skyldes indsatser fra dagtilbuddenes og kommunernes side, selvom vi ikke kan vide det med sikkerhed.

En særskilt analyse viser, at denne fremgang findes i alle seks kommuner, idet der dog er én kommune, som hverken har frem- eller tilbagegang. Med forsigtighed og forbehold kan man skønne, at:

- Fremgangen fra T1 til T2 findes ikke kun hos én eller nogle få kommuner, men er ensartet på tværs af kommunerne.
- Det er muligt at skabe fremgang for en kommune, uanset om den pågældende kommune lå under eller over gennemsnittet i 2015.
- Der er en svag tendens til, at kommuner, som lå under gennemsnittet, har den relativt set største fremgang fra T1 til T2, hvilket betyder, at forskellen mellem kommuners resultater gradvist reduceres i forbindelse med Program for læringsledelse. Denne sidste pointe skal dog læses med store forbehold.

Med til at styrke gyldigheden af disse fortolkninger er, at man har set tilsvarende resultater ved andre projekter af samme type som Program for læringsledelse – dagtilbud (Nordahl et al. 2013).

Resultater for kontaktpædagogernes vurdering af børnene

Også hvad angår kontaktpædagogernes vurdering af børnene, er der fremgang: De vurderer børnenes motorik og fysiske aktivitet højere, ligesom deres kommunikation og sprog og deres sociale færdigheder også vurderes højere.

For det første kan analyser på kommuneniveau tyde på, at fremgang for kontaktpædagogernes vurdering af børnenes motorik og fysiske aktivitet, kommunikation og sprog samt sociale færdigheder i nogle tilfælde skyldes, at nyoprettede dagtilbud havde bedre resultater end gennemsnittet. I så fald skyldes fremgangen ikke (kun) fremgang i eksisterende dagtilbuds praksis (eller vurdering), men den kan også skyldes institutionelle forandringer.

For det andet er det vigtigt at understrege, at der er nogle dimensioner, som dagtilbud kan påvirke og forandre proaktivt, men der er også nogle, som de ikke kan gøre noget ved, eller som de kun kan reagere på, dvs. forholde sig reaktivt til. Alle forandringer skyldes derfor ikke nødvendigvis forandringer i dagtilbuddenes virksomhed.

Når dette er sagt, er det positivt, at der er fremgang for alle disse dimensioner, og med de nævnte forbehold er det nærliggende at pege

på, at én af kilderne til forandring kan være ændrede pædagogiske indsatser, som igen blandt andet kan være påvirket af PFL's kompetenceindsatser. Om det forholder sig sådan, kan kun afklares igennem opfølgende analyser.

Det er imidlertid værd at bemærke, at der er overensstemmelse mellem forbedringen af kontaktpædagogernes vurdering af børnene og forbedringen af børnenes egne vurderinger af voksen-barn-relationer og trivsel. Selvom disse dimensioner langt fra er identiske, og selvom fremgangene er beskedne, styrker overensstemmelsen mellem de to respondentgruppers vurdering troværdigheden af resultaterne.

Resultater for personalet

Spørgsmålene til personalet kan sammenfattes i tre dimensioner: 1. Samarbejde om børnene, 2. Samarbejde mellem kolleger (her refererer spørgsmålene til det generelle professionelle samarbejde i dagtilbuddet) og 3. Personalets egen oplevelse af kompetence. Det fremgår af tallene, at resultaterne for T1 og T2 er næsten identiske, og det er nærliggende at sige, at der ikke er statistisk signifikant forskel på tallene mellem T1 og T2.

En forklaring på dette kan være, at niveauet allerede var højt i T1. Hvis man går ind i enkeltspørgsmål, kan man fx se, at svarene på udsagnene ”Jeg har tillid til mig selv som pædagogisk medarbejder på institutionen” på en skala fra 1 til 4 fik gennemsnittet 3,65 ved T1 og 3,67 ved T2. Tallet viser, at niveauet allerede i 2015 var meget højt målt på den absolutte skala, og at det derfor er vanskeligt at løfte niveauet yderligere.

Af de absolutte tal fremgår det, at svarene på spørgsmål/udsagn i 2015 under ”samarbejde om børnene” og ”samarbejde” lå en smule lavere end svar på spørgsmål/udsagn i 2015 under ”personalets kompetence”. Det tyder på, at der er potentiale for forbedringer med hensyn til samarbejde om børnene og til det professionelle samarbejde i dagtilbuddet, selvom også de med en enkelt undtagelse ligger over 3,0 i 2015 og er steget lidt i 2017.

Sammenfattende kan man sige, at hvad angår de tre dimensioner samarbejde om børnene, det generelle professionelle samarbejde i dagtilbuddet og personalets egen oplevelse af kompetence, lå de i alle tre tilfælde højt i 2015, og at udviklingen fra 2015 til 2017 ikke tyder på, at dette niveau har ændret sig nævneværdigt: Det er stabilt højt.

Resultater for ledelse

Ledernes svar kan sammenfattes i fem dimensioner: Deres vurdering af ledelse af institutionskulturen, af dagtilbuddets arbejdsmiljø, af pædagogisk ledelse samt af den tid, de ønsker at bruge på kommende opgaver, og som de har brugt på eksisterende opgaver.

Ligesom i personalebesvareelserne er svarene fra lederne stabile, når man sammenligner T2 med T1, dog med marginalt højere tal i T2 vedrørende pædagogisk ledelse og ledelse af arbejdsmiljø. Man kan også notere sig, at dette understøtter personalets vurdering af et marginalt bedre samarbejde om børnene. Selvom spørgsmålene ikke er identiske, styrker det vurderingen af, at både personale og ledelse oplever en (beskeden) fremgang for samarbejde og arbejdsmiljø i den periode, hvor PFL har løbet.

Sammenfattende er der grund til at hæfte sig ved, at niveauet er stabilt højt, og at der ikke er tale om nævneværdige forandringer, og måske om en beskeden, men statistisk usikker fremgang fra 2015 til 2017.

Resultater i relation til piger og drenge

Med hensyn til forskel mellem piger og drenge analyseres tallene for forældrenes vurdering af dagtilbuddet, kontaktpædagogernes vurdering af børnene og børnenes egne vurderinger. Selvom pigerne gennemgående scorer højere end drengene, kan man notere sig, at der med hensyn til forældresvar udtrykt i 500-point-skalaen er en beskeden fremgang fra T1 til T2, men at der hverken i T1 eller T2 er nogen signifikant forskel mellem forældresvar i relation til børnenes køn.

Der er vigtige forskelle i genkendelse af bogstaver og tal, som viser den tidlige start af kønsforskelle i forhold til skolerelaterede præstationer. Med hensyn til genkendelse af tal ser man, at drenge har en større

standardafvigelse end piger. Dette indikerer, at det er ikke alle drenge, der klarede sig dårligere end pigerne, men at det er en særlig gruppe af drenge, der har svært ved at lære tal, mens det ikke er noget problem for andre.

Det kan også være interessant at notere sig, at piger ikke alene scorer højere end drenge med hensyn til kommunikation og sprog samt sociale færdigheder, men også, hvilket kan være overraskende, at pigerne scorer højere end drengene med hensyn til kontaktpædagogerens vurdering af motorik og fysisk aktivitet.

Pigerne vurderer relationen til de voksne højere, end drengene gør, og det samme gælder trivsel. På alle dimensionerne er der fremgang fra T1 til T2, men på ingen af dimensionerne kan der konstateres nogen udjævning af de kønsstrukturelle forskelle.

Det skal dog tilføjes, at kønsbetingede forskelle, som de er målt i denne aldersgruppe i disse kortlægninger, ikke nødvendigvis er unormale set i et udviklingspsykologisk og et neurobiologisk lys.

Resultater i relation til modersmål

I analysen opererer vi med tre grupper i forhold til etnisk baggrund: 1. Familier med dansksproglig baggrund. 2. Familier med ikke-dansk, vestlig-sproglig baggrund. 3. Familier med ikke-dansk, ikke-vestlig-sproglig baggrund.

Det er indledningsvist vigtigt at tage et metodisk forbehold: Man kan ikke ud fra tallene se, om sammensætningen af indvandrergruppen har ændret sig fra T1 til T2. Hvis fx andelen af børn fra familier, der taler et sprog, som ligner dansk, er faldet i forhold til den samlede gruppe af fremmedsprogede med vestlig baggrund, har det stor indflydelse på resultaterne, som derfor ikke kan henføres til pædagogiske indsatser eller institutionelle forhold.

Trivsel

For alle grupper viser resultaterne, at tallene vedrørende trivsel er lidt højere i T2, end de var i T1. Det skal dog understreges, at trivselsværdier generelt er meget høje overalt. For den lavest scorende gruppe,

nemlig dem med dansksproglig baggrund, er det gennemsnitlige tal 3,69 i forhold til den originale skala fra 1 til 4. Der er en højere trivsel for børn med dansk som andetsprog end for børn, som taler dansk derhjemme, både ved T1 og T2. Sammenfattende kan børnenes trivsel vurderes positivt: Trivsels-niveauet er højt, forskellene mellem grupperne er små, og hvis vi skulle tale om en udvikling, er den ubetydelig, men positiv for alle grupper af børn.

Relation mellem barn og voksen

Alle grupper har højere tal fra T1 til T2, og børn med en ikke-dansk, vestlig sprogbaggrund og børn med dansk som modersmål er ikke forskellige, hvorimod fremmedsprogede med ikke-vestlig baggrund ligger lidt lavere end de to andre grupper med hensyn til børnenes vurdering af relationen til de voksne.

Forbedringerne over tid er ikke store, men dette ville man heller ikke kunne forvente, fordi niveauerne i T1 udtrykt i absolutte tal allerede var meget høje.

Genkendelse af tal og bogstaver

Det kan noteres, at der ikke er nogen signifikant forandring af danske børns resultater, og at fremmedsproglige børn, uanset om de har vestlig eller ikke-vestlig sproglig baggrund, klarer sig statistisk signifikant dårligere end børn med dansk sproglig baggrund. Denne forskel bliver endnu større i T2, end den var i T1, tilsyneladende ikke mindst for børn med ikke-vestlig baggrund. Det bør også noteres, at denne forskel både gælder for genkendelse af bogstaver og tal.

Dette kan dog ikke nødvendigvis tolkes som en effekt af PFL eller af dagtilbuddets indsats, fordi man ikke kender den sammensætning, som udlændingegruppen har. Hvis der sker en forandring i sammensætningen i forhold til nationalitetsbaggrund, fx på grund af nye flytninge, kan resultaterne forandres meget hurtigt, uden at det har noget at gøre med den pædagogiske indsats.

Sociale færdigheder, kommunikation og sprog

Selvom der generelt set er fremgang fra T₁ til T₂ med hensyn til kontaktpædagogernes vurdering af børnenes sociale færdigheder, har denne fremgang ikke ændret på forholdet mellem vurderingen af sociale færdigheder for børn med dansk, vestlig, ikke-dansk og ikke-vestlig sproglig baggrund: kontaktpædagogerne vurderer stadigvæk i T₂ sociale færdigheder hos børn med dansk som andetsprog klart lavere, end de vurderer sociale færdigheder for børn med dansk sproglig baggrund.

Hvad angår kontaktpædagogernes vurdering af kommunikation og sprog, bliver børn med dansk som andetsprog vurderet signifikant lavere end børn, som taler dansk derhjemme. Dette forhold har ikke ændret sig fra T₁ til T₂, og det er statistisk signifikant. Det er vigtigt at notere sig, at ikke alene er forskellene mellem vurderingen af kommunikation og sprog for børn med dansksproglig baggrund og for børn med fremmedsproget baggrund fortsat iøjnefaldende stor, men også at den beskedne fremgang fra T₁ til T₂ for børn med dansksproglig baggrund ikke kan genfindes hos børn med fremmedsproget, vestlig baggrund.

Motorik og fysisk aktivitet

I T₂ findes der kun en beskedne forskel mellem børn med dansksproglig baggrund og børn med ikke-dansksproglig baggrund, hvad angår kontaktpædagogernes vurdering af motorik og fysisk aktivitet. Det kan også noteres, at fremgangen for vurderingen af motorik og fysisk aktivitet fordeler sig ensartet mellem børn med dansksproglig baggrund og børn med ikke-dansksproglig baggrund.

Forældres vurdering af information fra børnehaven

Man kan notere sig, at det særligt er forældre med vestlig fremmedsproget baggrund, der udtrykker en høj tilfredshed i T₂, og at tallet er højere, end det var for samme variabel i T₁. Også for forældre med

en dansksproglig baggrund er der fremgang fra T₁ til T₂, mens forandringen fra T₁ til T₂ er usikker for forældre med en fremmedsproget, ikke-vestlig baggrund. Det skal dog tilføjes, at den generelle fremgang skal ses i lyset af, at vurderingen af information fra børnehaven på den originale talskala fra 1 til 4 viser, at der fortsat er rum for forbedring.

Resultater i relation til uddannelsesniveau

Et af de spørgsmål, som ofte trækkes frem, er, om pædagogiske indsatser reducerer betydningen af børnenes sociale arv. Dette har vi analyseret ved at se på resultaterne for børnene i forhold til forældrenes uddannelsesniveau.

Trivsel

Der er ikke nogen relevant forskel i trivsel i forhold til moderens uddannelse, hverken i T₁ eller i T₂. Hvis intentionen er, at dagtilbuddet skal kompensere for sociale uligheder målt i forskelle i uddannelsesbaggrund, er dette resultat positivt: Det viser, at der er en stor ”trivselighed” i de deltagende dagtilbud på tværs af forskelle i uddannelsesbaggrund, og at den lille fremgang med hensyn til trivsel fra T₁ til T₂ er sket på tværs af forskelle i forældres uddannelsesbaggrund.

Genkendelse af tal og bogstaver

Tallene fra T₂ viser stor forskel med hensyn til genkendelse af tal og bogstaver mellem de forskellige uddannelsesgrupper. Variationsanalysen viser, at forskellene bliver større fra T₁ til T₂. Forskelle i præstation mellem grupper med forskellig social arv er næsten universelle, så det overrasker ikke, at de findes også i disse populationer. Men det kan godt overraske og skuffe, at forskellene ikke er blevet mindre, ja måske oveni købet en smule større fra T₁ til T₂.

Forklaringen på forskellene er meget kompliceret, fordi forskelle i præstation har mange kilder. For det første findes der typisk forskelle i støtte fra hjemmet. For det andet er der flere tosprogede børn blandt forældre med lavt uddannelsesniveau. Der er desuden typisk flere børn

fra en ustabil familiesituation i gruppen af børn, hvis forældre har en lav uddannelse. Det viser, at hvis dagtilbuddet skal påvirke kompetenceforskelle som fx genkendelse af tal og bogstaver, vil man skulle ind og arbejde med andre forhold som social ustabilitet eller de problemer, som en tosproglig baggrund giver.

Sociale færdigheder, kommunikation og sprog
samt motorik og fysisk aktivitet

Kontaktpædagogens vurdering af sociale færdigheder er klart afhængig af børnenes sociale baggrund udtrykt i moderens uddannelsesgrundlag både i T₁ og i T₂. Der er dog sket en over gennemsnitlig forbedring af resultatet for de børnegrupper, hvis mødre alene har en grundskoleuddannelse. Dette hjælper til at reducere den samlede forskel i forhold til uddannelsesbaggrund fra T₁ til T₂.

I forhold til kommunikation og sprog er det i T₂ fortsat de grupper, hvis forældre har den laveste uddannelsesbaggrund, som bliver vurderet med den laveste score af kontaktpædagogerne. Selvom der er forskel for alle grupper, er det kun børn med en mor med grundskoleuddannelse, der er på et problematisk lavt niveau, nemlig 2,7 på den originale skala, sammenlignet med fx 3,3 for børn med mødre med en lang eller mellem lang videregående uddannelse. Dette er en betydelig forskel.

Imidlertid kan man ikke lave indsatser direkte på baggrund af disse tal. For bag tallene gemmer sig mere komplekse forhold. Fx kan sprogbarrierer være et særskilt problem, fordi der er en overrepræsentation af børn med anden sproglig baggrund end dansk i gruppen af børn med en mor med grundskoleuddannelse. Ligeledes er der stor intern variation i gruppen med lavt uddannede mødre. Dette betyder, at der er nogle børn fra denne gruppe, som klarer sig godt, mens andre trækker gennemsnittet ned.

Hvad angår motorik og fysisk aktivitet, er det lidt overraskende, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem forskelle i mødrenes uddannelsesbaggrund og kontaktpædagogens vurdering af motorik og fysisk aktivitet. Det skal understreges, at der ikke er sket

nogen ændring i dette mønster fra T₁ til T₂. Det skal ligeledes understreges, at ulighederne ikke er voldsomt store hverken i T₁ eller i T₂, så der er givetvis ikke samme grund til opmærksomhed på dette, som der er i forhold til forskelle i sproglige færdigheder.

Forældrenes vurdering af information fra og tilfredshed med dagtilbuddet

Forældrenes vurdering af information fra dagtilbuddet og deres tilfredshed med dagtilbuddet er højere, jo kortere uddannelse moderen har. En del af forklaringen kan muligvis tilskrives etniske forskelle, nemlig at der er en større andel af forældre med en ikke-dansk etnisk baggrund i den gruppe, som alene har en grundskoleuddannelse. Der er ikke sket forskydninger i dette mønster fra T₁ til T₂.

3 Introduktion til PFL – dagtilbud

Efter de første kapitlers sammenfatning af resultaterne for PFL – dagtilbud kommer i dette og de følgende kapitler en mere detaljeret gennemgang af projektet. Det er vanskeligt at undgå gentagelser. De beklager vi.

Dagtilbudsdelen af Program for læringsledelse baserer sig på de samme idéer som programmets skoledel, der i efteråret 2014 modtog en bevilling på 21 millioner kroner fra A.P. Møller Fonden, og som 13 danske kommuner deltager i.² Deltagelse i programmets dagtilbudsdelen finansieres selvstændigt af den enkelte kommune.

Programmerne for læringsledelse (skole og dagtilbud) blev etableret af LSP, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, men fra efteråret 2016 blev programmerne flyttet til Nationalt Center for Skoleforskning (skole og dagtilbud) på DPU, Aarhus Universitet, hvilket skete i tæt samarbejde med Aalborg Universitet. I efteråret 2018 blev Program for læringsledelse – dagtilbud flyttet tilbage til Aalborg Universitet.

Program for læringsledelse – dagtilbud varer fire år (2015-2019) og har som sit overordnede mål at bidrage til, at de deltagende dagtilbud etablerer tilbud, der:

1. Knytter pædagogisk praksis med læreplanstemaer formuleret i dagtilbudsloven.
2. Udfordrer alle børn, så de opnår trivsel, læring og udvikling.
3. Mindsker betydningen af børnenes baggrund som ulighed, fattigdom og sociale problemer.

2. Se evt. mere om programmet på www.laeringsledelse.dk

Programmets indsatser og initiativer har derfor blandt andet fokus på at bidrage til, at det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud opnår kompetencer til at:

1. Kunne planlægge, gennemføre, vurdere, begrunde og kvalificere pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – baseret på læreplanstematiseret arbejde og tilpasset børns forskellige funktionsniveauer.
2. Kvalificere de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – og børnemiljøet som helhed – og skabe forbindelse mellem børns funktionsniveauer, hverdagen som helhed og læreplanerne, både for det enkelte barn og hele børnegruppen.
3. Dokumentere og identificere tegn på læring og trivsel.
4. Kunne anvende data og forskningsviden om børns trivsel, læring og udvikling med det formål at være i stand til at justere det pædagogiske arbejde, både for det enkelte barn og for hele børnegruppen.

Med udgangspunkt i arbejdet med en synlig, målorienteret dagtilbudsdidaktik og udviklingspædagogik skal deltagerne i Program for læringsledelse – dagtilbud agere som professionelle læringsledere. Med inspiration fra Qvortrup et al. (2016) foregår læringsledelse på alle niveauer af det kommunale børnehaveområde: Den foregår i kommunens dagtilbudsforvaltning, som skal arbejde med pædagogisk ledelse og derfor skal være tæt på det enkelte dagtilbud. Den foregår i ledelsen af det enkelte dagtilbud, som skal have fokus på børns trivsel, læring og udvikling og på kvaliteten af den pædagogiske praksis, som det pædagogiske personale udfører. Ledelse af det enkelte dagtilbuds pædagogiske indsatser handler derfor også om at være tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fælles pædagogisk sprog blandt det pædagogiske personale, støtte op om samarbejdet mellem dagtilbud og hjem, levere data om børns læring, trivsel og udvikling til dagtilbuddets medarbejderteam og sørge for rammesætning og facilitering af kompetenceudvikling af dagtilbuddets pædagogiske personale. Læringsledelse foregår ligeledes i dagtilbuddets medarbejderteam, som skal arbejde systematisk, analytisk og forskningsinformeret med udvikling

af egen og fælles pædagogiske praksis. Den foregår i gennemførelsen af den enkelte pædagogiske aktivitet, hvor den enkelte pædagog eller pædagogmedhjælper er læringsleder, dvs. er leder af børns læring og trivsel. Den enkelte medarbejder skal her alene og i fællesskab med kolleger formulere klare lærings- og trivselsmål for det enkelte barn og gennem formelle og uformelle feedback-processer identificere tegn på læring og trivsel. De skal sikre, at deres pædagogiske praksis virker efter hensigten. Og de skal vide, hvad de skal gøre, når børn ikke lærer eller trives som forventet set i forhold til deres funktionsniveau (ibid.).

Om målene for dagtilbudsdelen af programmet nås, afgøres ud fra to kriterier:

- Proceskriteriet: at der i løbet af programmet sker en varig ændring af kulturen i de deltagende dagtilbud i form af en stærkere tillid til og trivsel i dagtilbuddet.
- Produktkriteriet: at der i løbet af programmet sker en klar, målbar forbedring af det enkelte dagtilbuds kvalitet og dermed af børnenes læring og trivsel fra den første kortlægningsundersøgelse i 2015 til den anden i 2017 og igen fra denne kortlægningsundersøgelse til den tredje i 2019.

Kvalitet i dagtilbud

Ifølge OECD³ er de to største udfordringer i dagtilbud i disse år: 1) en stigende etnisk diversitet i dagtilbuddene, og 2) dagtilbuds betydning som skoleforberedende system. OECD understreger sammenhængen mellem de to udfordringer, der, varetaget med kvalitet, kan løse større generelle velfærdsproblemstillinger som social arv, kønsbestemte læringsforudsætninger og etniske reproduktionsmekanismer, inklusion m.v.

I arbejdet med at skabe dagtilbud af høj kvalitet kan forskning i almen pædagogisk virksomhed for de 0-6-årige vise os, at betydningen af, hvordan kontekstuelle faktorer i læringsmiljøet håndteres, og pæda-

3. www.oecd.org

gogisk kvalitet hænger sammen (Broström og Vejleskov, 2009; Hansen, 2014, 2015a; Sheridan, Samuelsson og Johansson, 2009).

Kontekstuelle faktorer er ikke mindst faktorer som relationen mellem barn og voksen, relationen mellem barn og barn, dagtilbuddets inklusionsstrategier, dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring, interaktionernes karakter (evnen til empati), forældrenes syn på dagtilbuddet, læringens målrettethed, pædagogikkens indhold og pædagogiske strategier, ledelsesforhold og det pædagogiske personales syn på fx læring. Pædagogisk kvalitet er karakteren af, hvordan disse kontekstuelle forhold håndteres (Hansen, 2015b). Disse elementer er gensidigt afhængige af hinanden. I den forstand forstås kvalitet som det, der konstituerer læringsmiljøet. Ikke et udkomme af pædagogik – men forudsætningen. Sylva et al. (2004) beskriver pædagogisk kvalitet som:

1. Et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et intentionelt miljø med opsatte læringsmål og planlagte trin, der må formodes at bringe barnet til målet.
2. Et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnenes læring. Hun synliggør læringsprocesserne og sikrer, at børnene kommer igennem de nødvendige trin i den rigtige rækkefølge og når det planlagte mål.
3. Et læringsmiljø præget af varme interaktioner. Hvor den professionelle voksne næres ved samværet og det pædagogiske arbejde. Hvor kommunikationen, interaktionerne og de intersubjektive episoder er præget af følelsen af nærvær, interesse, nysgerrighed og delte hensigter.
4. Et læringsmiljø, der forstår, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring. Begge processer hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment. Det er netop evnen til at forstå disse elementer som ét, der gør, at læringen bliver meningskabende, og at omsorgen bliver grundlag for barnets stadige overskridelser og tilblivelser.

5. Et læringsmiljø, der støtter børns sociale læring, fx konfliktløsning og inkluderende miljøer.
6. Et læringsmiljø, der indregner og støtter forældre i forhold til børns læring i hjemmet.

Sheridan et al. (2009) beskriver pædagogisk kvalitet ud fra fire dimensioner, der alle rummes og danner grundlag for kvaliteten:

1. Samfundsdimension: Læreplaner, der er med til at danne mål og på den måde indgår i planlægning og udførelse af læringsarbejdet.
2. Pædagogdimensionen: Pædagogens⁴ perspektiv, at forstå det professionelle perspektiv på arbejdet både som fagperson og menneske.
3. Børnedimensionen: Barneperspektivet, at forstå barnets bevæggrunde og dets baggrund, og at være nysgerrig på dets emotionalitet og intentionalitet.
4. Virksomhedsdimensionen: Vilkår for børns læring, at forstå de kontekstuelle vilkår for barnets læringsprocesser, fx andre børn, venskaber, indflydelse fra det pædagogiske personales arbejdsvilkår, deres uddannelsesniveau, forældre og forældre-samarbejde, lokale pædagogiske holdninger og kulturer, institutionens fysiske indretning osv.

I arbejdet med de kontekstuelle faktorer, der ifølge ovenstående forskning kan være med til at konstituere kvalitet i programmets deltagende dagtilbud, bliver følgende kompetencer vigtige: kompetence til at bygge sit arbejde på *barnets perspektiv*, kompetence til at fastholde et *intersubjektivt perspektiv*, kompetence til *at skabe læring* af hændelser. Kompetence til at introducere barnet til forudbestemt *indhold* samt skabe aktiviteter, der er både *målrettede* og *barncentrerede*.

I Program for læringsledelse – dagtilbud er det vigtigste virkemiddel og den centrale indsats i arbejdet med ovenstående kontekstuelle faktorer, at der i programmet gennem alle fire år foregår en omfattende kompetenceudvikling for alle programmets professionelle aktører.

4. I dagplejen vil det her være dagplejerens perspektiv.

Denne kompetenceudviklingsindsats bygger på følgende principper:

- Kompetenceudvikling skal være forskningsinformeret, dvs. være informeret af eksisterende forskningsviden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og børns trivsel, læring og udvikling.
- Kompetenceudvikling skal være evidensinformeret, dvs. informeret af de data om børns trivsel, læring og udvikling, som indsamles og analyseres som en del af programmet.
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret.
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær.
- Kompetenceudvikling skal forankres i medarbejdernes organisatoriske kultur.⁵

I denne sammenhæng er der siden efteråret 2015 gennemført en række grundlæggende, praksisnære og teambaserede kompetenceforløb for både medarbejdere, ledelse og kommunale ressourcepersoner i den enkelte kommune. Disse forløb har indtil videre i alt indbefattet pædagogisk personale fra ca. 149 dagtilbud, ca. 167 dagtilbudsledere, ca. 61 ressourcepersoner på forvaltningsniveau samt ca. 227 teamkoordinatorer, der hver især er tilknyttet et medarbejderteam.

Gennem denne tilgang til praksisnær, teambaseret, data- og forskningsinformeret kompetenceudvikling bliver der i programmet især lagt vægt på at sikre, at det pædagogiske personale og ledelsen i dagtilbud arbejder på basis af viden om børns trivsel, læring og udvikling, og at indsatsen er fokuseret på lærings- og trivselsmål for det enkelte barn og den enkelte børnegruppe. I den sammenhæng spiller programmets tre kortlægninger en vigtig rolle, og disse vil kort blive introduceret i det kommende afsnit.

Kortlægning og læringsrapporter

Program for læringsledelse – dagtilbud starter med en kortlægning af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud. Kortlægningen har fem informantgrupper: børnehavens 4-, 5- og 6-årige børn, kontaktpædagoger,

5. Punkterne er lavet med inspiration i Timperley, 2008.

pædagogisk personale, forældre og ledelse. Den første kortlægningsundersøgelse og dermed dataindsamling blev gennemført i uge 38-41, 2015. Den anden kortlægningsundersøgelse og dataindsamling blev gennemført i de samme uger i 2017. Da Kolding Kommune først blev en del af PFL i 2016, gennemførtes den første kortlægningsundersøgelse og dataindsamling i denne kommune først i 2016.

Kortlægningens fem informantgrupper har hver især udfyldt et digitalt, online spørgeskema, hvor der er afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en firetrins skala, hvor man erklærer sig mere eller mindre enig i et udsagn. Herudfra gennemføres der validering og en dataanalyse af de indsamlede data. Resultatet af dette arbejde er institutions- og kommune profiler om børns læring og trivsel, om trivslen blandt det pædagogiske personale, dets indsats og børnevurderinger og om ledernes indsats og forældrenes tilfredshed og samarbejde både med dagtilbuddet og indbyrdes i forældregruppen. Institutions- og kommune profilerne udgør grundlaget for en kompetenceindsats, som sikrer, at alle – pædagogiske medarbejdere, ledelser og forvaltning – arbejder med fokus på børns trivsel, læring og udvikling og med baggrund i sikker viden om børns trivsel, læring og udvikling.

Institutions- og kommune profilerne⁶ gøres tilgængelige via en digital resultatportal, så ledelsen i det enkelte dagtilbud og forvaltning kan se profiler for det enkelte dagtilbud og sammenligne resultater internt i kommunen samt på tværs af de deltagende kommuner i programmet. Via institutionsprofilen for det enkelte dagtilbud kan dagtilbuddets ledelse og det pædagogiske personale se profiler for den enkelte børnegrupper⁷ lærings- og trivselsresultater. Profilerne kan blandt andet brydes ned på alder, køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Profilerne kan bruges af det pædagogiske

6. Kommuneprofilen viser et dagtilbuds samlede resultater. Denne profil er tilgængelig for forvaltningen, hvorimod ledelsen af det enkelte dagtilbud har adgang til en institutionsprofil, der indeholder langt flere visninger og niveauer.

7. Af dataetiske hensyn vises resultater fra grupper på under syv ikke i de institutionsprofiler, som ledelsen af det enkelte dagtilbud har adgang til.

personale i deres daglige arbejde med at styrke børns trivsel, læring og udvikling. Desuden kan medarbejderteamet omkring fx den enkelte børnegruppe, en afdeling eller det samlede dagtilbud bruge kortlægningens resultater i forbindelse med tilrettelæggelse af arbejdet med de seks lærerplanstemaer, forældresamarbejdet m.v.

Med afsæt i de samlede data for hver kommune (indsamlet i efteråret 2017) blev der i foråret 2016 offentliggjort en kommunal rapport for hver enkelt af kortlægningens dengang fem kommuner. Disse rapporter benævnes i PFL som ”læringsrapporter”, og denne betegnelse vil blive brugt nedenfor. I disse kommunale læringsrapporter blev nogle af de vigtigste fund, som forskerne har gjort i det samlede analysearbejde af kortlægningens data fra den enkelte kommune, beskrevet. På basis af den kommunale læringsrapport og resultaterne i det enkelte dagtilbud identificerede ledelsen i det enkelte dagtilbud i samarbejde med forvaltningen og forskere en række udviklingsaktiviteter med fokus på kompetenceudvikling for dagtilbuddets pædagogiske personale og ledelse via forløb organiseret som ‘blended learning’ i form af en blanding af seminarer, workshops, e-læring, evidensinformerede udviklingssamtaler og strategiske indsatser. Disse forløb gennemførtes i løbet af efteråret 2016 og foråret 2017.

I uge 38-41, 2017, blev kortlægningen gentaget. Ved at sammenligne resultaterne fra denne anden kortlægningsundersøgelse med resultaterne fra den første kortlægningsundersøgelse i 2015 får programmets deltagere et billede af forandringer fra 2015 til 2017. Af grunde, som der redegøres for i denne rapports metodeafsnit, er det ikke muligt at sige noget direkte om effekten for børns læring og trivsel af de gennemførte kompetenceudviklingsindsatser og pædagogiske initiativer, fordi de foreliggende data og analyser ikke muliggør en kausal analyse. Herefter fortsættes indsatsen med nye, reviderede eller supplerende institutionelle og kommunale indsatser og evt. nye udviklingsmål i yderligere to år, således at den samlede udviklingsindsats i Program for læringsledelse – dagtilbud har en varighed på fire år. Efter disse fire år gennemføres en afsluttende, tredje kortlægningsundersøgelse, hvis resultater

giver mulighed for kommunalt at identificere de vedvarende effekter af indsatsen og tage beslutninger for den fortsatte dagtilbudsudvikling (Qvortrup et al., 2016).

Capacity Building

I Program for læringsledelse - dagtilbud anvendes ”Capacity Building” som en central tilgang til den dagtilbuds- og skoleudvikling, som blandt andet resultaterne fra programmets første kortlægning fra efterår 2015 har været med til at initiere. I denne tilgang ligger et vedvarende, systematisk og kontinuerligt fokus på det at opbygge den kapacitet og de organisatoriske strukturer, der skal til, for at ledelse og medarbejdere på både institutions- og forvaltningsniveau kan samarbejde om udvikling af dagtilbuddets læringsmiljø og pædagogiske indsatser (Mitchell og Sackney, 2011; OFSTED, 1997). Capacity Building i forhold til uddannelsesinstitutioner er blandt andet udviklet og beskrevet i relation til den succesfulde skoleudvikling, som siden 2014 er foregået i delstaten Ontario, Canada, og hvor man blandt andet har haft fokus på at styrke den pædagogiske ledelse af skolen på både distrikts- og institutionsniveau, at inddrage forskningsresultater og evalueringsdata om børns læring og trivsel samt at udvikle samarbejdet mellem skolens aktører via professionelle læringsfællesskaber (Levin og Fullan, 2008; Levin, 2012; Hargreaves og Braun, 2012).

I Program for læringsledelse – dagtilbud betyder denne inspiration helt konkret, at der via programmets indsatser og aktiviteter arbejdes på at udvikle færdigheder, viden og kompetencer på individniveau, samt at der også kollektivt på alle niveauer af det samlede kommunale dagtilbudsområde arbejdes på at udvikle de kompetencer, strukturer og organiseringer, der skal til for på alle niveauer af systemet at lykkes med de ønskede ændringer og udvikling (Levin og Fullan, 2008). I programmet arbejdes der derfor ud fra en ’whole system approach’, hvilket blandt andet betyder, at der internt i den enkelte kommune må etableres samarbejde, sammenhæng og koordinerede procedurer på alle niveauer af det kommunale børnehaverområde – både horisontalt og

vertikalt (efter Levin, 2012; DuFour og Marzano, 2015). Kapaciteten til at arbejde sammen samt at lære af og med hinanden bliver dermed et centralt fokus – både på institutions- og på systemniveau. Dette betyder blandt andet, at der på dagtilbudsområdet i den enkelte deltagende kommune skal arbejdes med at etablere:

- Sammenhæng i fx de kommunale strukturer, politikker og indsatser.
- Læringsorienterede organisatoriske udviklingsprocesser for udviklingen af de individuelle og kollektive kompetencer, som skal til for at lykkes med den ønskede ændring og udvikling, som i sidste ende altid har børns trivsel, læring og udvikling som mål og succeskriterie.
- Fælles fodslag og forståelse af den udvikling, som man ønsker for hele det kommunale dagtilbudsområde, og som alt pædagogisk personale og ledelse i dagtilbud er en del af.

Professionel kapital

I bogen *Professionel kapital – en forandring af undervisning på alle skoler* præsenterer uddannelsesforskerne Andy Hargreaves og Michael Fullan (2016) et samlet begreb for, hvad denne Capacity Building-tilgang handler om. Begrebet består ifølge de to forfattere af tre kapitalformer: menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital. Professionel kapital er for Hargreaves og Fullan et alternativ til en uddannelsesstyring efter en forretningskapital-logik, og begrebet er ifølge de to forfattere nøgleordet for moderne, succesfulde samfund og fællesskaber (Qvortrup, 2015).

Menneskelig (eller individuel) kapital handler om den enkeltes professionelle viden, faglighed og færdigheder. Dette er alt sammen vigtige egenskaber, der også har stor betydning for kvaliteten af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud og dermed den pædagogiske praksis, som den enkelte medarbejder hver dag udøver (Hargreaves og Fullan, 2016). Men da udviklingen af et godt læringsmiljø i dagtilbud eller skole er en

kompleks og kompliceret sag, der ofte kræver mere end de kompetencer og kvaliteter, den enkelte medarbejder har (DuFour og Marzano, 2015), og da professionel kapital må deles og cirkulere for at fungere, så bliver især opbygningen af et dagtilbuds sociale kapital en altafgørende forudsætning for, at både den enkelte medarbejder, det enkelte dagtilbud og det samlede kommunale børnehveområde i fx en kommune lykkes (Hargreaves og Fullan, 2016).

Social kapital rummer nemlig ifølge Hargreaves og Fullan elementer som mulighed og evne til samarbejde og videndeling, gode arbejdsrelationer til kolleger og ledelse, gensidig respekt og et fælles professionelt sprog. Denne kapitalform ses af de to forfattere som essentiel i forhold til, hvorvidt den enkelte medarbejders individuelle kapital dels kan udvikle sig, dels kan være til gavn, glæde og inspiration for andre (2016). Begrebet om social kapital er ikke nyt, men er tidligere blevet brugt i mange andre sammenhænge end på uddannelsesområdet til at forklare, hvorfor nogle lande, kommuner eller regioner klarer sig bedre end andre – fx i forhold til økonomiske eller sundhedsmæssige tilstande (Olesen, Thoft, Hasle og Kristensen, 2008).

Ifølge Hargreaves og Fullan (2016) spiller den sociale kapital ligeledes ind på kvaliteten af den sidste kapitalform, som er beslutningskapital. Beslutningskapital er kompetencen til at kunne træffe kvalificerede beslutninger i komplekse situationer samt at kunne reflektere over egen praksis og med dette afsæt foretage de nødvendige ændringer og justeringer (Schön, 1983). Denne kapitalform er ligeledes et væsentligt element i forståelsen af den enkelte pædagog eller lærers professionelle dømmekraft (Helmke, 2013; Qvortrup, 2012 og 2015).

I Program for læringsledelse – dagtilbud er begrebet om professionel kapital og dets tre kapitalformer centralt i forhold til den ledelsesmæssige opgave på både institutions- og forvaltningsniveau med at rammesætte og facilitere den kapacitetsopbygning, som arbejdet med dagtilbuddets læringsmiljø kræver af den enkelte medarbejder såvel som af organisationen som helhed. I dette arbejde er en vigtig pointe

at "it takes capacity to build capacity" (Hatch, 2001). Dette vil blandt andet sige, at:

- Graden af succes i arbejdet med udviklingen af professionel kapital afhænger af de kulturer, som allerede eksisterer – i det pågældende dagtilbud samt i den pågældende kommune.
- Der kræves en kontinuerlig ledelsesmæssig opmærksomhed på, hvilke kompetencer der skal til, for at dagtilbuddets medarbejdere kan samarbejde om forbedring af egne og fælles pædagogiske indsatser, samt på, hvordan disse kompetencer kan udvikles som en del af den sociale og dermed også den samlede professionelle kapital.

Professionelle læringsfællesskaber

En måde at arbejde med udviklingen af professionel kapital i dagtilbud er gennem professionelle læringsfællesskaber⁸ (Hargreaves og Fullan, 2016). Nedenstående fem punkter, der er lavet med udgangspunkt i Qvortrup (2015 og 2016), sammenfatter i den forbindelse, hvad der karakteriserer et professionelt læringsfællesskab. Punkterne stammer fra en omfattende og omhyggelig litteraturoversigt over begrebet fra 2006, som blev udført af forskere fra Institute of Education i London (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006: 226-227), og som stadigvæk er dækkende for fænomenet:

1. Medlemmerne af et professionelt læringsfællesskab har en fælles forståelse af, hvilke værdier og visioner der ligger til grund for kommunens og fx børnehavens virksomhed.
2. De tager et kollektivt ansvar for børns trivsel, læring og læringsudbytte.
3. De arbejder med reflekterende og professionelt undersøgende metoder som fx kollegabaseret observation og feedback.

8. Begrebet om professionelle læringsfællesskaber stammer fra det engelske begreb 'Professional Learning Communities', der ofte forkortes, PLC. På dansk anvendes ofte forkortelsen PLF.

4. De samarbejder på et praktisk plan, fx med fælles pædagogiske aktiviteter, kollega-feedback og evaluering.
5. De fremmer læring og kompetenceudvikling i fællesskabet blandt teamets medlemmer.

Professionelle læringsfællesskaber med ovenstående fem karakteristika kan finde sted mellem medarbejderne i det enkelte dagtilbud eller skole, ligesom det også kan være fællesskaber eller netværk på kryds og tværs af institutioner eller kommunale fagmiljøer (Rincón-Gallardo og Fullan, 2016; Katz, Earl og Jaafar, 2009).

Ifølge Qvortrup (2016) er det, der gør et lærer-, pædagog- og/eller ledelsesfællesskab til et professionelt læringsfællesskab, at medlemmerne af et sådant fællesskab skaber fælles værdier og forståelse, at de ikke individualiserer deres pædagogiske praksis, men forstår, at de har et kollektivt ansvar for børns læring og trivsel. At de benytter sig af reflekterende og undersøgende arbejdsformer, at de også samarbejder om praktiske opgaver, og at de lægger vægt på fælles kompetenceudvikling. Uanset om det professionelle læringsfællesskab karakteriserer samarbejdet mellem forvaltning og dagtilbud, mellem ledelsen i det enkelte ledelsesteam, eller mellem det pædagogiske personale omkring fx en gruppe børn, arbejder man altid med henblik på at løse en opgave, som kan sammenfattes i følgende fem grundlæggende spørgsmål, som alle ifølge DuFour og Marzano indgår i en læringsorienteret kontekst, nemlig at man skal sikre, at børn og elever ”lærer” på det højest mulige niveau, eller, som deres bog hedder, at alle er ”Leaders of Learning”. Spørgsmålene er tilpasset til dagtilbud, men inspireret af DuFour og Marzano (DuFour og Marzano, 2015):

1. Hvad er det, vi ønsker, at vores børn skal kunne eller vide som et resultat af vores pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om det enkelte barn har erhvervet sig de tilsigtede kompetencer og færdigheder?

3. Hvordan tilrettelægger vi vores pædagogiske praksis i forhold til de børn, der ikke er i trivsel, eller som ikke er i en positiv læring eller udvikling?
4. Hvordan tilrettelægger vi vores pædagogiske praksis, så den også beriger læringen og udviklingen for de dygtige børn?
5. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

Forudsætningen for at kunne arbejde som et professionelt læringsfællesskab er blandt andet, at både medarbejdere, ledelse og forvaltning har det bedst mulige kendskab til børns trivsel, læring og udvikling, og at disse aktører ved så meget som muligt om sammenhængen mellem de pædagogiske indsatser og børns trivsel, læring og udvikling. I dette arbejde spiller brug af data fra programmets kortlægningsundersøgelser en vigtig rolle.

Anvendelse af data i dagtilbuddets forskellige professionelle læringsfællesskaber handler i den forbindelse først og fremmest om at lade sig *informere* af data og derved øge den professionelle dømmekraft hos både ledelse og medarbejdere (Hargreaves og Fullan, 2016). Med afsæt i en fælles analyse af egne data kan der i det enkelte dagtilbud tages beslutninger om, hvilke tiltag der skal iværksættes for enten at opretholde eller forbedre resultaterne. Data kan i den forbindelse vise dagtilbuddets medarbejdere og ledelse mønstre og sammenhænge relateret til kvaliteten i den pædagogiske praksis, men data gør det ikke af sig selv, ligesom data heller ikke giver nogen anvisninger på, hvad det er, man, med afsæt i de resultater, data viser, skal gøre for at forbedre den pædagogiske praksis (Datnow og Park, 2014; Nordahl og Skov Hansen, 2016).

Ved brug af data i arbejdet med forbedring af dagtilbuddets pædagogiske praksis bliver det derfor vigtigt, at der via professionelle læringsfællesskaber etableres en læringskultur, hvor både systematik og en fælles, åben og undersøgende tilgang til data samt det at give sig god tid til analysearbejdet og dermed ikke drage forhastede konklusioner, er vigtige elementer (Earl og Katz, 2010; Datnow og Park, 2014; Nordahl og Skov Hansen, 2016).

I den forbindelse er det vigtigt, at ledelsen i det enkelte dagtilbud får sat sig nogle mål for, hvordan data skal bruges, samt med hvilket formål, idet det er vigtigt, at data anvendes til at træffe de valg og skabe de beslutninger, der på sigt skal fremme kvalitet i det enkelte dagtilbud og dermed sikre et godt læringsmiljø for alle børn.

4 Metode

Som en af de første aktiviteter blev der som nævnt i kapitel 1 i 2015 indsamlet et omfattende datamateriale med børn, ansatte, ledere og forældre som informanter (T₁), og der blev udarbejdet en rapport på basis af det indsamlede materiale. Herefter fulgte pædagogiske indsatser og praksisnær kompetenceudvikling i 2016 og foråret 2017. I efteråret 2017 blev dataindsamlingen gentaget i det, der hedder T₂. Det er på den baggrund muligt at sammenligne resultaterne fra 2015 med resultaterne fra 2017 – dog skal det noteres, at Kolding først startede i 2016, og at T₁ for Kolding derfor er efteråret 2016.

I denne rapport fokuserer vi på de samlede resultater for alle seks deltagende kommuner i PFL – dagtilbud på baggrund af T₂-besvarelserne i 2017. Herudover publiceres der rapporter for hver af de seks kommuner. Der er ikke vist specificerede forskelle på de enkelte kommuner, men alene hvordan de seks kommuner vurderes som en samlet kohorte. Hvis en kommune ønsker at se, hvordan dens tal ser ud fra T₁ til T₂, henvises til de kommunerapporter, som blev skrevet til hver enkelt deltagende kommune.

Data og analyser fra T₁ og T₂ giver et billede af respondenternes opfattelse og oplevelse af en lang række fænomener. De repræsenterer med andre ord to øjebliksbilleder. Det er muligt at sammenligne disse billeder og derved sige noget om forandringer fra 2015 til 2017. Disse forandringer kan også sættes i relation til baggrundsvariable som fx forældrenes uddannelsesbaggrund eller børnenes etniske baggrund og på den måde analysere fx udviklingen af vigtige ulighedsdimensioner i dagtilbud. Men sådan som dataindsamling og analyse er gennemført, kan vi ikke gennemføre egentlige kausale analyser. Vi kan ikke pege på klare årsager til den udvikling, vi kan konstatere. Fx er det ikke muligt at sige, at ”fordi” børnene har den og den etniske baggrund, scorer de på

den og den måde med hensyn til læring, trivsel og udvikling. Sådan som data foreligger, kan man ikke udskille kausale faktorer fra hinanden.

Hvis man genbruger eksemplet med etnisk baggrund, kan det umiddelbart se ud til, at en bestemt etnisk baggrund har bestemte effekter. Men man kan ikke vide, om årsagen faktisk er etnicitet, eller om årsagen er social baggrund, for det forholder sig sandsynligvis sådan, at børn med ikke-vestlig etnisk baggrund har forældre, som ligger under gennemsnittet med hensyn til uddannelsesniveau og uddannelseslængde. Og fordi vi ikke har mulighed for at gennemføre videregående analyser, fx multiple regressionsanalyser, (hvilket skyldes manglende adgang til rådata), kan vi ikke afgøre, hvilken faktor der har kausal indflydelse.

Mere generelt ville den optimale fremgangsmåde i et videnskabeligt perspektiv have været at gennemføre et udviklingsprojekt med tilfældigt udvalgte deltagere, der kunne sammenlignes med en kontrolgruppe, men det er naturligvis ikke muligt i et projekt som Program for læringsledelse – dagtilbud.

Svarprocent

Svarprocenterne i de seks kommuner fordeler sig således:

Udvalg	Kortlægning	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Program for læringsledelse (T2 – 2017)	Børn	4 990	4 615	92,5 %
Program for læringsledelse (T1 – 2016)	Børn	5 762	4 906	85,1 %
Program for læringsledelse (T1 – 2015)	Børn	4 039	3 228	79,9 %
Program for læringsledelse (T2 – 2017)	Kontaktpædagog	4 990	4 703	94,2 %
Program for læringsledelse (T1 – 2016)	Kontaktpædagog	5 747	5 072	88,3 %
Program for læringsledelse (T1 – 2015)	Kontaktpædagog	4 024	3 360	83,5 %
Program for læringsledelse (T2 – 2017)	Forældre	10 364	7 480	72,2 %
Program for læringsledelse (T1 – 2016)	Forældre	10 936	7 788	71,2 %
Program for læringsledelse (T1 – 2015)	Forældre	6 655	4 451	66,9 %
Program for læringsledelse (T2 – 2017)	Personale	2 352	2 205	93,8 %
Program for læringsledelse (T1 – 2016)	Personale	2 456	2 232	90,9 %
Program for læringsledelse (T1 – 2015)	Personale	1 427	1 307	91,6 %
Program for læringsledelse (T2 – 2017)	Ledelse	270	262	97 %
Program for læringsledelse (T1 – 2016)	Ledelse	287	280	97,6 %
Program for læringsledelse (T1 – 2015)	Ledelse	171	165	96,5 %

Tabel 1

Indholdsfortegnelse

Som det fremgår af tabellen, er der overalt tale om høje svarprocenter. Man kan også bemærke, at der for alle respondentgrupper er højere svarprocenter i T₂ end i T₁, ikke mindst hvad angår børn og kontaktpædagoger som respondenter. Selvom man ikke kan vide, hvad årsagen er, kunne dette tyde på en højere grad af accept af Program for læringsledelse - dagtilbud i 2017, end da programmet startede.

Det skal i øvrigt præciseres, at tallene for respondentgruppen ”kontaktpædagoger” ikke repræsenterer antal respondenter, men antal (mulige) besvarelser. Hver kontaktpædagog beskriver i sine besvarelser et større antal børn, og antal inviterede og besvarede repræsenterer antal børn, som bliver beskrevet. Vi vender tilbage til dette nedenfor som en potentiel fejlkilde i undersøgelsen.

Kortlægningsundersøgelsen har fem informantgrupper:

- Børnehavens 4-årige, 5-årige og 6-årige børn
- Kontaktpædagoger
- Pædagogisk personale
- Ledere
- Forældre

Udvalget af dagtilbud og informanter er bestemt af antallet af deltagende dagtilbud i den enkelte kommune. Der blev redegjort for svarprocenten i de forskellige respondentgrupper i analyseafsnittet ovenfor.

I den første kortlægningsundersøgelse (T₁) drejede kortlægningens resultater sig om, hvordan de forskellige informanter oplevede dagtilbuddets indhold ved projektets start. Den foreliggende kortlægning (T₂) giver et billede af oplevelsen af dagtilbuddet i 2017. Her stilles og besvares de samme spørgsmål som i T₁. Det er derfor muligt at sammenligne oplevelsen af dagtilbuddet set fra et børne-, medarbejder-, ledelses- og forældreperspektiv i 2017 med oplevelsen i 2015. En tredje kortlægningsundersøgelse (T₃) vil blive gennemført i 2019.

Kortlægningen repræsenterer et øjebliksbillede af forholdene i dagtilbuddene i de deltagende kommuner. Der er ikke benyttet kvasi-eksperimentelle metoder, hvor man sammenligner en interventionsgruppe

med en neutral gruppe. I stedet lægges der vægt på beskrivelser af dagtilbuddenes situation. Således kan denne rapport ikke sige noget om specifikke udviklinger på baggrund af indsats, men den beskriver og sammenligner alene resultatet af to kortlægninger.

De statistiske analyser er blevet udført af Thomas Nordahl (leder af SePU, Høgskolen i Innlandet), og Aarhus Universitet har ikke haft adgang til mikrodata og andre baggrundsmaterialer, fx faktoranalyser bag indeksskonstruktion. Det betyder, at der ikke har kunnet foretages kvalitetskontrol udover det generelle design af undersøgelsen og en vurdering baseret på resultaterne. Dette betyder også, at det ikke har været muligt at gennemføre videregående robustheds-analyser og signifikanstest.

Børn og andre involverede parter som informanter

Dagtilbuddenes 4-, 5- og 6-årige børn har besvaret spørgsmål vedrørende deres egen dagligdag i dagtilbuddet. Dette er foregået via et digitalt, online spørgeskema, som kan tilgås fra både computer og iPad. I alt er der udviklet 33 udsagn, der knytter sig til områder, som vi har vurderet er vigtige for børns læring, udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Disse 33 udsagn er i kortlægningen omsat til en lydfil, hvor en stemme læser udsagnet op. Den understøttes af en enkel grafisk illustration. Svaralternativerne på de 33 udsagn har været fire smileys (fra glad til sur), som repræsenterer fire grader af enighed og uenighed på en såkaldt Likert-skala. Det enkelte barn har – under overværelse af en pædagog eller i visse tilfælde en forælder – efter at have hørt og set et udsagn i lyd og grafisk form klikket på den smiley, som det fandt stemte overens med udsagnet. Det har desuden under besvarelsen rent visuelt været muligt for barnet og den voksne bisidder dels at følge med i, hvor langt det var kommet i besvarelsen, dels at gå tilbage til det forrige udsagn. Hvis barnet har haft brug for at høre et udsagn igen, har det kunnet klikke på et ikon af et øre. Herved gentages oplæsningen af udsagnet.

Der er mindre erfaring med gyldigheden af denne type kortlægning, hvor børn er informanter, end med kortlægning med voksne informanter. Når man skal vurdere validiteten af denne type kortlægningsunder-

søgelse, må man kigge på, hvorvidt instrumenterne man har brugt til generering af data, er pålidelige, dvs. om de virkelig måler, hvad forskerne har intention om at måle.

Her gør elementer som børns hukommelse sig gældende. Både erfaring og forskning tyder på, at jo yngre barnet er, des mere vil det svare ud fra den aktuelle situation og ikke ud fra, hvad det har oplevet i en længere periode ("preconceptual thought", se fx Borgers, de Leeuw og Hox, 2000). Desuden vil det være sådan, at jo yngre barnet er, des mindre reflekterende er det. Samtidig er en 4-årigs begrebsverden anderledes end en 5- eller 6-årigs. Barnets svar kan således blive påvirket i forskellige grader af aktuelle oplevelser i dagtilbuddet. Desuden er der konkrete sproglige kompetenceforskelle blandt børnene, der kan påvirke besvarelsen. Det gør ikke svarene fra børnene mindre gyldige. Det betyder bare, at de svarer ud fra et andet perspektiv, end voksne informanter gør.

Også magtforholdet mellem barn og pædagog kan påvirke validiteten. Et kritisk punkt i spørgeundersøgelsen med børn som informanter er, når barnet bliver nødt til at spørge pædagogen om hjælp til at tolke ord og betydninger i spørgsmålsformuleringen. I sådanne tilfælde kan pædagogen let komme til at give forklaringer, som påvirker svarene. Der skal blot et enkelt nik eller en særlig sprog tone på en tilkendegivende ytring fra pædagogen til at påvirke besvarelsen.

Pædagoger og øvrigt personale, der besvarer T2, kan være påvirket af en lang række ydre forhold, herunder oplevelsen af de debatter, som T1 medførte, både i det offentlige rum, landsdækkende TV, landsdækkende aviser, policy-debatter på ministerielt niveau, landskommunalt niveau og på det mere lokale kommunale niveau. Deres besvarelser kan desuden være påvirket af en som hovedregel ubevidst intern konkurrence mellem de enkelte dagtilbud. På kommunalt plan kan en, ligeledes ubevidst, intern konkurrence mellem de deltagende kommuner have påvirket besvarelsene. Der kan fx være en ubevidst tilbøjelighed til at gøre situationen lidt mere positiv, end man ellers ville beskrive den, fx fordi man identificerer sig med sit eget dagtilbud. Omvendt kan der naturligvis også være mulighed for, i givet fald igen

antageligt indirekte og ubevidst, at udtrykke sin utilfredshed med forhold, som man ikke finder i orden. Der kan med andre ord forekomme både positivt og negativt bias.

Faktor- og reliabilitetsanalyser

For at få en indledende oversigt over materialet, både når det gælder det substantielle indhold og spredningen i svarene, er der gennemført frekvensanalyser på item-niveau for samtlige variable. Frekvensfordelingen giver et billede af materialet inden for de forskellige måleinstrumenter.

Inden for alle skalaområder er der gennemført faktor- og reliabilitetsanalyser i kortlægningsundersøgelsen. Måleinstrumenterne er udviklet for at dække hovedbegreber og underbegreber ved hjælp af repræsentative spørgsmål. Indholdet i spørgeskemaerne er valgt ud fra, hvilket meningsindhold der bedst belyser den undersøgte problemstilling. Hensigten med faktoranalyserne er derfor at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser.

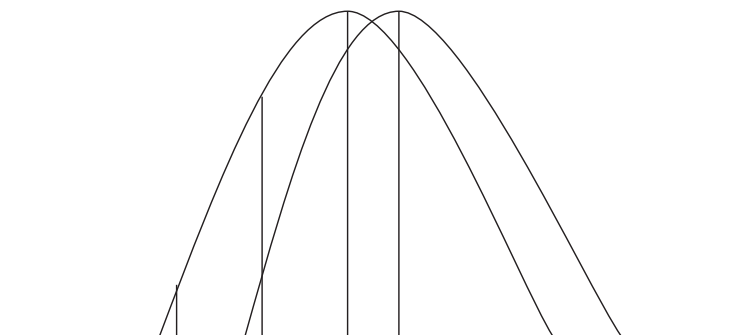
Der er i den kvantitative kortlægningsundersøgelse taget udgangspunkt i faktorstrukturer baseret på tidligere brug af måleinstrumenter (Ogden, 1995; Nordahl, 2000 og 2005; Sunnevåg og Aasen, 2010; Nordahl et al. 2012). Med udgangspunkt i disse faktorstrukturer er der lavet indeksvariabler af overordnede dimensioner, som sammenfatter forskellige variabler, der tilhører den samme konstrukt. Disse indekser bliver dannet på additive mål. Der er desuden udviklet sumscorer; dvs. summen af alle spørgsmålene inden for et tema eller hovedbegreb. For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, er der endvidere foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach's Alpha.

Variansanalyser – forskelle mellem T1 og T2

I denne rapport er hovedmålet at finde frem til forskelle og ligheder på en lang række områder mellem gennemsnittet for de seks kommuner i henholdsvis T1 og T2. Den relative forskel mellem T1 og T2 er vurderet

ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem T₁ og T₂ er angivet i afvigelser. Standardafvigelse beskriver, hvor meget en bestemt enhed (et dagtilbud eller en kommune) gennemsnitligt afviger fra gennemsnittet. Dette statistiske mål på forskelle blev anvendt i T₁ som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskelle (afvigelser) mellem dagtilbuddene i den enkelte kommune. I rapporten for anden kortlægningsundersøgelse (T₂) anvendes dette mål til at vurdere den praktiske betydning af størrelsen på ændringen mellem de to målinger (T₁ og T₂).

I figuren nedenfor er der gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to enheder (to dagtilbud eller kommuner, A og B) (jf. Nordahl 2015). 68 % af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse eller, sagt med andre ord, en standardafvigelse er 34 % over eller under gennemsnittet, og 95 % af variationen vil befinde sig inden for +/- to standardafvigelser. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilnærmet en halv standardafvigelse.



Figur 1: Spredning og forskelle i standardafvigelse

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat T}_1 \text{ minus resultat T}_2}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Figur 2: Formel for udregning af standardafvigelse

Med vægtet standardafvigelse menes her, at der er beregnet et gennemsnit af standardafvigelsen på målingerne, som er vægtet for forskellen på størrelserne i udvalgene af dagtilbuddene eller kommunerne A og B's børn og pædagoger.

Fordelen med at udtrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, og at man tager højde for variationen i materialet. Svagheden ved at bruge standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt. Desuden skal man være opmærksom på, at forskelle i standardafvigelser ikke er betydningsfulde i sig selv. En forholdsvis stor forandring i standardafvigelser kan pege tilbage på forholdsvis små forandringer i den originale skala, hvis standardafvigelsen er lille, fx på grund af en måling, hvor alle respondenter falder tæt på den maksimale værdi.

I denne rapport er der målt forskellige dimensioner, som ligger tæt på den maksimale værdi for alle dagtilbud, hvilket betyder, at alle dagtilbud opfylder de målte kriterier. Fx er der resultater, hvor den originale skala viser et gennemsnitligt resultat på omkring 3,7 på en skala fra 1 til 4, hvor 4 aldrig kan blive overskredet. Men 500-point-skalaen forholder sig til forskellene mellem to målinger, og idéen er, at man måler referencebaseret, dvs. at målingen afdækker forskelle mellem T₁ og T₂, hvor T₁ er sat til 500. I denne logik bliver forholdsvis små forskelle i den originale skala store, når man omregner resultater til 500-point-skala.

Meget kort fortalt er den populære forklaring, at hvis man sammenligner resultaterne fra T₁ og T₂ inden for den originale skala (fx skalaen fra 1 til 4), kan man se, om udgangspunktet i T₁ var tæt på maksimum, fx 3,6. Hvis resultatet i T₂ er 3,7, er forbedringen beskedent, men det fremgår, at det blandt andet kan skyldes, at man er tæt på maksimumværdien. Men hvis man sammenligner i 500-point-skalaen, sætter man udgangspunktet, dvs. T₁, til 500 for derved at kunne aflæse kun relative forandringer. Her "forsvinder" oplysningen om, at man i T₁ kunne være tæt ved maksimum. Ligeledes ser forandringerne større ud, end de så ud i den originale skala. Derfor er det ikke altid intuitivt korrekt at fortolke resultater i standardafvigelser.

Selvom det ikke løser problemet, er der udviklet tommelfingerregler, som er brugt med henblik på perspektivering af resultater. Disse tommelfingerregler lyder som følger: Ingen forskel, lille forskel, moderat forskel og stor forskel, hvor:

- 0,00 – 0,10 standardafvigelse: ingen forskel
- 0,11 – 0,35 standardafvigelse: lille forskel
- 0,36 – 0,60 standardafvigelse: moderat forskel
- > 0,60 standardafvigelse: stor forskel

I kommenteringen af forskelle i gennemsnit mellem T₁ og T₂ vil vi af de førnævnte grunde ikke anvende ovenstående betegnelser. Men de kan være en rettesnor for dagtilbuddenes og kommunernes egen læsning af data, især hvis man også orienterer sig i resultaterne, som de er udtrykt i den originale skala.

Når forskellene udtrykkes i standardafvigelse, vil der være større forskelle mellem dagtilbud end mellem kommuner, ligesom der vil være større forskel mellem enkeltkommuner end mellem summen af de deltagende kommuner i T₁ og T₂. Dette skyldes, at antallet af informanter er langt større i en kommune (og i summen af de seks kommuner) end i et dagtilbud, og i så fald vil gennemsnittet i hver kommune være nærmere gennemsnittet for alle kommuner. Det enkelte dagtilbud vil imidlertid let kunne have et gennemsnit, som ligger længere fra gennemsnittet af alle dagtilbud, fordi der er langt flere dagtilbud end kommuner og langt færre informanter i hvert dagtilbud.

500-point-skalaen – forskelle mellem grupper af børn

Alle kommuner har adgang til en digital portal, hvor man både gennemfører kortlægningsundersøgelsen og efterfølgende kan læse resultaterne. Resultaterne kan læses på to måder i portalen, enten som gennemsnitsværdier og standardafvigelser eller på en 500-point-skala. 500-point-skalaens logik og oversigt svarer her til den visning, der fx finder sted i PISA-undersøgelserne. 500-point-skalaen tager både hensyn til gennemsnit og standardafvigelse. I skalaen er 500 point

altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. Dette betyder, at gennemsnittet for alle deltagende dagtilbud inden for alle fokusområder altid er 500 point, uafhængigt af hvilken skala der er anvendt i forhold til svaralternativer eller antal spørgsmål i hvert fokusområde.

I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvigelse det samme som 100 point. Der gives dermed et sammenligneligt billede af datamaterialet. I denne rapport bruges 500-point-skalaen, når der henvises til forskelle mellem drenge og piger og forskelle mellem børn med forskellig etnisk baggrund. Forskellene har samme betydning som forskellene udtrykt i standardafvigelse, dvs.:

- 0 til 10 points afvigelse: ingen forskel
- 11 til 35 points afvigelse: lille forskel
- 36 til 60 points afvigelse: moderat forskel
- Mere end 60 points afvigelse: stor forskel

I kapitlerne 6-10 fremlægger vi resultaterne af den såkaldte T2-kortlægning for summen af de seks deltagende kommuner. En dybere analyse med større forklaringskraft ville forudsætte, at de enkelte dagtilbuds og kommuners kontekstuelle præmisser blev inddraget. Det kunne være normeringer, børnesammensætning, kvalifikationer af personale, socioøkonomiske indekstal m.v. Rapportens analyser holder sig derfor til alene at fortælle, hvad der ses, og ikke hvad dette eventuelt betyder, eller hvilke politiske og ledelsesmæssige beslutninger der har ført til dette. Rapporten kan heller ikke påberåbe sig at påvise en kausal effekt på baggrund af fx Capacity Building målt via informanternes besvarelser i henholdsvis T1 og T2, selvom det kunne være nærliggende at inddrage denne præmis. Endelig er det vigtigt at understrege, at det på grund af begrænsningerne i datamaterialet (at der fx ikke er adgang til rådata) alene er tale om en refererende gennemgang af resultaterne. Der bliver fx ikke foretaget en systematisk vurdering af statistisk usikkerhed, og også på andre områder efterlever præsentationen af resultaterne ikke almindelige statistiske standarder.

Ceiling- og cluster-effekter

I dette afsnit opregner vi en række bias, dvs. elementer, som især skyldes metodiske problemer, der kan forvrænge resultaterne. Hvad angår metodiske problemer, er det vigtigt at påpege problemer i forståelse af værdier repræsenteret i Likert-skalaerne, fx 4- til 6-åriges forståelse af diverse spørgsmål. Populært udtrykt forudsætter Likert-skalaen, at alle svarmuligheder har samme vægt eller sandsynlighed, hvilket ofte ikke er tilfældet. Det er en væsentlig pointe, at data alene kan være et fingerpeg, dog vurderet under væsentlige statistiske kvalitetskriterier. Der kan således være en række bias, der har påvirket besvarelserne, ligesom der kan være metodiske problemer, som påvirker resultaterne.

Det skal desuden bemærkes, at det at beregne gennemsnit og udlede signifikans ved små populationer er problematisk, ikke mindst når tallene sammenlignes med større kohorter.

Nogle variabler har et meget højt gennemsnit på deres originale skala. Teknisk set kan variabler med et højt udgangspunkt kun opleve stabilitet eller tilbagegang, fordi alle kommuner starter fra et meget højt niveau. I den statistiske litteratur taler man om den såkaldte "ceiling-effekt" (se fx Gravetter og Forzano, 2017, s. 72-73), dvs. at man i startmålingerne (her: T₁) allerede kan være så tæt på maksimumværdier, at forbedringer er usandsynlige og i bedste fald kun kan være små. Derfor skal ikke mindst resultater med en tilbagegang altid fortolkes i kontekst, og det er vigtigt, at man kigger på det gennemsnitlige niveau på den originale skala, ikke kun på 500-point-skalaen, fordi man i den originale skala kan se, om udgangspunktet for forandringen lå tæt på maksimumsværdien.

Når man tolker på resultaterne fra kontaktpædagog-vurderinger, skal man være opmærksom på den såkaldte "cluster-effekt". Vurderingerne er "clusteret", fordi én kontaktpædagog har vurderet flere børn. Derfor er den statistiske usikkerhed større, end hvis alle børns måling var uafhængige af hinanden. Det betyder fx, at der kan ske en markant ændring på institutionsniveau, hvis det er en anden pædagog med et andet blik på børnenes færdigheder, der har vurderet børnene i T₂,

end hende, der vurderede i T1. Populært sagt kan effekten af, at der skiftes kontaktpædagog, være større end effekten af ændringer i børnenes oplevelser af dagtilbuddet.

Endelig skal det understreges, at denne rapport ikke kan udtale sig om praksisudvikling afledt af forskellige former for interventioner. Den kan alene præsentere tal fra og sammenligninger af de to kortlægninger, T1 og T2.

Etiske overvejelser

Når man udfører undersøgelser blandt børn, er grundpræmissen, at børnehave-børn ikke er myndige – og at alle børn skal svare på baggrund af forældrenes og dagtilbudslederens accept af forehavendet. Endvidere fordrer kortlægningsundersøgelsen opmærksomhed på børnenes måder at sige fra på, ligesom en indbygget følsomhed over for barnets integritet må gøres gældende.

I resultaterne for denne kortlægningsundersøgelse er der desuden indsat en nedre grænse for, hvor mange besvarelser der skal til, for at man kan få resultatet vist i portalen. Grænsen er for kortlægningen sat til syv for både børn, forældre, pædagoger og ledere. Dette skyldes både vores eget ønske, men også Datatilsynets bestemmelser om anonymitet. Derfor indgår der ingen visninger i kortlægningen ved færre end syv besvarelser. Undersøgelsen følger i øvrigt Datatilsynets etiske regelsæt.

5 DCronbach's Alpha for børn, personale og forældre

Cronbach's Alpha er et mål for at vurdere reliabiliteten eller den interne konsistens af en mængde af enkeltpørgsmål. Det betyder, at reliabiliteten af en bestemt måling refererer til, i hvilket omfang det pågældende spørgsmål er et konsistent mål for et bestemt begreb. For at give et eksempel består "trivsel" fx af et antal enkeltpørgsmål, og Cronbach's Alpha fortæller, om konsistensen af de enkeltpørgsmål, der tilsammen udgør "trivsel", er stor eller lille.

Reliabilitetskoefficienten går fra 0 til 1 med hensyn til at udtrykke vurderingen af en bestemt målings reliabilitet. Hvis alle items er fuldstændigt uafhængige af hinanden, vil reliabilitetskoefficienten være 0. Hvis alle items har den højst mulige samvarians, dvs. er 100 % afhængige af hinanden, eller hvis de er identiske, vil reliabilitetskoefficienten blive 1. Det betyder, at jo højere reliabilitetskoefficienten, des mere har items, dvs. enkeltpørgsmål, en fælles samvarians, hvilket vil sige, at de sandsynligvis måler eller er udtryk for det samme bagvedliggende begreb. Hvis reliabilitetskoefficienten er høj for "trivsel", er de bagvedliggende enkeltpørgsmål alle sammen udtryk for (aspekter ved) trivsel.

Mange anbefaler en koefficient på mellem 0,65 og 0,8. Hvis koefficienten er mindre end 0,5, er den som hovedregel ikke acceptabel.

Nedenfor viser vi Cronbach's Alpha for kategorierne for børn, personale og ledelse. Vi kan herudaf se, om kategorier som fx "trivsel" eller "relation mellem barn og voksen" baserer sig på konsistente og retvisende enkeltpørgsmål.

Børn

Cronbach's Alpha	T1	T2
Trivsel	,52	,51
Relation mellem barn og voksen	,68	,68
Genkendelse af tal	,61	,56
Genkendelse af bogstaver	,44	,39
Sprog og kommunikation	,97	,97
Motorik og fysisk aktivitet	,91	,90
Sociale færdigheder	,95	,96
Forældre: tilfredshed	,87	,86
Forældre: information	,74	,77

Tabel 2

Alpha-værdierne er stabile, med enkelte mindre fald. Man kan generelt forvente et lille fald, idet kombinationen af items alene er baseret på faktoranalyser fra T1, og indekset herfra forventes at være en smule bedre end i kortlægning T2.

Trivsel og genkendelse af bogstaver har relativt lave Alpha-værdier. Dette skulle ikke være et multidimensionalt koncept, så en lav Alpha-værdi er ikke noget godt tegn for målingen. Men der kan imidlertid være nogle elementer, der ikke opfanges af målingen eller ikke har nogen positiv indflydelse. Da vi ikke har adgang til en korrelationsmatrix, kan vi ikke komme nærmere svaret på dette spørgsmål.

Personale

Cronbach's Alpha	T1	T2
Personalets kompetence	,76	,76
Samarbejde	,70	,68
Samarbejde om børnene	,74	,75

Tabel 3

I forhold til personalebesvarelser er Cronbach Alpha-værdierne stabile fra T1 til T2 og relativt høje.

Ledelse

Cronbach's Alpha	T1	T2
Tid, som er brugt på opgaver	,54	,52
Tid at bruge på kommende opgaver	,50	,60
Pædagogisk ledelse	,72	,71
Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø	,79	,79
Ledelse af institutionskulturen	,64	,70

Tabel 4

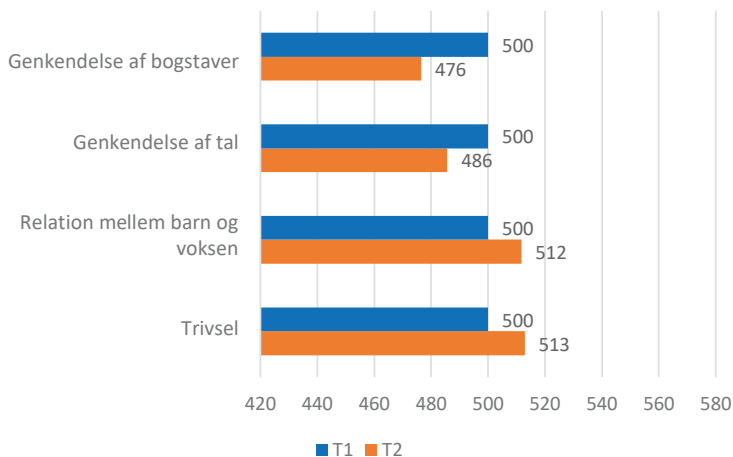
Ved ledelse ses nogle forandringer fra T1 til T2, som der ikke umiddelbart er en åbenlys forklaring på. En mulig forklaring er dog, at det er relateret til den lille sample (dvs. det begrænsede antal respondenter), som tallene bygger på. Desuden er det problematisk at beregne Cronbach's Alpha på de to items "Tid, som er brugt på opgaver" og "Tid til at bruge på kommende opgaver".

6 Resultater for børn, forældre, kontaktpædagoger, personale og ledelse

Det er nødvendigt indledningsvist at henvise til det forbehold, som vi allerede fremførte i metodekapitlet ovenfor (kapitel 4): Når vi omtaler en forskel fra T₁ til T₂, så tager vi udgangspunkt i gennemsnittet af T₁ og sammenligner og udtrykker forandringer herfra. Gennemsnittet af T₁ bliver sat til 500, og alle forandringer bliver standardiseret, så de har den samme skala, uanset hvordan de bliver målt (se metodeafsnit). Dvs. at alle værdier af T₂, som er mindre end 500 point, udtrykker en tilbagegang, og alle værdier, som er større end 500, udtrykker en stigning. Det betyder, at man ikke kan se, om T₁ i originale værdier var stor eller lille, og man kan heller ikke se, om forskellen mellem T₁ og T₂ er høj eller lav i absolutte tal. Fordelen ved denne fremgangsmåde er, at den giver et intuitivt billede af udviklingen fra T₁ til T₂, dvs. af den relative forskel mellem T₁ og T₂. Ulempen er, at man efter standardisering ikke kan se eller fortolke den forskel, der er på den originale skala, og som i nogle tilfælde kan være lille. Vi vil derfor i nogle tilfælde rapportere disse værdier ud over 500-point-skalaen for at give et mere retvisende billede af udviklingen fra T₁ til T₂. Man kan heller ikke se, om T₁-værdien var tæt på maksimum, hvilket betyder, at yderligere forbedringer er næsten umulige (jf. den tidligere omtale af ”ceiling-effekten”). Desuden er det, som allerede anført, vigtigt at understrege, at der på grund af begrænsningerne i datamaterialet (at der fx ikke er adgang til rådata) alene er tale om en refererende gennemgang og fortolkning af resultaterne. Det er fx ikke muligt at foretage en systematisk vurdering af statistisk usikkerhed. Det er vigtigt, at de følgende kapitler (kapitel 6-10) læses med disse forbehold.

Indholdsfortegnelse

Resultater for børn, forældre og kontaktpædagoger



Figur 3

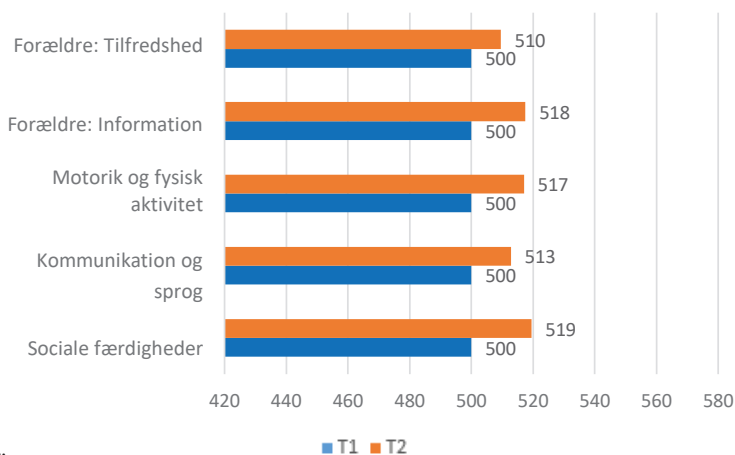
I graferne er 500 den gennemsnitlige værdi for alle seks kommuner i T1 (blå). De orange bjælker viser tallene fra T2. Tal mindre end 500 point indikerer en tilbagegang, for tal over 500 point er der tale om en fremgang. Tallene fra T2 viser, at børnenes præstation tilsyneladende er dårligere end i T1, hvad angår genkendelse af bogstaver og tal, mens relationen mellem børnene og voksne og trivsel er forbedret med få point. Forskellen er imidlertid beskedent for alle dimensioner.

Vi kan ikke ud fra disse tal se, hvorfor resultaterne er, som de er. Umiddelbart ser det ud til, at pædagogerne har været mere opmærksomme på relationerne og den gode atmosfære og har fokuseret lidt mindre på tal og bogstaver i T2, end de gjorde i T1. Men der kan være mange andre mulige årsager, fx en ændret sammensætning af børnenes aldersniveau. Forskellen er som nævnt moderat, og det er vigtigt at huske, at der er en statistisk usikkerhed.

Når dette er sagt, er det værd at notere sig, at der er fremgang for børnenes vurdering af relationen mellem børn og voksne og af trivsel, selvom denne fremgang er meget beskedent. Det er vigtigt at erindre sig, at vurderingen af voksen-barn-relationen og af trivsel allerede i 2015

lå højt på den absolutte skala. Det betyder, at en stor fremgang ville være usandsynlig, ja næsten umulig, jf. den føromtalte ”ceiling-effekt”. Derfor er den vigtigste konklusion, at både trivsel og relationen mellem børn og voksne ifølge børnenes vurdering var høj i 2015, og at denne høje vurdering er blevet fastholdt i 2017.

Hvad angår børnenes genkendelse af bogstaver og tal, kan der konstateres en ganske klar tilbagegang fra 2015 til 2017. Der er ikke umiddelbart nogen forklaring på denne tilbagegang angående genkendelse af tal og bogstaver. Det kan dog skyldes en ændret prioritering blandt pædagogerne, og det kan skyldes generelle samfundsmæssige tendenser til at se skeptisk på det, der af nogle er blevet kaldt faren for ”skolificering” af dagtilbuddet. Men alt dette er kun hypoteser, der kalder på nærmere undersøgelser af kausalrelationer, fx i form af kvalitative analyser i enkelt-dagtilbud.



Figur 4

I forældrebesvarelserne og kontaktpædagogsbesvarelserne ser man højere tal i T2 i alle dimensioner: Hvad angår forældrene, er der fremgang for deres tilfredshed med dagtilbuddet og med deres vurdering af den information, de får om dagtilbuddet og dens aktiviteter.

Også hvad angår kontaktpædagogens vurdering, er der fremgang: De vurderer børnenes motorik og fysiske aktivitet højere, og også deres kommunikation og sprog og deres sociale færdigheder vurderes højere.

Indholdsfortegnelse

Det skal tilføjes, at talgrundlaget (antal respondenter) også er større end for alle andre temaer og respondentgrupper. Imidlertid skal man tage forbehold for statistisk usikkerhed. Særligt er den statistiske usikkerhed for kontaktpædagogerne (de tre sidste dimensioner) meget stor. Dette skyldes, at hver enkelt kontaktpædagog som tidligere nævnt vurderer et relativt stort antal børn. Det betyder, at forskellene mellem T₁ og T₂ ikke kun kan forklares med ændringer i børnenes færdigheder, men at forklaringen også kan være, at det kan være andre kontaktpædagoger med andre vurderingskriterier, der vurderer børnene i T₂ end i T₁. Da hver enkelt kontaktpædagog som sagt vurderer et større antal børn, spiller kontaktpædagogernes bevidste eller ubevidste vurderingskriterier en relativ stor rolle og øger den statistiske usikkerhed.

Hvis man skal forklare, hvad der foregår, skal man huske, at der er forskel på, hvor stor indflydelse den enkelte kommune eller det enkelte dagtilbud har på forandringer i de forskellige dimensioner.

For det første kan analyser på kommuneniveau tyde på, at fremgang for kontaktpædagogernes vurdering af børnenes motorik og fysiske aktivitet, kommunikation og sprog samt sociale færdigheder i nogle tilfælde skyldes, at nyoprettede dagtilbud havde bedre resultater end gennemsnittet. I så fald skyldes fremgangen ikke (kun) fremgang i eksisterende dagtilbuds praksis (eller vurdering), men kan ligeledes skyldes institutionelle forandringer.

For det andet er det vigtigt at understrege, at der er nogle dimensioner, som dagtilbud kan påvirke og forandre, men der er også nogle, som de ikke kan gøre noget ved. Alle forandringer skyldes derfor ikke nødvendigvis forandringer i dagtilbuddenes virksomhed.

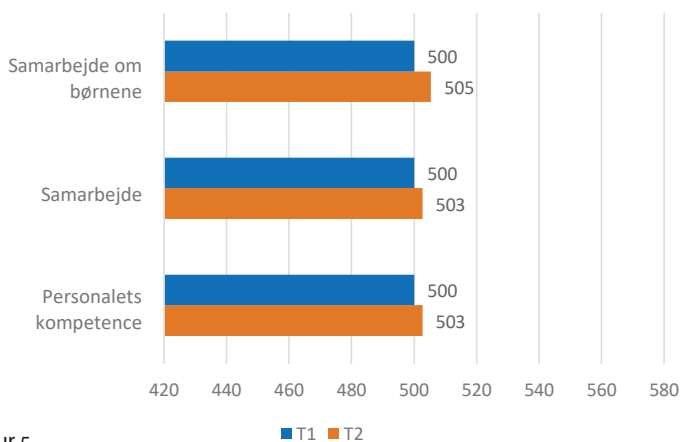
Generelt kan man sige, at dimensionen ”information” til forældre er lettest at forbedre, fordi den er direkte afhængig af en institutionel indsats, og det er derfor værd at notere sig, at den ligesom de andre dimensioner er steget. Hvad angår dimensionerne motorik og fysisk aktivitet, kommunikation og sprog samt sociale færdigheder, skal man erindre sig, at forandringer også skyldes forhold uden for dagtilbuddet, som

fx børnenes sociale baggrund, stimulering og aktiviteter uden for dagtilbuddet osv. Desuden kan det være en bias, at T1 har fået meget medieomtale, og at dagtilbuddene via portalen kan sammenlignes internt i kommunen.

Når dette er sagt, er det positivt, at der er fremgang for alle disse dimensioner, og med de nævnte forbehold er det nærliggende at pege på, at én af kilderne til forandring kan være ændrede pædagogiske indsatser, som igen blandt andet kan være påvirket af PFL's kompetenceindsatser. Om det forholder sig sådan, kan kun afklares igennem opfølgende analyser.

Det er imidlertid værd at bemærke, at der er overensstemmelse mellem forbedringen af kontaktpædagogernes vurdering af børnene og forbedringen af børnenes egne vurdering af voksen-barn-relationer og trivsel. Selvom disse dimensioner langt fra er identiske, og selvom fremgangene er beskedne, styrker overensstemmelsen mellem de to respondentgruppers vurdering troværdigheden af resultaterne.

Resultater for personalet



Figur 5

Spørgsmålene til personalet kan sammenfattes i tre dimensioner: samarbejde om børnene, samarbejde (her refererer spørgsmålene til det

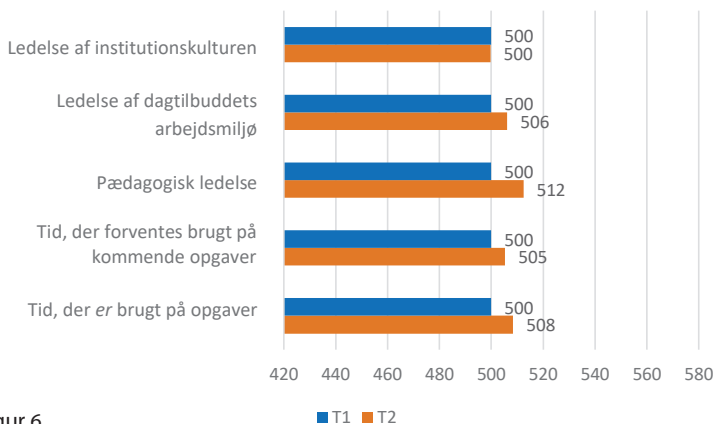
generelle professionelle samarbejde i dagtilbuddet) og personalets egen oplevelse af kompetence. Som det fremgår af tallene, er resultaterne for T1 og T2 næsten identiske, og det er nærliggende at sige, at der ikke er statistisk signifikant forskel på tallene mellem T1 og T2, dvs. at de små forskelle kan være et resultat af tilfældigheder.

En forklaring på denne stabilitet kan være, at niveauet allerede var højt i T1. Hvis man går ind i enkeltspørgsmål, kan man fx se, at svarene på udsagnene ”Jeg har tillid til mig selv som pædagogisk medarbejder i institutionen” på en skala fra 1 til 4 fik gennemsnittet 3,65 ved T1 og 3,67 ved T2. Her er der sandsynligvis igen tale om den såkaldte ”ceiling-effekt”, dvs. at niveauet allerede i 2015 var meget højt målt på den absolute skala, og at det derfor er vanskeligt at løfte niveauet yderligere.

I stedet for kun at se på resultater omsat til 500-point-skalaen er det af ovennævnte grund relevant at se på resultaterne udtrykt i absolute tal, dvs. på skalaen fra 1 til 4. Af disse resultater fremgår det, at udgangspunktet for spørgsmål/udsagn under ”samarbejde om børnene” og ”samarbejde” er lavere end spørgsmål under ”personalets kompetence”. Det tyder på, at der er potentiale til forbedring med hensyn til samarbejde om børnene og til det professionelle samarbejde i dagtilbuddet, selvom også de med ét enkelt tilfælde ligger over 3,0 i 2015 og er steget lidt i 2017. Undtagelsen er udsagnet om travlhed, som kun scorer 2,64 i 2015 og 2,68 i 2017. Men også her skal man huske, at det er farligt at sammenligne svar på enkeltudsagn på tværs, fordi der kan være andre grunde til, at respondenterne er kritiske med hensyn til fx travlhed.

Sammenfattende kan man sige, at hvad angår de tre dimensioner samarbejde om børnene, det generelle professionelle samarbejde i dagtilbuddet og personalets egen oplevelse af kompetence, lå de i alle tre tilfælde højt i 2015, og at udviklingen fra 2015 til 2017 ikke tyder på, at dette niveau har ændret sig nævneværdigt: Det er stabilt højt.

Resultater for ledelse



Figur 6

Ledernes svar kan sammenfattes i fem dimensioner: Deres vurdering af ledelse af institutionskulturen, af dagtilbuddets arbejdsmiljø, af pædagogisk ledelse, samt af den tid, de ønsker at bruge på kommende opgaver, og som de har brugt på eksisterende opgaver. Det bør understreges, at de to sidste områder reelt ikke kan sammenfattes i én dimension, fordi de udtrykker svar på vurderet tidsforbrug på en række forskellige opgaver.

Ligesom i personalebesvarelserne er svarene fra lederne stabile, når man sammenligner T2 med T1, dog med marginalt højere tal i T2 vedrørende pædagogisk ledelse og ledelse af arbejdsmiljø. Man kan også notere sig, at dette understøtter personalets vurdering af et marginalt bedre samarbejde om børnene. Selvom spørgsmålene ikke er identiske, styrker det vurderingen af, at både personale og ledelse oplever en (beskeden) fremgang for samarbejde og arbejdsmiljø i den periode, hvor PFL har løbet. Dog skal man være opmærksom på, at dette kan skyldes den såkaldte ”Hawthorne-effekt”, hvilket vil sige, at selve det at deltage i et projekt med målinger i sig selv kan have en (positiv) effekt (Monahan og Fisher 2010). Ligeledes skal man igen være opmærksom på ”ceiling-effekten”: Allerede i 2015 lå svarene på enkeltudsagnene i alle tilfælde på over 4 på en skala fra 1 til 5, så ledelsens vurdering af sam-

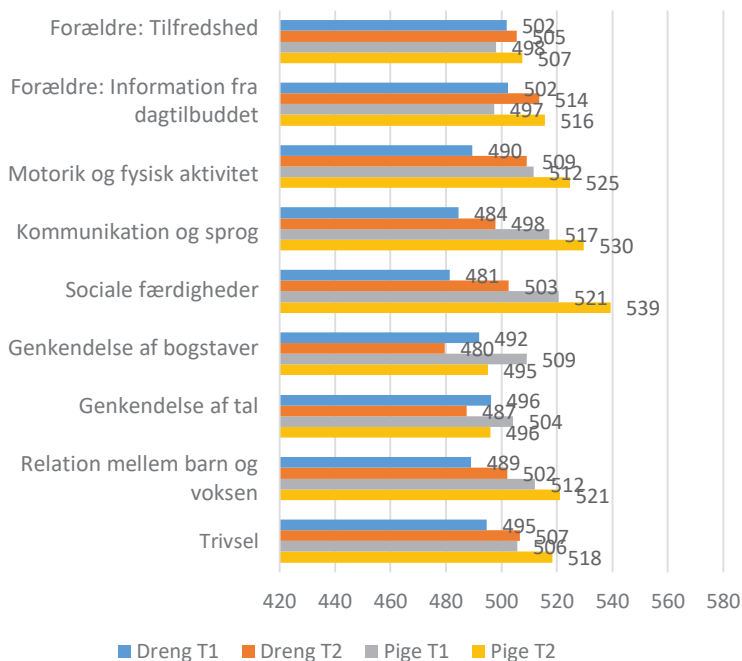
arbejde og arbejdsmiljø var høj i 2015, og er det fortsat i 2017. I ét tilfælde synes der dog at være en lidt klarere fremgang, nemlig i vurderingen af ledelsens samarbejde med forvaltningen. Men her var udgangspunktet også lidt lavere i 2015 (nemlig 4,0), så der var større rum til forbedring. Forskellen til de andre udsagn kan også skyldes, at der her er tale om vurdering af ledelse opadtil, hvor de andre udsagn handler om ledelsens egen personaleledelse.

Generelt set skal man være meget forsigtig med at overfortolke ledelsessvarene, fordi der kun er 262 respondenter i T2. Derfor skal man være varsom med at vurdere, hvornår forandringerne er statistisk signifikante, især når de er så små, som det er tilfældet her.

Desuden skal man være opmærksom på, at der kan være en tendens til, at ledere vurderer deres dagtilbud positivt, især når de selv har stået i spidsen for pædagogiske indsatser og kompetenceindsatser.

Når det er sagt, er der dog grund til at hæfte sig ved, at niveauet er stabilt højt, og at der ikke er tale om nævneværdige forandringer og måske om en beskeden, men statistisk usikker fremgang fra 2015 til 2017.

7 Resultater i relation til piger og drenge



Figur 7

I denne oversigt over svar fra T1 og T2 er respondenterne både forældre, kontaktpædagoger og børn. Der er fokus på kønsforskelle, dvs. på forskelle mellem piger og drenge, både hvad angår forældrenes vurdering af dagtilbuddet, kontaktpædagogernes vurdering af børnene og børnenes egne vurderinger.

Resultaterne viser de velkendte kønsforskelle: Piger scorer lidt højere end drenge på de fleste dimensioner. Generelt er disse forskelle stabile og følger det samme mønster i T₂, som vi så i T₁.

Vi vil kort omtale de forskellige dimensioner: I de to første dimensioner ser man forældrenes svar sat i forhold til børnenes køn. Man kan notere sig, at der udtrykt i 500-point-skalaen er en beskedent fremgang fra T₁ til T₂, men at der hverken i T₁ eller T₂ synes at være nogen signifikant forskel mellem forældresvar i relation til børnenes køn. At fremgangen for forældre til piger er lidt større end fremgangen for forældre til drenge, må derfor ikke overfortolkes: Den kan være et resultat af tilfældigheder. Dette understøttes af, at forskellen mellem mellemværdier er meget lille på den originale skala (der er kun en gennemsnitsforskelse på ~0,01 på en skala fra 1 til 4 i T₂-stikprøven), og F-testen viser, at der ikke er en statistisk signifikant forskel.

Alle andre kønsforskelle er statistisk signifikante i T₂ ifølge F-testen, og der er større forskelle på den originale skala, end der er for forældres tilfredshed. Der er vigtige forskelle i genkendelse af bogstaver og tal, som viser den tidlige start af kønsforskelle i forhold til skolerelaterede præstationer. Med hensyn til genkendelse af tal ser man i videre analyser af disse data, at drenge har en større standardafvigelse end piger (piger 1,05; drenge 1,14 på en skala fra 0 til 4). Dette indikerer, at det ikke er alle drenge, der klarede sig dårligere end pigerne, men at det en særlig gruppe af drenge, der har svært ved at lære tal, mens det er ikke noget problem for andre. Det kan også være interessant at notere sig, at piger ikke alene scorer højere end drenge med hensyn til kommunikation og sprog samt sociale færdigheder, men også, hvilket kan være overraskende, med hensyn til vurderingen af motorik og fysisk aktivitet. Det er vigtigt at huske, at tallene er resultatet af kontaktpædagogernes vurdering af børnene: Tallene er derfor ikke nødvendigvis udtryk for "reelle" forskelle mellem piger og drenge, men kan også være udtryk for den måde, hvorpå man "ser" på piger og drenge. Pigerne vurderer relationen til de voksne højere, end drengene gør, og det samme gælder trivsel. På alle dimensionerne er der fremgang fra T₁ til T₂, men på

ingen af dimensionerne kan der konstateres nogen udjævning af de kønsstrukturelle forskelle.

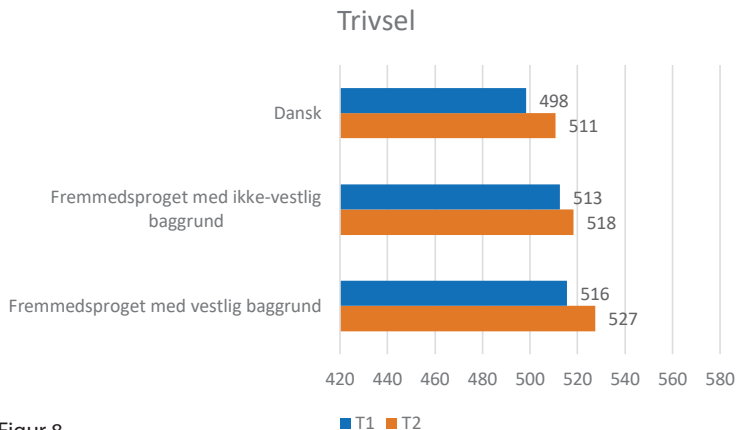
Som konklusion kan man konstatere, at der ikke kan registreres strukturelle forandringer i de kønsbetingede forskelle mellem T₁ og T₂. Det skal dog tilføjes, at kønsbetingede forskelle, som de er målt i denne aldersgruppe i disse kortlægninger, ikke nødvendigvis er unormale set i et udviklingspsykologisk og et neurobiologisk lys.

8 Resultater i relation til modersmål

Metodiske forbehold

For alle analyser af forskelle i forhold til modersmål/migrationsbaggrund skal der tages statistisk forbehold: Der er kun ~244 børn med vestlig, ikke-dansk og ~407 med ikke-vestlig baggrund i stikprøven. Desuden er det vigtigt at være opmærksom på, at indvandrergruppen kan forandre sig i sammensætning over tid, hvilket har stor indflydelse på resultaterne. Hvis fx andelen af indvandrere fra lande med et sprog, som ligner dansk (skandinaviske og andre germanske sprog), falder i forhold til den samlede indvandrergruppe, kan det have indflydelse på resultatet for indvandrergruppen som helhed, uden at dette resultat kan henføres til forhold vedrørende pædagogiske indsatser eller institutionelle forhold. Dette gælder for begge indvandrergrupper, men hvad angår resultater i særlig grad for den gruppe, der omfatter børn med vestlig indvandrerbaggrund. Analyserne er derfor kun i begrænset omfang brugbare i et stort billede, fx med hensyn til i hvilke områder børn med dansk som andetsprog har det største støttebehov. En mere detaljeret analyse af specifikke indvandrergrupper udelades på grund af stikprøvens sammensætning og størrelse.

Trivsel

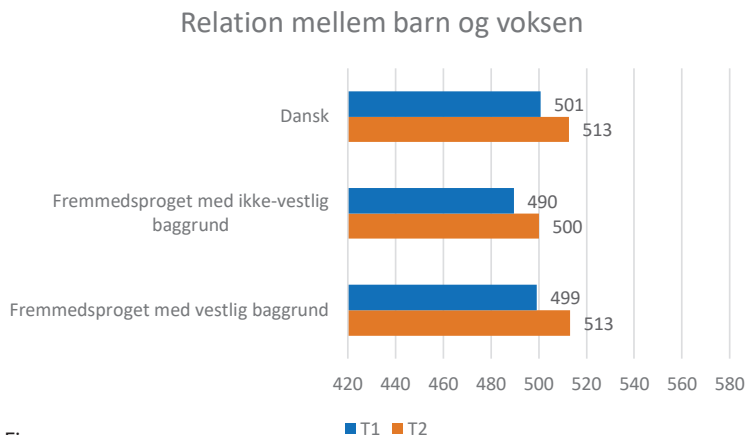


Figur 8

For alle grupper viser resultaterne, at tallene vedrørende trivsel er lidt højere i T2, end de var i T1. Det skal dog understreges, at trivselsværdier generelt er meget høje overalt, for den lavest scorende etniske gruppe (dansk) er det gennemsnitlige tal 3,69 i forhold til den originale skala fra 1 til 4. Der er stadigvæk en højere trivsel for børn med dansk som andetsprog end for børn, som taler dansk derhjemme. Forskellene er statistisk signifikante ifølge F-testen med en p-værdi af 0,008, men substantielt vurderes den som lille, også fordi andelen af varians af trivselmåling med migrationsbaggrund er lav med 0,2 %.

Sammenfattende kan børnenes trivsel vurderes positivt: Trivselsniveauet er højt, forskellene mellem grupperne er små, og hvis vi skulle tale om en udvikling, er den ubetydelig, men positiv for alle grupper af børn. At børn med anden sproglig baggrund end dansk vurderer trivsel højere end børn med dansksproglig baggrund, kendes også fra andre undersøgelser. Det kan skyldes, at vurdering af trivsel sker i forhold til respondentens forventning, dvs. at trivsel er en såkaldt forventningskategori.

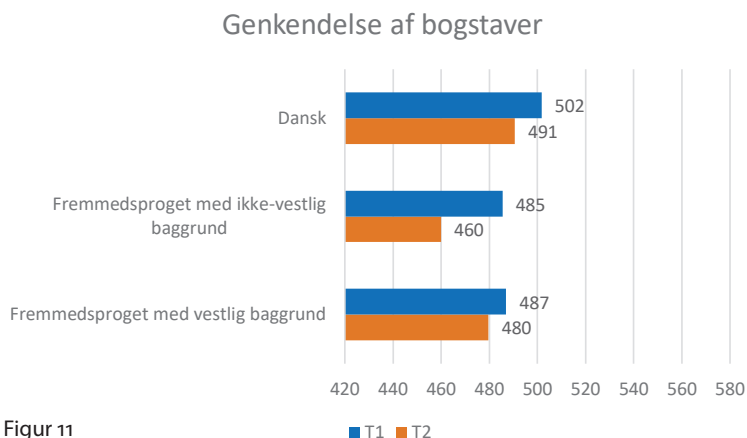
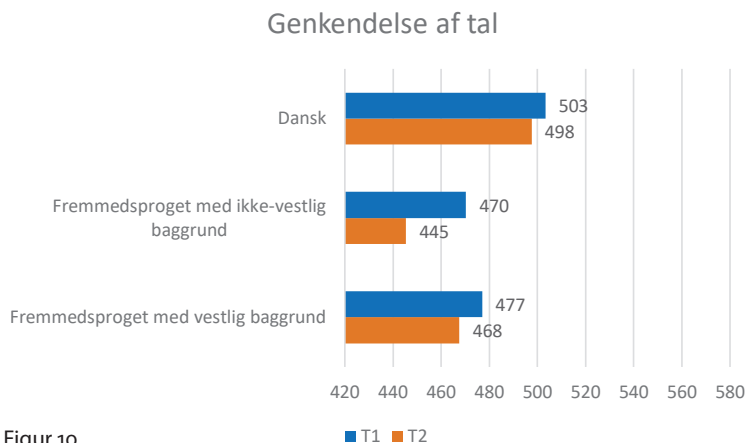
Relation mellem barn og voksen



Alle grupper har højere tal fra T₁ til T₂, og vestlige indvandrere og danske børn er ikke forskellige, hvorimod fremmedsprogede med ikke-vestlig baggrund ligger lidt lavere end de to andre grupper med hensyn til børnenes vurdering af relationen til de voksne. I T₂ er de etniske forskelle kun signifikante på det konventionelle niveau for samfundsvidenskabelige analyser af en p-værdi af 0,05 (0,036 er den empiriske værdi af F-testen). Hvis man antager krav, der kun er lidt strengere, kan det konkluderes, at forskellene ikke er statistisk signifikante.

Forbedringerne over tid er ikke store, men dette ville man heller ikke kunne forvente, fordi niveauerne i T₁ udtrykt i absolutte tal allerede var meget høje.

Genkendelse af tal og bogstaver

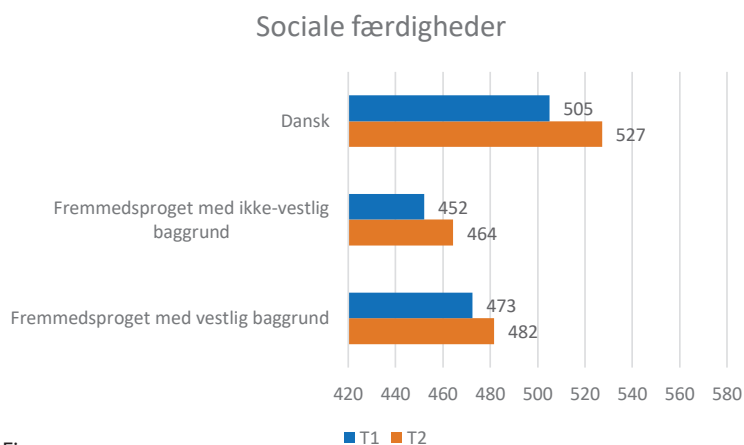


Det kan noteres, at der ikke er nogen signifikant forandring af danske børns resultater, og at fremmedsproglige børn, uanset om de har vestlig eller ikke-vestlig sproglig baggrund, klarer sig statistisk signifikant dårligere end børn med dansk sproglig baggrund. Denne forskel bliver endnu større i T2, end den var i T1, tilsyneladende ikke mindst for børn med ikke-vestlig baggrund. Det bør også noteres, at denne forskel gælder for genkendelse af både bogstaver og tal.

Dette kan dog ikke nødvendigvis tolkes som en effekt af PFL eller af dagtilbuddets indsats, fordi man som nævnt ikke kender den sammensætning, som udlændingegruppen har. Hvis der sker en forandring i sammensætningen i forhold til nationalitetsbaggrund, fx på grund af nye flygtninge, kan resultaterne forandres meget hurtigt, uden at det har noget at gøre med den pædagogiske indsats. Desuden er det muligt, at forandringer mellem T1 og T2 ikke er statistisk signifikante. Dette bliver ikke testet, og fordi begge indvandrergrupper er små, er ”ikke signifikant” et sandsynligt resultat.

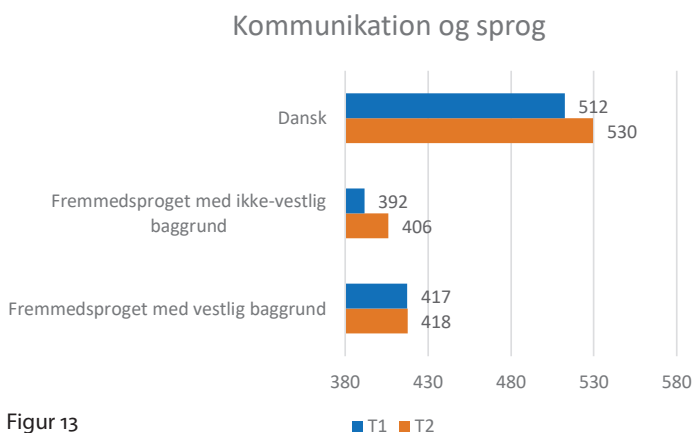
Når alt dette er sagt, er det dog vigtigt at gentage, at børn med en ikke-vestlig baggrund ligger klart lavere end børn med en dansksproglig baggrund, både hvad angår genkendelse af tal og bogstaver, og at denne forskel ikke er blevet reduceret fra T1 til T2. Med forbehold for det spinkle statistiske materiale og for de allerede anførte metodiske problemer angående manglende kendskab til indvandrergruppernes sammensætning kunne noget tyde på, at tilbagegangen for børn med en fremmedsproget, ikke-vestlig baggrund er større end den gennemsnitlige tilbagegang.

Sociale færdigheder, kommunikation og sprog



Figur 12

I forhold til sociale færdigheder ser man, at kontaktpædagogerne stadigvæk i T2 vurderer sociale færdigheder hos børn med dansk som andetsprog klart lavere, end de vurderer sociale færdigheder for børn med dansksproglig baggrund. Selvom der generelt er fremgang fra T1 til T2, har denne fremgang ikke ændret på forholdet mellem vurderingen af sociale færdigheder for børn med dansk, vestlig, ikke-dansk og ikke-vestlig sproglig baggrund. Man bør tilføje, at det er vanskeligt, måske umuligt, at vurdere sociale færdigheder på en absolut skala. Sociale færdigheder vurderes altid i forhold til de forventninger til sociale færdigheder, der findes. Den sikreste fortolkning er derfor, at der er et misforhold mellem sociale færdigheder blandt fremmedsprogede børn med ikke-vestlig baggrund og kontaktpædagogernes forventninger til sociale færdigheder.



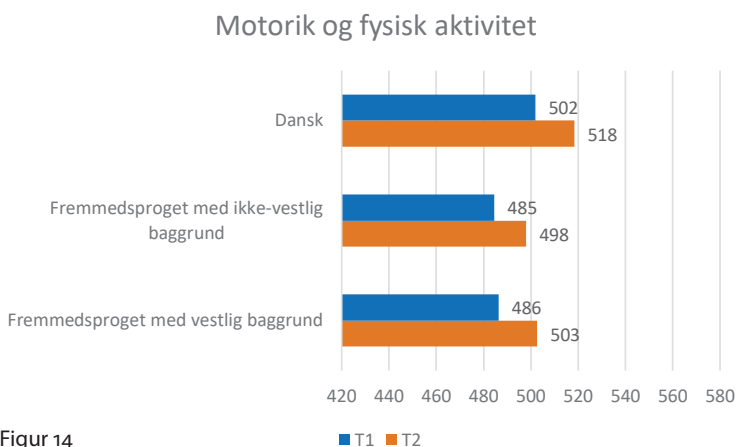
Figur 13

Som man kunne forvente, bliver børn med dansk som andetsprog vurderet signifikant lavere end børn, som taler dansk derhjemme, hvad angår kommunikation og sprog. Dette forhold har ikke ændret sig fra T1 til T2, og det er statistisk signifikant. Det er vigtigt at notere sig, at ikke alene er forskellene mellem vurderingen af kommunikation og sprog for børn med dansksproglig baggrund og for børn med fremmedsproget baggrund fortsat iøjnefaldende stor, men at den beskedne

fremgang fra T1 til T2 for børn med dansksproglig baggrund ikke kan genfindes hos børn med fremmedsproget, vestlig baggrund.

Dog er det vigtigt at gentage de metodiske forbehold, som allerede er anført. For det første er tallene for kontaktpædagogers vurdering behæftet med usikkerhed, fordi hver kontaktpædagog vurderer et større antal børn, hvorfor ændringer også kan skyldes, at det ikke er de samme kontaktpædagoger, der vurderede børnene i T1 og T2. For det andet er der i alt kun 244 børn med vestlig, ikke-dansk baggrund i materialet. Hvis sammensætningen af denne gruppe har ændret sig fra T1 til T2, vil det have betydelig indflydelse på vurderingen af kommunikation og sprog.

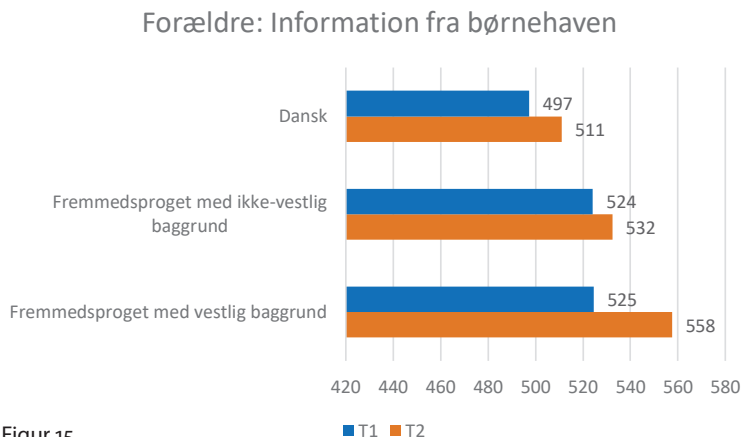
Motorik og fysisk aktivitet



Figur 14

I T2 findes der kun en beskedent forskel mellem børn med dansksproglig baggrund og børn med ikke-dansksproglig baggrund, hvad angår kontaktpædagogernes vurdering af motorik og fysisk aktivitet. Selvom disse forskelle er statistisk signifikante, er forklaringskraften af etnisk baggrund meget lav (0,5 % af forskelle i vurderinger forklares med sprogbaggrund). Det kan også noteres, at fremgangen for vurderingen af motorik og fysisk aktivitet fordeler sig ensartet mellem børn med dansksproglig baggrund og børn med ikke-dansksproglig baggrund.

Forældres vurdering af information fra børnehaven



Information fra dagtilbuddet er en dimension, som forholdsvis let kan påvirkes af dagtilbuddene. Det er interessant at notere sig, at det særligt er forældre med vestlig fremmedsproget baggrund, der udtrykker en høj tilfredshed i T₂ – og at tallet er højere end samme variabel i T₁. Også for forældre med en dansksproglig baggrund er der fremgang fra T₁ til T₂, mens forandringen fra T₁ til T₂ er usikker for forældre med en fremmedsproget ikke-vestlig baggrund.

Det bør tilføjes, at hvis man ser på de originale tal (på skalaen fra 1 til 4), er der fortsat plads til forbedring på dette område. Fx lå vurderingen af udsagnet ”Personalet informerer os om, hvordan de arbejder med vores barn i forhold til de pædagogiske læreplaner” i 2015 på 2,46 og i 2017 på 2,63, hvor fx udsagnet ”Institutionen informerer om sine aktiviteter gennem opslag, billeder m.m.” blev vurderet til 3,36 i 2015 og 3,39 i 2017.

9 Resultater i relation til uddannelsesniveau

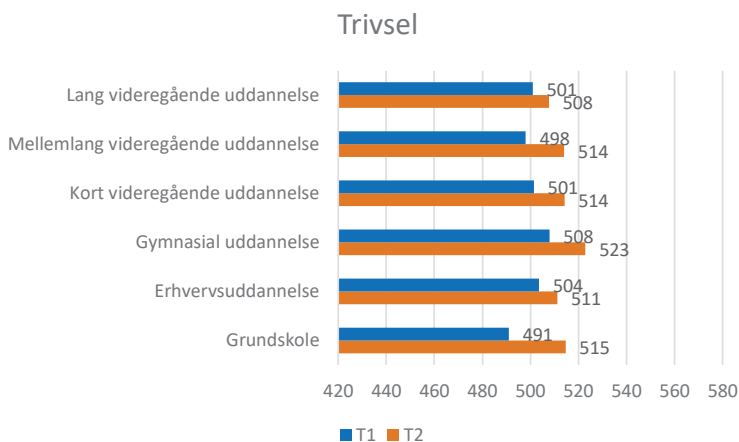
Metodiske forbehold

Sociale uligheder bliver ofte målt som forskelle mellem børn af forældre med forskellig uddannelsesbaggrund, enten i forhold til deres far eller deres mor. Hvilken uddannelse enten faderen eller moderen eller både faderen og moderen har, fører i de fleste tilfælde til det samme resultat. Her har vi valgt at sætte resultaterne i relation til moderens uddannelsesbaggrund, men resultaterne ville som anført antageligt være de samme, hvis vi valgte faderens uddannelsesbaggrund.

Tolkning skal opgøres som bruttoforskelle, og det er vigtigt at huske, at børn med lavt- eller højtuddannede mødre er forskellige på mange andre dimensioner, som korrelerer med uddannelse. Fx er der flere med ikke-dansk sproglig baggrund, og særligt ikke-vestlig sproglig baggrund, i den lavtuddannede gruppe. Derfor må man forvente et lavere resultat med hensyn til sproglige færdigheder, uden at dette entydigt kan sættes i relation til uddannelsesbaggrund.

I forhold til den enkelte uddannelseskategori skal man også være opmærksom på, at nogle kategorier er forholdsvis små, særligt for forældre med lavere uddannelser. Der er fx kun 285 børn, som har en mor med en grundskoleuddannelse, og kun 235 børn med en mor som har en gymnasial uddannelse. Derfor er værdier for de enkelte kategorier lidt usikre, og F-testen, som bliver gennemført som signifikanstest, tester kun, hvis mors uddannelse for alle kategorier gør en forskel. Dette er dog ikke ensbetydende med, at de enkelte kategorier er forskellige fra hinanden.

Trivsel

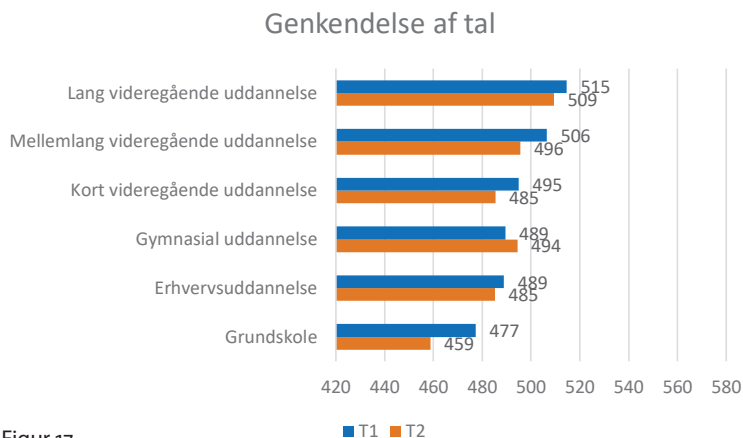


Figur 16

Der er ikke nogen relevant forskel i trivsel i forhold til moderens uddannelse i T2. F-testen viser, at de forholdsvis små forskelle ikke er statistisk signifikante (p -værdi 0,361, kun 0,2 % af variansen af trivsel forklares ved moderens uddannelse). Dermed er der ikke sket en forandring i forhold til T1, fordi der heller ikke var nogen signifikant forskel i relation til moderens uddannelse i T1. Om der er sket en forandring fra T1 til T2 i de enkelte uddannelsesgrupper, er vanskeligt at afgøre, hvis man samtidig antager, at forandringen skyldes uddannelsesbaggrunden. Hvis fx det højere resultat for udenlandske børn løfter lavere uddannelseskategorier i gennemsnittet i trivsel, er det muligt, at der er en lille ulighed mellem danske børn.

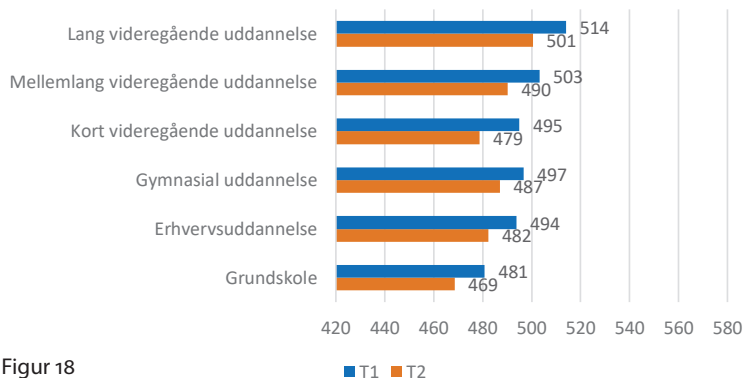
Samlet set er resultatet imidlertid positivt: Det viser, at der er en stor ”trivselslighed” i de deltagende dagtilbud på tværs af forskelle i uddannelsesbaggrund, og at den lille fremgang fra T1 til T2 er sket på tværs af forskelle i uddannelsesbaggrund.

Genkendelse af tal og bogstaver



Figur 17

Genkendelse af bogstaver



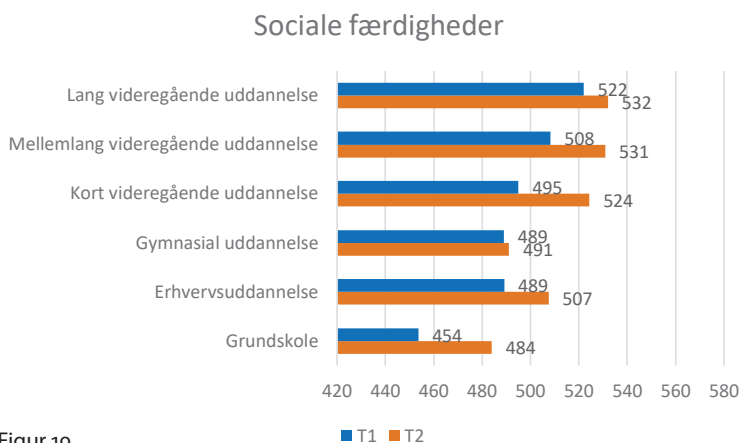
Figur 18

Tallene fra T2 viser stor forskel med hensyn til genkendelse af tal og bogstaver mellem de forskellige uddannelsesgrupper. Variansanalysen viser, at forskellene bliver større fra T1 til T2, og de er statistisk signifikante på et højt niveau. Forskelle i præstation mellem forskellige social arv-grupper er næsten universelt, så det overrasker ikke, at de også findes i disse populationer. Men det kan godt overraske og skuffe, at forskellene ikke er blevet mindre, ja måske ovenikøbet er blevet en smule større fra T1 til T2.

Indholdsfortegnelse

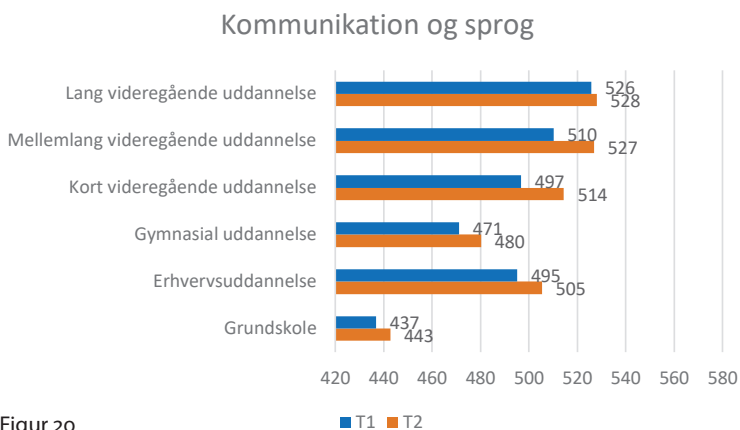
Forklaringen på forskellene er meget kompliceret, fordi forskelle i præstation har mange kilder. For det første findes der typisk forskelle i støtte fra hjemmet, hvilket betyder, at dagtilbuddene kun kan forandre præstationsforskelle, hvis de arbejder sammen med forældrene og støtter deres indsats for børnenes læring. Et eksempel er, at dagtilbuddene anbefaler og udlåner bøger og aktiverende spil til familier, og at de anbefaler læsning med børn så tit som muligt. Der er dog også andre årsager til forskellene, som dagtilbuddene ikke umiddelbart kan påvirke. Fx er der flere tosprogede børn blandt forældre med lavt uddannelsesniveau. Der er desuden typisk flere børn fra en ustabil familiesituation i gruppen af børn, hvis forældre har en lav uddannelse. Begge dele viser, at hvis dagtilbuddet skal påvirke kompetenceforskelle som fx genkendelse af tal og bogstaver, kan de ikke nødvendigvis løse problemet ved at forholde sig til de tilsyneladende forskelle i hjemmets uddannelsesbaggrund. I stedet vil man skulle ind og arbejde med andre forhold som social ustabilitet eller de problemer, som tosprogsbaggrund giver. At identificere de ”egentlige” årsager kræver mere detaljeret dataindsamling og analyse.

Sociale færdigheder, kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet



Figur 19

Kontaktpædagogernes vurdering af sociale færdigheder er klart afhængig af børnenes sociale baggrund udtrykt i moderens uddannelsesgrundlag både i T1 og i T2. Der er dog sket en over gennemsnitlig forbedring af resultatet for den børnegruppe, hvis mødre kun har en grundskoleuddannelse. Dette hjælper til at reducere den samlede forskel i forhold til uddannelsesbaggrund fra T1 til T2.



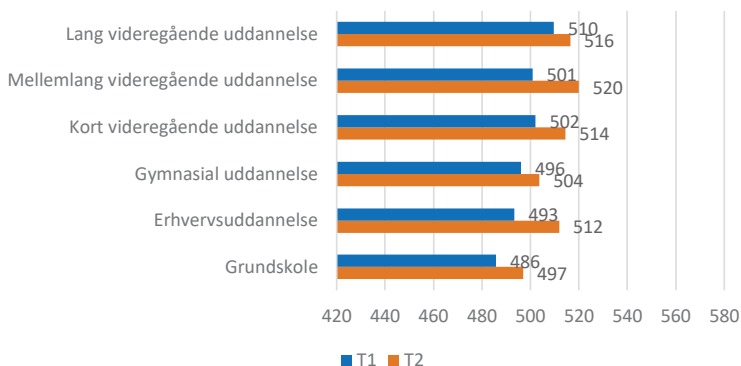
Figur 20

I forhold til kommunikation og sprog er det fortsat de grupper, hvis forældre har den laveste uddannelsesbaggrund, som bliver vurderet med den laveste score af kontaktpædagogerne. Ulighed mellem de andre grupper ses også, men kun børn med en mor med grundskoleuddannelse er på et problematisk lavt niveau, nemlig 2,7 på den originale skala, sammenlignet med fx 3,3 for børn med mødre med en lang eller mellemlang videregående uddannelse.

Resultatet peger på, at vi godt kan identificere en særlig gruppe som problemgruppe. Men dette kan ikke konkluderes endeligt ud fra disse analyser. Først skal man lave yderligere analyser i forhold til fx sprogbaggrund i hjemmet. Ligeledes skal man være opmærksom på intern variation i gruppen med lavt uddannede mødre, som er højere end i de øvrige grupper. Dette betyder, at der er nogle børn, som klarer sig godt, mens andre trækker gennemsnittet ned. Derfor kan det ikke forventes,

at alle børn med lavtuddannede mødre har problemer med kommunikation og sprog, men at der kan findes en gruppe af børn med problemer i hele kategorien af børn med en lavtuddannet mor.

Motorik og fysisk aktivitet



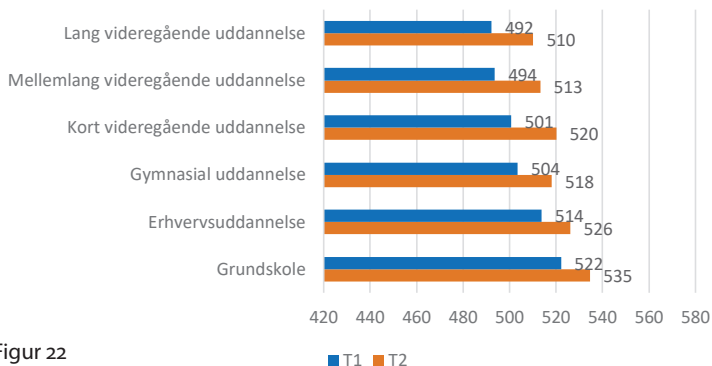
Figur 21

Det er lidt overraskende, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem forskelle i mødrenes uddannelsesbaggrund og kontaktpædagogernes vurdering af motorik og fysisk aktivitet. Måske kan noget af det forklares ud fra målingen af motorikfærdigheder, der fx omfatter cykling. Det skal understreges, at der ikke er sket nogen ændring i dette mønster fra T1 til T2.

Det skal imidlertid også understreges, at ulighederne ikke er voldsomt store hverken i T1 eller i T2, så der er givetvis ikke samme grund til opmærksomhed på dette, som der er i forhold til forskelle i sproglige færdigheder. Hvis man vil arbejde med dette resultat, anbefales det, at der gennemføres yderligere analyser af de enkelte dimensioner i PFL-portalen, fordi indeks omfatter forskellige dimensioner, som ikke nødvendigvis er fordelt med den samme ulighed.

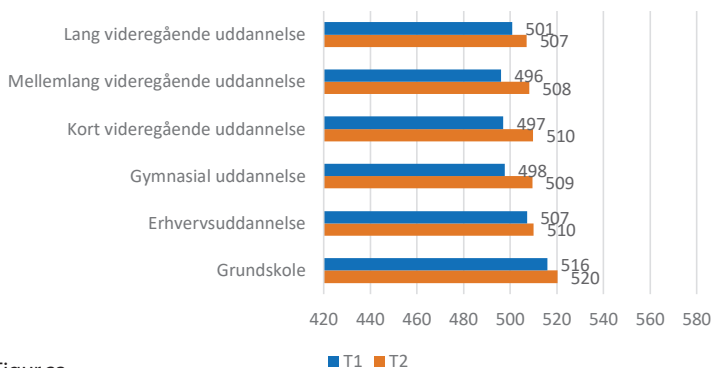
Forældrenes vurdering af information fra og tilfredshed med dagtilbuddet

Forældre: Information fra børnehaven



Figur 22

Forældre: Tilfredshed



Figur 23

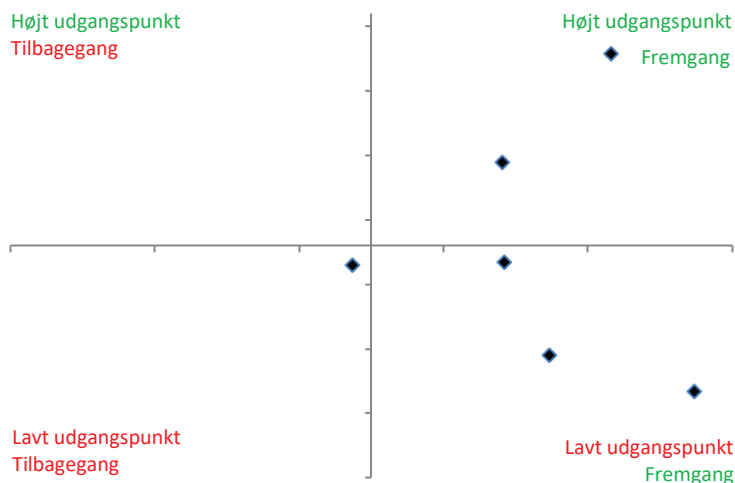
Forældrenes vurdering af information fra dagtilbuddet og deres tilfredshed med dagtilbuddet er højere, jo kortere uddannelse moderen har. En del af forklaringen kan muligvis tilskrives etniske forskelle, nemlig at der er en større andel af forældre med en ikke-dansk etnisk baggrund i den gruppe, som alene har en grundskoleuddannelse. Der er ikke sket forskydninger i dette mønster fra T1 til T2. De forskellige grader af tilfredshed med information fra dagtilbuddet i forhold til uddannelsesbaggrund er statistisk signifikant.

Indholdsfortegnelse

10 Relation mellem resultat i T1 og forandring fra T1 til T2

Et af de spørgsmål, der er analyseret i PFL – dagtilbud, er, om der på kommuneniveau er en sammenhæng mellem resultaterne i 2015 og udviklingen fra 2015 til 2017. Er det fx de kommuner, der klarede sig dårligst i 2015, som også klarer sig dårligt i 2017? Eller sker der en udjævning, sådan at forskellene mellem kommunerne reduceres i løbet af de to år? Det siger sig selv, at en sådan analyse hviler på et spinkelt grundlag, når der kun deltager seks kommuner. Vi viser derfor kun et enkelt eksempel på dette.

Eksempel: Forældres vurdering af information



Figur 24

I denne grafik vises udviklingen af forældrenes tilfredshed med information fra dagtilbuddet sammenlignet med resultatet fra T1 i 2015. Grafikken skal læses på den måde, at resultatet på X-aksen viser fremgangen fra T1 til T2, mens resultatet på Y-aksen viser resultatet fra T1 i 2015. Når vi har valgt spørgsmålet om information fra dagtilbuddet, skyldes det, at det er en dimension, som dagtilbuddene og/eller kommunerne har en stor indflydelse på.

Grafikken viser, at alle kommunerne, bortset fra én, har forbedret deres resultater fra T1 til T2. Den sidste af de seks kommuner har hverken haft frem- eller tilbagegang. Samtidig kan man se, at to af de kommuner, der har haft fremgang, havde et resultat ved T1, der lå over gennemsnittet, mens to andre af de kommuner, der har haft fremgang, havde et resultat ved T1, der lå under gennemsnittet. Den sidste af de fem kommuner med fremgang lå på gennemsnittet ved T1.

Resultatet eksemplificerer:

- Fremgangen fra T1 til T2 findes ikke kun hos én eller nogle få kommuner, men er ensartet på tværs af kommunerne.
- Det er muligt at skabe fremgang for en kommune, uanset om den pågældende kommune lå under eller over gennemsnittet i T1.
- Der er en svag tendens til, at kommuner, som lå under gennemsnittet i T1, har den relativt set største fremgang fra T1 til T2, hvilket betyder, at forskellen mellem kommuners resultater gradvist reduceres i forbindelse med Program for læringsledelse - dagtilbud. Denne sidste pointe skal dog læses med store forbehold.

Med til at styrke gyldigheden af disse fortolkninger er, at man har set tilsvarende resultater ved andre projekter af samme type som PFL – dagtilbud.

11 **Kompetenceudvikling**

Det er som nævnt en grundlæggende antagelse i PFL, at en vigtig forudsætning for at forbedre børns trivsel, læring og udvikling er, at man styrker de deltagende dagtilbuds professionelle kapital (Hargreaves og Fullan 2016), dvs. medarbejdernes menneskelige kapital (individuelle kompetencer), dagtilbuddenes sociale kapital (kompetencer til og muligheder for at samarbejde professionelt) og beslutningskapitalen (dvs. kompetencer til og forudsætninger for at træffe beslutninger i komplekse pædagogiske situationer). Det sker dels ved at give adgang til data og analyseresultater om børn, medarbejdere og forældre, fx udtrykt i søjlediagrammer, fordi det er en forudsætning for at styrke beslutningskapitalen. Dels sker det ved at gennemføre kompetenceforløb. Det er vigtigt, at disse kompetenceforløb er praksisnære, både fordi emnerne er relevante for den pædagogiske praksis, og fordi de gennemføres i dagtilbuddene, som regel i form af teambaserede kompetenceforløb. Herved styrkes både den menneskelige og den sociale kapital.

Målene for kompetenceforløbene for det pædagogiske personale er:

- At styrke og udvikle den enkelte medarbejders kompetencer til at tilrettelægge og gennemføre pædagogisk arbejde.
- At styrke og professionalisere teamsamarbejdet om børns læring, udvikling og trivsel.
- At styrke og udvikle metoder til at anvende viden om, hvad der virker bedst, og således gøre brug af data til synliggørelse af børnenes udvikling, læring og trivsel.

Siden starten af PFL er der gennemført følgende kompetenceforløb:

For ledere:**2015**

Seminar (med skolen): Data- og forskningsinformeret læringsledelse

1. årlige konferencer: Tegn på kvalitet i dagtilbud (nov.)

2016

1. e-læringsforløb for ledere. 3 moduler. (vinter/forår)

Dialogbaserede udviklingsamtaler (forår)

Seminar: Fokus på kvalitet i dagtilbud v. May Britt Drugli (sep/okt.)

2. årig konference: Kvalitet i dagtilbud – hvordan? (nov.)

2017

Lederseminar: Arbejdet med relationer og samspilskvalitet v. May Britt Drugli (mar.)

Lederseminar: Kortlægning og ledelse af medarbejdernes kompetenceudvikling (aug.)

Uddannelsesdag brug af data v. Thomas Nordahl (okt.)

3. årlige konferencer: Kvalitet i dagtilbud – På vej (nov.)

2018

2. e-læringsforløb for ledere. 2 moduler (feb/mar.)

Dialogbaserede udviklingsamtaler (forår)

Temadag: "Kend din portal og forstå dine data" (feb.)

For resourcepersoner:⁹

2015
Seminar 1
Seminar 2
E-læringsforløb med vejledning (2 moduler)
Seminar 3 (om vejledning)
2016
Workshop 1 for teamkoordinatorer og resourcepersoner
2017
Workshop 2 for teamkoordinatorer og resourcepersoner
2018

For teamkoordinatorer:

2015
Seminar 1 (efterår)
Seminar 2 (efterår/vinter)
E-læringsforløb med vejledning (1 moduler) (okt/nov.)
2016
Netværksmøde (juli/august)
Workshop 1 for teamkoordinatorer og resourcepersoner
2017
Workshop 2 for teamkoordinatorer og resourcepersoner
2018
Fælles temadag for teamkoordinatorer v. Jakob Nørlem og Line S. Hansen

9. Flere resourcepersoner har også deltaget i kompetenceaktiviteter for andre af programmets målgrupper.

For pædagogiske medarbejdere:

2015
Læringskaravanen: Informationsmøde for medarbejdere
2016
E-lærings grundforløb. 3 moduler.
Læringskaravanen v. Ole Henrik Hansen
E-læringsforløb med kompetencepakker. 4 moduler
2017
E-læringsforløb med kompetencepakker. 4 moduler
Medarbejderarrangement: v. May Britt Drugli
2018
Læringskaravanen v. Liv Gjems
Læringskaravanen v. Kari Lamer
E-læringsforløb med kompetencepakker. 4 moduler

Læringskaravanerne i 2018 er indtil nu blevet benyttet af kommunerne på følgende måde:

- Sprogstimulering i dagtilbud v/Liv Gjems: Billund (d. 24. maj)
- Social kompetence v/Kari Lamer: Kolding (d. 9. maj)

Deltagere i læringskaravanerne var alle medarbejdergrupper i de kommuner, hvor arrangementet blev gennemført.

En central kompetenceaktivitet i PFL er, at deltagerne får tilbudt kompetencepakker, som de kan arbejde med i medarbejderteam. En kompetencepakke er udarbejdet af en forsker. Den består af en tekst, video m.v. samt en række arbejdsspørgsmål. En kompetencepakke er opdelt i fire moduler.

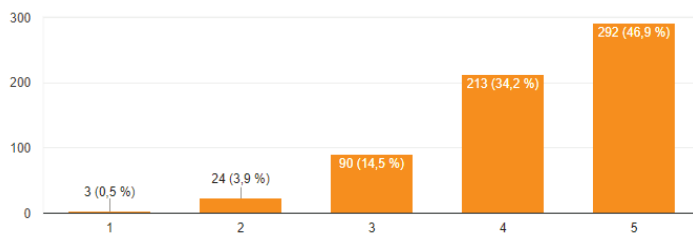
Der findes følgende tilgængelige kompetencepakker:

Tema
Læringsmiljøet for de yngste børn
Barn-voksen-kommunikation og relation
Betydningen af kvalitet i dagtilbud
Social kompetence
Tryghed og læring i gode hverdagssituationer
Sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud
Børns leg og eksperimenterende virksomhed
Dagplejen (Drugli 2-moduler)
Dagplejepakke (tilgængelig for alle)

I forbindelse med gennemførelsen af kompetencepakkerne var der mulighed for, at deltagerne kunne deltage i en evaluering. Der var i alt 622 respondenter. Resultatet er ikke videnskabeligt, men kan måske alligevel give et fingerpeg om vurderingen af og tilfredsheden med kompetencepakkerne. Nedenfor følger fordelingen af svar på en skala fra 1 til 5:

I hvilket omfang har kompetencepakken været relevant for dig?

622 svar

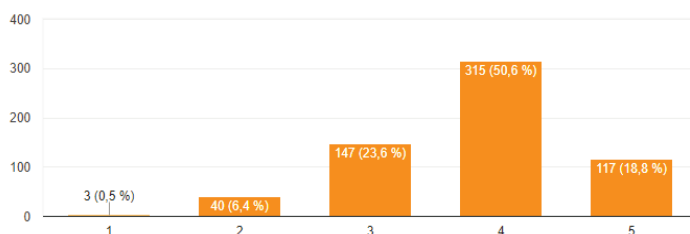


1: Ikke relevant. 5: Meget relevant

Indholdsfortegnelse

I hvilket omfang mener du at du er blevet klogere?

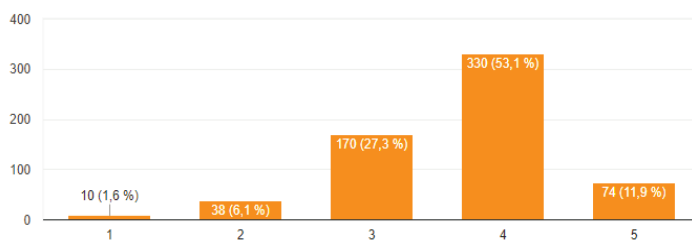
622 svar



1: Jeg er ikke blevet klogere. 5: Jeg er blevet meget klogere

I hvilket omfang forventer du at det vil forandre din praksis?

622 svar



1: Det vil ikke forandre noget. 5: Det vil forandre meget

Som sagt giver besvarelsene ikke et videnskabeligt grundlag for at vurdere kompetencepakkerne. Fx ved vi ikke, hvem der har svaret, og hvem der ikke har svaret, og i princippet kan det jo være de mest tilfredse, der har svaret på spørgsmålene. Alligevel er der grund til at hæfte sig ved, at over 60 % af respondenterne giver udtryk for, at de er blevet klogere eller meget klogere af at deltage i arbejdet med en af kompetencepakkerne, og at der tilsvarende er over 60 % af respondenterne, som mener, at deltagelsen i arbejdet med en af kompetencepakkerne vil forandre eller vil forandre meget i deres praksis.

I forbindelse med besvarelserne har der været mulighed for at afgive bemærkninger i fritekstformat. Bemærkningerne kan sammenfattes på følgende måde: Generelt set tilkendegiver en stor andel, at de er tilfredse eller ikke har forslag til forbedringer af kompetencepakkerens form og indhold.

Hvad angår forslag til forbedringer, kan følgende punkter nævnes:

- Nogle finder teksterne knyttet til kompetencepakkerne svære at læse.
- Der ønskes undertekster til videoer med norske eller svenske oplægsholdere.
- Der gives udtryk for, at der er brug for mere tid til at arbejde med kompetencepakkerne.
- Der gives udtryk for, at det er problematisk, hvis der går for lang tid imellem arbejdet med de fire moduler.

12 Afslutning

Den grundlæggende hypotese for PFL – dagtilbud er, som det blev nævnt i kapitel 1, at en afgørende forudsætning for at opnå bedre resultater for børns læring, trivsel og udvikling i dagtilbuddet er at styrke institutionernes professionelle kapital, blandt andet ved at stille relevante og brugbare data til rådighed, bidrage med forskningsviden og satse på kompetenceudvikling.

De resultater, som er fremlagt i nærværende rapport, tyder på, at hypotesen er gyldig. Der har vist sig fremgang på en række parametre, og der er fastholdt et højt niveau på andre. Desuden har der været stor tilfredshed blandt personale og ledere med de kompetencepakker, der er blevet produceret til projektet.

Dog skal det understreges, at tallene må læses med forsigtighed og resultaterne fortolkes med forbehold. Der gør sig en række usikkerheder gældende. Derfor bliver det interessant, når den tredje dataindsamling finder sted i efteråret 2019. Her bliver der skabt grundlag for en mere sikker fortolkning af tendenserne og for en solidere vurdering af projektets grundhypotese.

Referencer

- Ainsworth, M. (red.) (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J., New York, London: Erlbaum, Distributed by Wiley.
- Bae, B. (2009): *Samspill mellem barn og voksne ved måltidet. Muligheder for medlæring?* Nordisk Barnehageforskning, 2(1), 3-15.
- Baron-Cohen, S. (2011): *The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty*. Philadelphia: Basic Books.
- Bleses, D. (2007): *Tidlig kommunikativ udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Borgers, N., de Leeuw, E. & Hox, J. (2000): Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality 1. I: *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique* 66, No. 1, 60-75.
- Bowlby, J. (1988/2003): *En sikker base*. København: Det lille forlag.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2008): *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirksomhed*. København: Frydenlund.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009): *Didaktik i børnehaven*. Frederikshavn: Dafolo.
- Broström, S., Hansen, O.H., Jensen, A.S. & Svinth, L. (2016): *Barnet i centrum: Pædagogik og læring i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk.
- Cassidy, J. (2008): The Nature of the Child's Ties. I: Cassidy, J. & Shaver, P.R. (red.), *Handbook of Attachment – Theory, Research, and Clinical Applications* (2. udg.). New York: The Guilford Press.
- Clarke-Stewart, A. & Allhusen, V.D. (2005): *What We Know about Childcare*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Colin, V.L. (1996): *Human Attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L. & Masterov, D.V. (2005): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. I: Hanuscek, E.A. & Welch, F. (red.), *Handbook of the Economics of Education, Vol. 1*. Amsterdam: North Holland.
- Datnow, A. & Park, V. (2014): *Data-Driven Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. På dansk 2017: *Datainformeret ledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- DuFour, R. & Marzano, R. (2015): *Ledere af læring – hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Frederikshavn: Dafolo.

- Earl, L. & Katz, S. (2010): Creating a culture of inquiry: Harnessing data for professional learning. I: Blankstein, A.M., Houston, P.D. & Cole, R.W. (red.): *Data enhanced leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Egelund, N., Hansen, O.H., Csonka, A., Sloth, L., Davidsen, I., Jakobsen, L.J. & Jørgensen, K. (2012): *Fremtidens dagtilbud – pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud*. København: Socialministeriet.
- Emilson, A. (2008): *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardaliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gadamer, H.-G. (2004): *Sandhed og metode*. Århus: Systime.
- Gjems, L. (2006): *Hva lærer barn når de forteller? En studie af børns læringsprocesser gennem narrativ praksis*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Gravetter, F.J. & Forzano, L.-A. B. (2017): *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Greene, J. (2013): *Moral Tribes – Emotion, reason, and the gap between them and us*. London: Atlantic Books.
- Greve, A. (2009): *Vennskap mellem små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hansen, O.H. (2012): Pædagogprofessionens selvforståelse fra fri leg til organiseret læring. *Paideia*, 1, s. 54-66. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, O.H. (2014): *Stemmer i fællesskabet: ph.d.-afhandling*. København: Nota.
- Hansen, O.H. (2015a): *Det ved vi om betydningen af voksen-barn-kommunikation*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, O.H. (2015b): *Det ved vi om vuggestuen som læringsmiljø*. København: Nota.
- Hansen, O.H. & Broström, S. (2010): *Young children's emotional well-being and learning in crèche: social relationships, participation and pedagogues' role in joint object-oriented activities*. *International Journal of Early Childhood*, 42(2).
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2012): *Leading for All: A Research Report of the Development, Design, Implementation and Impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" Initiative*. Ontario: Council of Ontario Directors of Education.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016): *Professional kapital*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hatch, T. (2001): *It takes capacity to build capacity*. *Education Week*, 20 (22), 44-47.
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hundeide, K. (2010): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jerlang, E., Andersen, P., Bentzon, A., Henriksen, S., Hesselholdt, S., Kampmann, J. & Sauerberg, P. (1988): *Selvforvaltning i pædagogisk teori og praksis*. København: Munksgaard.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2001): *Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken – Eksempel måltiden*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2, 81-101.

Indholdsfortegnelse

- Johansson, & Samuelsson. (2005): *Möten för lärande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Katz, S., Earl, L.M. & Jaafar, S. (2009): *Building and Connecting Learning Communities – the Power of Networks for School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008): Learning about System Renewal. I: *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 36(2) 289-303. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Levin, B. (2012): *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level* (3. udg.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Madsen, B. (2006): Erfaringspædagogik. I: Jerlang, E. (red.), *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2011): *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. London & New York: Routledge.
- Monahan, T., Fisher, J.A. (2010): *Benefits of 'Observer Effects': Lessons from the Field*. U.S. National Library of Medicine, National Institutes of Health.
- NICHD (2008): *Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare*. *Social development*, 17, 419-453.
- Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nordahl, T., Kostol, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. Resumé af en forskningsrapport*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L.S. & Hansen, O. (2013): *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nordahl, T. & Hansen, L.S. (2016): *Det ved vi om datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- OECD (2001): *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2002): *Education Policy Analysis*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3, Oslo.

- OFSTED (1997): *School Inspections: Removal from Special Measures*. London: OFSTED.
- Olesen, K.G., Thoft, E., Hasle, P. & Kristensen, T.S. (2008): *Virksomhedens sociale kapital – Hvidbog*. Arbejds miljørådet, Det Nationale Forskningscenter for Arbejds miljø (NFA). Lokaliseret d. 17.5.2016:
<http://www.amr.dk/Files/Dokumenter%20og%20publikationer/Social%20Kapital/hvidbog%20social%20kapital.pdf>
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer*. Frederikshavn: Dafolo
- Qvortrup, L. (2015): *Det ved vi om – Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (2016): *Det ved vi om – Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo (in press).
- Qvortrup, L., Egelund, N. & Nordahl, T. (2016): *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015*. Aalborg Universitetsforlag.
- Reid, A., Bruun Jensen, B., Nikel, J., Simovska, V., Læssøe, J., Breiting, S. & Carlsson, M. (2008): *Participation and learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Berlin: Springer.
- Retsinformation (2012): *Dagtilbudsloven*. <http://www.retsinformation.dk>
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016): Essential features of effective networks in education. I: Hargreaves, A. (red.): *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 Iss 1, 5-22: <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sheridan, S., Samuelsson, I.P., & Johansson, E. (2009). *Barns Tidiga Lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D.-L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011): *Effective primary pedagogical strategies in English and mathematics in key stage 2: a study of year 5 classroom practice drawn from the EPPSE 3-16 longitudinal study*. Institute of Education, University of London.
- Stern, D.N. (2014): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006): *Professional learning communities: a review of the literature*. Journal of Educational Change, Vol. 7, No. 4, 221-258.
- Sunneväg, A.-K. & Aasen, A. (2010): *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3 2010.
- Sunneväg, A.K. (red.) (2012): *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena*. Høgskolen i Hedmark.

- Sylva, K., Melhuis, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The final report*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Timperley, H. (2008): *Teacher professional learning & development*. Educational practice series – 18. International Academy of Education (IAE): http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- Tomasello, M. (2009): *The social bases of language acquisition*. Social development, 1(1), 20.
- Tomasello, M. (2014): *A natural history of human thinking*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2015): *A natural history of human morality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wistoft, K. (2012): *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ødegaard, E.E. (2007): *Meningskapning i barnehagen: innhold og bruk av barns voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Styrk kvaliteten i dagtilbud

© forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2019

Design, tilrettelægning og sats: Carl-H.K. Zakrisson

Bogen er sat med Myriad og Arno

Published in Denmark 2019

ISBN 978 87 7184 911 0

ISSN 2446 385x

Empirisk skole- og dagtilbudsforskning

NCS #3



Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

www.unipress.dk



Nationalt Center for Skoleforskning

DPU, Aarhus Universitet

Niels Juelsgade 84

8200 Aarhus N

www.ncs.au.dk



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Indholdsfortegnelse

© Navngivelse – Ikke Kommerciel – Ingen Bearbejdelse 4.0 International Licens

Forskningsrapporten *Styrk kvaliteten af dagtilbud i Danmark* viser, at brug af data kan være med til at forbedre børns trivsel, læring og udvikling i dagtilbuddet. Rapporten er udarbejdet som en del af Program for læringsledelse – dagtilbud, og grundideen har været at stille data og analyseresultater om børn, ansatte og forældre i dagtilbud til rådighed for alle institutioner og medarbejdere med henblik på at gennemføre data-informerede indsatser og praksisnær kompetenceudvikling.

Mens dette er velkendt i skoleverdenen, er det langt mindre brugt på dagtilbudsområdet. Men rapporten viser, at det nytter. Ved at sammenligne data fra et omfattende survey fra 2015 med tilsvarende data fra 2017 kan man se, at både trivsel og relationen mellem børn og voksne ifølge børnenes vurdering var høj i 2015, og denne høje vurdering er blevet fastholdt i 2017. Ifølge forældrenes besvarelser er der fremgang både med hensyn til deres tilfredshed med dagtilbuddet og deres vurdering af den information, de får fra og om dagtilbuddet.

Ifølge kontaktpædagogernes vurdering af børnene var der fremgang med hensyn til børnenes motorik og fysiske aktivitet, og de vurderede også børnenes kommunikation, sprog og sociale færdigheder højere. Disse og en lang række andre resultater kan læses i rapporten, hvor der også tages en række metodiske forbehold, som er vigtige, når man studerer resultaterne.

